"*DARUNA*", vol. 45, 2017

המערכת

פרופ׳ מוחמד חוג׳יראת - עורך אחראי
פרופ׳ סלמאן עליאן - ראש המכללה
פרופ׳ אבי הופשטיין - חבר
פרופ׳ סלים אבו רביעה - חבר
ד״ר חסין חמזה - חבר

מועצת המערכת

פרופ׳ ברנארד פינצ׳וק - ראש המוצעה האקדמית, המכללה האקדמית הערבית, חיפה
פרופ׳ אבי הופשטיין - מכון וייצמן למדע, יועץ מדעי לרשות המחקר במכללה האקדמית הערבית, חיפה
פרופ׳ אסמאעיל אבו סעד - אוניברסיטת בן גוריון, הנגב
פרופ׳ אינגו מילקס - אוניברסיטת ברמן, גרמניה
פרופ׳ מחמוד גנאים - אוניברסיטת תל-אביב והמכללה האקדמית הערבית, חיפה
פרופ׳ פואד פארס - הטכניון, אוניברסיטת חיפה והמכללה האקדמית הערבית, חיפה
פרופ׳ מאיר מידב - אוניברסיטת לת אביב והמכללה האקדמית הערבית, חיפה
פרופ׳ ג׳רייס ח׳ורי - אוניברסיטת תל-אביב והמכללה האקדמית הערבית, חיפה
פרופ׳ אבראהים טאהא - אוניברסיטת חיפה והמכללה האקדמית הערבית, חיפה
פרופ׳ סלים אבו רביעה - אוניברסיטת חיפה והמכללה האקדמית הערבית, חיפה
פרופ׳ מיכאל מור - הטכניון והמכללה האקדמית הערבית, חיפה
פרופ׳ ח׳אלד סינדאווי - המכללה האקדמית הערבית, חיפה
ד״ר דעים רוזלנד - המכללה האקדמית הערבית, חיפה
ד״ר אלכסנדרה סעד - המכללה האקדמית הערבית, חיפה
ד״ר ת׳איר קזל - המכללה האקדמית הערבית, חיפה
ד״ר אבראהים בסל - המכללה האקדמית הערבית, חיפה
ד״ר עאליה קאסם - המכללה האקדמית הערבית, חיפה
ד״ר אמאל רסלאן - המכללה האקדמית הערבית, חיפה
ד״ר חוסיין חמזה - המכללה האקדמית הערבית, חיפה
ד״ר אחמד בשיר - המכללה האקדמית הערבית, חיפה
ד״ר ריאם אבו מוך - המכללה האקדמית הערבית, חיפה
ד״ר אימאן נחאס - המכללה האקדמית הערבית, חיפה
ד״ר איילת איטנגר - המכללה האקדמית הערבית, חיפה
ד״ר רונית סלע - המכללה האקדמית הערבית, חיפה
ד״ר רנדה עבאס - המכללה האקדמית הערבית, חיפה
ד״ר ג׳זיל נחאס - המכללה האקדמית הערבית, חיפה
ד״ר איאד זחאלקה - המכללה האקדמית עמק יזרעאל
ד״ר עלי ותד - המכללה האקדמית בית ברל

מרכז המערכת: סאלם סקר, sakerm@arabcol.ac.il
מזכירת המערכת: ניבין מיכאל, nevens@arabcol.ac.il

עיצוב: דפוס אל-חכים, נצרת

כל הזכויות שמורות © 2017 جميع حقوق النشر محفوظة

"*DARUNA*"; Scientific, Educational & Literary Journal

"دارنا" مجلّة علميّة تربويّة واجتماعيّة

״דארנא״ כתב עת מדעי, פדגוגי וחברתי

ISSN: 2312-6051

כתב עת מדעי, חינוכי ותרבותי
כתב עת שפיט
מטרת כתב העת הזה לעודד את המחקר החינוכי והמחקר הדיסציפלנרי בכל התחומים
כתב העת המכוון לקדם את המחקר החינוכי והדיסציפלנרי בקרב מרצי המכללות
כתב עת המתפרסם פעם אחת בשנה, המאמרים עברו קריאות של מומחים והתקבלו לפי כללי המחקר המקובלים

"*DARUNA*" is a scientific, educational and literary forum for the publication of original peer – reviewed, contributed and invited articles to improve and enhance general education at all levels worldwide.
The purpose of this journal is to encourage educational research and disciplinary research in all fields and for all ages.
"*DARUNA*" a professional academic journal, covers all sorts of education-practice researches on all ages Education Research, Psychological Research, Educational Management, Teacher's Education Research, Curriculum and Teaching research, and Educational Technology, as well as other issues.

המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה
רח׳ החשמל 22, ת.ד. 8349, חיפה 33145 ישראל
טל: 04-8303500 04-8322344
פקס: 04-8233517

Published by the The Academic Arab College for Education,
22 Hachashmal St., Haifa 33145,
P.O. Box 8349, Haifa, Israel
www.arabcol.ac.il

Copyright © 2017

Contents תוכן עניינים فهرس

افتتاحية رئيس الكلية 3

كلمة مدير الكلية 4

كلمة التحرير 4

משפט וחינוך בישראל, זכי כמאל - **Law And Education in Israel,** Zaki Kamal 5

حبكة وبناء الشّخصيّة الرّوائيّة في رواية القرن العشرين، حنان بشارة 15
Plot and Structure of the Fictional Character in the Twentieth Century Novel, Hanan Bishara

تأثير التدريس بواسطة المشاريع العلمية على المناخ الصفي، احمد بشير، عائشة سندياني ومحمد حجيرات 35
The Impact of Scientific Project-Based Learning on Classroom Climate, Ahmad Basheer, Ayshi Sindiani & Muhamad Hugerat

הגישה הלאומית של זאב ז׳בוטינסקי, דויד שוורץ 49
The national perception of Jabotinsky and his attitude to the Arabs, David Schwartz

الكاتب عبد اللطيف ناصر – دراسة توثيقيّة، روزلاند دعيم 63
The writer Abd Allatif Naser – A documental study, Roseland Da'eem

حينَ تجدُ لبيتِكَ بابًا، يكون مفتاحه في القصيدة الضائعة، قراءة وترجمة لقصيدة ضائعة من دواوين درويش 71
نبيل طنّوس وراوية جرجورة بربارة
When you find a door to your house, its key is there within a lost poem
Inspecting and translating to a lost poem of Mahmoud Darwish, Nabil Tannus and Rawya Burbara

המטאפורה המורחבת בשירה הערבית המודרנית ובשירה העברית: עיון משווה בשירים של נעימה, אל-ביאתי ואל-ג׳נאבי לעומת ביאליק ורחל, לירון שלומוביץ 85
The Extended metaphor in the Modern Arabic Poetry and Hebrew Poetry: Comparative research in the poems of Nu'ayma, al- Bayyātī , al- Janābī, Bi`alik and Rahel, Liron Shlomovitz

שינויים בהערכה עצמית של תלמידים דוברי ערבית עם לקויות למידה בקבוצה טיפולית, ג׳יזיל נחאס 95
Changes in Self-Assessment of Arabic-Speaking Students with Learning Disabilities in a Therapeutic Group، Gezil Nahass

פגיעות ותקיפות מערכות מידע בסביבות למידה E- Learning **בחינוך הגבוה**, סאלם סקר ומוחמד חוג׳יראת 112
Vulnerabilities and Attacks on Information Systems in E-learning Environments in Higher Educationn
Salem Saker & Muhamad Hugerat

على شواطىء التّرحال – تأسيس لمدينة فاضلة، محمّد صفوري 118
On the Shores of Departure: An Establishment of Utopia, Muhammad Saffouri

הערכת קורסים לשם פיתוח מקצועי מיטב של עובדי הוראה, חאתם עבד 128
Evaluation of courses for professional development for teachers، Abid Hatim

תרגומי המקרא הקדם סעדיאנים לערבית יהודית, ד״ר תאיר קיזל 137
The Pre-Saadianic Arabic Bible Translations, Ta'ir Kizel

المحامي زكي كمال، رئيس – افتتاحية

لا شكّ أنّ البحث العلميّ الرصين ميزة أساسيّة، وعلامة فارقة لكلّ مؤسّسة علميّة أكاديميّة تصبو إلى الرقيّ بالمجتمع علميًا وحضاريًا. فالأبحاث الجادّة التي تفتح آفاقًا مختلفة للبحث؛ هي تلك الأبحاث التي تستشرف المستقبل، وتساهم في بلورته، ورسم ملامحه.
دأب العلماء منذ فجر التاريخ على تحرير الفكر الإنسانيّ من عبوديّة المألوف؛ كي يتسنّى للعقل البشريّ الانطلاق من أجل اكتشاف عجائب الكون والمخلوقات. وقد حدا الأمر ببعضهم إلى أن يقدّموا أنفسهم قربانًا من أجل الدفاع عن عقليّة التنوّر وعقلنة الواقع.
يقتضي البحث العلميّ التعاون والتآزر بين عدّة أطراف أهمّها الباحث نفسه، ومراكز الأبحاث، وصناديق التمويل، وبدون هذه الأضلاع أنّى لمشاريع البحث الاكتمال ورؤية النور.
لم ترقَ أمّة ولا مجتمع لم يعر البحث العلميّ اهتمامًا، ولم يضعه في أعلى سلّم اهتمامه. ذلك أنّ الكثير من نتائج الأبحاث العلميّة في مختلف المواضيع عامّة، وفي العلوم خاصّة لها نتائج طيّبة دفعت بعجلة التطوّر البشريّ إلى الأمام، فلم تشمل هذه النتائج قومًا أو شعبًا بعينه، بل اتّسعت رقعتها لتشمل البشر في جميع أصقاع الأرض.
ونحن في الكلّيّة الأكاديميّة العربيّة للتربية في حيفا أخذنا على عاتقنا تعزيز البحث العلميّ لدى المحاضرين داخل الكلّيّة وخارجها، وقدّمنا الدعم لكلّ مشروع بحث يساهم في إثراء المجتمع العلمي عامة، والمجتمع العربيّ خاصّة، كما عملنا على تمويل ودعم أبحاث علمية مشتركة خاضها محاضرونا مع نظراء لهم في جامعات ومؤسسات بحثية في البلاد والخارج.
يضمّ العدد الجديد من مجلة " دارنا " المحكّمة باقة من المقالات والدراسات الرصينة في مختلف المجالات، وبلغات مختلفة، فالتنوّع اللغويّ في هذه المجلّة دليل ساطع على التعدّديّة الثقافيّة والحضاريّة التي توليها المجلّة وأسرة تحريرها أهمية بالغة.
وإذ يرى هذا العدد من المجلة النور نثني على كلّ من ساهم في إخراجه، ونهيب بالمحاضرين والباحثين من الكلّيّة وخارجها الانضمام إلى كوكبة الكتاب والباحثين الذين ينشرون أبحاثهم فيها.

דברי הנשיא עו״ד זכי כמאל

המחקר המדעי והחינוכי הוא הדרך הטובה ביותר לפיתוח העשייה החינוכית של המכללות האקדמיות בארץ ובעולם. בזכות המדע החברה הופכת לנאורה, התרבות מתעצבת בגוון של פלורליזם והאנושות מביטה לאופק באופטימיות וחזון. המחקר המדעי של היום יהפוך מהרה לפנים של העתיד ויסגנן את אורח חיינו.
משחר ההיסטוריה תרם המדע להשתחררות מכבלי ההבל של העבדות בתקופות האפלות בהיסטוריה ולתחילתה של חירות רעיונית, מחשבתית ומעשית שהביאה להמצאות הגדולות ולתגליות המדהימות בתולדות האנושות דרך חקירת האוצר הגולמי של היקום. מסע ארוך זה גבה לא אחת מחירים כבדים, מלחמות עקובי דם, רבבות של קורבנות ועשרות ניסויים מורכבים למען המהפכה המדעית.
המחקר המדעי מבוסס על מספר מרכיבים שרק השתזרותם יחדיו מביאה לשגשוגו, כגון: מרכזי המחקר, פרופיל החוקרים, קרנות המימון והעצמת המשאבים.
חברה המציבה בראש מעייניה את חשיבות המחקר המדעי וקידומו עשויה לצעוד בדרך המלך של הקדמה ולהיות נשכרת מהתפתחות המדע והטכנולוגיה, עוצמה תרבותית, כלכלית ופוליטית. כך, נעשה תפקידו של הידע המדעי חשוב יותר, והחל לתפוס מעמד מרכזי בבניה של מדינות הלאום החדשות.
המכללה האקדמית הערבית לחינוך בחיפה מאמצת מזה שנים מספר מחקרים חשובים ברמה העולמית תוך שילוב הסגל האקדמי שלה בלב העשייה המחקרית. המכללה נרתמת לכל יוזמה חינוכית טכנולוגית ומדעית, מגייסת את משאביה הרבים למען העשרת החברה הערבית בפרט והעולמית בכלל. המכללה מקיימת באופן רציף מספר מחקרים עם האוניברסיטאות המובילות בארץ ובעולם ומאפשרת חילופי מרצים להפריית עמיתי המחקר והסגל האקדמי.
המהדורה הנוכחית לכתב העת השפיט- ״דארנא״ כוללת אסופה מרשימה של מאמרים במגוון תחומי המחקר ובמספר שפות ובכך הופך כתב העת למראה המשקפת את העשייה החינוכית מדעית במכללה האקדמית בעשור האחרון.
המכללה מוקירה את פועלם החשוב של החוקרים, הכותבים ועורכי כתב העת השוקדים לילות כימים למען הוצאתו לאור והצבתו במרכז השדה החינוכי.

Statement by the President, Attorney Zaki Kamal

Scientific and educational research is the best way to develop the educational activity of academic colleges in Israel and abroad. Thanks to science, society becomes enlightened, culture is shaped in the shade of pluralism, and humanity looks to the horizon with optimism and vision. Today's scientific research quickly becomes the face of the future and will shape our way of life.
From the dawn of history, science frees us from the bondage of the slavery of dark periods of history and has initiated the intellectual, conceptual and practical freedoms that through the investigation of the universe's natural resources has brought about the greatest inventions and discoveries in the history of mankind. This long journey often exacted heavy costs; bloody wars, tens of thousands of victims, and dozens of complex experiments in order to bring about the scientific revolution.
Scientific research is based on a number of components, which when properly woven together result in success, such as: well-equipped research centers, gifted researchers, adequate funding, and sufficient resources.
A society that places the importance of scientific research at the top of its priorities shall advance on the path of progress and benefit from the development of science and technology, cultural, economic and political power. Thus, the role of scientific knowledge becomes essential, and occupies a central role in the building of the new nation-states.
The Arab Academic College of Education in Haifa has for the past several years adopted a number of important research studies of international interest, integrating its academic staff into the core of the research. The college subscribes to every technological and scientific educational initiative, and mobilizes its many resources for the enrichment of Arab society in particular and for the world in general. The College continuously conducts a number of studies with leading universities in Israel and around the globe, and facilitates the exchange of lecturers, research fellows and academic staff.
The current edition of the reviewed journal "Darna" includes an impressive collection of articles in various fields of research and in a number of languages, thus the journal acts as a mirror reflecting the educational and scientific activity of the academic college during the last decade.
The College appreciates the important work of the researchers, writers and editors of the journal who work day and night to publish it and place it in the epicenter of the field of educational.

كلمة رئيس الكلية "بروفيسور سلمان عليّان"

تعتبر مجلّة "دارنا" العلميّة المحكّمة موئلًا للأبحاث العلميّة في شتّى المجالات: الأدبية، الاجتماعيّة، العمليّة وعلم الحاسوب. تنشر المجلة بوتيرة ثابتة مقالات باللغات: العربيّة العبريّة والإنجليزيّة. إنّ التعدّد اللغويّ الذي تحتضنه المجلّة يتناغم مع المفهوم الكونيّ التعدّديّ الذي تتبنّاه. لذلك تعلم على أن تكون منبرًا أكاديميًّا يجمع بين التنوّع الفكريّ والموضوعاتيّ، ويحفّز باحثين ومتعلّمين من اختصاصات شتى في المنظومة التربويّة.

يستطيع الباحث، الطالب، معلّم المدرسة والمرشدون التربويّون الذين يهتمّون بتدريس اللغات، العلوم والحاسوب، كلّ بحسب اختصاصه، أن يجدوا في مجلّة "دارنا" الأداة العلميّة التي تطوّر معارفهم ومداركهم، والتي تفتح أمامهم الكثير من الآفاق الأكاديمية، التربويّة والاجماعيّة.

يضمّ هذا العدد مقالات بحثيّة متنوّعة في الأدب العربيّ، والعبري القضاء والتربية، تقيمم مبادرات تربويّة، تدريس العلوم، مهارات التعلّم وفي علم الحاسوب والتكنولوجيا. ينطلق معظم الباحثين من قضايا بحثيّة في الحقل التربويّ. كذلك يمكن الإشارة إلى أنّ القاسم المشترك بين معظم هذه البحوث هو الاهتمام المكثّف في الإجابة عن الأسئلة المتعلّقة بتطوير تدريس مجالات التخصّص في الكليّات والمدارس. تعالج بعض المقالات جوانب فلسفيّة أدبيّة وجماليّة كما تنعكس في الأدب العربيّ والعبري القديم والحديث.

أشكر كلّ من ساهم في هذا العدد من باحثين ومن قرّاء محكّمين، وكلّي أمل أ يجد القارئ في هذه الكوكبة من المقالات الفائدة والمتعة.

פתח דבר "פרופ' סלמאן עליאן"-ראש המכללה

כתב העת "דארונא", בעברית "בתינו", היוצא לאור מטעם המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה, כשמו כן הוא. כתב העת משמש אכסניה אקדמית ומדעית למחקרים בתחום מדעי הרוח, החברה, הטבע ומדעי המחשב. בכתב העת מתפרסמים בקביעות מאמרים בשפה הערבית, העברית והאנגלית. אופיו התלת-לשוני של כתב העת ובעצם מקור שבו מכונסים נושאים מתחומי דעת שונים עולים בקנה אחד עם התפיסה האוניברסאלית והפלורליסטית של מערכת החינוך במגזר הערבי. המערכת מכירה בנחיצותה של במה אקדמית המאגדת בתוך דפיה מגוון נושאים ורעיונות שבהן יוכלו למצוא עניין חוקרים ולומדים הבאים מדיסציפלינות שונות ומכל רובדי מערכת החינוך.

חוקרים, סטודנטים, מורי בתי-ספר ומדריכים פדגוגיים העוסקים בהוראת השפות, המדעים והמחשב - כל אחד לפי תחום התעניינותו יכול למצוא בכתב העת כלי מדעי המקדם את ידיעותיו ותובנותיו, ופותח בפניו אופקים אקדמיים, חינוכיים ותרבותיים.

חשוב לציין שהמאמרים המתפרסמים בכתב העת עוברים שיפוט פנימי וחיצוני, בגליון זה מופיעים מאמרים הפורשים בפני הקוראים יריעה רחבה של מחקרים: ספרות ערבית ועברית משפט וחינוך, הוראת המדעים, הערכה של מיזמים חינוכיים, חינוך לגיל הרך, מיומניות של למידה ומחשב וטכנולוגיה וכו... נקודת המוצא של רוב החוקרים נסמכת על מחקרי שדה והפיכתם למושאי מחקר. הקו המשותף לרוב המאמרם האלה הוא העיסוק האינטנסיבי במתן מענה לשאלות הנוגעות לקידום הוראת תחומי דעת הנלמדים במכללות ובבתי-הספר. מאמרים אחרים עוסקים יותר בהיבטים הפילוסופיים, הספרותיים והאתיים הבאים לידי ביטוי בספרות הערבית והעברית הקלאסית והחדשה.

אני מודה לכל אלה שעשו במלאכה, למחברי המאמרים, למבקרים שסקרו והעירו. תקוותי שהקוראים יפיקו מגליון זה את מירב התועלת וההנאה.

كلمة التحرير – بروفيسور محمد حجيرات

تعتبر "دارنا" نافذة علميّة، على جانب كبير من الأهميّة، للمحاضرين والباحثين في الكليّة وخارجها. وهي ما برحت تصقل أدواتها، وتطوّر رؤيتها إلى أن أصبح البحث العلميّ الجادّ والرصين أسمى غايتها، لأنّها تؤمن أنّ البحث العلميّ هو الضمانة الوحيدة لتطوير النظم التعليميّة في مجتمعنا العربيّ.

لقد دأبت "دارنا" منذ عدّة سنوات، وفي ظل إدارتها الجديدة أن تنشر كلّ ما هو جديد ورصين في مجال البحث العلميّ، وفي جميع التخصّصات والمواضيع، فضلًا عن أنّها الأبحاث باللغات الثلاث: العربيّة، العبريّة والإنجليزيّة، وهذا أمر قلّ ما نجده في المجلّات العلميّة، ومن ثمّ يجعلها مميّزة من حيث انفتاحها العلميّ من جهة، ومن حيث انفتاحها الحضاريّ من جهة أخرى.

لم تعد المجلّة مقتصرة على الأبحاث التي يكتبها المحاضرون في الكليّة، بل يساهم ويشارك فيها باحثون من كليّات وجامعات أخرى محليّة وعالميّة، ممّا يدلّ على مكانتها والأكاديميّة التي تحظى بها، وخاصّة حصولها على رقم فهرسة عالميّ.

Editorial Introductory
Prof. Muhamad Hugerat

“Daruna” is considered a scienfitic widow; it is of great importance for lecturers and researchers inside and outside the college. It has been continuously improving and developing its vision to become a considerale scientific research journal, because it believes that scientific research is the only guarantee for the development of the educational systems in the Arab community. For several years and under the new management, “Daruna” was dedicated to publish all that is new and valuable in the field of scientific research, including all disciplines and topics, in addition to publishing research in three languages: Arabic, Hebrew and English. This is hard to find in scientific magazines, which makes it distinctive in terms of scientific openness on the one hand, and in terms of cultural openness on the other hand. Publishing studies in “Daruna” will no longer be limted to the research written by lecturers of the college; contibution of reseachers from other local and global colleges and universities also will e invited. This demonstrates its scientific and academic prestige. Recently, “Daruna” gained the number of glebal indexing, which would open the door wide to become a global peeer reviewed journal, given that “Daruna” is subject to the terms of the high Arbitration line and assets of scientific research and curricula. At this point, however, we would like to invite researchers from the different disciplines to join “Daruna”, and send their research manuscripts in order to build a scientific orientation fitting our college, which represents the educational, scientific and social edifice.

משפט וחינוך בישראל

זכי כמאל
המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה

Law And Education in Israel

Zaki Kamal
The Academic Arab College for Education in Israel – Haifa

"With your degree of law from New York University School of Law comes a tremendous responsibility: the broad and unwaivable obligation to use the empowerment of your professional education to help those less fortunate than you, to fight for real, positive, change, to give back to your community – in other words, to make the world a better place"[1]

Abstract
In these troublesome times (the election of Donald Trump and the Brexit in the UK) in which the democratic countries of the world in general and the Israeli society in particular are at the height of social and political disorientation, when a   lack of trust in public institutions prevails, when the country has to deal with deal with crime and violence and the collapse of value systems, then it is all-important to deal with the situation by devoting time and resources to education in order to expose the good of man, to preserve the cultural and educational values of society and improve and strengthen society so that its social and cultural infrastructure will lead to scientific achievements.

This calling is not simple, but possible. We are obligated to cultivate the existing situation by educating our children, by installing positive and optimistic values that provide a strong basis for cultivating a better and just society, a society whose offspring are not violent and are not exposed to violence, rather they are taught about tolerance and love for others. These children will become adults with the ability to cope with difficulties and the ability to contribute from their skills to society. These skills should be taught by applying a model of imitation- one of compassion and benevolence, by educators, teachers, jurists, scientists, and all cultural contacts.

The education system is not only an organization which consists of kindergartens, schools, community centers and others. But rather it embodies an inclusive broader system of governmental ministries, kindergartens, schools, institutions of higher education, Torah institutions and others. The purpose of the decrees of education is to regulate the legal relations between all of these bodies and the students, including the regulation of relations between family members within all aspects of education. The list of topics that the laws of education should apply to embraces a broad spectrum such as the rights of children, freedom of expression, freedom of religion and conscience, freedom of occupation and academic freedom, and the management of institutions of higher education.

The laws of education interlock the borderline between human rights and public law. This situation is even more complex because it is not a regular human right, since the state also dictates rights concerning the education system. Thereby, education is a social tool of the country which raises people to abide by its laws and regulations. In this manner, countries ensure their preservation and future existence. Additionally, citizens too harbor expectations that the state will activate the education system in order to meet and fulfill certain needs.

Keywords: Education, Law, Israeli Law, Education Law, the Institution of Legal Education, Citizenship Studies, Legal Education.

1. John Sexton, N.Y.U, The Law School Magazine Spring (1995), p. 46

תקציר

בשיאם של ימים קשים העוברים על המדינות הדמוקרטיות בעולם(בחירתו של דונאלד טראמפ והברקזיט בבריטניה) בכללותו ובחברה הישראלית בפרט, בשיאו של בלבול חברתי ופוליטי, בהעדר אמון במוסדות אשר הציבור נזקק להם, במצב שיש בו להתמודד עם פשיעה ותופעות שליליות של אלימות וקריסת מערכות ערכיות, הגיע הזמן להתמודד עם המצב ולהקדיש לחינוך את הזמן ואת המשאבים המספיקים בכדי לחשוף את הטוב שבאדם ולשמור על ערכיה התרבותיים והחינוכיים של החברה. לשפר ולחזק את החברה כך שיסודותיה הם היכולות וההישגים החברתיים, התרבותיים אשר יובילו להישגים המדעיים.

הדבר אינו פשוט אומנם אפשרי. עלינו לפעול לטיפוח המצב הקיים על ידי חינוך ילדינו, לגדל ילדים פוזיטיביים ואופטימיים עם ערכים אשר יהיו בסיס חזק לבניית חברה טובה יותר, חברה אשר צאצאיה טובים יותר אינם אלימים ואינם חשופים לאלימות, ללמדם על הסובלנות ואהבת הכלל, הזולת, האדם והאחר. ילדים אשר יתבגרו להיות בני אדם עם יכולת התמודדות עם הקשיים ויכולת תרומה מכישוריהם לחברה בה הם חיים. כישורים אשר יש ללמדם ממודל חיקוי אמיתי, מאנשי חמלה וחסד, מהמחנך והמורה, מאנשי משפט, מאנשי מדע ומאנשי תרבות.

מערכת החינוך אינה רק עניין ארגוני של: גנים, בתי ספר ומרכזים קהילתיים ואחרים. אלא היא מערכת רחבה עוד יותר הכוללת בתוכה את כל הגופים: משרדי הממשלה, הגנים, בתי הספר, מוסדות להשכלה גבוהה, מוסדות תורניים ואחרים. מטרתם של דיני החינוך היא להסדיר את היחסים המשפטיים בין כל הגופים האלה לבין התלמידים, בינם לבין עצמם, הכולל הסדרת היחסים בין בני משפחה בכל הנוגע לחינוך על כל היבטיו. רחבה היא רשימת הנושאים אשר דיני החינוך אמורים לכלול: החל מזכויות ילדים דרך חופש הביטוי, חופש הדת והמצפון, חופש העיסוק וחופש אקדמי, ועד ההנהלה של מוסדות להשכלה גבוהה.

דיני החינוך נמצאים למעשה על התפר בין זכויות האדם לבין המשפט הציבורי. זה מצב מורכב אפילו יותר מפני שזוהי לא זכות אדם רגילה. שכן גם למדינה יש זכויות בנושא מערכת החינוך. חינוך הוא מכשיר חברתי והדרך של המדינה לגדל אנשים שיעשו מה שהיא רוצה ובכך היא מבטיחה את השימור והקיום העתידי שלה. זהו למעשה מכשיר חברתי מפני שלאנשים יש ציפיות מסוימות שהמדינה תפעיל את מערכת החינוך בצורה שתענה על צרכים מסוימים.

מלות מפתח: חינוך, משפט, המשפט בישראל, מוסד החינוך המשפטי, חינוך משפטי, לימודי אזרחות ,דיני חינוך

מבוא

המשפט, ממלא תפקיד מרכזי במימוש החוסן החינוכי, הערכי והמוסרי של החברה בשמירה על זכויות האדם כגון פגיעה באוכלוסיה חלשה, טענות הפליה, אנשים בעלי מוגבלויות ובני מיעוטים וגם זכויות ילדים. תפקידו של המשפט להפעיל ביקורת שיפוטית על מנת להבטיח שהחברה תפעל על פי אמות מידה שוויוניות ועל פי כללי מנהל תקין.

ידע במשפטים יעניק בסיס ערכי ומעשי להכשרה כעתודה מנהיגותית מובילה. שילוב בין משפטים לבין דיני חינוך יוביל אותנו להבין באופן מעמיק את מערכות הקשרים בין המשפט לבין מדיניות החינוך ואת האופנים בהם יכול המשפט להשפיע על החינוך.

חינוך

המלומד דיואי, הדגיש כי חשוב מאוד שהחינוך לא יהווה רק ההוראה של עובדות יבשות, אלא שהמיומנויות והידע שהתלמידים רוכשים יהיו משולבים בחייהם כאזרחים וכבני אדם. בבית הספר המעבדתי שדיואי ואשתו אלייס הפעילו באוניברסיטת שיקגו, הילדים למדו הרבה מהכימיה, ביולוגיה והפיזיקה הבסיסית על ידי חקירה של תהליכים טבעיים שהם השתמשו בהם תוך כדי בישול ארוחת הבוקר - למידה על ידי עשייה - פעילות שהם ביצעו בכיתות שלהם. היסוד המעשי של הלימוד נבע מקרבתו של דיואי לאסכולה הפרגמטית בפילוסופיה.[2]

בין הפילוסופים הראשונים שהתייחסו לנושא החינוך היה אפלטון בספר "המדינה" הוא פורש את משנתו תפיסתו החינוכית בדיאלוג הידוע שלו: המדינה. על פי המשנה הפרוסה בדיאלוג זה, הדרך טובה ביותר לשרת את היחיד היא להטמיע אותו כנתין בחברה צודקת. על כן, אפלטון תמך בהוצאת ילדים מבית הוריהם, וגידולם כחסויים של

2. ג׳ון דיוי, אני מאמין בחינוך; עברית: יצחק מן, מרחביה: ספרית פועלים (׳שבילי חינוך׳), 1946

המדינה, בבתים משותפים. הוא גרס שיש להבדיל בין התלמידים ע״פ רמת הכישרון שלהם, ולהעניק את החינוך הטוב ביותר לילדים המוכשרים ביותר, אפלטון דגל בחינוך מקיף, הכולל לימוד עובדות, פיתוח כישורים, חינוך גופני, וגם לימוד אומנות ומוזיקה. השילוב בין לימודי המוזיקה והאומנות לחינוך הגופני נועד למזג תכונות ״עדינות״ ותכונות ״חזקות״, על מנת ליצור אדם ״הרמוני״.אפלטון טען שכישורים אינם תורשתיים, ולכן, במדינתו האידאלית יצמחו אנשים מוכשרים במידה שווה מכל המעמדות החברתיים השונים. בנוסף, האמין אפלטון בחינוך שוויוני לבנים ובנות. החינוך במדינה האפלטונית יתחיל עבור כולם בגיל בית ספר יסודי, אך יימשך פרק זמן שונה בהתאם לרמת הכישרון. בעוד שחלק יסיימו את הלימודים כבר בגיל 18, המוכשרים ביותר (המיועדים להיות מלכים - פילוסופים) יסיימו את חינוכם רק בגיל 50, לאחר לימודי פילוסופיה, לימודי מתמטיקה, שירות צבאי ועוד.

למעשה, אפלטון הציג לראשונה מודל של חינוך ממלכתי, אלא שהחינוך שהוא הציג היה שונה מאוד מהחינוך הממלכתי המקובל כיום.[3]

המשפט בישראל

משפט וחברה כרוכים זה בזה המשפט הוא שמסדיר את חיי החברה ופותר סכסוכים בחברה (בתרבות מזרחית סכסוכים מצביעים על ליקוי בגוף החברתי) כנגד שלטון החוק המערבי יש הרמוניה חברתית מזרחית, כנגד זכויות וחובות של הפרט בתרבות המערבית קיימת התרבות המזרחית שסוברת כי לפרט יש רק חובות, בתרבות מערבית יש סממן של חילוניות, קיימת האמונה שמשפט הוא דרך להשגת קידמה.

התפיסה המערבית הליברלית שואפת לאוטונומיית הפרט כיסוד החברה והמשפט שיטת המשפט הישראלי אינה שייכת לשיטת המשפט העברי . המשפט העברי נוהג בארץ רק מתוך חקיקה חילונית , תחולת הדין הדתי נובעת מקליטתו ע״י המשפט החילוני . המוסדות אינם לקוחים מן המשפט העברי, האידיאולוגיה אינה דתית יהודית. חוק יסודות המשפט מפנה לעקרונות אוניברסליים ולא לאידיאולוגיה יהודית . לעומת זאת, יש שלטון חוק , הגישה היא חילונית ליברלית רציונלית , המטרה היא לפתור סכסוכים באמצעות המשפט , המשפט נתפס כדרך להשיג קידמה , לפרט במדינת ישראל יש זכויות וחובות . אומנם ישראל היא מדינה יהודית דמוקרטית אך יהדותהאינה הופכת אותה לחלק מן המשפט העברי כי אם ניתן לראות שמאפייניה משייכים אותה לתרבות המערבית.

אין ספק כי קיים דמיון ניכר בין המשפט המקובל לבין המשפט הישראלי וזאת בשל ההיסטוריה המשותפת החל מהמנדט ועד לביטול סימן 46 לדבר המלך וחיקוק חוק יסודות המשפט המפנה בעת לקונה לא למקורות האנגליים כי אם לערכי מורשת ישראל. רק ב-1980 בוטל הקשר עם אנגליה עת חוקק חוק יסודות המשפט כתוצאה מזו מוסדות רבים המאפיינים את משפטינו שאובים מהמשפט המקובל. השיטה המשפטית בישראל על פי ברק הינה למעשה שיטת משפט מעורבת.[4]

כפי שציין כהן ״אין המשפט נלחם אלא למען שלומו, כבודו, רווחתו, קידומו והגנתו של האדם במדינתו״.[5]

מוסד החינוך המשפטי

המשפט מושפע ממערכת תרבותית מוגדרת. וכן מאינטראקציות חברתיות. משפט הוא דמיון ויצירתיות. הינו כישור אשר נרכש ע״י התחנכות, ידע וניסיון. המשפט הינו אמצעי לפיתוח תובנה אתית, משמעה פיתוח הרגישות לזיהוי בעיות אתיות והענקת הכלים להתמודדות עמן ,תוך כדי שמירה על יחסים כנים עם האחר. פיתוח התובנה האתית, הוא הידיעה כיצד להפעיל שיקול דעת מורכב ויצירתי הפורט נורמות אבסטרקטיות לכללי התנהגות ספציפיים. כהן מציין כי הגדרותיו של איש המשפט שונות מהגדרות איש המדע, ויותר קרובות לאורח חיים ומנהג, כלומר קשורות לחברה.[6]

ניתן לחלק את הגורמים המשפיעים על החינוך המשפטי למספר קטגוריות:

החוגים ללימודי משפטים באוניברסיטה, בהן ישנן גם הקליניקות המשפטיות, לימודי האזרחות, חקיקה ופס״ד .

חינוך משפטי בחוגים ללימודי משפטים

השאלה אשר העסיקה אנשי החינוך המשפטי וחוקרים רבים היא: האם קיים קשר חיוני בין החינוך המשפטי לבין השינוי החברתי כך שעל בתי הספר למשפטים ללמד את הסטודנטים לשאת באחריות מקצועית, חברתית, תרבותית על מנת לקדם את הצדק החברתי, שוויון הזד־

3. אפלטון, 'ספר המדינה', כתבי אפלטון, (תרגום יהודה ליבס), ב, ירושלים תל אביב 1979, שוקן, עמ' 530-531.
4. אהרון ברק, שיטת המשפט בישראל - מסורתה ותרבותה- הפרקליט מ (תשנ״ב).
5. חיים ה כהן(1991) המשפט, ירושלים: מוסד ביאליק. ע'929,1.
6. שם,שם.

מנויות, השתלבות בחברה, ובקיצור קידום שינוי חברתי, הרחבת דעת וצמיחה אישית או שיש להסתפק בלימוד משפטים טכניים ותאו לא.

יש כאלה התומכים בטענה הנ"ל ומעודדים אותה ע"י לימוד האתיקה ותוך עיסוק בקליניקה המשפטית אשר בין היתר תביא לרפורמה של ממש בחברה, תגרום לפיתוח השיקולים התרבותיים והאתיים, ההשלכות החברתיות, הכלכליות והפוליטיות ויש כאלה שהם נגד וטוענים שעל בית הספר להעביר ידע בלבד כמו כל מחלקה אקדמית.

בארצות הברית[7], למשל, רואים בבתי ספר למשפטים פלטפורמה חינוכית לאנשי העתיד. לאחר שהאשים השו־פט, הארי אדוואורדס[8], את האקדמיה המשפטית בארצות הברית, בהתנהגות הירודה של עורכי הדין אשר מופיעים בפניו באולמות המשפט, הצליח המלומד לנגדל[9] להפוך את מטרת החינוך המשפטי. הצליח לשנות את החינוך המשפטי אשר בפקולטה למשפטים מ"ידע במשפט"- שי־נון כללים, דוקטרינות, מאמרים משפטיים והרצאות פרונ־טאליות, ל"מדע המשפט"- גישה ביקורתית, ללמוד לחשוב באופן מופשט והיפותטי, ללמוד לנתח בצורה ביקורתית ע"י אנלוגיה והיקש ולחזות את התוצאה. שינוי זה בא במטרה לצמצם את הפער אשר בין לימוד המשפט לבין חינוך המשפט הן מקצועית והן התנהגותית.

משפטנים אחדים[10], אשר האמינו בייעודו החברתי של המ־שפט, ובגלל שהמשפט אינו סטטי עברו מ"מדע המשפט" ל"ריאליזם משפטי" הרואה במשפט כלי חשוב לפיתרון סכסוכים חברתיים רבים ולקידום שוויון חברתי. גישה זו תמכה בניסיון פרקטי- קליניקות משפטיות- המוביל לתיאוריה במקום חינוך טכני בלבד. גישה אשר מלמדת כי המשפט משרת צרכים חברתיים ועל כן עליו להיות גמיש כך שיהיה ביכולתו לענות על צרכים אלה ולקדם מטרות חברתיות נוספות.[11]

עם שילוב בין שתי גישות אלה, נהיה המשפט בד בבד תיאורטי יותר ומעשי יותר[12] כי התפתחו לימודים בין תחומיים, הדבר אשר העשיר את המשפט בתובנות מת־חומים לא משפטיים ואשר נתן את הכלים להבנת הקשר החברתי הכולל בו פועל המשפט, כגון: משפט וכלכלה, משפט וחינוך, משפט וחברה, ופילוסופיה של המשפט. התפתחות זו הובילה לעלייתו של החינוך המשפטי כחינוך מתקדם וכשיטת הוראה חדשה. חינוך הסטודנטים לא־תיקה, לאחריות ציבורית ומחויבות חברתית. התפתחות לימודים בינתחומיים מעידה על זה שאין המשפט יכול לעמוד לבדו בכדי להצליח בשינוי ועל כן יש להתחיל לשלב את המשפט בחינוך כבר מהגיל הצעיר. לא פלא שבארצות הברית יש בתי ספר למשפטים ולא פקולטות או חוגים למשפטים.

בישראל[13], מחקרים רבים הראו כי מטרת החינוך המשפטי הוא השכלת עורך הדין ולא פיתוח אופיו ואישיותו, וטי־פוח התבגרותו הנפשית והמנטאלית למרות הטענה הר־ווחת כי עד שנות ה-90 התמקד החינוך המשפטי בהכשרת עורכי הדין. ועל כן החלו, אנשי המשפט אשר שהו בארצות הברית, לפעול למימוש השילוב בין פורמליזם משפטי- ני־תוח דוקטרינרי לריאליזם משפטי- ניתוח ערכי חברתי של המשפט. השינוי היה במעבר מגישת חינוך משפטי דוקטרינרי לחינוך משפטי אינטרדיספלינרי ע"י השימוש ב-"שיטת הקייס" ו-"השיטה הסוקראטית".[14]

"עולם המשפט כמעט של בועות ססגוניות דרכם ניב־טים גווני החיים" על פי פרוקציה[15]. כמו בארצות הברית, ולמרות כל הביקורת החריפה בעניין זה הדבר משתקף, בהתפתחות הלימודים הבינתחומיים "משפט ו-..." כמו התפתחותו של החינוך הקליני.

"תחום שני המאפיין את ההוראה בתקופה זו הוא הבין- תחומיות. התפיסה היא שאי אפשר להסתפק עוד בלימוד המשפט מתוכו, כלומר הכרת ההסדרים המשפטיים הקיימים. כדי להבין היטב את המשפט יש להכיר בכך שהמשפט הוא תופעה חברתית. יש לברר מהי ההשפעה של המשפט על נורמות חברתיות ועל התנהגות אנושית, יש לבחון כיצד נוצרות הנורמות, ויש לבחון האם הנורמות הללו ראויות. מכאן ההגברה של שילוב תחומי ידע אחרים בלימודי המשפט. בעיקר ממדעי החברה וממדעי הרוח".[16]

7. James Willard Hurst,The Growth OF American Law: The Law Makers 257-285 (2007) (1950)
8. Harry Thomas Edwards: Judge of the United States Court of Appeals for the District of Columbia Circuit.
9. קריסטפור קולומבוס לנגדל מהפקולטה למשפטים באוניברסיטת הרווארד.
10. Karl Llewellyn, “A Realistic Jurisprudence – The Next Step,” 30 Colum. L. Rev. 431 39 (1930);
Jerome N. Frank, “A Plea for Lawyer Schools,” 56 Yale L.J. 1303 (1947).
11. סטיבין וויזנר " הקליניקה משפטית: חינוך משפטי בשם האינטרס הציבורי" עיוני המשפט כה(2) 369 (2001).
12. R. Stevens Law School: Legal Education in America from the 1850s to the 1980s (University of North Carolina, 1983) 271-279.
13. יעל עפרון " לאן פניו של החינוך המשפטי בישראל?" עלי משפט ט 45 (2010).
14. J.T. Dillon, “Paper Chase and the Socratic Method of Teaching Law” Journal of Legal Education (1980).
15. א' פרוקציה " בועות המשפט" משפטים כ(9) (1990).
16. מדינה, 2010) law.huji.ac.il/bogrim.asp?cat=1900&in=1858).

השינוי המהותי בחינוך, הואץ בהשראת גישתו המדעית משפטית של לנגדל, " גישת הקייס", כאשר שופטים, פרקליטים וסנגורים להשתלב באקדמיה ובהוראה המשפטית מתוך אימונה כי חינוך משפטי משרת את האג׳נדה החברתית. חינוך מסוג זה אינו חינוך מקצועי בלבד, אלא שהוא מהווה קוד התנהגותי ממעלה ראשונה. קוד התנהגותי זה נחקר לאחרונה כאמצעי חינוך לילדים בבתי הספר, לא רק בגלל הפוטנציאל הגלום בו להקניית מיומנות קוגניטיבית לתלמידים, אלא בשל הסוציאליזציה הדומיננטית הטמונה בו. לעומת גישתו הריאליסטית של לנגדל, אשר התייחס למשפט כמדע, ולספרייה כמקור הידע של עורך הדין לעתיד, הרי הריאליסטים בארה״ב התעמתו עמו וסברו כי יש חשיבות גם לאלמנטים הפסיכולוגיים, הקהילתיים והחברתיים.

כיום הסטודנטים מגלים מעורבות גם באמצעות הקליניקות המשפטיות ובפרויקטים לתועלת החברה, כפי שמציינת רימלט.[17]

חינוך משפטי באמצעות לימודי אזרחות

בישראל ובעוד כמה מדינות בעולם[18] נעשו מחקרים על שילוב משפט בחינוך לאזרחות. לימוד לאזרחות כולל שלושה מרכיבים: פוליטי, חברתי ואזרחי כאשר הפן האזרחי מתבטא: בחופש הפרט, חופש המחשבה והדיבור, חופש האמונה, הזכות לבעלות על רכוש והזכות למשפט צודק כאשר פנים אלו של האזרחות הוא " מדע המשפט".

בגרמניה[19], למשל, תוצאת המחקר הייתה כי החינוך לאזרחות מוטל על בתי הספר כמטלה כוללנית, ואין הוא עומד לבדו, חינוך לאזרחות הנו, בין היתר, שילוב של "מדע המשפט" כאשר הרציונל הוא רכישת ביטחון עצמי; מודעות לחובות ולזכויות; קידום התפתחות חברתית תרבותית; התנהגות אחראית; מעורבות פעילה בחיי החברה; יעילות ע״י ידע ומיומנות והפעלת חשיבה מעמיקה ורפלקטיבית. ההצעה הייתה כי שילוב המשפט יהיה בשלוש קבוצות: אחת- גיל 5-11 ובה ילמדו הנושאים: חופש הבחירה, זכויות ילדים, השפעת חוקים ותקנות ושמירה על רכוש. שניה- גיל 11-16 ובה ילמדו: פשע ומשמעותו, זכויות אדם, שונות חברתית, הגנה על בעלי חיים, בחירות והצבעות, ענייני ציבור, אדם וסביבה וכלכלה. שלישית- מעל גיל 16 אשר ילמדו חשיבה ביקורתית, קבלת החלטות וחשיבה רפלקטיבית.

הדבר דומה בישראל. אחת ההמלצות המרכזיות של המחקרים שנערכו בשנות השמונים והתשעים של המאה העשרים ועסקו בחינוך לאזרחות בישראל היא שיש צורך בשילוב חשיבה ביקורתית הן בתכנית הלימודים והן בדרכי הוראתה. אופיו הרצוי של החינוך לאזרחות הוא להיות, בבסיס, מעוגן בדיסציפלינה מחקרית מוגדרת, כגון משפטים.[20]

חינוך כדין

חינוך כדין דורש הסטת מוקדי הכוח מן המרכז אל השוליים של שיטת החינוך, ז״א לעבור מדרך מרכוזית לאחרת ביזורית בה שמים הדגש והחשיבות על איך לחנך את הילדים ואיך לעצב אישיותם ע״י שימוש נרחב בחקיקה אשר תעזור בהגדרת ההתאמה בין סמכות לאחריות, במקום לנטוש את מערכת החינוך לכללי השוק לבדם. מערכת מרכוזית הצליחה לחזק את שליטתנו בחינוך הילד, אולם גרמה לאיבוד ההשפעה.[21]

המחוקק הישראלי נמצא במצב סובלני כלפי אזרחיו, נותן מקום לזכויותיו של התלמיד. כך לכאורה עולה מחוק זכויות התלמיד, תשס״א. בסעיף 1 שבו, מכריז החוק כי בין מטרותיו שמירה על כבוד התלמיד, עובד ההוראה וצוות המוסד החינוכי ומעודד יצירת אקלים של כבוד הדדי בקהילת מוסד החינוך.

הזכות לחינוך היא זכות אזרחית פוליטית, חברתית וקבוצתית[22]. זכות לחינוך כוללת בתוכה הזכות לקבל חינוך, שוויון בחינוך והזכות להשפיע על תוכני החינוך. הזכות הוכרה כאחת מזכויותיו הבסיסיות של האדם. הזכות מעוגנת בהכרזה לכל באי עולם בדבר זכויות האדם מ-1948, אשר קובעת בסעיף 26 כי לכל אדם עומדת הזכות לחינוך, וכי החינוך יינתן חינם לפחות בשלבים הראשונים והיסודיים. האמנה הבינלאומית בדבר זכויות כלכליות, חברתיות ותרבותיות משנת 1966, שאותה אשררה מדינת

17. נויה רימלט "החינוך המשפטי" עיוני משפט כ״ד 1 ,ספטמבר 2000,עמ׳ 130-81
18. דוד מצר ונאווה רוזן " החינוך לאזרחות בתוכנית לימודים בחמש מדינות נבחרות" (מחקר עבור משרד החינוך והתרבות 2009).
19. Advisory Group on Education and Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools (1998). Education for citizenship and the teaching of democracy in schools (Crick Report). London, QCA.
20. דן אבנון " מחקר ומדיניות בהוראת אזרחות במערכת החינוך העל-יסודית בישראל" (מחקר עבור משרד החינוך והתרבות 2013).
21. דן גבתון "חינוך כדין: הביטים משפטיים ומשמעויות משפטיות" לקראת מהפכה חינוכית (2006).
22. M. Nowak, The Right to Education Economic, Social and Cultural Rights (Dordrecht, E. Asbjorn et al. eds., 1995)

ישראל בשנת 1991, מצהירה בסעיף 13 שהחינוך מיועד לפיתוחן המלא של אישיות האדם ותחושת כבודו ולחיזוק כיבוד זכויות האדם וחירויות היסוד, וקובעת כי חינוך היסוד יהיה חובה וזמין לכול חינם. הזכות לחינוך מעוגנת גם בסעיפים 28 ו-29 לאמנה בדבר זכויות הילד משנת 1989, שאושררה אף היא על-ידי ישראל בשנת 1991. הזכות מעוגנת גם בחוקות: בלגיה (סעיף 24), בחוקת דרום-אפריקה (סעיף 29), בחוקת ספרד (סעיף 27) ובחוקת אירלנד (סעיף 42). חוקת גרמניה וחוקותיהן של מרבית מדינות ארצות-הברית קובעות את אחריותה של המדינה למתן חינוך לאזרחיה.

לא פעם הכיר המשפט בזכויות שלא באו בשום הוראה משפטית והתגבשו לזכויות מוכרות בדין. דברים שבמנהג ובצדק הטבעי, חסרי דמות ובלתי גדורים זוכים לדרגה של זכות. זוהי התפתחות משפטית של החינוך לצדם של פעולות החקיקה.[23]

חינוך משפטי בא לעשות את הקורלציה בין הנורמות המשפטיות לבין צורכי החיים אשר נועדו להסדיר תחומי חיים שונים. הצטיידות בחינוך משפטי ויישום הוראותיו בחיי היום יום יביא לצמיחת אנשים מושכלים, מוכשרים ומוצלחים באיכות הולמת.

חינוך כדין יגרום להגשמת ערכים, יגרום לחינוך נקי יותר ויגרום למיסוד החינוך עם מנגנון פיקוח ושליטה. יכיר בעיקרון השוויון ויגרום לקידום חינוך המפגיש בין חלקי החברה ואשר יאפשר לצאצאיה מעורבות חברתית לא כפויה, "אינטגרציה מלאה בחברה". מטרת החינוך כדין היא ליצור דורות עם אישיות מפותחת, עם יצירתיות וכישרונות. ליצור דורות אוהבי אדם, עם וארץ. חינוך היחיד לכבד את זכויותיו ואלה של האחרים, את לשונו, משפחתו ואת זהותו התרבותית ואת השקפותיו של הזולת. חינוך לשלום וסובלנות, לערכים ושמירת חוק.[24]

חינוך כדין פועל לקירוב האוכלוסייה לשלטון החוק ואכיפתו והתפשטות הסדר בחברה. יביא לעולם דורות של אנשים בעלי יכולות שיפוט וביקורת לכללי המשפט הפנימיים שלהם עצמם, עם רצון לבסס ידע בתחומי הדעת והמדע, מטופחים על פי דרכם- "**חֲנֹךְ לַנַּעַר, עַל-פִּי דַרְכּוֹ-- גַּם כִּי-יַזְקִין, לֹא-יָסוּר מִמֶּנָּה**".[25] יביא למחשבה עצמית, מעורבות חברתית, נכונות לעבוד מתוך מסירות ואחריות, רצון לעזור ושאיפה לצדק חברתי.

מערכת שיפוטית וחינוך

התערבות בית המשפט והפסיקה במערכת החינוך הביאה לצמיחת חובות זהירות חמורות למיגור תופעות שליליות, להבטחת שלומו, ביטחונו וזכותו של כל ילד ושל כל מבוגר לשמירה על גופו, על בריאותו הנפשית ועל רכושו. גרמה לצמצום האלימות בקרב הילדים ובני הנוער במוסדות החינוך ומחוצה להם. התערבות זו גרמה לחיזוק סמכותה של מערכת החינוך כגורם מחנך לצדק ולערכים ולשמירת החוק בהתמודדות והתייחסות לאירועים חריגים.

התערבות הפסיקה בחינוך נתנה את הדעת לשימוש באמצעי מיגון ואמצעי זהירות במטרה לשפר את מערכת החינוך והעמקת התקשורת עם התלמידים. אמצעים אלה עשויים להיות אמצעי הרתעה וענישה ברמת הכלל כמו ברמת הפרט. בעלות משקל משמעותי בחייו של מתבגר הקשור עם סביבתו החברתית, הדבר אשר יכול לשדר מסר חד משמעי, ברור ומרתיע כדי כך שבעתיד לא יהיה עוד צורך להשתמש בו.

הפסיקה הביאה להדגשת אנושיותו של הילד. הביא לתוכניות תיקון, מניעה ותוכניות חינוך מתאימות, המתחשבות במאפייניו של הילד ואשר מטרתן להנחיל לו את היכולת להבחין בין טוב לרע בין ידיעת הטוב לבין עשייתו. הפסיקה עשתה את האיזון בין זכויות התלמיד לבין זכויות אזרח ואדם אחרות, אשר הם לא פחות חשובות, לא פחות חוקתיות באותה סביבה בה שרוי התלמיד. הפסיקה גרמה לאיזון בין זכויות התלמיד לבין חובותיו ולשינוי תפיסת הציבור בעניין החלשת כוחה של מערכת החינוך כשהיא נאלצת להתמודד עם הבעיות.

בית המשפט נתן את "האור הירוק" למערכת החינוך לנקוט באמצעי ענישה חינוכיים הרתעתיים[26] והולמים[27] נגד כל התנהגות אלימה, פזיזה ואינה הולמת את מעמדה של מערכת החינוך ואת מעמדו של תלמיד במערכת זו. בית המשפט גרם לשינוי אקלים ההתייחסות החברתית הסלחנית שאינה מדרבנת לשינוי אלא להעצמת התופעות השליליות. נדרש ממערכת החינוך להתוות ולהטמיע הוראות התנהגותיות בקרב אוכלוסיית התלמידים מתוך אימונה כי היחס ביניהם, בין מערכת החינוך לבין התלמידים, כמו

23. בג"ץ 29/62 כהן נ שר הביטחון, פ"ד טז 1023 (1962).
24. דוח דוברת.
25. משלי כ"ב ו'.
26. ת"א 1294/97 (י-ם) ולעס נ' סמואל ואח', (פורסם בנבו, 16/5/05); ת"א (ת"א) 2271/04 עיזבון המנוחה תמיר ברז ז"ל נ' ביתי לי בע"מ ואח', (פורסם בנבו, 7/4/10).
27. ע"א 663/88 שיריזיאן נ' אשקלון בע"מ, פ"ד מז(3) 225, (1993).

היחסים בין ההורים לילדיהם loco parentis[28] אין לראות במערכת השיפוטית מעבדה טכנית ללא רוח, שאין לה כל תפקיד חינוכי או כל משימה ערכית ומושגית.[29] המערכת השיפוטית השלימה את החסר במערכת החינוך. התערבותה גרמה לשינוי של ממש, הפכה את אווירת הלימודים לאווירה נעימה, לגישה פתוחה וחופשית להרחבת האופקים של התלמידים ויישוב דעתם.

המשפט והחינוך

המשפט, כמסדיר מערכות של יחסים וכוחות בחברה וכמסדיר פעולות אנושיות יומיומיות, המתפתח לאורך השנים לצד עיצוב דמות החברה ומתוך ערכיה, והחינוך הם תחומים ערכיים המבוססים על תפישת עולם רחבה הנוגעת לכל תחומי החיים. המשפט הכרחי לחינוך בני אדם.

חינוך משפטי - Legal Education - לכאורה, הינו יותר מאשר הכשרה מקצועית גרידא. חינוך משפטי במהותו לעצב את אופיו של אדם כדי להביאו לידי שלמות עצמית.

החינוך המשפטי בארץ ישראל, מאז התקופה המנדטורית, כמו חינוך משפטי במקומות אחרים בעולם, שימש, בין השאר, להשגת מטרות כגון לגיטימציה ושימור הסטאטוס הפוליטי והחברתי. הוראת המשפט לא נעשתה רק בשל שיקולים מעשיים בלבד, אלא גם משום שנתפסה כשיטה להכשרה תרבותית וכאמצעי לעצב מחדש את פרחי החברה.

" שמח בחור בילדותך ויטיבך לבך בימי בחורותיך, והלך בדרכי לבך ובמראה עיניך ודע כי על כל אלה יביאך אלוהים למשפט". [30]

אין הכוונה היא כי לימודי משפטים הם עונש, אלא שהכוונה היא כי לימודי משפטים באו בכדי **"לרפי ידיים ולרפי שכל"**.[31] בכדי להסתדר בתוך הקיים והשתלב לתוך ההווה יש להכיר את המציאות הקיימת יחד עם הכרת ההיסטוריה והפילוסופיה המשפטית.[32]

כל איש משכיל, צריך לדעת מניין הוא בא, ולאן הוא הולך, מה מטרתו וכיצד הוא עושה את דרכו וייעודו. ידיעה זו תתקיים ברגע שהחינוך המשפטי יתפשט ויגיע לכל האוכלוסייה והחברה. ידע למושגי משפט כגון: צדק, יושר ומוסר חברתי, אשר עברו אלינו מדורות קודמים, כיצד נוצרו וכיצד התפתחו, ידיעה להיסטוריה משפטית של עמים אחרים יש בהם לשפוך אור על התהוות האישיות החברתית והמחשבתית של הפרט. חינוך משפטי הוא השכלה גם עיונית וגם מעשית.

המשפט הינו מאגר של זכויות משפטיות הן ברמה המקצועית והן ברמה המוסרית. למשפט בכלל, ולעניין החינוך בפרט, תפקידים רבים: הם מנגנון לפתרון סכסוכים, אמצעי לשמירת סדר ועשיית שינוי חברתי, המתיימר בסופו של דבר לשקף, במידה של צדק, תוצאות צודקות.[33]

המשפט משפיע בין במישרין ובין בעקיפין על תפיסתו של האחר בעניין האחריות האישית. מאז קום המדינה נתפס המשפט כאמצעי לשינוי חברתי, תרבותי ומקצועי, ראה לדוגמא את התוכנית U.S.-Israel Civil Liberties Fellowship משנת 1948 ואשר מטרתה הייתה להביא לשינוי חברתי באמצעים משפטיים.

החינוך המשפטי מילא מאז ומתמיד תפקיד מרכזי בעיצוב ערכי התנהגותי. בתוך החינוך המשפטי בולט הקשר שבין לימודי האתיקה לפרקטיקה היומיומית. ביישום תורות מוסר רלוונטיות ובהתייחסות למשמעות הנורמטיבית ולהשלכות החברתיות של כללי ההתנהגות. חינוך משפטי הוא מכשיר אלגנטי ותרבותי לפתרון וסיום סכסוכים.

משפט, חינוך אחריות ומעורבות חברתית

כפי שהוזכר לעיל לידיעת משפטים יש כמה מטרות וכמה תפקידים. תפקיד נוסף שניתן למנותו בחינוך משפטי, הוא מידת האחריות לתוצר הסופי. האחריות על תהליך עיצוב הדמות האישית של האדם, אופיו ותפיסתו האתית. בחינוך משפטי אין יותר להפריד בין המשפט כערכים וזכויות לבין הזהות החדשה הנוצרת.[34]

חינוך משפטי אינו שייך לעורכי הדין בלבד. הוא האמצעי לעיצוב היחסים החברתיים בין היחידים ועיצוב הקיום האנושי. אחד הקונספטים אשר חינוך משפטי ביכולתו לקדם הוא " כינון עצמי דילוגי" אשר מטרתו הכרה בערכים שונים אשר מרכיבים זהויותיהם של בני אדם.[35]

חשיבה תרבותית היא מושג פילוסופי חשוב אשר מופנמת לתודעה האישית דרך סביבת חייו של האדם. דיאלוג אמיתי אשר מטרתו השגת דעת ותובנה, מסתיים תמיד

28. ת"א 44987/05 קרן נ' משרד החינוך והתרבות -יועץ משפטי, (פורסם בנבו, 11/1/13).
29. יהושע גרוס, " בית המשפט ואקדמיה", בית הספר למשפטים המסלול האקדמי של המכללה למנהל 42.
30. קהלת יא, ט.
31. דברי השופט חיים כהן בטקס פתיחת שנת הלימודים למשפטים.
32. י' אנגלרד "הרהורים על הפקולטה למשפטים" משפטים יב 217 (1982).
33. נטע זיו, " מה בין עריכת דין, צדק חברתי ולימודי משפטים?" עלי משפט א 253, (2001-2000).
34. נטע זיו, "חינוך משפטי ואחריות חברתית: על הזיקה בין הפקולטה למשפטים והקהילה שהיא מצויה בה ", עיוני המשפט כה(2) 385, (2002-2001).
35. מנחם מאוטנר, " מעבר לסובלנות ולפלורליזם: הפקולטה למשפטים כמוסד רב תרבותי", עיוני המשפט כה(2) 253, (2002-2001).

עם העשרה הדדית הגורמת לשינוי בזהותו ובחייו של האחר על אף שלא מגיעים להסכמה עמדתו של מי היא הצודקת.[36]

בחינוך משפטי יש גיבוש והנחלה של המחויבות החברתית הציבורית. המחויבות לעשיית השינוי ע״י שימוש נכון בידע המשפטי ובמשאבים אשר מעניק לנו המשפט, כיחיד וכקולקטיב. יש להדגיש כי חינוך משפטי יוכל להשפיע וליוצר מחויבות ומעורבות חברתית בעת שמעבירים אותו בקרב אוכלוסיית הצעירים יותר כי חינוך כזה בגיל התפתחותי יכול ולא יצליח לשנות את תפיסת עולמם והשקפתם הערכית על אף שעקרונות אתיים אינם מקובעים מילדות. חינוך משפטי בגיל מוקדמת יעזור לשינוי בדרכי התמודדות ובאסטרטגיות מחשבתיות, ילמד את ההבדל בין ה-״ראוי״ לבין ה-״ המצוי״, בין האידיאל הטהור לבין חיי השטח והיכרות מערכת החיים הלאומיים אשר נמצאים בתנודה ובזרימה מתמדת.[37]

חינוך משפטי בימינו אלה יכול לכלול גישות שונות: פוזיטיביסטיות, מתודולוגיות, ריאליסטיות, ביקורתיות, חברתיות וכלכליות. שימוש בגישות אלה יגביר את היכולת לחשוב כמו ״ משפטן״: לכל בעיה, ולאו דווקא בעיה משפטית, יש שני צדדים; יכולת ניתוח בצורה אנליטית כל סוגיה וסוגיה, ולאו דווקא משפטית, ללא כל צורך בהכרעה מחייבת אשר משמעו אי מחויבות עצמית לתוצאה הצודקת יותר אשר מהכרעה ערכית מוסרית.

בנוסף למידע האובייקטיבי חינוך משפטי מקנה ערכים מהותיים או אידיאולוגים אשר מכוננים את הזהות ומגדירים את המהות, הדבר אשר יגרום לשינוי האדם עצמו. חינוך משפטי המקדם ערכים ומחויבות במעורבות חברתית הינו חינוך ערכי לכל דבר אשר יגרום לפיתוח הפלורליזם החינוכי משפטי בעת חשיפה לדעות שונות, ערכים שונים ותפיסות שונות.

חינוך משפטי הוא כלי חשוב ונדרש לחשיפת החומרים מהם עשויים החיים, זכויות אדם וערכי יסוד, אמצעי להבנת והפנמת החשיבות של זכויות אדם והצורך בהגנה עליהם. מאפשר השתלבות בנוף אזרחי חברתי מחוץ לאקדמיה ליצירת מודלים חדשים ושונים של ארגון זכויות למען מטרות ציבוריות, ומאפשר יצירתיות מחשבתיות לחילול שינוי מהותי. המשפט אינו רק ״ שירות״ אלא ״שליחות״ המקפלת בחובה מעורבות ואחריות חברתית.[38]

הטרוגניות: משפטים וחינוך, דרך או מטרה

מה שמייחד חינוך משפטי הוא השליטה במערכת התרבותית, כך שתהליך קבלת ההחלטות מבוסס במידה רבה על ידע משפטי ולא משפטי הלקוח מתחומים אחרים, ועל התבונה המעשית. שילוב כזה יכול להביא להעשרה אישית חברתית וליצירת הכרעות נורמטיביות חלוקתיות בתחום הציבורי כמו בתחום הפרטי אישי.

במהלך השנים השתנו התפיסות החברתיות אשר קשורות לתחום החינוך, כזאת היא גם הדאגה לחינוך ילדינו אשר מהווה חלק משינוי הערכים החברתי וסדר העדיפויות בחיינו, החינוך אינו תופס יותר את מקומו הראוי בדיון הציבורי חברתי. ועל כן בא עיגון נושאים רבים הנוגעים לזכויות ילדים ולחינוך ע״י נורמות משפטיות מחייבות. בכך הגיע נושא החינוך וההגנה על הילד למרכז הפעולה השיפוטית בה הנהיג המשפט את עניין זכויות הילדים, ועשה ממנו עקרון מנחה, לצידו של עקרון טובת הילד, ובתחומים מסוימים, הכיר המשפט, באופן לא מלא, בזכותם של ילדים להביע דעתם בעניינים הנוגעים אליהם ובזכותם כי יכבדו את רצונם בהתאם לגילם ולכישוריהם המתפתחים.

המשפט עוסק בעשיית סדר חינוכי כאשר החקיקה החלה להגן על זכויות הילדים והבטחת קיומם. הדבר נעשה ע״י חקיקה עונשת וחקיקה אזרחית בנוסף לזכותם לחינוך ראוי, לא מדובר על חינוך ללמוד בבית הספר בלבד אלא כחינוך חברתי, חינוך לערכים ומוסר. הפסיקה הכירה בזכות לחינוך זכות-יסוד מאחר והחינוך משמש מכשיר חברתי חשוב המהווה ״יסוד הכרחי למימושו העצמי של כל אדם״[39].

בנוסף להקניית ידע ומיומנויות הלמידה, המטרה של החינוך המשפטי היא לקשר בין הילד לבין תהליך החיים, ללמד אותו איך להבין בצורה נכונה את המציאות ולתת לו כלים להתמודד עימה, ללמד אותו על החברה שבה הוא חי ואיך עליו להתייחס אליה, לחנך אותו להיות אדם טוב, אזרח מועיל יותר ובקיצור להיות בן אדם.

ללא תרומת הסביבה החברתית והחינוכית את חלקה בהבנה ואמון אין די בפעילותו של המשפט בכדי למגר

36. Hans-Georg Gadamer Truth and Method (Joel Weinsheimer & Donald G. Marshall, 2nd rev. ed., New York, (1993)

37. אהרון ברק, ״ את המשפט של העם יש ללמוד באספקלריה של מערכת החיים הלאומיים שלו״, עלי המשפט ג 377, (2003-2004).

38. Karen L. Loewy, “Lawyering for Social Change,” 27 Fordham Urb. L.J. 1869 91

39. בג״ץ 1554/95 עמותת ״שוחרי גיל״ת״ באמצעות מנהלת התוכנית, גברת שלומית נ שר החינוך, התרבות והספורט, פ״ד נ(3) 2 (1996).

תופעות שליליות ופסולות מחברתנו. אין די בחקיקה ובפסיקה בלבד בכדי להביא לשינוי דפוסי חשיבה והתנהגות. שינוי בתפיסה החינוכית בשאיפה לחינוך למופת יווצר אך ורק בחברה המחנכת את צאצאי הדורות לבסיס ערכי משותף, בסיס חינוך לערכי כבוד האדם ואהבת האדם, יחס שוויוני ודאגה לזולת. רק שיתוף פעולה בין משפט, חינוך, תרבות, חברה וציבור תביא ליישום הערכים הנ"ל בכדי שנוכל לחיות בחברה בריאה, בטוחה ושלמה.

בלא העבודה החינוכית והחברתית המבוססת על שיתוף פעולה עם המשפט לא נוכל להתמודד באופן אמיתי עם התופעות החברתיות הפסולות הנוגסות בנו ומאיימות על קיומנו כחברה אחת. רק פעילות משפטית, חברתית, חינוכית והתרבותית, יש בכוחה לצמצם את הפתולוגיה לפני שתגיע לבית המשפט בשלב קשה למרפא משום שהטיפול המניעתי האינדיבידואלי והקיבוצי לא בא בזמן.

חינוך לערכים המבוסס על שילוב של פיתוח הפרט והאדם כאינדיבידואל אך גם כחלק מחברה יתחיל בלימוד המשפט לצאצאים שלנו, ובנטיעת האהבה לאמנות לספרות ולידע בילדינו באמצעות הרגש. צאצאים של היום הם לא מה שהיו פעם. הדור החדש הינו שונה ומיוחד. חינוך אמיתי ונכון יכול למצות את הפוטנציאל שטמון בהם . ועל כן דורשים בית ספר שאינו רק "בית חרושת לציונים".

"הזכות לקבל חינוך, ולו במובן הבסיסי והמצומצם, מוגנת על ידי חוק יסוד: כבוד האדם וחירותו ערך כבוד האדם מוגדר בהתאם לערכיה של החברה ותפיסותיה ונראה ברור ומובן שהזכות לחינוך תיתפס על ידי הפרטים בה כזכות מהותית, חשובה ביותר, הנגזרת מערך כבוד האדם בישראל תחושת הכבוד הבסיסית של האדם אינה תלויה רק בסיפוק צרכיו הגופניים, ולעיתים תלויה אף יותר בסיפוק צרכיו הרוחניים."[40].

בכדי לפעול לקידום החינוך ושיפורו יש לפעול לשנות מן היסוד את כללי המשחק והדרכים אשר נהוגים עד היום הזה. יש לפעול בכדי להפוך את מניע הציונים והתעודות למניע השכלתי תרבותי. יש לדאוג להפוך את בית הספר למקום שרוצים להיות בו ולא מקום אשר חייבים להיות בו. יש לדאוג, בנוסף לרצון ללמוד וללמד, להעביר חינוך מוסרי ערכי אשר מפתח את המחשבה הביקורתית ומעורר אחריות חברתית[41].

מערכת החינוך עברה הרבה רפורמות ומהפכות בעבר, החל מחוק חינוך חובה אשר נחקק בימיה הראשונים של המדינה ועד לחוק חינוך ממלכתי ומתן חינוך חינם לכל יחיד במדינה. המהפכה האמיתית והרפורמה הנכונה אשר תגרום לשינוי מהותי במערכת החינוך, רפורמה אשר תביא לשינוי באישיות, לסדר במחשבות הצעירים, שינוי בסדרי עדיפויות,סדר בהתנהגותם, ותוצאות משביעות רצון היא רפורמה מבוססת חוק, אשר תעביר חינוך משפטי, חינוך כדין אשר יביא את הצדק החברתי במדינה דמוקרטית.

"החינוך הוא הדרך. האדם הוא המטרה."[42] ועל כן, אין דרך יותר טובה משימוש במשפט בכדי לחנך את דור העתיד.

סיכום

המשפט מתייחס לערכים בעת פעולתו לפתרון סכסוכים ובהגנה על אינטרסים פרטיים , כוחו של המשפט הוא התאמה בינו לבין חינוך לערכים ולאחריות חברתית ומקצועית וקידושו למימוש שיקול הדעת העצמאי והמורכב ממקרה למקרה.

המטרה הסופית היא לחנך את התלמיד כיצד להיות בן אדם על פי האמרה: " דרך ארץ קדמה לתורה". על מערכת החינוך בכל רבדיה מוטלת האחריות לחינוך לערכים, לדעת לכבד את האחר ואת השונה, להבין התנהגות תרבותית בכל מקום, ולאו דווקא חינוך דידקטי. שילוב בין המשפט, האתיקה, החברה, הפדגוגיה והאינטלקטואליות, יש בכוחו להביא להצלחתו ולעלייתו של החינוך.

הזכות לחינוך הוכרה בפסיקה כזכות יסוד, וחירותו של אדם כוללת בתוכה גם את הזכות לקבל חינוך נאות בהתאם להשקפת עולמו. לפרט זכות קנויה ובסיסית לקיים אוטונומיה אישית בהתאם לאמונתו. משנלקחה זכות זו מן הפרט, נלקח אף כבודו ממנו.

יש לפעול לשיפור החינוך לערכים, דמוקרטיה ולסובלנות, מתוך אמונה שחינוך למשפט צריך להתחיל מגיל צעיר, יש להתחיל ללמד משפטים החל מכיתות בתי ספר יסודי וכלה בתיכונים וזאת על מנת לחזק את תפיסת המחויבות הערכית והחברתית. יש ללמד את הגיל הצעיר את האחריות על דבריו ומעשיו וכן לפעול לשיפור יכולת ההנמקה ויכולת הביטוי שלו.

40. בג"ץ 3752/10 רובינשטיין נ' הכנסת, (פורסם בנבו, 17/9/14).
41. דן ענבר " לקראת מהפכה חינוכית" 2006.
42. אהרן ד. גורדון: (1856-1922) איש רוח, סופר ופובליציסט בארץ ישראל, מאבותיה הרעיוניים של תנועת העבודה.

יש לחבר את הלומדים למציאות היומיומית. יש לפתח מודעות ומעורבות אזרחית אצל התלמיד והסטודנט תוך שימוש במשפט ובכללים הסובבים אותו תוך כדי חשיבה עליו, לראות דרך עיניו, שילוב המשפט במציאות שלו. באמצעות כללי המשפט, הסמויים: ערכים ותרבות והגלויים: הנמקה ושכנוע נותן המשפט משמעות לחיי החברה היומיומיים.

ולבסוף, חינוך יש לכלול ידע, ערכים והתנהגות. המשפט במעמדו הרם והמשפיע, המכיל הבנות תרבותיות מפותחות, הוא מכשיר חיוני והכרחי במערכת החינוך ועשיית שינוי משמעותי בחברה, אך אינו יכול לממש וליישם נורמות שהוא עומד לבדו.

אם החינוך המשפטי הצליח לשנות מדפוסי התנהגות של סטודנטים בפקולטות למשפטים ברחבי העולם, אז קל וחומר כי נצליח להטמיע ערכים והתנהגות ראויה בחינוך כזה עם ילדינו וצאצאינו.

"בלי חוק ובלי חינוך אין חברה" (פרופ' שמואל שילה)

حبكة وبناء الشّخصيّة الرّوائيّة في رواية القرن العشرين

حنان بشارة
الكلّيّة الأكاديميّة العربيّة للتّربية في إسرائيل-حيفا

Plot and Structure of the Fictional Character in the Twentieth Century Novel

Hanan Bishara
The Academic Arab College for Education in Israel – Haifa
hanan-b10@bezeqint.net

Abstract

When a writer intends to write a story, he tries like any other professional maker to create an image and a story for the human being on Earth and to make his story a living example for life as he sees and feels it. His views are reflected through the characters and situations that he describes and puts them in, and through the expressions and words that he chooses to express these situations.

The novelist has to be aware of his role in shaping the structure of the fictional work that results from full interaction and close connection that join all the moments of life in the past, the present and the future in a whole and perfect work of art in such a way that the logicality and objectivity of the work will be achieved. We should also be aware here that any fictional work deals with a past event, but this past should be formulated in a such way that would make it appear as a present event in the readers mind.

Understanding the fictional character does not necessarily mean judging its forms of behavior that are based on actions that lead to definite goals. However, noticing the goals of those actions, and probably investigating their backgrounds clarifies the extent of their suitability to the context of the text. In order to understand any character in the novel, it is necessary that we know how the ordinary man responds to or interacts with similar circumstances and know his manner of initiating events and responding to them. In other words, we should know how the character acts and reacts to the events so that there will be no surprises about unexpected things in such situations.

Though understanding the character entails sympathy with it but such sympathy should not let us fall in love with it. Besides, understanding the character does not include the knowledge of the extent of its ability to control its reaction, which distinguishes between people in their reactions to events. In addition, understanding the character depends on knowing its national identity that tells about its private awareness that is reflected on the other characters. Moreover, understanding the character depends on recognizing the harmonious sequence of the event in a planned and guided direction towards a definite end.

Understanding the novel does not mean understanding the character only but extends also to understanding the dialogue, which depends in turn on understanding the language, as language is a vital element in understanding the novel, because what the writer says is generally identical with what he intended to say.

In view of this, good listening to the language of the dialogue besides observation of the character›s actions, enables the reader to understand correctly the objectives of the novel and consequently its meaning and philosophy.

موجز

إنّ الكاتب عندما يتهيّأ لكتابة القصّة كأيّ صانع يحاول أن يخلق صورةً وحكايةً لحياة الإنسان على الأرض، ويحاول أن يجعل من قصّته نموذجًا حيًّا للحياة كما يراها ويشعر بها، فتتّضح بها آراؤه بما يختار ويصوّر من الشّخصيّات والمواقف، التي يضعها فيها، وكذا الكلمات، التي يختارها للتّعبير عن تلك المواقف.

لا بُدّ للكاتب الرّوائيّ أن يعي دوره في تشكيل بنية العمل الرّوائيّ من جرّاء تفاعل كامل وصلة وطيدة تربط لحظات الحياة كلّها؛ ماضيها وحاضرها ومستقبلها في كلّ عمل فنّيّ متكامل، بحيث تتحقّق معه منطقيّة العمل وموضوعيّته، ولا بُدّ أن ندرك هنا، أنّ أيّ عمل قصصيّ إنّما

يحكي عن حدث ماض، ولكنّ هذا الماضي لا بُدّ أن يُشكّل على نحو يجعله حاضرًا في ذهن قارئ القصّة.
إنّ فهم الشّخصيّة الرّوائيّة لا يعني بالضّرورة الحكم على تصرّفاتها المترتّبة على أفعال تؤدّي إلى أهداف محدّدة، ولكن ملاحظة أهداف تلك الأفعال أو الغرض منها، وربما النّظر إلى خلفيّاتها يوضّح مدى ملاءمتها لسياق النّصّ، ولكي نفهم أيّ شخص في الرّواية لا بُدّ أن نعرف كيف يستجيب الإنسان العاديّ أو يتفاعل مع ظروف مشابهة، كذلك أن نعرف طريقته في المبادرة مع الأحداث وكيفيّة الاستجابة لها؛ أي أن نعرف ما هو فعل الشّخصيّة؟ وما هو ردّ فعلها إزاء الأحداث؟ حتّى لا تكون هناك مفاجآت لما هو غير متوقّع منها في أمثال هذه المواقف. ورغم أنّ فهم الشّخصيّة الرّوائيّة يتضمّن التّعاطف معها، إلا أنّ هذا التّعاطف لا يجعلنا نقع في حبّها. كما لا يتضمّن فهم الشّخصيّة معرفة مدى قدرتها على التّحكّم في ردّ الفعل، وهو ما يفرّق بين النّاس إزاء الأحداث. أمّا فهم الرّواية، فلا يعني فهم الشّخصيّة فحسب، بل يمتد، أيضًا لفهم الحوار، الذي يتوقّف بدوره، أيضًا على فهم اللّغة؛ فاللّغة مسألة حيويّة لفهم الرّواية، لأنّ ما قاله الكاتب مطابق دائمًا لما أراد أن يقول، وعلى هذا فإنّ الإصغاء الجيّد للغة الحوار، بالإضافة إلى مراقبة أفعال الشّخصيّة، يمكّننا من الفهم الصّحيح لأهداف الرّواية، وبالتّالي لمعناها وفلسفتها.

مفتاح المصطلحات: فخّ الإيهام، فنّ البورتريه (portrait) الفيزيولوجيّ والنّفسيّ، شخصيّات أليغوريّة كاريكاتوريّة ونموذجيّة، المصطنع والتّعبيريّ للشّخصيّة، منظور تعاقبيّ (دياخرونيّ) ومنظور تزامنيّ (سنخرونيّ).

تمهيد

يستعين الكاتب الرّوائيّ في تصويره للشّخصيّة وبنائها، بأدوات التّشكيل الفنّيّ للرّواية؛ وأوّل وسيلة فنّيّة يقدّم الكاتب لنا بها الشّخصيّة، هي «الوصف السّرديّ»، الذي يساعد على تحديد ملامح الشّخصيّة، والثّانية هي دوره في بناء الرّواية ليساعد على نموّ شخصيّته. هذا يعنى أنّ الدّور الجزئيّ، الذي تسهم به الشّخصيّة في بناء الحدث الكلّيّ للرّواية، يعدّ وسيلةً من وسائل نموّ الشّخصيّة والتّعرّف عليها. الحوار (اللغة)، أيضًا أداة فنّيّة أخرى تكشف عن ملامح الشّخصيّة الرّوائيّة وتساعد القارئ على تمثّلها، حيث يؤكّد الحوار الوصف، الذي يذكره الكاتب عنها ويدعم المواقف، التي تظهر فيها طوال الرّواية. أداة فنّيّة رابعة يستعين بها الكاتب لتنمية بناء الشّخصيّة في الرّواية، هي «المونولوج الداخليّ» أو النّجوى الذّاتيّة»، حيث تحدّث الشّخصيّة نفسها متأمّلة حالها، فيزول حينئذ ما بين الوعي واللاوعي من حُجب وأستار، وينتفي البُعد الزّمنيّ بين الماضي والمستقبل، بكلّ هذا تكشف الشّخصيّة عن نفسها لقارئها وتوضّح له خفاياها وأسرارها. عامل فنّيّ خامس، يمكن أن يساعد على تمثّل الشّخصيّة وينمّي صورتها في الرّواية، هو حديث الآخرين عنها ووصفهم لها، بحيث يكون كلام الآخرين مكمّلًا لجوانب الصّورة، التي تتكوّن عنها بالأدوات الفنّيّة السّابقة الذّكر.[1]

مفهوم الشّخصيّة الرّوائيّة

تخلق الرّواية عالمًا إنسانيًا يقدّم قصّة حياة مجموعة من البشر تعيش في إطار اجتماعيّ محدّد، لهم حياتهم الفرديّة الخاصّة، التي تعكس رؤية كاتبها إزاء واقعه في قالب قصصيّ. إنّ غاية الرّواية، باعتبارها تعبيرًا فنّيًا مطوّلًا، هي تجسيد الحياة الإنسانيّة على نحو أعمق وأخصب، على حين أنّ بعض ضروب التّعبير الفنّيّ الأخرى تتّجه إلى منظور واحد شأن اللون في الرّسم والتّوتّرات المثيرة فيالموسيقى، فضلًا عن أنّ بعض أشكال التّعبير الأدبيّ الأخرى قد تُعنى باللغة قدر عنايتها بفهم الحياة الإنسانيّة.[2]
يُعتبر مفهوم الشّخصيّة من أعقد إشكاليّات النّصّ السّرديّ، وقد اتّفق على ذلك المشتغلون بالأدب. ميشيل زيرافا Michel Zeraffa اهتمّ بدوره بصورة الشّخصيّة واعتبر أنّ ما يملي الأشكال المناسبة على الكاتب هو مكوّن الشّخصيّة،[3] وبالتّالي، فالسّؤال الذي هيمن على نقّاد العشرينات من القرن الماضي هو العلاقات الموجودة بين شكل الرّواية وانسجام الشّخصيّة أو اتّساقها أو حدّتها؛ لأنّ تشتّت الشّخصيّة وتفكّكها ينتج عنه تفكّك البنية الرّوائيّة. إنّ الشّكل الرّوائيّ غير المتّسق أو المنسجم يشهد على عدم انسجام الموضوع الذي يعالجه الكاتب، ويعني هذا أنّ ثمّة علاقة ضروريّة بين الشّكل الرّوائيّ ومفهوم الشّخصيّة، أي أنّ الشّكل الرّوائيّ هو الذي يفرض على الكاتب أن يختار الشّخصيّة المناسبة لعمله الفنّيّ والإبداعيّ، وعليه فالشّخصيّة هي كائن رمزيّ يدلّ على فكر الكاتب، وتكون مكوّنًا من مكوّنات الرّواية التّقنيّة. والرّواية، أيضًا هي مقصديّة وبناء وإجراء تخييليّ منظّم.[4] يقول زيرافا Ze'raffa أنّه من الصّعب تحديد تعبير الشّخصيّة الأدبيّ.[5] تلعب الشّخصيّة في الأدب، بوصفه تصويرًا، دورًا حاسمًا، لأنّ التّصوير هو الذي يتيح

1. للرّواية عناصر مختلفة تقوم عليها بنيتها السّرديّة، غير أنّ الذي يمكن تناوله تحت هذا العنوان هو أبرز العناصر، التي تنطلق منها تقنيات السّرد الرّوائيّ والتي هي: ألزّمان، ألمكان، ألشّخصيات، ألحدث، أللغة. إنّ حضور العمل شرط أساسيّ لنجاح العمل القصصيّ. يقترح روجر بـ. هينكل Hinkel.B. Roger أربعة أنواع أو أنماط روائيّة رئيسيّة هي: ألرّواية الاجتماعيّة، ألرّواية النّفسيّة، ألرّواية الرّمزيّة، ألرّواية الرّومانسيّة الجديدة. راجع على سبيل المثال: علي نجيب إبراهيم، جماليّات الرّواية، دراسة في الرّواية الواقعيّة السّورية المعاصرة (دمشق: دار كنعان، 2000)، 36؛ ميخائيل باختين، ألخطاب الرّوائيّ، ترجمة محمّد برادة (القاهرة: دار الفكر،1987)، 88؛ نبيلة إبراهيم، نقد الرّواية (القاهرة: مكتبة غريب، 1982)، 98؛ روجر. ب. هينكل، قراءة الرّواية، مدخل إلى تقنيّات التّفسير، ترجمة وتقديم وتعليق: صلاح رزق (بيروت: دار غريب، 2005)، 95–96.

2. Michel Zeraffa, Personne et Personnage, (ED. Klincksies, 1971), p. 9

3. Ibid, p. 30-31

4. ميشيل زيرافا، ثورة الرّواية. (باريس، 1972)، 135.

للإنسان أن يقدّم الصّورة المثلى عن نفسه، فمن الطّبيعيّ حينئذ أن يقع القارئ في فخّ الإيهام. وتحدث البلبلة عند محاولة تفسير كيفية تكوين الشّخصيّة ومظاهرها ونشاطها في العالم التّخييليّ؛ [هل الشّخصيّة إنسان؟ هل هي ورق وحيد؟].

إنّ الشّخصيّة مزيج من الواقع والوهم، هي وهم واقعيّ أو واقع وهميّ؛ بالإيهام تنشأ سمة الواقعيّة فيها وبمرجعيّتها يتأسّس طابعها الإيهاميّ. هي شبه إنسان أو صورة تخييليّة منه. ليست الشّخصيّة إنسانًا لأنّ حقيقتها نصّيّة، وأنّ أصل المماثلة هو أنّ الرّوائيّ يخلق شخصيّاته انطلاقًا من الواقع.[6]

يعرّف ميشيل زيرافا Ze'raffa الشّخصيّة بالجرأة لا بالبطولة، بحكم أنّ البطولة من خصائص البطل الملحميّ، الذي يتقمّص مآثر شعبه كيوليسس في إلياذة هوميروس. والبطل التراجيديّ هو الذي يحقّق بثبات نموذجيّ إرادة القدر، الذي حتّمته الآلهة، أمّا الشّخصيّة الرّوائيّة، فخاضعة بخلاف ذلك لقانون التّغيّر والتّبدّل. إنّها تشقّ طريقًا مزروعةً بالعقبات والصّراعات، التي إن لم تغيّرها في العمق، فإنّها على الأقلّ تؤثّر فيها تأثيرًا قويًّا.[7]

إنّ الشّخصيّة القصصيّة لا تواجه القدر، وليس عليها قدر مسلّط، وإنّما هي تتبع مسيرةً ناتجةً عن قوّتين: قوّة الرّغبة؛ رغبتها، وقوّة العقبات، التي يضعها المجتمع في طريقها. من هنا فإنّ الشّخصيّة كائن اجتماعيّ بالمعنى القصصيّ؛ إنّها بحاجة إلى الآخرين ولكنّها تميّز فيهم بين أنصارها وأعدائها، ولذا فهي راغبةٌ أو مكرهةٌ تعيش لحظتها، تعيش زمنها مع زمنها، وبذلك يتشابه وجودها مع الوجود الإنسانيّ. على أنّ القوّتين الخارجيّة/ الاجتماعيّة والداخليّة/ الذّاتيّة تقدّمان للقارئ على هيئة وقائع تتداخل في عرضها أنماط مختلفة من الخطاب (وصف، سرد، حوار)، وحينئذ يقترب وجود الشّخصيّة من الصّورة، التي للرّاوي أن يقرّبها على الإنسان وواقعه الاجتماعيّ وروابطه الإنسانيّة، ولذا فإنّ من أبلغ وظائف الشّخصيّة حسب زيرافا أن تترجم المعنى الذي يعطيه الكاتب للحقيقة التّاريخيّة الاجتماعيّة حتّى وإن كانت تلك الحقيقة في أصلها تخيّليّة.

يقول ميشيل زيرافا Ze'raffa إنّ الشّخصيّات، التي تنال إعجابنا هي تلك، التي تحقّق كيانها بأن تكون ذاتها وألا تكون غير نفسها. إنّنا نعجب بتلك، التي تتغيّر انطلاقًا من بواعث ذاتيّة تارّة ومن التّفاعل مع الآخرين تارّة أخرى، أي من تلك، التي تتغيّر تمامًا كالبشر في الحياة الواقعيّة. وهذا ما يفسّر في اعتقاد زيرافا، أنّ الرّوائيّ لا يحتاج إلى فنّ البورتريه (portrait) الفيزيولوجيّ والنّفسيّ، كي يجعل من شخصيّاته كائنات واقعيّة ومعبّرة ومؤثّرة في وعي القارئ. الأساس إذن أن يحكِم الكاتب نسج روابطها المنطقيّة وأن يجانس بين وجودها الدّاخليّ–النّفسيّ والسّياق الخارجيّ–الاجتماعيّ. أبرز ما يستفاد من تعريف زيرافا للشّخصيّة هو أنسنتها في حدود وجودها، أي في دائرة عالمها التّخيّليّ دون قطع الجسور مع العالم المرجعيّ. ويمتاز تعريفه، علاوة على ذلك، بطابع الشّموليّة، فصفة الجرأة ومبدأ التّغيّر لا يتعلّقان بنوع أو بفئة من الشّخصيّات دون أخرى. إنّهما يخصّان الشّخصيّة في معناها العامّ وفي مختلف أشكال تجليّاتها. وتختلف رؤية زيرافا في الشّخصيّة عن رؤى أقطاب منهج النّقد الاجتماعيّ نفسه.[8]

يرى رولان بارث Barthes Roland أنّ «فكرة الشّخصيّة كانت في الإنشائيّة الأرسطيّة ثانويّة، خاضعة تمامًا لمقولة الحدث. إثر ذلك اكتسبت الشّخصيّة، التي لم تكن سوى اسم، عونًا قائمًا بالحدث ومكونًا أو محتوًى نفسيًا، فصارت فردًا «إنسانًا»، باختصار صارت كيانًا منحوتًا بصلابة، حتّى وإن لم تقم بعد بعمل ما، بل حتّى إن لم تفعل شيئًا. كفّت الشّخصيّة عن الخضوع للحدث ومثّلت بامتياز جوهرًا نفسيًا».[9] إنّ الشّخصيّة اسم، أي شكل فارغ يمتلئ تدريجيًا بالقصّ ليحوّل الشّخصيّة من النّكرة إلى المعرفة على اعتبار أنّه يذوّتها أي يمنحها سمات خاصّةً تميّزها عن بقيّة الذّوات. كذلك فإنّ لكلّ اسم وظيفتان يؤدّيهما؛ أولاهما الوظيفة التّمييزيّة، إذ لكلّ شخصيّة اسم وكلّ اسم خاص بشخصيّة واحدة، وثانيهما هي الوظيفة الاقتصاديّة، ومؤدّاها أنّ الاسم إذ يُذكر يذكّر بالأخبار السّابقة المعروفة عن الشّخصيّة، فلا يحتاج القاصّ إلى التّذكير بها. الشّخصية ليست هويّةً قبليّةً وثابتةً، بل تتكوّن بعمليّة بناء من خلال القراءة وصيرورة الحكاية، إنّها وعاء فارغ أو أجوف تملؤه المعاني النّاجمة عن الأخبار الوصفيّة والوقائع التّخيّليّة تدريجيًا. هي جمع من المعاني يفجّرها السّياق القصصيّ، فيكتمل معناها.

5. إنّ العامل في الخلط بين الشّخصيّة والإنسان قد نجم في النّقد الأدبيّ الغربيّ ثمّ العربيّ من اعتقاد ساد طيلة القرن التّاسع عشر، عصر الرّواية الذّهبيّ، عند الكتّاب ومحصّله "أنّ أساس النّثر الجيّد هو رسم الشّخصيّات ولا شيء دون ذلك". (ذكره ت. تودوروف في قاموس علوم اللغات الموسوعيّ. ص286). من هنا أهمل النّقّاد مقولة الشّخصيّة واثقين في زعم الرّوائيّين الذين "يستنسخون" الواقع، على حدّ تعبيرهم، فاستقرّ التّصوير القائل إنّ الشّخصيّة هي الإنسان، بينما هي لا تعدو أن تكون هويّة مستوحاة أو لها ملامح وقسمات من الإنسان. وتتساوق مغالاة الذين يتّخذون من الشّخصيّة إنسانًا مع تطرّف الذين يعتبرونها كائنًا ورقيًّا. فـ Warren و Wellek ينفيان علاقة الشّخصيّة بالواقع ويختزلانها في الجمل، التي تقدّمها (وصفًا أو سردًا) أو التي تنطقها، فهي بناء على هذه المعطيات مجرّدة من البعد النّفسيّ ولا اعتبار فيها إلا لمكوّنها النّصّيّ بالمعنى اللغويّ، بيد أنّ القارئ لا يعاملها بهذا الجفاء ولا بهذه اللامبالاة، بل يُعمِل جهد طاقته الفكريّة وإمكانيّاته الثّقافيّة بأن يرسم لها صورةً أقرب إلى الإنسان، يجمع الأخبار التي تصفها ويزيد عليها من عنده، يراقبها وهي تقوم بالحدث ويستخلص بعض مميّزاتها، يُؤوّل البعض مَن سلوكها، فيرفع اللّبس والتّعارض، يشفق عليها حينًا ويقسو حينًا. باختصار، إنّ القارئ هو الأقدر على إثراء الشّخصيّة. إذا فإنّ مدار المسألة هو الوعي، في النّصّ وبه، بنقطة التّماس بين الأدبيّ والإنسانيّ في الشّخصيّة، لأنّها صهر للبُعدين. هي لغة استحالت هيئةً إنسانيّةً. هي الصّورة الذّهنيّة التي اصطنعها القارئ لنفسه اعتمادًا على وجودها الأدبيّ–اللغويّ. "ليست الشّخصيّة إنسانًا وليست ورقًا وإنّما هي حصيلة التّواشج بين البشريّ واللغويّ". ولكن هناك تضارب في مواقف الكتّاب بشأن هذه الجملة، فمنهم من يؤنسنها ومنهم من يشيّئها. راجع على سبيل المثال: رينيه ويليك وأوستن وارين، نظريّة الأدب، ترجمة: محيي الدّين صبح (بيروت: المؤسّسة العربيّة للنّشر، 1987)، 35.

6. زيرافا، ثورة الرّواية، 137–134.

7. على عكس جورج لوكاتش George Lukacs الذي اجتزأ في حديثه عن الشّخصيّة بالبطل الإشكاليّ الباحث عن قيم أصيلة في مجتمع متدهور، أي ذلك الكائن المنتمي إلى المجتمع والمتعارض معه بهدف الوصول إلى معرفة الذّات، معليًا إيّاها تجريديًا مرّةً متوهّمًا على طريقة الرّومانطقيّين مرّةً أخرى، معتقدًا مرّةً ثالثةً أنّ الوجود تجربة دائمة. على عكس ذلك كلّه تناول زيرافا الشّخصيّة في معناها العامّ بعد تحييد مفهوم البطولة، وذلك لوعيه أنّ للشّخصيّات أدوارًا مختلفةً ومتنوّعةً كتنوّع الحياة وأنّها ليست بطلةً، بل إنّها لا تحدّد اعتمادًا على البطولة وإنّما على الجرأة، أي قدرتها على مواجهة القوّة الاجتماعيّة بالقوّة الذّاتيّة؛ قوّتها. تظهر أهميّة مقترح زيرافا في أنّه لم يعرّف شخصيّة القصّة قياسًا على شخصيّة الملحمة وإنّما عرّفها في محيطها الرّوائيّ. راجع على سبيل المثال: جورج لوكاش، الرّواية كملحمة برجوازيّة، ترجمة: جورج طرابيشي (بيروت: دار الطّليعة، 1979)، 33؛ زيرافا، ثورة الرواية، 141.

8. Roland Barthes, Essais Critique (New York: Hill and Wang, 1975), P. 21-22

الرّواية هي فنّ الشّخصيّة، وعلى قدر براعة الكاتب في خلق شخصيّاتها يتّسم عمله بالجودة. هناك أكثر من طريقة لدراسة الشّخصيّة في الرّواية، إذ يمكن درسها بناءً على «الأوضاع الاجتماعيّة»، التي يفصح عنها عالم الرّواية، الذي يعكس واقع مجتمعه الطّبقيّ إلى حدّ ما. أيًا كان دور الشّخصيّة في الرّواية ينبغي أن تكون متوافقةً مع منطقين، الأوّل: منطق الواقع الاجتماعيّ، الذي تنعكس عنه الشّخصيّة، فبناء الرّواية أقرب عوالم الفنّ إلى تصوير الحياة البشريّة بسردها المألوف في الواقع، والثّاني: أن تكون الشّخصيّة صادقةً لمنطق العالم الرّوائيّ الذي تعيش داخله، فالحدث الرّوائيّ بشموله لكلّ الشّخصيّات يفرض أن تكون حركة كلّ منها متّسقةً مع منطق العالم الذي تقدّمه.

ويقول لودج ديفيد Loudge David:» تعدّ الشّخصيّة – character أهمّ عنصر من عناصر الرّواية.[10] كما وتعتبر أحد العناصر الرّئيسيّة، التي تتجسّد بها فحوى القصّة وذلك لقدرتها على تطوير العوالم الخارجيّة، التي حصلت لها بطريقة تدلّ على تمكّن مبدعها من الكشف عن الصّلات العديدة بين ملامحها الفرديّة وبين المسائل الموضوعيّة العامّة، وأيضًا من قدرته على جعلها تعيش أشدّ قضايا العصر تجريدًا وكأنّها قضاياها الفرديّة المصيريّة، فأهميّة الشّخصيّة تأتي من تمثيلها للعامّ وكأنّه أمر خاصّ. وليس قول توماشيفسكي «إنّ الشّخصيّة خيط هادٍ يمكّن من فكّ مزيج المكرّرات ويسمح بتصنيفها وترتيبها»، إلّا دلالة على قول رولان بارث «إنّ المتواليات بوصفها كتلًا مستقلّةً تستردّ عند مستوى الفعل الأعلى أي مستوى الشّخصيّات» الأمر الذي يدلّ على أنّهما يقرّان بسيادة الشّخصيّة على العقل في السّرد الحديث.[11] تادييه يقول:» إنّ تاريخ الرّواية المعاصرة (رواية القرن العشرين) هو تاريخ اختفاء الشّخصيّة الكلاسيكيّة، ليس شخصيّة القرن السّابع عشر وإنّما شخصيّة القرن التّاسع عشر.[12]

يختلف مفهوم الشّخصيّة الرّوائيّة باختلاف الاتّجاه الرّوائيّ الذي يتناول الحديث عنها، فهي لدى الواقعيّين التّقليديّين – مثلًا –شخصيّة حقيقيّة (أو شخص) من لحم ودم لأنّها شخصيّة تنطلق من إيمانهم العميق بضرورة محاكاة الواقع الإنسانيّ المحيط بكلّ ما فيه من محاكاة تقوم على المطابقة التّامّة بين زمنيّ ثنائيّة: السّرد/الحكاية. غير أنّ الأمر يختلف بالقياس إلى الرّواية الحديثة، التي يرى نقّادها –مثلًا–أنّ الشّخصيّة الرّوائيّة ما هي سوى كائن من ورق، على حدّ تعبير رولان بارت، ذلك لأنّها شخصيّة تمتزج في وصفها بالخيال الفنّيّ للرّوائيّ الكاتب وبمخزونه الثّقافيّ، الذي يسمح له أن يضيف ويحذف ويبالغ ويضخّم في تكوينها وتصويرها بشكل يستحيل معه، أن نعتبر تلك الشّخصيّة الورقيّة مرآةً أو صورةً «حقيقيّةً» لشخصيّة معيّنة في الواقع الإنسانيّ المحيط، لأنّها شخصيّة من اختراع الرّوائيّ. ومن ثمّ كان التّشخيص هو محور التّجربة الرّوائيّة وكانت الغاية الأساسيّة من إبداع الشّخصيّات الرّوائيّة هي أن تمكّننا من فهم البشر ومعايشتهم.[13]

يقرّ فورستر E.M.Forster بوجود شخصيّات «مسطّحة» محكومة بفكرة ثابتة لمبدعها، وشخصيّات «مستديرة» وهي تلك الشّخصيّات التي تجسّد كلّ ضروب التّنوّع والتّعقيد في الطّبيعة الإنسانيّة. وتعدّ الشّخصيّات الدّائريّة وحدها، في رأي فورستر، «هي الشّخصيّات المناسبة لتمثيل البُعد المأساوي لأطول أمد ممكن، كما أنّ بمقدورها أن تقودنا صوب أيّ نمط من المشاعر فيما عدا مشاعر المرح والتّوائم».[14]

صُنّفت الشّخصيّة في العمل الأدبيّ وفق أبحاث كثيرة، فكان ما يلي: ألشّخصيّة هي إنسان: حسب هذا النّهج، فإنّ الشّخصيّة هي إنسان حيّ يتمّ التّعامل معها كإنسان يعيش، يتنفّس، يأكل، يفكّر، يتأثّر، يحلم إلخ، لذلك فإنّ المختصّين النّفسيّين الذين بحثوا في الأدب قالوا إنّه من الممكن تحليل الشّخصيّة في العمل الأدبيّ تحليلًا نفسيًا، بالضّبط كما نفعل مع الإنسان في واقع الحياة. أعطى سيجموند فرويد الأدب تفسيرًا وتحليلًا نفسيًا. يرى فرويد أنّ السّلوك الإنسانيّ يتحرّك من خلال ونتيجة دوافع نفسيّة وجسميّة، وأنّ هذه الدّوافع كلّها أو قسم منها تحدث أحيانًا بلا وعي ونتيجة نظام كبت داخليّ.[15] كارل غوستاف يانغ Carl Gustav Jung بحث هو الآخر في الشّخصيّة من النّاحية النّفسيّة؛ قال إنّها تقوم في العمل الأدبيّ لتعبّر عن الأنا الجماعي للنفس.[16] ألشّخصيّة هي لغة: هذه النّظريّة مناقضة تمامًا للنّظريّة السّابقة، وحسبها فإنّ الشّخصيّة هي كيان لغويّ لا يمكن إعطاؤها صفات إنسانيّةً أبدًا. الشّخصيّة هي مجرّد فكرة لا غير. فكرة تتكوّن من جمل. دعم أرسطو هذه النّظريّة في كتابه «الفنّ الشّعريّ»: إنّ الشّخصيّات في العمل الأدبيّ ضروريّة كمنفّذة للعمل، وإنّ أفعال وسلوك النّاس الحقيقيّين هي التي تشكّل الصّفات الطّبيعيّة فقط.[17] ألشّخصيّة هي لغة الإنسان: هذا النّهج يجمع بين النّظريّتين السّابقتين وحسبه، فإنّ الشّخصيّة تشبه الإنسان وأنّها ذات صفات إنسانيّة. وهي في نفس الوقت عبارة عن مخلوق لغويّ ذي معنى. دعم يوسف إيبن יוסף אבן هذا النّهج: «إنّ تصنيف الشّخصيّات يتمّ حسب عدد من المعايير: معيار التّطوّر، المعيار التّركيبيّ والمعيار التّعبيريّ الرّمزيّ؛

9. ديفيد لودج، الفنّ الرّوائيّ، ترجمة: ماهر البطّوطي (القاهرة: المجلس الأعلى للثّقافة، 2002)، 78.
10. مارتن والاس، نظريّات السّرد الحديثة: ترجمة حياة جاسم محمّد (القاهرة: المجلس الأعلى للثّقافة، 1998)، 152.
11. جان إيف تادييه، الرّواية في القرن العشرين، ترجمة: محمّد خير البقاعي (القاهرة: الهيئة المصريّة العامّة للكتّاب، 1998)،31.
12. طه وادي، دراسات في نقد الرّواية (القاهرة: دار المعارف، 1993)، 209–208؛ رولان بارث، النّقد البنيويّ للحكاية، ترجمة: أنطوان أبو زيد (بيروت: منشورات عويدات، 1988)، 72؛ هينكل، قراءة الرّواية، مدخل إلى تقنيّات التّفسير)، 177.
13. E.M. Forster, Aspect of the Novel (London: E. Arnold, 1969), p.73.
14. מרדכי גלדמן, ספרות ופסיכואנאליזה: סקירה ביקורתית (תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, תשנ"ח) ,19-18.
15. The Origin of the Hero (London: Ark Paperbacks 1986) vol 5:p.46. Carl Gustav Jung,
16. אריסטו, פואטקיה, תרגום: יואב רינון (ירושלים: הוצאת ספרים ע״ש י״ל מאגניס, האוניברסיטה העברית, 2003) 29.

معيار التّطوّر يمكّننا من التّفريق بين الشّخصيّة غير الدّيناميّة وبين الشّخصيّة الدّيناميّة، أي أنّه يميّز بين الشّخصيّة الثّابتة المستقرّة وبين الشّخصيّة النّامية المتطوّرة على امتداد العمل الأدبيّ. في الطّرف الأدنى من المعيار التّركيبيّ تتموقع الشّخصيّة والتي تسيطر عليها صفة واحدة بالإضافة إلى صفات أخرى مختلفة. وهنا يمكن الحديث عن شخصيّات أليغوريّة، كاريكاتوريّة ونموذجيّة، وفي الطّرف العلويّ من المعيار التّركيبيّ تتموقع الشّخصيّة المركّبة، التي بدأت تظهر في القصّة الفرنسيّة في القرن التّاسع عشر، امّا المعيار التّعبيريّ الرّمزيّ، فلا يقترح مبنًى مستقيمًا، بل نجد بين طرفيه أنواعًا مختلفةً متناقضةً كما في المعيارين السّابقين. ألحديث هنا عن نوعين من الشّخصيّات كما عرضها الباحثان ر. سكولز و ر. كلوج Robert kellog and Robert Scholes شخصيّة واحدة تقلّد إنسانًا واقعيًا بشكل واقعيّ. شخصيّة كهذه تعرض الإنسان لمرّة واحدة كما هو على أرض الواقع. الشّخصيّة النّقيضة لها هي الشّخصيّة التي ترمز لنوعيّات مجرّدة لا تعلق بأذهاننا أحيانًا. يرى يوسف إيبن יוסף אבן أنّ الشّخصيّة في العمل الأدبيّ تُبنى بواسطة قصّة أفعالها ووسائل تمييز طباعها وحياتها النّفسيّة، وتُقسم وسائل التّمييز هذه إلى ثلاث مجموعات: وسائل تمييز مباشرة، وسائل تمييز غير مباشرة ووسائل تمييز موازية. ألوسيلة المباشرة: تصف الشّخصيّة وتمكّن القارئ من أن يقف على طابع الشّخصيّة دون تقديم أيّ تفسير من جانبه. ألوسيلة غير المباشرة تعطي وصفًا خارجيًا أو داخليًا للشّخصيّة وتمكّن القارئ من الوصول إلى نتائج معيّنة بخصوص طابع وصفات الشّخصية وذلك دون أن تظهر هذه الصّفات في النّصّ بشكل مباشر. ألوسيلة الموازية هي التي لا تبني خطوطًا جديدة لطابع الشّخصيّة إنّما تبرز الصّفات الموجودة فيها.[18] فرناندو فيرارا Fernando Ferrarra قام ببناء موديل يخصّ الشّخصيّة وهو مركّب من ثلاثة أجزاء: مبنًى سطحيّ (Surface Structure) وهو الذي يتحدّث عن قصّة الشّخصيّة، التي تتطوّر داخل الزّمن ومساحة المكان، مبنًى وسطيّ(Middle Structure) وهو الذي يتحدّث عن خاصيّة الشّخصيّة، (اختيار سلسلة من العناصر والمميّزات ذات المعنى والتي تبني الأحداث المختلفة، التي تقوم بدورها لبناء قصّة حياة الشّخصيّة وقدرتها على أن تكون واقعيّة) ومبنًى عميق ((Deep Structure والذي يضمّ الجينات التي تدير تطوّر ميزات وطابع الشّخصيّة والعلاقة المتبادلة بينها وبين السّياق.[19] أمّا سيمور تشاتمانSeymour Chatman، فيرى أنّه بالرّغم من أنّ الشّخصيّة الأدبيّة هي مخلوق لغويّ، إلا أنّها بالأساس مخلوق من الواقع يستوعبها القارئ ويفسّرها بشكل مشابه لما يفعله مع الشّخصيّات من عالم الواقع، ثمّ إنّه من الممكن أن نرى الشّخصيّة الأدبيّة كقالب مفتوح، ككيان يصعب أحيانًا إدراكه وفهمه بشكل عميق ويصعب، أيضًا تعريفه بصورة قاطعة ممّا يتيح للقارئ أن يضع تأويلات عدّةً بخصوصها كما يحدث مع الشّخصيّات من واقع الحياة.[20]

يرى Valdimir Propp أنّ الأعمال والأفعال، التي تقوم بها الشّخصيّة هي، التي تحدّد مهمّتها، وأنّ هذه المهمّة هي، التي تعرّفنا بوظيفة ودور الشّخصيّة في القصّة، وأنّ الشّخصيّة قد تؤدّي أكثر من دور واحد أو وظيفة واحدة في العمل الأدبيّ. لا يرى Propp أنّ الشّخصيّة ذات بعد وعمق نفسيّ ومجموعة من الصّفات الطّبيعيّة إنّما هي مخلوق لغويّ.[21] مارتن برايس Martin Price يرى الشّخصيّة تأخذ قيمتها بعد أن تتصرّف تصرّفًا قويًا داخل العمل الأدبيّ، وأنّه علينا أن نعترف بالشّخصيّة من النّاحية الفنّيّة؛ للشّخصيّة حياة فقط في داخل العمل الفنّيّ، تنتهي حياتها مع انتهاء العمل الأدبيّ، ومع نهاية العمل الأدبيّ تصل معرفة القارئ إلى أعلى نقطة مع أنّ الشّخصيّة تبقى أحيانًا غامضةً بشكل متعمّد.[22]جون هارفي John Harvey يقول إنّه من السّخرية بمكان أن نفصل الشّخصيّات عن الرّواية وأن نحكم عليها وكأنّها مخلوقات مستقلّة تمامًا، ذلك لأنّ الرّواية هي مبنًى مصطنع لعلاقات مماثلة وشبيهة لشخصيّات نعرفها من واقع الحياة.[23] عرّف رولان بارث Roland Barthes الشّخصيّة كمجموعة من الصّفات التي تسمّى Seem والتي تترابط من خلال النّصّ حول اسم شخصيّ. يرى بارث أنّ الشّخصيّة هي شيء ثانويّ في الحبكة.[24] ماري سبرنغر Mary Doile Springer تعتقد أنّ الشّخصيّة هي صورة مصطنعة مأخوذة من العالم الحقيقيّ لأناس تقوم هي، أي الشّخصيّة بتقليدهم. تتّضح هويّة هذه الشّخصيّة،

17. יוסף אבן, הדמות בסיפורת (תל-אביב: ספרית פועלים 1980), 44-34 48-47 Robert kellog, Robert Scholes, The Nature of Narrative. New York: (Oxford University Press, 1966), p. 82-99.

18. Fernando Ferrara, «Theory and Model for the Structural Analysis of Fiction». New Literary History. Vol 5 (University of Virginia, 1973), p. 25

19. Seymour Chatman, Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film. (Ithaka and London. Cornell University Press, 1978), p. 107-138, 534-545.

20. فلاديمير بروب، مورفولوجيا الحكاية الخرافيّة، ترجمة وتقديم: أبو بكر باقادر وأحمد عبد الرّحيم نصر (جدّة النّادي الأدبيّ الثّقافيّ، 1989)، 65–25

21. Martin Price, Forms of life, New Haven, (Yale University Press, 1983), p.44.

22. هارفي لا يكتفي بتقسيم فورستر Forster الذي يقول إنّ هناك شخصيّةً مسطّحةً وشخصيّةً مستديرةً. بل يضيف نوعين من الشّخصيّات:1. شخصيّة الخيط :(Ficelle) (ألمعنى الحرفيّ: ألخيط. ألمعنى الاصطلاحيّ: خدعة مسرحيّة) وهي الشّخصيّة التي توصف بأنّها ذات صورة تخصّها أكثر من أيّ شخصيّة أخرى، وهي تلعب دور شخصيّة ثانويّة ومن نمط معيّن. هذا النّوع من الشّخصيّات يكون هو الأبرز من بين كلّ الشّخصيّات. وبشكل عامّ فإنّها تظهر كأنموذج. الشّيء الذي يسهّل على القارئ فهم ما الذي تمثّله هذه الشّخصيّة. الشّخصيّات من هذا النّوع هي ليست هدفًا إنّما تمثّل خدعةً من خلالها تستطيع القيام بمهمّات مختلفة، كأن تكون وسيلةً في تطوير وتنمية الحدث، أو أن تكون الوسيط بين البطل والمجتمع، أو أن تكون الشّخصيّة النّقيضة لشخصيّة البطل، أو أن تبرز الصّراع الذي يعيشه البطل. 2. شخصيّة البطاقة :(Card) وهي شخصيّة ذات طابع نشيط وفعّال. وأحيانًا تكون ساخرةً أو شخصيّةً كاريكاتيريّةً. وهي مثل الشّخصيّة المسطّحة عند فورستر. هي ليست هدف الرّواية، لكنّها موجودة في الرّواية لذاتها وليس كوسيلة. وظيفة شخصيّة ألـ: card هي دعم ومساعدة الشّخصيّة المركزيّة، والعلاقة بينها وبين شخصيّة البطل تشبه العلاقة بين ورقة اللّعب والجوكر في لعبة الورق. شخصيّة ألـ: card تتغيّر وتتطوّر خلال الرّواية. في شخصيّة ألـ: card تناقضات كما في شخصيّة البطل، إلّا أنّ التّناقضات عند البطل تتطوّر إلى صراع معروف عنده وعند القارئ، في الوقت الذي لا تدرك ولا تعي فيه شخصيّة ألـ: card هذا الصّراع بينما يدركه القارئ فقط. راجع على سبيل المثال: William John Harvey، Character and the novel (Ithaca: Carnbell University Press، 1965),p. 31،58.

23. Roland Barthes, S/Z. Trans, Richard miller (New York: Hill and Wamg 1974), p.17-18, 67- 68

أوّلا من اختياراتها، أقوالها وأفعالها، من أسلوبها في الكلام ولغتها ومن مقارنتها مع شخصيّات أخرى. ألشّخصية هي جزء من المبنى العامّ للعمل الأدبيّ، لذلك فإنّ الاختيارات، التي تقوم بها الشّخصيّة وكلّ عاداتها هي جزء من مجمل الاختيارات العامّ. تنتهي حياة الشّخصيّة مع انتهاء جزئها في العمل الأدبيّ.[25] ويرى جوناثان كولر Jonathan Culler أنّه يجب الابتعاد عن المركّب التّعبيريّ للشّخصيّة وأنّه يجب التّعامل معها على أنّها مجموعة من الأقوال الموحّدة الموجودة تحت اسم ملائم، أي مجموعة من الأقوال النّاتجة عن اسم معيّن متّصل ومرتبط مع الأقوال، الأفكار، والسّلوك. يؤكّد كولر أهميّة المركّب الثّيميّ (المضمونيّ والفكريّ) للشّخصيّة بنفس درجة أهميّة المركّب المصطنع ويدحض أهميّة المركّب التّعبيريّ. وعن رأيه برولان بارث وتودوروف يقول Culler إنّ تودوروف يقترح التّعامل مع الشّخصيّات على أنّها أسماء جميلة ترتبط بها صفات معيّنة، وأنّ الشّخصيّات لا تعتبر أبطالًا، إنّها بكلّ بساطة عبارة عن عدد من الأقوال التي يجمعها القارئ ويربطها معًا من خلال قراءته.[26] برت ستيتس Bert States يعتقد أنّ الشّخصيّة هي كلمة مشفّرة ومركّبة من صفات كما أنّ العمل الأدبيّ مركّب من أحداث، وإنّه أكثر أهميّة من الشّخصيّة؛ القصّة ككلّ هي ظاهرة عرضيّة، أمّا الشّخصيّة فهي ظاهرة عموديّة. إنّها، أي القصّة تتركّب وتتألّف من تعاقب أحداث تحدث في زمن ومكان معيّنين ومن مجموعة من الصّفات. يرى States أنّ كلّ تغيير في الصّفات يعتمد على صفات قديمة وأنّ التّغيير لا يشمل الشّخصيّة، إنّما تتأقلم هي بدورها مع الوضع الجديد، لأنّ الصّفات قائمة وموجودة في الشّخصيّة منذ بداية العمل الأدبيّ، وعندما نقول إنّ الشّخصيّة تتغيّر وتتطوّر، فإنّ القصد هو تطورنا الداخليّ مع الشّخصيّة.[27] تودوروف تزفيتان Todorov Tzvetan صنّف النّصوص لنوعين: نصوص ذات بؤرة حبكيّة ونصوص ذات شخصيّة مركزيّة. الأولى هي عبارة عن نصوص لا تحوي إيحاءات نفسيّة، والثّانية تدلّ على إيحاءات وإيماءات نفسيّة. والشّخصيّات حسب رأيه هي عبارة عن أسماء مع عدد من الصّفات ليس أكثر.[28] تشارلس والكت Charles Walcutt يعرّف الشّخصيّة على أنّها وحدة طاقة أساسيّة في الفيزياء؛ الطّاقة تستطيع أن تتواجد فقط من خلال الحركة، لكنّها تتحرّك بشكل سريع جدًا بحيث لا يمكن إيقافها. يعرّف الفيزيائيون أنّها موجودة، لأنّها تتحرّك لكنّهم يستطيعون تمييز الحركة وليس أجزاء الطّاقة، وهذا ما يحدث للشّخصيّة في العمل الأدبيّ، فالشّخصيّة تُظهر نفسها فقط من خلال الأفعال. ويُسأل السّؤال: هل تظهر وتقوم الشّخصيّة من خلال الأفعال فقط؟ يقول Walcutt إنّنا نعتقد أنّ الشّخصيّة بعيدةً عن الفعل، الذي تقوم به في زمن ما وأنّ الحياة تعكس الفنّ، وأنّ النّاس يقلّدون الشّخصيّات الفنّيّة وأفكارها. حسب رأيه، فإنّ البطل المعاصر هو نتاج ووليد الخلق الأدبيّ.[29]

طوّر تشاتمان Chatmanجدولًا مفتوحًا لصفات ومميّزات الشّخصيّة؛ يرى تشاتمان أنّ صفات الشّخصيّات تتغيّر في العمل الأدبيّ وأنّ عددها غير محدّد.[30] ألكسندر ولش Alexander Welsh بحث في الرّوايات، التي كتبت في بداية القرن التّاسع عشر ووصل إلى نتيجة مفادها أنّ هناك عدّة أنواع من الأبطال، وأنّ بطل الرّوايات هو بطل سلبيّ على الأكثر. والبطل السّلبيّ، هو بطل لا يملك ميزة وطابع القائد رغم أنّ له المقدرة على أن يقود الآخرين، هو يمثّل المقاتل والمناضل المثاليّ، الذي يحارب من أجل حقوق الآخرين في المجتمع، يسلك حسب توقّعات المجتمع والنّاس منه، يختفي عندما لا يحتاجه أحد وهو نتاج المجتمع. وهناك البطل الشّعبيّ مقارنةً مع اللاعمل للبطل السّلبيّ. البطل الشّعبيّ يساعد المساكين، يكون غنيًا، يحظى بالفتاة التي يحبّ ويغيّر مجرى التّاريخ. وهناك البطل الفعّال: وهو الذي ينجح في كلّ شيء، يتمتّع بالحكمة، شجاع، فارس مغوار، وصفاته الأساسيّة: حذر، سريع، يتجوّل في العالم ويضرب بكلّ قوته.[31]

مفهوم البطل في القرن العشرين

تتلخّص سمات البطل الكلاسيكيّ بأنّه شخصيّة ذات صفات سامية. هو مجسّد القيم المثاليّة لمجتمع ما. يثير في القارئ شعورًا بالتّماهي معه. والبطل التّقليديّ يزيد عادةً من ثقة القارئ بمسلّمات المجتمع المعروض في القصّة،[32] لكنّ هذا البطل الكلاسيكيّ مرّ في تحوّل كبير، إذ فقد الإنسان موقعه المتميّز في النّظام الاقتصاديّ الليبراليّ القائم على النّزعة الفرديّة والمنافسة الحرّة حيث يشارك الإنسان مشاركةً فعّالةً في صنع الحياة وتشكيل المستقبل. أصبح يحتلّ موقعًا هامشيًا ويلعب دورًا ثانويًا نتيجة تغير البنية

24. Philip Stevick, The Theory Of The Novel (New York: Free Press, 1967), p. 12..
25. Jonathan Culler, Structuralism Poetics: Structuralism, Linguistics and the Study of Literature (Ithaka, New York: Cornell University Press, 1975), p. 235.
26. Bert States, Hamlet and the Concept of Character (Baltemore & London: Jhon Hopkins University Press, 1992), p. 4, 7-10, 18-19.
27. Tzvetan Todorov, The Poetics of Prose, Translated by: Richard Haward(Ithaka, New York: Cornell University Press,1977), p. 66-67.
28. Charles Walcutt, Man›s Changing Mask: Modes and Methods of Characterization In Fiction (Minneapolis: University of Minnesota, 1968), p. 4-5.
29. Ibid, p.126, 132.
30. Alexander Welsh, The Hero of the Waverly Novels (New Haven: Yale University Press, 1976), p. 24, 27-28, 44.
31. מאיר רוסטין, גיבור ואטי גיבור ברומן המודרני (תל אביב: האוני' הפתוחה, 2000), 23.

الاقتصاديّة وتحوّلها إلى نظام التّكتّلات والاحتكارات الكبرى[33]. انكمشت العلاقات الإنسانيّة الداخليّة بقدر انكماش علاقة الإنسان بالأشياء وحلّت محلّها علاقة وسيطة متدنيّة؛ علاقة بقيم تبادليّة كميّة خالصة يتحكّم فيها اقتصاد السّوق وليس المنفعة الفرديّة الحقيقيّة، بالتّالي فقد حدث تحوّل في الشّكل الرّوائيّ بلغ ذروته في تحلّل شخصيّة البطل تدريجيًا. بدأت بوادر تلاشيها النّهائيّ في أعمال كافكا Kafka وفي الرّواية الجديدة – Nouveau Roman.[34] أصبح البطل بسيطًا عاديًا كما يقول آلان روب غرييه:» ولكنّنا نعلم أنّ العصر الحديث ليس عصر الأشخاص المتميّزين المحدّدي الملامح، بل عصر الفرد الضّائع في غمار النّاس. إنّ الفرد في عصرنا لا يمكن أن يطمح في إخضاع العالم لقوّة شخصيّته، لذلك فهو فرد بلا ملامح».[35] يتحدّث تاديه عن موت البطل، عن ضياع كلّيّ وعن ضياع الهويّة، وأنّ الأبطال تحوّلوا إلى لا أبطال وإلى مسحوقين، مخفقين وفاشلين.[36] نتالي ساروت Nathalie Sarraute تنصح برسم شخصيّات مجهولة وترفض إعطاء اسم علم لشخصيّاتها، وتجادل بأنّ الشّخصيّة الأدبيّة فقدت تدريجيًا كلّ ما كانت تملكه في السّابق: ثيابها، جسمها، وجهها وحتّى اسمها. وهذا التّشظّي والمجهوليّة نجدهما، أيضًا في كتابات بيكيت – Beckett Butor وكافكا وغيرهم.[37] يشير إبراهيم طه إلى هذه الأنواع:» هناك تناقض دلاليّ ومنطقيّ وجوهريّ بين ألفاظ «بطل» و»فاشل/ ضحيّة». كيف يمكن للشّخصيّة الفاشلة أن تكون بطلًا؟ ألفاظ مثل «إيجابيّ» و «سلبيّ» هي صفات لا علاقة لها بالمعنى الحقيقيّ والجوهريّ للبطولة.[38] ويعرّف ثوماشيفسكي Tomashevsky البطل بأنّه الشّخصيّة التي تتلقّى تمثيلًا حادًّا وواضحًا، وأنّ البطل هو الشّخصيّة التي يراقبها القارئ بكثافة واهتمام كبيرين، والتي تستدعي عطف القارئ، فرحه وأسفه.[39] بهذا الخصوص يقول نورمان فريدمان Norman Friedman" يجب أن نحذر من الافتراض أنّ البطل هو الشّخصيّة التي يظهر اسمها في العنوان أو الشّخصيّة التي نتعاطف معها أكثر من غيرها. البطل هو الشّخصيّة، التي تمرّ في تغيّر رئيسيّ، والتي حياتها بؤرة اهتمامنا.[40] يرى هانس روبرت ياوس Hans Robert Jauss أنّ مفهوم البطل مرّ في ثلاثة تحوّلات: من البطل الإله إلى البطل الأرستقراطيّ ثمّ إلى الإنسان العاديّ. ويقسّم ياوس التّحوّلات الثّلاثة للبطل إلى خمسة أنواع من الأبطال ويبحث مستويات التّلقي لكلّ نوع، وهذه الأنواع هي: البطل الاحتفاليّ أو الشّعائريّ، البطل الكامل (القدّيس، الحكيم)، البطل غير الكامل (العاديّ)، البطل المُعاني، البطل المفقود أو اللابطل. يحوّل ياوس نمذجات البطل التّقليديّة من مقولات عرض إلى تلقٍّ ومن منظور تعاقبيّ (دياخرونيّ) إلى منظور تزامنيّ (سنخرونيّ): «ما يهمّنا ليس الطّرق المختلفة، التي كان يُعرض فيها البطل الأدبيّ في مسار التّاريخ الاجتماعيّ، وإنّما المستويات المختلفة للتّلقّي، التي يستطيع فيها المشاهد أو السّامع أو القارئ أن يتماهى مع البطل في الفترات السّابقة أو اليوم.[41] ومع تحوّل الأدب إلى واقعيّة يتحدّث أو فاولين O. faolain عن «البطل الاجتماعيّ» الذي يخدم مجتمعه:» إنّه مخلوق اجتماعيّ يمثّل قيمةً اجتماعيّةً مقبولةً؛ البطل إلى جانب القانون، الكنيسة، الدّير، زعيم العائلة».[42] أو أنّه يسيطر على مجتمعه ويمثّله. يقف البطل فوق وما وراء المدى العاديّ للتّجربة الإنسانيّة مع أنه في النّهاية إنسان وليس إلهًا.[43] وصولًا إلى المرحلة الأخيرة من مفهوم البطولة عندما

32. يتابع باختين Bakhtin مسار الرّواية منذ القدم إلى العصر الحديث من خلال أربعة مغايرات: رواية السّفر (الرّحلة)، رواية الاختبار، رواية البيوغرافيا (السّيرة الذّاتيّة)، رواية التّعلّم. رواية الرحلة: لا يكون للبطل فيها ملامح مميّزة، بل هو نقطة متحرّكة داخل الفضاء المتلئ بالانتقالات عبر الأسفار والمغامرات. رواية الاختبار: يبنى هذا النّموذج من الرّواية على سلسلة من الاختبارات يمتحن بها البطل الأساسيّ، وتتّصل باستقامته وفضائله وقداسته. ويقدّم البطل في صورة جاهزة ممتلكًا لخصاله ومزاياه التي تُختبر على امتداد الرّواية ويتمّ التّأكد منها. وتركّز على البطل وما يحيط به، «وبين البطل والعالم لا يوجد تفاعل حقيقيّ، فالعالم عاجز عن تغيير البطل، فيكتفي باختباره، والبطل من جهته لا يوّجه فعله للعالم ولا يغيّر واجهته، فهو مشغول بإسناد الاختبارات وإزاحة الأعداء، إلخ». يمكن القول إنّ موضوعة الاختبار هي أساس الرّواية الواقعيّة الفرنسيّة (بالذّات عند بلزاك وستاندال). الرّواية البيوغرافيّة: رغم أنّ سيرة البطل هي موضوع الرّواية، فإنّ صورته هو نفسه تكون خاليةً من أيّة صيرورة حقيقيّة، فحياة البطل تتغيّر وتتطوّر، في حين يظلّ هو ثابتًا. وتتميّز صورة البطل في هذا النّموذج بالاختفاء شبه التّام للصّوغ البطوليّ noitasioreH، فالبطل البيوغرافيّ يتميّز بملامح إيجابيّةٍ أو سلبيّةٍ. ويعتبر باختين هذه النّماذج الثّلاثة سابقةً لقيام رواية التعلّم في النّصف الثّاني من القرن الثّامن عشر. رواية التعلّم: يقترح باختين بتسميتها «برواية التّشكّل» للإنسان، حيث تشخّص صورةً ديناميّةً للبطل وتجعل التّغيّرات، التي يعرفها تؤثّر على مجموع مكوّنات الرّواية وعلى دلالتها. والنّموذج الواقعيّ أهمّ نموذج في رواية التّشكّل، لأنّ تطوّر الإنسان فيه يكون غير منفصل عن التّطوّر التّاريخيّ.

لا شكّ أنّ دراسة الرّواية العربيّة الحديثة المعاصرة تضع أيدي الباحثين والنّقّاد على نماذج عديدة للبطولة وعلى ظواهر كثيرة في المجتمعات العربيّة، التي تصوّرها (كاميرا) الرّواية. ولعلّ في مقدّمة هذه النّماذج البطوليّة، نموذج البطل المنتمي الثّوريّ، ونموذج البطل السّلبيّ ونموذج البطل الإشكاليّ. والواقع أنّ الإشكاليّ هو «البطل» المثقّف، الذي أطلّ على الحضارة الغربيّة مباشرةً، فآمن بقيمها الإنسانيّة ورغب في تحديث مجتمعه، ولكنّه جُوبه بالعداء من قبل السّلطة التّقليديّة، التي تؤيّد الجهل والظّلام، فاعتُزل وهُمّش قبل أن يُهشّم. والإشكاليّة هي من أبرز سمات الأدب الحديث، ذلك أنّها تشحنه بالتّوتر والغموض على عكس ما تجده في الآداب القديمة من اطمئنان ووضوح وصنعة فنّيّة. ألواقع أنّ جماليّات الأدب الحديث الجديدة لم تعد تهتمّ بجماليّات الأدب القديم، فبات الأدب يثير القارئ ويوقظه إزاء المشكلات، التي لا يدّعي القدرة على حلّها وعلى الخصوص المشكلات الميتافيزيقيّة والأخلاقيّة، فهذا التّأمّل في المصير الإنسانيّ لا يتّخذ شكل تأمّل غيبيّ معزول عن الإطار الواقعيّ، بل إنّه يحاول أن يثير مشكلة الإنسان المصيريّة ضمن الواقع المعيش. والوجوديّة هي أكبر مدرسة عبّرت عن إشكاليّة الأدب الحديث وعلى الخصوص في فنّ الرّواية، فاهتمّت بموقف الإنسان في هذا العالم. وفي نشوء الفلسفة الوجوديّة والأدب الوجوديّ على أنقاض خرائب الحرب العالميّة الثّانية دلالة كبرى على الحريّة الإنسانيّة والبناء الحضاريّ. راجع على سبيل المثال: باختين، ألخطاب الرّوائيّ، Robert Hans Jauss, “Levels of Identification of Hero and audience” (New Literary History 1974) 12: p.283-317; O. Sean faolain, The Vanishing Hero (new York: Books for Libraries press, 1971), p.14; Walter Reed, Meditation on the Hero (new Haven: Yale University Press, 1974), p.1; H. Gass, Willian “The Concept of Character in Fiction”, In: Michael J. Hoffman and Patrick Murphy (Essentials of Theory of the Fiction. Eds. Durham and London: Duke University Press, 1988), p.269; محمّد عزّام، ألبطل الإشكاليّ في الرّواية العربيّة (دمشق: الأهالي، 2991) ، 5.

33. اعتدال عثمان، «البطل المعضل بين الاغتراب والانتماء»، فصول 2(1981)، 19.

34. آلان روب غرييه، نحو رواية جديدة، ترجمة: مصطفى إبراهيم مصطفى (القاهرة: دار المعارف، د.ت)، 53.

35. تاديه، الرّواية في القرن العشرين، 31–63.

36. Thomas Docherty, Reading (Absent) character (Oxford: Clarenden press, 1983).

37. Taha Ibrahim, « Heroism in literature: A Semiotic Model». The American Journal of Semiotics, 2006), 18: p.123.

38. Boris Tomashevsky, «Thematics», Russian Formalist Criticism- Four Essays. Trans. Lee Lemon and Marion Reis (Nebraska: University Press, 1965), p. 89.

39. Norman Friedman, «Forms of the Plot «, Theory of the Novel (ED. Philip Stevick. New York: The Free Press, 1967), p.154.

40. Jauss,»Levels of Identification of Hero and audience», p. 283 -317.

41. Faolain, The Vanishing Hero, p.14.

42. Walter, Meditation on the Hero, p.1.

يبدأ مصطلح «البطل الاجتماعيّ» يتناقض داخليًا، وعندما يتوقّف المجتمع عن تقديم مكان للرّجل البطوليّ أو عندما يصوّر البطل على أنّه يكافح ضدّ عالم غريب مقيّد. يظهر ذلك في أدب القرن التّاسع عشر والعشرين، حيث تتمّ أنسنة البطل، فلا يتميّز عن النّاس العاديين.[44]

يعتقد جورج لوكاش George Luka‹cs أنّ الانتقال من البطل الملحميّ إلى البطل الرّوائيّ قد تمّ مع صعود البرجوازيّة الأوروبيّة في عصر النّهضة وأنّ البطل الرّوائيّ أصبح هو المعبّر الحقيقيّ، بعد أن مات البطل الأسطوريّ في آخر القرون الوسطى بسبب التّطوّر السّياسيّ والاجتماعيّ، ولكنّ «البطل» تحوّل بعد الثّورة الصّناعيّة إلى بطل مأزوم، يقوم بعمليّة بحث عن قيم أصيلة في عالم منحط،[45] غير أنّ الأمر يختلف في الرّواية العربيّة، فالرّواية العربيّة الحديثة بتقنيّتها المعاصرة، هي فنّ مأخوذ عن أوروبا ولكنّها مضمونًا تعالج قضايا المجتمع العربيّ الحديث وعلى رأسها قضيّة التّعبير عن مثقّفي الطّبقة الوسطى، وعلى الغالب، فالبطل الرّوائيّ في الرّواية العربيّة ليس رأسماليًا ولا بروليتاريًا وإنّما هو برجوازيّ متوسّط أو صغير يحاول الصّعود إلى مواقع برجوازيّة كبرى ولكنّه يصطدم بعشرات المعوّقات.[46]

يقول ألكس زويردلند Zwerdlind Alex إنّ البطل المعاصر يتغذّى من صورة الكاتب الذّاتيّة الخاصّة؛ بطل كهذا لا يلبّي توقّعات الكاتب منه، هو محبط وفاسد. يؤكّد Zwerdlind في أبحاثه أنّ البُعد بين البطل الرّومانسيّ وبين اللابطل هو قصير جدًا.[47]

لعلّ ما يميّز الرّواية التّقليديّة مفهوم البطل باعتباره شخصيّةً محوريّةً متميّزةً في علاقتها بالشّخوص الآخرين. هي ذات صفات نفسيّة واجتماعيّة وفزيولوجيّة نموذجيّة، ولذلك قال توماشفسكي Tomachevski «لم يعد البطل ضروريًا للحكاية، فالحكاية باعتبارها نظامًا من الوظائف (Motifs)، تستطيع بصفة كاملة أن تتخلّى عن البطل وملامحه المميّزة». ولكنّنا نلاحظ أنّ هذا الموقف، الذي اتّخذه أحد أعلام الشّكلانيّة الرّوسية، إن لم يتلاءم مع الرّواية الأوروبيّة الكلاسيكيّة، فهو يتّفق على الأقلّ مع بعض اتّجاهات الأدب الحديث، «حيث تقوم الشّخصيّة من جديد بدور ثانويّ» على حد قول تودورف. الكثير من الرّوايات المصريّة الحديثة بدأت تخرج عن المفهوم التّقليديّ للبطل أو الشّخصيّة الرّئيسيّة، بدأنا نلاحظ أنّ الشّخصيّة المحوريّة تتمثّل في الأنا السّاردة، فالرّاوي يؤدّي وظيفتين؛ هو سارد للأحداث من ناحية وهو موضوع الرّواية من ناحية أخرى، فالشّخصيّة المحوريّة في الرّواية هي الرّاوي؛ هو سارد للأفعال وطرف فيها، إضافة إلى بعض من الشّخصيّات النّكرة التي حتّى لا تحمل أسمًا.[48]

يتحدّث إبراهيم طه عن البطل واللابطل[49]، فيقول إنّ كلا منهما يمثّل القيم الإيجابيّة، كلّ من وجهة نظره، وأنّ كلًّا منهما يحارب القيم السّلبيّة ويحصل على نوع من التّماهي من قبل القارئ، وإنْ كان اللابطل يخيّب ظنّ القارئ أحيانًا. إذن، هذا المعيار ليس دقيقًا لإظهار الفرق الجماليّ بين البطل واللابطل، إضافةً لذلك هل الاستغراق العاطفيّ للقارئ مع الشّخصيّة المركزيّة ثابت ومقيس أكيد؟ هل يمكن الحديث عن تماهٍ فريد وموحّد لكلّ المتلقّين مع شخصيّة معيّنة في النّصّ؟ إذن، المعيار الوحيد، الذي يميّز بين

43. Gass, «The Concept of Character in Fiction.» p. 269.

44. جورج لوكاش، نظرية الرّواية وتطوّرها، ترجمة: نزيه الشّوفي (بيروت: دار الطّليعة، 1979)، 33.

45. في الرّواية العربيّة الحديثة لدينا نموذجان للبطل الإشكاليّ. الأول هو الإشكاليّ الحضاريّ، الذي تثقّف في الغرب مباشرة، والثّاني هو الإشكاليّ الثّوريّ، الذي تمثّل ثقافة الغرب وقيمه من خلال قراءاته. إنّ معاناة الإشكاليّ، التي تتمثّل في رغبته الملحّة في التّغيير لصالح رؤاه الحضاريّة، هي معاناة الأنبياء والمصلحين، الذين سيتصدّى لهم كلّ من تُسحب الأرض من تحت أقدامهم. علمًا بأنّ الإشكاليّ غالبًا ما يكتفي بالرّغبة في الأحلام والتّغيّر، دون أن يتعدّى هذه الرّغبة إلى مجال العمل والممارسة، ذلك أنّه إذا فعل فإنّه يتحوّل إلى بطل إيجابيّ منتم، فيفتقد إشكاليّته.
إذا كانت الرّواية العربيّة المعاصرة تعكس الحياة نفسها، فإنّها لتظهر نماذج عديدة من «الأبطال» وأبرزها الإيجابيّ ونقيضه السّلبيّ وبينهما الإشكاليّ، فالإيجابيّ والإشكاليّ يتماثلان في أنّهما يحملان قيمًا أصليّةً في الأرض الخراب، ويختلفان في أنّ الإشكاليّ يكتفي بالرّغبة دون الفعل. وأمّا السّلبيّ واللامنتمي، فيتشابهان في كونهما بلا قيم، وقد يكتفي اللامنتمي بالوقوف على الحياد، بينما يقع السّلبيّ في مستنقع القذارة. وينغمس في حياة الغاب، تقوده أنانيّته إلى الفتك بالآخرين والصّعود على جثث الأبرياء. وهو «بطل العصر» الصّاعد من رحم الطبقات الفقيرة التي لا تملك غير بؤسها والذي يرغب في «الوصول» السّريع، لا يحمل قيمًا ولا ثقافةً سابقةً يمكن أن تجعل لسلوكه مرتكزًا ثابتًا، ولذلك نراه يتخبّط في «صعوده» لينتهي إلى السّقوط. وشعاره دومًا: «لا تفكّر في الإصلاح. عش حياتك وتمتّع بها ولا تفكّر، لأنّ تفكيرك سيعرّضك للعداء حتّى من أقرب النّاس إليك». ولأنّ الإشكاليّ يحمل قيمًا حضاريّةً في عالم متخلّف يأباها، فإنّها تنقلب إلى متفجّرات سريعة، ورغم أنّه إنسان مسالم ومخلص وصادق، فإنّه يجابَه بالعداء من كلّ جانب وعلى الخصوص من «البطل الفهلويّ»، الذي يسأله: لماذا تقف روما مع القضايا الخاسرة؟ لأنّها وحدها، هي القضايا العادلة. يعيش الإشكاليّ في غربة دائمة وبالذّكريات؛ في الأولى الحاضر لا يسرّ، وفي الثانية الماضي أجمل من الحاضر ولا أثر للمستقبل نهائيًا. ومن المفارقات المرّة أن يعيش المرء بين ذويه ومواطنيه ووطنه غريبًا، بل يتيمًا، يُتْمه متعدّد الوجوه؛ اليُتْم الفكريّ، واليُتْم الوطنيّ. راجع على سبيل المثال: كولن ولسن، سقوط الحضارة، ترجمة: أنيس زكي حسن (بيروت: منشورات دار الآداب، 1982)، 81؛ عزّام، البطل الإشكاليّ في الرّواية العربيّة، 31.

46. Gass, «The Concept of Character in Fiction», p. 271

47. Boris Tomashevsky, «Thematics», In Russian Formalist Criticism- Four Essays. Trans. Lee Lemon and Marion Reis (Nebraska: University Press, 1965), p. 89.

48. تعاني الشّخصيّة في أدب الحداثة من الاغتراب. وتتّسم هذه الشّخصيّة الاغترابيّة بمجهوليّة من السّمات الجوهريّة، لعلّ أبرزها التّنافر وعدم الانسجام، ربّما بسبب عدم خضوعها لمجمل الشّروط، التي يتمّ فرضها، قسرا، من الخارج، لذلك فهي تبدو دائما شخصيّة «انطوائيّة» تلوذ بعالمها الخاصّ، الذي تصنعه وتشكّله وفق مجموعة من التصوّرات الخاصّة، التي لا تعبّر في مجملها إلا عن عناصر ذاتيّة صرف. وهي عاجزة عن مسايرة الواقع، وتعادي الخارج، إضافةً إلى الشّعور الدّائم بالاضّطهاد والرّفض التّام لكلّ الموضوعات المتعارف عليها. يبدو اللابطل في أدب القرن العشرين ضحيّةً مجتمع ذي آليّة غريبة وغير مفهومة، لهذا لا يعرف سوى البؤس والوحدة، ولا يعطيه حظّه غير السّأم. وقد استغلّت الواقعيّة الجديدة هذه الصّورة لتوجّه النّظر إلى مصائر العاطلين عن العمل ولتسلّط الضّوء على الفقراء غير القابلين للاستيعاب الاجتماعيّ بسبب رتابة الحياة اليوميّة، التي تفقد النّاس حماسهم للمغامرة وتجعل كلّ شيء مرسومًا. تعتبر سلمى الجيوسي أنّ كلمة «البطل» تغطّي مساحةً واسعةً تمتدّ من البطل «البطوليّ» إلى اللابطل، وتضمّ المأساويّ، الثّوريّ، التّاريخيّ، ألمغترب، والضّحيّة. وهي تركّز في دراساتها على البطل البطوليّ والبطل الضّحيّة. ويرى يوسف نوفل أنّ البطولة تقسم إلى أربعة أنواع: 1.ألبطل الإيجابيّ. 2. ألبطل السّلبيّ. 3. ألبطل الفاشل. 4. ألبطل المقهور، وهو تقسيم يعتمد على الفكرة أو المضمون العامّ للنّصّ. روسطون يقول إنّ اللابطل هو العكس من شخصيّة البطل التّقليديّ. للوهلة الأولى هو إنسان لا يملك المقدرة على التّعامل مع مصيره وقَدَره. هو فاشل في أفعاله لا حظّ له. عند لقائنا الأوّل به نراه شخصيّةً سلبيّةً، ولكن مع تطوّر الحبكة يدرك القارئ أنّ فشله هذا ينبع من صفاته الطيّبة، أي من عدم تأقلمه مع قيم المجتمع الفاسدة، فيكون المجتمع مذنبًا في فشله. هذه الشّخصيّة تنجح في إثارة القارئ وتضامنه معها. يسيطر اليأس على حياتها، واليأس هنا ليس يأسًا شخصيًا وخاصًا بها، إنّما عامًا وشاملًا.
راجع على سبيل المثال: محمّد كشيك، «ملامح البطل المغترب»، فصول مج عدد 4 (1993)، 892؛ لطيف زيتوني، معجم مصطلحات نقد الرّواية (بيروت: مكتبة لبنان، 2002)، 63–73؛ يوسف نوفل، قضايا الفنّ القصصيّ (القاهرة: المطبعة العربيّة الحديثة، 1977)، 25–46؛ רוסטין גיבור ואנטי גיבור ברומן המודרני, 32.
Salma Khadra Jayyusi, “Two Types of Hero in Contemporary Arabic Literature”(mundus Artium. 1977), / 10 1:p. 35-94.

البطل واللابطل هو النّجاح في تحقيق الأهداف بواسطة النّصّ. وإذا كان النّجاح والفشل هما المعيار الجماليّ للتّمييز بين البطل واللابطل، فإنّ التّصريح بأنّ هذين المفهومين ذاتيّان ونسبيّان يفتح الطّريق لمفهوم ثالث بين البطل واللابطل يسمّيه إبراهيم طه شبه البطل، والذي يمكن أن يكون أقرب إلى البطل من اللابطل أو العكس، وذلك اعتمادًا على نجاحه أو فشله. هذه المفاهيم الثّلاثة للبطولة؛ البطل، اللابطل، وشبه البطل تميّزها نقطتان مشتركتان: مركزيّتها في النّصّ وقدرتها على إثارة استغراق عاطفيّ ومفهوميّ من قبل القارئ.[50] ويقدّم إبراهيم طه معايير منهجيّة يمكن بواسطتها أن نميّز المفاهيم الثّلاثة. هذه المنهجيّة تظهر في نموذج سيميائيّ مشكّل من خمس مراحل أو معايير ويتعامل هذا النّموذج مع نشاط البطل من مرحلته الأولى حتّى النّهاية، بغضّ النّظر عن نوعيّته ودلالته، فيبحث إنجازه ونتائجه على البطل. ويسمح هذا النّموذج للشّخصيّة المركزيّة، التي تمثّل قيمًا سلبيّةً أن تكون بطلًا، وللشّخصيّة، التي تمثّل قيمًا إيجابيّةً أن تكون لا بطل، وأمّا هذه المراحل الخمس، فهي: أ. ألمحفّز، ب. ألرّغبة، ج. ألقدرة، د. ألتّنفيذ، ه. ألنّتيجة.

ويمكن تصنيف هذه المراحل منطقيًا إلى ثلاث فئات: الأولى، قبل العمل (وهي المراحل الثّلاث الأولى)، والثّانية، ألعمل (وهي المرحلة الرّابعة)، الثالثة، بعد العمل (وهي المرحلة الخامسة). والمرحلة الخامسة هي المرحلة الحاسمة في تأسيس مركز البطل في أشكال مختلفة للبطولة. فقط في النّهاية، نرى نتيجة العمل بكلّ ما يحتويه؛ توظيف جدّي في اختيار الهدف والظّروف والقدرة على معالجة متماسكة للعقبات المختلفة بحيث تؤدّي إلى نهاية سعيدة، أي نتيجة تسحب البطل بعيدًا عن مركز البطل، الإنجاز الكامل للهدف، الذي كافح البطل من أجل تحقيقه، ليؤهّله لمركز البطل(Hero)، فشل كليّ يؤدي إلى منزلة لا بطل (Anti–Hero). أمّا النّجاح الجزئيّ، فيؤهّله لمنزلة بطل–جزئيّ (Semi –Hero) فقط.[51] بيرسي آدم Percy Adams يقول إنّ اللابطل بدأ بالظّهور في روايات القرن الثّامن عشر وإنّ الطّريقة لتفسير اللابطل هي البيئة، التي أنتجته. يقول Adamsكما أنّ البطل كان موجودًا بشكل دائم وسيبقى موجودًا، كذالك الأمر بالنّسبة للابطل وللإنسان منذ أيّام المغارة حين كان يهرب عند إحساسه بالخطر، بدلًا من أن يبقى في مكانه ويدافع عن نفسه وعائلته.[52] Joseph Champell يقول إنّ البطل المثاليّ في العمل الأدبيّ:» هو جزء من شخصيّة مركّبة وكبيرة والتي تسمّى «البطل صاحب الألف وجه»، بمعنى البطل الذي يملك أكثر من وجه/شخصيّة. يقول Campbell إنّ البطل هو النّموذج الأعلى في العمل الأدبيّ. البطل يكون شخصيّةً مهمّةً عندما يأخذ جزءًا من هويّة أسطوريّة أو عمل ما.[53]

تتمثّل إحدى ظواهر التّناقض في الرّواية في أنّ أغلب النّاس، الذين يقدّمون لنا بصورة غير مكتملة ينالون منزلةً رفيعةً بسبب تلك الصّورة. إنّ القوّة باعتبارها سمة الشّخصيّة تستقطب اهتمامنا لدرجة أنّها تستطيع أن تحلّ محلّ العنصرين الآخرين من عناصر تشكيل الشّخصيّات المركزيّة، «التّعقيد ومقدار الاهتمام الممنوح لها خلال الرّواية»؛ قد تظهر قوّة الشّخصيّة فقط في قدر من الغموض أو توارى الرّوح خلف دوافع مبهمة بين حين وآخر، ولكن هذا القدر يكفي كي ينصبّ اهتمامنا عليها، فلا يحيد عنها باعتبارها شخصيّةً رئيسيّةً. إنّ التّعقيد باعتباره مناط التّشخيص الإنسانيّ أو مناط التّمييز بين البشر، ليس قادرًا على أن يحقّق فينا تأثيرًا مأساويًا، في حين أنّ قوّة الشّخصيّة وحدها تستطيع أن تزوّدنا به.

الشّخصيّة المركزيّة

حتّى القرن العشرين اعتقد الباحثون في الأدب كما Auden وآخرون أنّ الشّخصيّة المركزيّة في العمل الأدبيّ هي البطل، وأنّ البطل في العمل الأدبيّ هو شخصيّة مثاليّة ذات سلطة عليا تفوق سلطة باقي البشر.

يعرّف يوسف إيبن יוסף אבן الشّخصيّة المركزيّة على أنّها تلك الشّخصيّة التي تقدر أكثر من أيّة شخصيّة أخرى في الرّواية، أن تشغل فكر وبال القارئ وحتّى أن تخلق عنده ردّ فعل شعوريّ كبير أحيانًا، إذ يقرّب الرّاوي القارئ عامدًا ومتعمّدًا للشّؤون الخارجيّة والدّاخليّة للشّخصيّة المركزيّة، التي تساعد بدورها في بناء الشّخصيّات الثّانويّة وبنفس الوقت تكون بحاجة لخدمتها، وكلّما كانت الشّخصيّة مركزيّةً (محوريّةً) أكثر، فإنّها تشغل بال القارئ أكثر، وكلّما كانت الشّخصيّة ثانويّةً أكثر، فإنها توظّف على أساس القيام بأدوار مختلفة، وقد تكون الشّخصيّة المركزيّة بطلًا أو لا بطل.[54] يحدّد إبراهيم طه المعايير النّصيّة لمركزيّة الشّخصيّة بعدّة نقاط هي:1. ألشّخصيّات الثّانويّة موجودة في النّصّ من أجل إضاءة الشّخصيّة المركزيّة، وفي حال كون الشّخصيّة وحيدةً كما يحدث أحيانًا في القصّة القصيرة والقصّة القصيرة جدًا، فإنّها تشتقّ مركزيّتها من كونها وحيدةً. 2. كلّما كانت عمليّة رسم الشّخصيّة المركزيّة مفصّلةً أكثر ومتنوّعةً ومبارةً، اقتربت الشّخصيّة من جوهر النّصّ وابتعدت عن الهامش. وممّا يؤكّد حضور الشّخصيّة ويساهم في مركزيّتها الإطناب، الذي يرافقها خلال النّصّ، غنى حياتها الرّوحيّ، الوصف الخارجيّ المفصّل،

49. Taha Ibrahim, «Heroism in Literature: A Semiotic Model». (The American Journal of Semiotics, 2006), 18:p.112.
50. Ibid, p.123-124.
51. Rawdon Wilson, «On character»(Critical Inquiry, 1975), 2: p.194.
52. Joseph Champbell, The Hero with a Thousand Faces (London: Oxford University, 1970), p. 25.

53. אבן, הדמות בסיפורת, 196-197

إضاءة الدّوائر القريبة والبعيدة حولها، عرضها المتنوّع، أعمالها، كلامها، علاقتها المعقّدة بالشّخصيّات الأخرى، سلوكها في أوضاع متنوّعة ومعالجتها بواسطة الرّاوي والمؤلّف الضّمنيّ. 3. هذا الرّسم المفصّل يجعل الشّخصيّة المركزيّة تكسب الاهتمام الخاصّ للقارئ، وهذا الاهتمام بشخصيّة محدّدة هو إشارة إلى المركزيّة والموقع السّامي، الذي تتمتّع به هذه الشّخصيّة. 4. من أجل اكتساب المركزيّة يزوّد الكاتب الشّخصيّة بكلّ المعطيات المطلوبة كي تعمل «بنفسها ولنفسها». هذه المعطيات تسمح بتطوّر الحكاية في اتّجاه معيّن نحو الذّروة أو اللّاذروة ونحو نهاية ما.[55]

مئير روسطون מאיר רוסטון يشرح الأسباب التي أدّت إلى تغيير وضع ومكانة الشّخصيّة المركزيّة منذ بداية القرن العشرين، فيرجعها إلى نقطتين. الأولى، هي إعلان نظريّة النّشوء والارتقاء لتشارلس داروين، والثّانية، هي تطوير مجال علم النّفس على يد سيجموند فرويد والذي قام على أساس فكرتين مركزيّتين: أولاهما، أنّ في النّفس البشريّة تتصارع ثلاث قوًى:ألغير محدّد، ألأنا، ألأنا العليا، وثانيهما، كشف اللّاواعي والعمليّات النّفسيّة، التي تحدث من خلاله كما في الحلم، وزلّة اللسان، وزلّة القلم.[56]

يعتقد فرويد أنّ السّلوك الإنسانيّ ناتج عن دوافع جسميّة ونفسيّة، وأنّ هذه الدّوافع تكون أحيانًا تلقائيّةً، جزء منها أو كلّها، نتيجة أشياء مكبوتة داخل الإنسان. تطرّق فرويد إلى الشّخصيّة في العمل الأدبيّ من خلال النّظر إلى أفكارها وأحلامها.[57] يانغ كارل غوستاف Jung Carl Gustav بحث هو الآخر في الشّخصيّة من النّاحية النّفسيّة وقال إنّها تقوم في العمل الأدبيّ لتعبّر عن الأنا الجماعيّ للنّفس.[58]

ألشّخصيّة المركزيّة هي تلك الشّخصيّة، التي تستحوذ على اهتمامنا تمامًا، ولو فهمناها حقًّا، فإنّنا نكون غالبًا قد فهمنا جوهر التّجربة المطروحة في الرّواية. ألشّخصيّة المركزيّة تؤدّي مهمّةً رئيسيّةً حيث تقودنا إلى طبيعة البناء الدراميّ؛ فعليها نعتمد حين نبني توقّعاتنا ورغباتنا، التي من شأنها أن تحول أو تدعم تقديراتنا وتقييمنا، ومن ثمّ تنهض قيمة معظم الرّوايات وما تحدثه من التّأثير الفعّال على مدى مقدرة الشّخصيّات المركزيّة في تقديم المواقف والقضايا الإنسانيّة، التي يطرحها العمل تقديمًا حيويًا. إنّنا نميل إلى تقييم العمل في ضوء مقدرة الشّخصيّات على تجسيد تلك المواقف بصورة مقنعة، الأمر الذي يبدو كافيًا لتفسير تصرّفاتها باعتبارها شخصيّةً حقيقيّةً واقعيّةً تحت وطأة بعض الظّروف الخاصّة أو باعتبار طريقتها في الشّعور أو الإدراك تابعةً لمسار ما قد نتوقّعه في مثل تلك الحالة، عندئذ يمكننا أن نقول إنّ هذه الأفكار قد قُدّمت تقديمًا حيويًا أو شُخّصت تشخيصًا دراميًا متقنًا. ظلّت الشّخصيّات المركزيّة وإلى حدّ كبير توجد وتتحدّد، لأنّها أعطيت من التّميّز والاهتمام ما يجعلها قادرةً على تقديم التّشخيص المقنع للمواقف أو القضايا الإنسانيّة في العمل الرّوائيّ، ولو حدث أن فشلت في أداء هذا الدّور، فلسوف يسقط العمل تمامًا. وهنا يجب الحذر من مثل هذا التّعميم، فحيث أنّ طموحات النّاس في الحياة تفوق قدرتهم على تحقيقها، يحدث كثيرًا أن تلتوي الأفكار وتتغيّر تبعًا لظروف الحياة، ومن ثمّ وجد الرّوائيّون ذلك مناسبًا لتقديم نمط من الشّخصيّات الرّئيسيّة يفشل في أن يعيش بأفكاره.

إنّ كثيرًا من الرّوايات تفشل بسبب عجز الشّخصيّات المركزيّة عن أن تكوّن أفكارًا حيّةً أو تجارب يقال لنا إنّها تجارب حيّةً. إنّ فشل الشّخصيّة المركزيّة في تجسيد قضيّة الرّواية يحدث عندما لا نستطيع تقبّل التّشخيص، أو النّهج الضّابط لمسلكها في التّعامل مع القضيّة المطروحة. الحقّ أنّ القصور النّسبيّ في رسم الشّخصيّات الخاصّة قد يرجع إلى أنّها لا تبلغ مطلقًا حدّ إقناعنا بكونها شخصيّات فعليّة تتحمّل العبء الموضوعيّ أو الفكريّ المنوط بها، وعندما تتفاعل مثل هذه الشّخصيّات مع مخلوقات أكثر قوّةً، فإنّنا نحسّ أنّ التّشخيص للموقف، الذي تجسّده الشّخصيّة قد أصابه الفشل.

أمّا أبرز دور أو وظيفة تؤدّيها الشّخصيّات الثّانويّة، تتمثّل في أنّها هي، التي تعمّر عالم الرّواية، فما دامت الرّواية معنيّة بتقديم البيئات الإنسانيّة، فإنّ الشّخصيّات الثّانويّة هي، التي تقيّم هذه البيئات. إنّنا نكتشف ملامح العصر والمجتمع عندما نراقب الشّخصيّات الثّانويّة وهي تنطلق خلال أعمالها العاديّة المألوفة، ومثل هذه الحياة تبدو هامّةً، خاصّةً، في الرّواية الاجتماعيّة؛ لأنّ هدف الرّوايات الاجتماعيّة هو رسم ملامح البناء الاجتماعيّ وبيان طبيعته. إنّ الكوكبة المحيطة بالشّخصيّة تتحرّك داخل إطار رؤيتنا وخارجه، ناسجةً ملامح الوجود الحيّ في إحدى البقع في البيئة، فلا نحتاج أن نعرف من شأنها سوى أنّها مجرّد نماذج للتّصوير أو التّمثيل، كما لا نحتاج من أجل الإدراك النقديّ، سوى التّساؤل عن نمط الحياة العامّ، الذي جيء بها لتمثيله أو إيضاح معالمه. قد يحدث أن تؤدّي مثل هذه الشّخصيّات، أي الثّانويّة، أدوارًا أكبر من ذلك في الرّواية، لكنّها لا تبلغ من الأهميّة دور الشّخصيّة المركزيّة. توظّف الشّخصيّات الثّانويّة بأساليب عدّة؛ فقد تكون عناصر من المجتمع تشكّل السّياق الإنسانيّ باعتبارها معيارًا أو مؤشّرًا دالًا على ما هو عاديّ ومألوف. قد تكون ندًّا للشّخصيّة الرّئيسيّة، وقد تكون نظيرًا أو مثيلًا أو زوجًا متمّمًا لها، وقد تكون أدوات لحالة إنسانيّة أو وضعًا حيويًا، وربّما كانت رموزًا لجوانب الحالة الوجوديّة السّائدة. الشّخصيّات الثّانويّة كثيرًا ما تسقط من الاعتبار، وكثيرًا ما تنفى إلى الدّاخل، فتكون أشبه بالبطانة الخفيّة أو الشّطحات المتخيّلة. غالبًا ما نلتقي بالشّخصيّة، التي تبدو تجسيدًا لمواقف

54. Taha,» Heroism in literature», p.110.

55. רוסטון, גיבור ואנטי גיבור ברומן המודרני, 12-13,21.

56. מרדכי גלדמן, ספרות ופסיכואנאליזה, 18-19.

57. Helen Cixos, «The Character of character», New Literary History. Volume V, 2 (Winter 1974), Virginia: The University of Virginia, p391.

الحياة وأسلوبها الذي يفترض فيه أنّه متوسّط أو عاديّ بالنّسبة للفرد، الذي ينتمي إلى ذلك المجتمع والذي لا نستطيع أن نصفه بأنّه ثانويّ أو هامشيّ كليةً. مثل هذه الشخصيّة قد تكون صديق الشّخصيّة المركزيّة في الرّواية أو أحد الذين يظهرون في المشهد بين حين وآخر للتّعليق على الأحداث أو التّفاعل مع الشّخصيّات المركزيّة، وثمّة شخصيّات ثانويّة أخرى تعمل بصورة أكثر إثارةً، حيث تأخذ دور المنازل أو المنافس للشّخصيّات المركزيّة؛ فتتفاعل معها أو تصطدم بها كي تكشف عن جوهر العناصر الفعّالة في طبيعة تلك الشّخصيّات المركزيّة أو المقوّمات الحاسمة في أزماتها. ومن شأن شخصيّات المبارزين أو المنافسين للشّخصيّات المركزيّة ألا تكون لديها قدرات خارقة للمألوف أو مجازة لما هو عاديّ. وهناك فريق آخر من الشّخصيّات الثّانويّة يعمل في كنف الشّخصيّات المركزيّة وتحت ظلّها حيث يتولّى إعادة تقديم التّجارب المنوطة بالشّخصيّات الأساسيّة في الرّواية. وعندما تعيش الشّخصيّات الثّانويّة نفس المواقف الشّعوريّة، باعتبارها شخصيّة المركزيّة، أو تشارك في موقف يوازي موقف الشّخصيّة المركزيّة؛ فإنّها تؤدّي وظيفة النّظير. لقد استخدم شكسبير هذه التّقنيّة مرارًا؛ فبينما تأخذ قصّة حبّ كبيرة ومعقّدة بتلابيب الحبيين الرّئيسيين فيها، غالبًا ما نجد حبيين آخرين يواجهان مشاكل مشابهةً أو مناقضةً على مستوًى أقلّ. وتنعكس التّجربة الثّانويّة أو آثارها على التّجربة الأولى.

إنّ تلك الشّخصيّات غالبًا ما تكشف من خلال مهامّها المتشابهة عن مظاهر أو جوانب من عمل الشّخصيّات المركزيّة، وتكون الشّخصيّات الثّانويّة، بصفة عامّة أقلّ تعقيدًا أو أقلّ حدّةً وتُرسَم على نحو سطحيّ نسبيًا، وغالبًا ما تقدّم جانبًا واحدًا فقط من جوانب التّجربة؛ إنّها تبدو محدودةً من جهات عديدة في حين لا تكون الشّخصيّات المركزيّة كذلك. ربّما كانت بساطتها أو قلّة تعقّدها سببًا في أنّ إسهاماتها في التّجربة تكون أقلّ تركيبًا وأقلّ جاذبيّةً، وغالبًا ما تكون معاناتها، أيضًا أقلّ.

يوظّف الرّوائيّ دور هؤلاء الأشباه أو النّظائر، ليكشف طبيعة الموقف الأساسيّ، الذي يحتلّ مكانةً بين الشّخصيّات الرّئيسيّة البارزة. تتحدّد قضايا الرّواية وتتشكّل أبعادها من خلال أفعال الشّخصيّات الهامشيّة. إنّ أبعاد تصرّفات الشّخصيّات المركزيّة تتشكّل منطلقةً من مسلك تلك الشّخصيّات، التي تتحرّك من حولها.

كما أنّ التّنامي المتوقّع للحدث الأساسيّ يتّخذ مساره صعودًا اعتمادًا على العمل المتوازن لتلك الشّخصيّات الثّانويّة.[59]

لغة الشّخصيّة

اللغة هي الدّليل المحسوس على أنّ ثمّة رواية ما يمكن قراءتها، وبدون اللغة لا توجد رواية أصلًا، كما لا يوجد فنّ أدبيّ بدونها.[60] تلعب اللغة دورًا أساسيًّا ومهمًّا في نقل الفكرة الرّوائيّة للقارئ بشكل أكثر عمقًا. ولا بُدّ للرّوائيّ من استخدام لغته في السّرد والحوار بكثير من الدّقّة والإتقان، واتّباع الوسائل الفنّيّة المختلفة في المعالجة الرّوائيّة. لا بُد له أن ينقل للقارئ مضمون العمل ضمن تحرّكات الشّخصيّة والأحداث الرّوائيّة عن طريق الإيحاء، وأن يعمل على أن تبدو الرّواية حلقة وصل بالواقع، بحيث لا تبدو شخصيّة الرّوائيّ معها، بل يختفي الرّوائيّ كليّةً. وتبقى اللّغة أحد العوامل المؤثّرة والمعبّرة عن المضمون بشكل واضح، وكلّما استطاع الكاتب أن يوجد الصلّة والتّوحّد بين عنصر الشّخصيّة وبين اللغة باعتبارها وسيلة المنطق والتّعبير والتّصوير لأفكار الشّخوص وتحديد أبعاد عوالمهم الدّاخليّة والخارجيّة، كان الكاتب قد حقّق قدرًا كبيرًا من الفنّيّة في العمل، وعليه، فلا بُدّ من الإلمام الكامل بمستويات اللّغة ومدلولاتها ورموزها حتّى تصبح بمثابة عامل يشارك مشاركةً فعّالةً في خلق الاستجابة الوجدانيّة، ونقطة ارتكاز منطقيّة وواقعيّة لدى الكاتب. تبدو قضيّة اللّغة متعلّقةً بجانب الأسلوب التّعبيريّ في الرّواية، وتتّصل بشكل مباشر بعنصر الشّخصيّة الرّوائيّة. من هنا، فإنّ هذه اللّغة سرعان ما تتشكّل وتتّخذ مستويات مختلفةً حتّى تبدو مع طبيعة الشّخصيّة الرّوائيّة، التي يعبّر الكاتب معها عن مكنون نفسها وعن أسباب ودوافع السّلوك البشريّ عندها.[61]

إنّ السّرد مرتبط بالشّخصيّة؛ هي، التي تلوّنه وتكسبه مضمونه الزّمنيّ ولو اختفت الشّخصيّة من القصّة أو الرّواية لأصبحت أقرب إلى جنس المقالة.[62] والشّخصيّة هي فتات لفظيّ وعبارة عن ألفاظ تصف المظهر المادّيّ، الأفكار، التّعابير والمشاعر، وقد جعلها ذلك جزءًا من السّرد، مثلها مثل العقدة والمحيط ووجهة النّظر.[63] إنّ السّرد يتراوح بين الذّاتيّة والغيريّة. يركض بين الأنا والآخر ليحقّق التّواصل والانسجام بينهما، وقد لا ينجح السّرد في تحقيق

58. هينكل، قراءة الرّواية، مدخل إلى تقنيّات التّفسير، 200–186؛ عبّاس، ألشّخصيّة وأثرها في البناء الفنّيّ لروايات نجيب محفوظ، 270–244؛ إبراهيم، نقد الرّواية، 44.

59. إنّ اللغة الرّوائيّة هي لغة تتمتّع بمسحة العموميّة من حيث إبرازها للكثير من متغيّرات الواقع، ولذا فهي أداة مهمّة لإعادة تنظيم الواقع لعالم الشّخصيّة الباطنيّ والخارجيّ، حيث تبدأ التّركيز على رصد سلوك الشّخصيّة ودوافع ذلك السّلوك، ومن هنا فإنّ لغة الرّواية في حالة إتقان استخدامها لا بُدّ من أن تتحرّك في زمان نفسيّ بالدّرجة الأولى وليس الزّمن المعروف لدينا الذي ينظّم حركاتنا وحياتنا اليوميّة. أللغة في العمل الرّوائيّ، من غير شكّ، هي التي تحدّد طبيعة الموقف خاصّة الموقف النّفسيّ، الذي تدور أحداثه من خلال ضمير المتكلّم وشعور وإحساس البطل بالموقف الحيّ. ومن هنا، فالكاتب قادر على إضفاء مسحة الحركة والدّيناميكيّة المطلوبة في الحدث وتحرّك الشّخصيّة داخل إطار محدّد. ومن خلال الإجادة في استخدام اللغة في العمل الرّوائيّ يتحقّق للعمل بناؤه السّليم وتتولّد التّفاعلات والتّجاوب المستهدف من جرّاء منطقيّة الأحداث وتتابعها بصورة منطقيّة. ويتحقّق مستوى اللغة البنائيّ من خلال التّفاعل المطلوب بين الشّخصيّة، بكلّ إحساسها باللّحظة الشّعوريّة الماضية والحاضرة والمستقبليّة، وبين لغة التّعبير عنها، وتتحوّل اللغة بهذا إلى لغة إحساس وشعور وتبدو ترجمةً لكلّ ما تحسّ به الشّخصيّة. راجع على سبيل المثال: إبراهيم، نقد الرّواية، 44.

60. إنّ اللغة في العمل الرّوائيّ محور أساسيّ يعتمد الكاتب عليه لتبيان وتحديد معالم شخصيّة البطل الرّوائيّة من ناحية، وطبيعة الحدث الرّوائيّ من ناحية أخرى، وكلّما كانت اللغة مصاغةً بشكل منطقيّ يساير طبيعة الشّخصيّة والحدث، كان الكاتب قادرًا على نقل المفاهيم والأفكار والمواقف المتعلّقة بالشّخصيّة أو بالواقع من أقرب وأسهل الطّرق وأكثرها تأثيرًا في المتلقّي. ولا بُدّ من أن يلتزم الرّوائيّ طبيعة الشّخصيّة والموقف، الذي يصوّره ويعبّر عنه، حتّى تظهر اللغة في حالات التّعبير والتّصوير أكثر مسايرة لتلك الطّبيعة. إنّ اللغة هي تجسيد لنظام فكريّ وحياتيّ، تحياه الشّخوص لطرح كثير من مفاهيم طبقات كاملة من الشّعب بما يضفيه على اللغة من دلالات ورموز. كذلك فإنّ لغة الكاتب هي ليست وسيلة اتّصال مباشرة فحسب، بل هي عمليّة توصيل غير مباشرة لكثير من المفاهيم

الانسجام؛ بل ينتج عنه نوع من الاختلاف بهدف إثبات كلّ طرف لذاته ووجوده، فنفي كلام الآخر هو إثبات لكلام الذّات. ولن يتحقّق السّرد دون التّواصل بين الـ: أنا والآخر أو الآخرين، وقد يكون السّرد شفويًا أو مكتوبًا أو صامتًا، فالسّرد الشّفويّ هو الكلام، الذي يدور بين النّاس خلال الحديث أو الحوار، وهو يتمّ مباشرةً بين طرفيّ الحديث.

للغة في الرّواية وظيفتان؛ واحدة إشاريّة تكتفي فيها بالدّلالة على الأشياء دون تلوّن بالأحاسيس والمشاعر، وثانية انفعاليّة تمتزج فيها الدّلالة بالانفعال الإنسانيّ، وهذا الامتزاج هو ما يطغى على الأدب ويميّزه عن بقيّة نشاطات الإنسان، وهو ما يجعل اللغة أهمّ رباط بين ذات الإنسان وما يحيط به وأهمّ كاشف لما بينهما. في هذه اللغة رؤية الإنسان للعالم المحيط به، وفيها مشاعره تجاهه ومواقفه منه، فاللغة ليست أداةً لتوصيل الأدب وحده، ولكنّها الوعاء الحامل لكلّ فكر الإنسان وعلمه وثقافته. بناءًا عليه لا يمكن، أبدًا، أن نتعرّف على أفكار الشّخصيّة وهواجسها وأحلامها دون أن نعرض للغتها وللصّياغة التّعبيريّة، التي جسّمت تلك الأفكار والهواجس والأحلام في النّصّ الرّوائيّ، فتعبير الشّخصيّة شيء منها.

تنحت اللغة في الرّواية الشّخصيّات والمواقف والأحداث، والشّخصيّات بدورها تنحت ألفاظها وتراكيبها حسب ما تجده في نفوسها، فلكلّ شخصيّة لغة خاصّة بها تكون كاشفةً عنها.[64] كما أنّ دراسة السّجلّ المعجميّ في أقوال الشّخصيّات مجدية في معرفة بعض سماتها، لأنّ المادّة المعجميّة تختلف في أقوال الشّخصيّات وتتغيّر حتّى في مستوى الشّخصيّة الواحدة أحيانًا على اعتبار أنّ تغيّر موضوع الحوار أو تغيّر المخاطب قد يرتبطان بتغيّر في مستوى نوعيّة اللغة المستعملة، وبالتّالي في مستوى السّجل

تابع 60. والآراء الذّاتيّة للكاتب ضمن إطار ونظام محدّد لتلك اللغة. إذا كانت اللغة عاملًا مهمًّا للتّوصيل غير المباشر والباعث على التّأمّل والتّفكير لدى القارئ أو المتلقّي لأيّ عمل أدبيّ، خاصّةً في مجال الرّواية، فإنّ اللغة أساس لخلق نظام محدّد للحياة بكلّ ما فيها من فوضى الأحداث وتباينها. من هنا، فإنّه لا بُدّ للغة أن تعيد تجسيد الحركة غير المدركة للحياة بكلّ تعقّدها وتشابك مظاهرها وجزيئاتها. على هذا، فإنّ اللغة تلعب دورًا بارزًا في تشكيل البناء العامّ للشّخصيّة الرّوائيّة وتحدّد طبيعة الموقف، الذي تعبّر عنه الشّخصيّة، إذ قد يعتمد الكاتب على لغة تساير الموقف الواحد أو تتّفق مع كلّ جزء من الموقف نفسه. إنّ اللغة تعطي متعةً جماليّةً حقيقيّةً للمتلقّي من خلال التّجاوب التّعبيريّ لكلّ موقف شعوريّ معبّر عنه سواءً عند الشّخصيّة أو الشّخصيّات الرّوائيّة وسواء على مستوى الحوار أو على مستوى السّرد. واللغة بوصفها صوتًا، فهي بمثابة كشف دقيق عن الطّاقات اللغويّة للفرد الواحد من ناحية، وكشف طاقات لغويّة عامّة من ناحية أخرى. وفي نفس الوقت تظهر مقدرة الكاتب على نقل وحدة متكاملة للحياة الفكريّة والنّفسيّة، بل الاجتماعيّة، التي يحياها البطل الرّوائيّ، وتربط بينه وبين واقعه والآخرين برباط قويّ يخلق نظامًا حياتيًا عارمًا ودقيقًا. إنّ اللغة، بمستواها الصّوتيّ، تبعد كثيرًا عن كونها مجرّد إشارات لأشياء أو مواقف بعينها فحسب، بل قد تفقد خصوصيّتها ليضفي الرّوائيّ عليها بُعدًا آخر هو البُعد النّفسيّ أو ما يسمّى بالدّلالة الصّوتيّة، التي تضع في اعتبار وذهن المتلقّي كثيرًا من المفاهيم الخاصّة ممّا يسمعه من حوار أو سرد لغويّ بعيدًا عمّا تشير إليه الألفاظ بصورة مباشرة، فتبدو اللغة هنا ذات معنًى ضمنيّ وليست وسيلةً مباشرةً للتّوصيل فحسب، وعليه فإنّ لغة الرّوائيّ المتقنة قد تساعد على كشف كثير من القيم والعلاقات الحياتيّة، التي تربط الإنسان بنفسه وبالآخرين. ولعلّ اللّغة بوصفها صوتًا تساعد على كشف النّقاب عن تلك العلاقات والمواقف الذّاتيّة للشّخصيّة الواحدة من خلال النّبرات الصّوتيّة، التي تحدّد طبيعة تلك العلاقات والمواقف، فالصّوت في الكلمة هو أحد أركانها المحدّدة لمضمونها، بينما تبدو الدّلالة اللغويّة هي المبدعة الحقيقيّة لذلك الصّوت حتّى وإن اختلفت طرق التّعبير للكلمة الواحدة.

تكشف نبرة الشّخصيّة في حوارها الرّوائيّ مع نفسها أو مع باقي أبطال العمل الرّوائيّ عن كثير من مفاهيم الكاتب وآرائه ومواقفه تّجاه المجتمع والإنسان على حدّ سواء. لكلّ موقف طبيعة خاصّة تنقلها اللغة بما تضفيه عليها من مسحة التّرابط والمنطقيّة، وتتغيّر نبرة الكلمة وتتشكّل صوتيًا سواءً بالكلمة المنطوقة بالألفاظ أو المنطوقة داخل النّفس، مجسّدةً لكثير من التّفاعلات النّفسيّة، التي تشعر بها الشّخصيّة الرّوائيّة وتعبّر من خلالها عن موقف ذاتيّ. إذا كانت اللغة صوتًا وحروفًا منطوقةً تؤدّي معنًى مقصودًا في ذهن قائله، فإنّ اللغة حسب هذه الاعتبارات كلّها إنّما تضفي على ذلك المعنى في العمل القصصيّ أبعادًا نفسيّةً واجتماعيّةً، بل حياتيّةً عامّةً. وتبدو الكلمة متحرّكةً في إطارين –المكان والزّمان–غير محدّدين، بمعنى أنّ الكلمة الواحدة متّصلة بشخصيّة روائيّة بعينها إنّما تفقد خصوصيّتها وحدودها، لتأخذ سمة الشّمول والعموميّة وتعطي القارئ أبعادًا جديدةً لها. لعلّنا ندرك مع هذا المفهوم أنّ اللغة الرّوائيّة هي لغة تتمتّع بمسحة العموميّة من حيث إبرازها لكثير من متغيّرات الواقع، ولذا فهي أداة مهمّة لإعادة تنظيم الواقع لعالم الشّخصيّة الباطنيّ والخارجيّ، حيث تبدأ في التّركيز على رصد سلوك الشّخصيّة ودوافع ذلك السّلوك. من هنا فإنّ لغة الرّواية في حالة إتقان استخدامها لا بُدّ أن تتحرّك في زمان نفسيّ بالدّرجة الأولى، وليس الزّمن المعروف لدينا الذي ينظّم حركاتنا وحياتنا اليوميّة. ولا بُدّ للغة في العمل الرّوائيّ أن تعيد التّرابط الوثيق بين عوالم الشّخصيّة الواحدة. وهي بهذا تعطي العمل مسحة التّوحّد، وتتحقّق معها وحدة الرّواية العضويّة. اللغة في العمل الرّوائيّ، هي التي تحدّد طبيعة الموقف وخاصّة الموقف النّفسيّ الذي تدور أحداثه من خلال ضمير المتكلّم وشعور وإحساس البطل بالموقف الحيّ. من هنا فالكاتب قادر على إضفاء مسحة الحركة والدّيناميكيّة المطلوبة في الحدث وتحرّك الشّخصيّة داخل إطار محدّد، كذلك يمكنه في نفس الوقت أن يعبّر بطرق أكثر سكونًا وهدوءًا عن الموقف المختلف من حيث طبيعته والإحساس به. ومن خلال الإجادة في استخدام اللّغة في العمل الرّوائيّ يتحقّق للعمل بناؤه السّليم، وتتولّد التّفاعلات والتّجاوب المستهدف من جرّاء منطقيّة الأحداث وتتابعها بصورة منطقيّة.

إنّ لغة القصّة، إذا ما استخدمت بكفاءة بالغة، تجعل الماضي واقعيًا معيشًا وتمتدّ بالحاضر إلى رؤية مستقبليّة مشحونة بالتّوقّعات، كما أنّها تحمل الإشعاعات الفكريّة والعاطفيّة وتجعل الشّخصيّة تعيش اللّحظة تلو اللّحظة في جدّ وحيويّة بحيث تجعلها تنمو مع حركة الزّمن. ويتحقّق مستوى اللغة البنائيّ من خلال التّفاعل المطلوب بين الشّخصيّة بكلّ إحساسها باللّحظة الشّعوريّة الماضية والمستقبليّة – بلغة التّعبير عنده. وتتحوّل اللغة بهذا إلى لغة إحساس وشعور، وتبدو ترجمةً لكلّ ما تحسّ به الشّخصيّة. تبدو اللغة بمستواها الدّلاليّ أحد العوامل الأساسيّة في تحديد هويّة العمل الرّوائيّ كلّه، وتبيّن معالم شخصيّات الرّواية، من خلال اعتماد الكاتب على دلالات اللغة في سردها لأحداث الرّواية من ناحية ومن خلال الحوار، الذي يجريه على ألسنة شخوصه من ناحية أخرى.

الذي لاشكّ فيه أنّ دلالة اللغة، في مجالي السّرد والحوار الرّوائيّ، تساعد على إظهار أبعاد فكرة الكاتب في العمل الرّوائيّ، بل إنّها تساعد كذلك على تحديد العلاقة بين الشّخوص الرّوائيّين من ناحية وبينهم وبين الأحداث التي يعيشونها من ناحية أخرى. ولعلّ إمكانيّة الكاتب تظهر في مدى قدرته على تسيير تلك الأحداث والشّخوص بشكل بسيط وسلبيّ بعيدًا عن الصّنعة اللّفظيّة المتكلّفة، فقدرة الكاتب تكمن في اختيار الألفاظ التي تخدم السّرد والحوار وتضفي عليه منطقيّةً وموضوعيّةً، وتجعل من العمل الرّوائيّ أقرب إلى الواقع الذي تصوّره أو تتحدّث عنه. وعند التّحدّث عن لفظة البساطة على لغة العمل الرّوائيّ لا يكون الحديث عن اللغة السّطحيّة والسّوقيّة بقدر ما تعني الإتيان باللغة على السّليقة والطّبع وبشكل يساير طبيعة الشّخصيّة، التي تتحدّث بها دونما تكلّف أو صنعه، فتبدو اللّغة عاملًا مهمًّا يشترك مع باقي عناصر تكوين الشّخصيّة لتحديد أبعادها وسلوكها وأفكارها ومفاهيمها، لذا فالكاتب المجيد هو الذي يستطيع أن يحرّك اللغة على ألسنة الشّخوص ضمن سرده للأحداث بصورة تخدم الفكرة، التي يطرحها. وكلّما أجاد الرّوائيّ استخدام هذه اللغة الطّبيعيّة والبسيطة وصل إلى تحقيق الهدف والفكرة. راجع على سبيل المثال: عبّاس، ألشّخصيّة وأثرها في البناء الفنّيّ لروايات نجيب محفوظ، 952–372 ،582، 982؛ إبراهيم، نقد الرّواية، 44.

61. عبد الملك مرتاض، في نظريّة الرّواية (ألكويت: ألمجلس الوطنيّ للثّقافة، 1998)، 103.

62. مارتن والاس، نظريّات السّرد الحديثة، ترجمة: حياة جاسم محمّد (القاهرة: المجلس الأعلى للثّقافة، 1998)، 151–160.

63. نجوى الرّياحي القسطنطينيّ، الحلم والهزيمة في روايات عبد الرّحمن منيف (تونس: كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، 1995)، 240–241.

64. عبد المحسن طه بدر، نجيب محفوظ: الرّؤية والأداة (القاهرة: دار الثّقافة للطّباعة والنّشر، 1978)، 116؛ شلوميت ريمون–كنعان، التّخييل القصصيّ: الشّعريّة المعاصرة، ترجمة: لحسن أحمامة (الدّار البيضاء: دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، 1995)، 79؛ الصّادق قسّومة، طرائق تحليل القصّة (تونس: دار الجنوب للنّشر، 2000)، 221–224؛ אבן הדמות בסיפורת, 18–38.

65. تلعب اللغة دورًا أساسيًّا ومهمًّا في نقل الفكرة الرّوائيّة للقارئ بشكل أكثر عمقًا. ولا بُدّ للرّوائيّ من استخدام لغته في السّرد والحوار بكثير من الدّقّة والإتقان واتّباع الوسائل الفنّيّة المختلفة في المعالجة الرّوائيّة. ولا بُدّ له أن ينقل للقارئ مضمون العمل ضمن تحرّكات الشّخصيّة والأحداث الرّوائيّة عن طريق الإيحاء. وأن تبدو الرّواية حلقة وصل بالواقع. وكلّما استطاع الكاتب أن يوجد الصّلة والتّوحّد المطلوبين بين عنصر الشّخصيّة وبين اللغة باعتبارها وسيلة المنطق والتّعبير والتّصوير لأفكار الشّخصيّات وتحديد أبعاد عوالمهم الدّاخليّة والخارجيّة، كان الكاتب قد حقّق قدرًا كبيرًا من الفنّيّة في العمل، وعليه فلا بُدّ له من الإلمام الكامل بمستويات اللغة ومدلولاتها ورموزها.

إنّ الحديث الصّادر من الشّخصيّة أو عنها، يتأثّر بطبيعة تلك الشّخصيّات وبواعثها ومواقفها الفكريّة والعاطفيّة، كما ويتأثّر بالعلاقات الماثلة بينها. وهذا يعني أنّ التّشخيص المباشر أو التّشخيص بالرّأي كما يسمّيه البعض، لا يُسلّم به على إطلاقه وأنّ أهميّته قد تعظم أو تقلّ، ومن ثمّ ينبغي على القارئ أن يبني فهمه للشّخصيّة وحكمه عليها من خلال الآراء والأوصاف الصّادرة عن شخصيّات تتّسم بالاتّزان الفكريّ والعاطفيّ ودقّة الملاحظة وسعة الأفق. على القارئ ألّا يعتمد على الآراء الصّادرة عن شخصيّات تتّصف بضعف الملاحظة وتبلّد الإحساس، أو شّخصيّات مدفوعة بدوافع خبيثة ماكرة أو دوافع أملتها الانطباعات الذّاتيّة التّأثريّة. راجع على سبيل المثال: عبد المطلب زيد، أساليب رسم الشّخصيّة المسرحيّة (القاهرة: دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، 2005)، 28–29.

المعجميّ، الذي تحيل عليه. ويرى البعض أنّ الألفاظ والمفردات والتّعابير، التي تستعملها الشّخصيّة في كلامها تدلّ على مركزها الاجتماعيّ والثّقافيّ.[65]

تعتبر الكتابة الرّوائيّة عملًا فنّيًا يقوم على نشاط اللّغة،[66] كما أنّ اللّغة في الرّواية هي أهمّ ما ينهض عليه بناؤها الفنّيّ، فالشّخصيّة تستعمل اللّغة أو توصف بها، أو تصف هي بها؛ مثلها مثل المكان أو الحدث أو الزّمان، فما كان ليكون وجود لهذه العناصر أو المشكّلات في العمل الرّوائيّ لولا اللّغة.[67] أمّا لغة تيّار الوعي،[68] فترتبط بما ذهب إليه ميخائيل باختين في أنّ الخاصيّة الجوهريّة للغة الرّواية هي الحواريّة والإنارة بالتّعدّد؛[69] أي أنّ لغة الرّواية نظام لغات تنير إحداها الأخرى حواريّ، ولا يجوز وصفها ولا تحليلها باعتبارها لغةً واحدةً ووحيدةً.[70]

وأمّا عن علاقة اللّغة بالمكان الرّوائيّ، فتبدو في أنّ اللّغة هي مأوى المكان في النّصّ الرّوائيّ على عكس الأمكنة في الأجناس الفنّيّة الأخرى: مسرح، موسيقى، فنّ تشكيليّ، سينما، بل إنّ اللّغة هي، التي تحدّد وضعيّة المكان وتقوم بعمليّة تأثيثه. المكان كائن صامت يلج اللّغة بفراغه وأشيائه، ليتحدّث من خلالها، فالكائن الإنسانيّ يكمن للمكان بشباك اللّغة وهو بذلك يمنحه لسانًا ولغةً وعليه تعدّ اللّغة الوسط الذي يستيقظ فيه المكان من غفوته الأبديّة.[71]

امكانيّة الشّخصيّة

الزّمان والمكان متلازمان بوجود الإنسان أو بغيابه، والوجود الإنسانيّ هو وجود زمانيّ، فالحضور وجود، والوجود جسد، والجسد يشغل حيّزًا في المكان. المكان يُقاس ويُدرك فيُرى ويُسمع ويُشمّ ويُلمس ويُذاق، فهو محسوس أي جسد. والفكر وعي، والوعي روح، والرّوح محصّلة مجرى الزّمان. الزّمان لا يُرى ولا يُسمع ولا يُشمّ ولا يُلمس ولا يُذاق، فهو فوق محسوس أي روح. إذن، المكان الجسديّ في الزّمان الرّوحيّ، والزّمان الرّوحيّ في المكان الجسديّ هو الحضور الكلّي؛ وهذا هو معنى الإنسان. إذا مات الإنسان، مات في الزّمان والمكان، ومات فيه الزّمان والمكان أيضًا.[72]

شغل الزّمن النّاس منذ القدم، وليس غريبًا، إذن أن يشغل الرّوائيّون أنفسهم؛ لا روائيّو اليوم وحسب، بل جميع الفترات بمختلف وجوه الزّمن طالما أنّ معظم أعراف القصّة وأساليبها مشدودة إليها بإحكام.[73] أشار هانز ميرهوف إلى أنّ للزّمن بُعدين يعلّلان التّأويلات الفلسفيّة المختلفة له؛ الأوّل، كرونولوجيّ وموضوعيّ والثّاني سيكولوجيّ وذاتيّ يتوقّف على الذّاكرة والتوقّعات، وهو وعي انفعاليّ مطوّر تمامًا من مفاهيم المستقبل والماضي.[74] الزّمن الكرونولوجيّ، هو مفهوم عامّ وموضوعيّ؛ هو مفهوم الزّمن في علم الفيزياء وهو، أيضًا، زمننا الشّائع «الوقت» الذي نستعين به بواسطة السّاعات والتّقاويم وغيرها كي نضبط اتّفاق خبراتنا الخاصّة بالزّمن بقصد العمل الاجتماعيّ والاتّصال والتّفاهم. ومن خصائص هذا المفهوم للزّمن، كونه مستقلًا عن خبرتنا الشّخصيّة وكونه يتجلّى بصدق يتعدّى الذّات، في اعتباره مطابقًا لتركيب موضوعيّ موجود في الطّبيعة وليس نابعًا من خلفيّة ذاتيّة للخبرة الإنسانيّة.[75] إنّ الزّمن الفيزيائيّ بخصائصه، ونظامه يعدّ البنية التّحتيّة لبنيات الزّمن في الأدب القصصيّ، فمعظم خصائص ونماذج الوقت يمكن وصفها نتيجةً لسلسلة عمليّات تنفّذ بأشكال مختلفة للوقت الفيزيائيّ عندما يدخل في عمليّة البناء الأدبيّ.[76]

تتحوّل أشكال الزّمن إلى أشكال فنيّة سرديّة من خلال طقم من العمليّات الاختياريّة أساسًا؛ هذه العمليّات الانتقائيّة تنطبق على كلّ الأشكال الدّاخلة في الزّمن الفيزيائيّ، ومهمّتها أن تبحث عن تلك العناصر، التي ستشترك في تشكيل الزّمن الروائيّ.[77]

أمّا كلمة «المكان»، فتحمل معانيَ الحيّز، الحجم، المساحة والخلاء.[78] ويمكن للمكان أن يكون مستقلًا في وجوده عن الإنسان، ولكنّ

66. مرتاض، في نظريّة الرّواية، 521.

67. في حقيقة الأمر إنّ لغة روايات تيّار الوعي هي لغة حواريّة تدور بداخل الشّخصيّات وتعبّر في الغالب عن أزمتها النّفسيّة والفكريّة. لكن لها طبيعتها المختلفة عن أيّ لغة روائيّة أخرى، فمثلا قد تكون اللّغة متقطّعة وغير ثابتة في ذهن الشّخصيّة، أو تبدو مكثّفة، وهذا أكثر بروزًا في اللّغة الشّعريّة، أو تكون متكرّرةً دالّةً على التّوتّر النّفسيّ، الذي أصاب الشّخصيّة، فعادت إلى ذاتها متذكّرةً أو مناجيةً في صورة معبّرة عن مشكلتها، وكأنّها في النّهاية، أي مشكلة شخصيّات تيّار الوعي، مشكلة تكمن معظمها في اللّغة.
إنّ لغة تيّار الوعي تتّضح من خلال طبيعة اللغة التي رسمتها الشّخصيّات الأنثويّة عبر تكنيكات منها: التّذكّر، الاستدعاء، حوار النّفس، التّشتّت، التّقطيع الحدثيّ، الحلم والاستباق الزّمنيّ. وحوار الشّخصيّة إلى نفسها هي سمة شخصيّة أبطال روايات تيّار الوعي وليس الحوار إلا صورةً بسيطةً لذلك، فالأحداث الاجتماعيّة التي توالت على الشّخصيّة المركزيّة جعلتها تصاب بالاضطراب النّفسيّ والقلق والغربة الداخليّة، فعدم تقبّل الآخرين لها (لمجرّد كونها هي) أوصلها إلى ذلك النّوع من الحوار، ليصبح المكان عبر تشكيله اللّغويّ متعدّدًا بتعدّد أوضاع الشّخصيّة، فكان المكان بذلك تكوينًا رمزيًّا لا وجود له في الواقع، لا توحيه سوى اللغة المستعادة عبر تيّار الوعي. راجع على سبيل المثال: محمود الحسيني، تيّار الوعي في الرّواية المصريّة المعاصرة (القاهرة: الهيئة العامّة لقصور الثّقافة، 7991).

68. ميخائيل باختين، الكلمة في الرّواية، ترجمة: يوسف حلّاق، (دمشق: وزارة الثّقافة، 1988)، 231.

69. صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النّصّ (الكويت: المجلس الوطنيّ للثّقافة والفنون والآداب، 1992)، 295.

70. حسين خالد حسين، شعريّة المكان في الرّواية الجديدة» الخطاب الرّوائيّ لإدوار الخرّاط نموذجا»، (الرّياض: مؤسّسة اليمامة الصّحفيّة، 2000)، 78.

71. إبراهيم طه، البعد الآخر: قراءات في الأدب الفلسطينيّ المحليّ (النّاصرة: رابطة الكتّاب الفلسطينيّين، 1990)، 126.

72. مندلاو أ.أ، ألزّمن والرّواية، ترجمة: بكر عبّاس (بيروت: دار صادر، 1997)، 24.

73. كيسنر، شعريّة الفضاء الرّوائيّ، ترجمة: لحسن أحمامة (ألدّار البيضاء: أفريقيا الشّرق، 2003)، 24–25

74. هانز ميرهوف، ألزّمن في الأدب. ترجمة: أسعد رزوق (القاهرة: مؤسّسة سجّل العرب، 1972)، 10 – 11.

75. Lubomir Dlozel, «A Scheme of Narrative Time», Semiotics of Art, eds. Ladislav Matejka and Irwin Titunik (The Massachusetts Institute of Technology, 1976), p. 209.

76. ما يهمّنا في الزّمن الرّوائيّ نوعان: زمن الحكاية وزمن النّصّ. وما يميّز القصّة المكتوبة أنّ الزّمن فيها مركّب من مركبّات اللغة ومن مركبّات الحكاية، لذلك يمكن تعريف الزّمن في القصّة بأنّه علاقات الزّمنية بين الحكاية والنّصّ. وزمن النّصّ إشكاليّ لأنّ بُعد اللغة فضائيّ زمنيًا، فلا زمن للنّصّ إلّا زمن القراءة، ولذلك فالزّمنان–زمن الحكاية وزمن النّصّ–زائفان ولكنّهما ضروريّان لبحث جانب هامّ من العلاقات بين الحكاية والنّصّ. فنظام زمن الخطاب لا يمكن أن يكون موازيًا لزمن الحكاية، وثمّة بالضّرورة تدخّلات في «القَبل» و «البَعد»، ومردّ هذه التّدخّلات الاختلاف بين الزّمنين من حيث طبيعتهما، فزمنيّة الخطاب أحاديّة البُعد وزمنيّة الحكاية متعدّدة. واستحالة التّوازي تؤدّي إلى الخلط الزّمنيّ. راجع على سبيل المثال: تودوروف تزفيطان، ألشّعريّة، ترجمة: شكري المنجوت ورجاء بن سلامة (الدّار البيضاء: دار توبقال، 1987)، 48.

77. ب.س ديفيز، ألمفهوم الحديث للمكان والزّمان، ترجمة: السّيّد عطا (القاهرة: الهيئة العامّة للكتّاب، 1996)، 9.

الإنسان يرتبط وجوده بالمكان ارتباطًا وجوديًا. من هنا نشأت جدليّة العلاقة بين الإنسان والمكان.[79] المكان هو الذي يمنح الشّخصيّة هويّتها أو يسلبها منها فيغرّبها، ذلك بالإضافة إلى تحكّم المكان في سلوك الشّخصيّة ونفسيّتها وانعكاس ذلك بدوره على المكان، فالأماكن في حالة عزلتها عن علاقاتها بالعناصر الأخرى، وخاصّة الشّخصيّات لا قيمة لها.

لا بدّ لنا من الإشارة إلى أنّ المكان في الرّواية هو مكان متخيّل لا يشبه المكان الحقيقيّ، وإن ظهرت بينهما بعض التّقاطعات. ويبدو لنا أنّ المدينة الرّوائيّة، سواء كانت انعكاسًا أم انزياحًا، هي قبل كلّ شيء عالم من الكلام، وهي في ذلك قريبة من شخصيّة الرّواية، كما أنّه تنبغي معالجتها كفضاء أبدعته الكلمات. ربّما أراد الرّوائيّ أن يصف العالم أو يهدمه: وهذا الهدم متجاوز بفعل أنّه يبدع، أيضًا عالمًا خياليًا.[80]

لقد مرّ المكان في الرّواية بعدّة مراحل، فكتّاب الرّومانسيّة اهتمّوا بوصف الطّبيعة، ليكون المنظر ديكورًا بهيجًا يخفّف من وقع مشهد عاطفيّ حزين.[81] أمّا كتّاب الواقعيّة، فقد اهتمّوا بمشاكلة الواقع ووصفوا الأحياء الشّعبيّة. وعبّر المكان عمّا تختزنه الشّخصيّات من أحزان وأفراح بالإضافة إلى أنّ الإطار المكانيّ يعطي الشّخصيّات مسكنًا محليًا واسمًا،[82] فالموضع مسألة عمليّة وظيفتها وضع الشّخصيّات في بيئة تستطيع أن تقوم بأدوارها فيها. ويشير المكان إلى المكانة الاجتماعيّة للشّخصيّة أو يصوّر لنا مشاعر وحالات الشّخصيّات.[83] يقول ميشيل بوتور Michel Butor: إنّ للأشياء تاريخًا مرتبطًا بالأشخاص[84] لأنّ الإنسان لا يُشكّل وحدةً بنفسه».[85] سيمون هيني الشّاعر الإيرلنديّ يقول:» كي تعرف من أنت لا بُدّ أن تعرف المكان، الذي أتيت منه، وكي تعرف أين تتّجه لا بُدّ أن تعرف أين كنت.[86]

في الرّواية الجديدة لم يعد المكان إطارًا للألفة والحميميّة ولا إطارًا تزيينيًا، بل أصبح يميل إلى التّشابه وأصبح متشظّيًا ومتشيّئًا، بحيث صار يسيطر على الإنسان، فصار متاهةً لا يعرفه الإنسان، بل يضيع فيه، فيفقد هدفه وذاته وهويّته وانتماءه.[87]

هناك نقّاد ركنوا إلى أنّ الشّخصيّة الرّوائيّة إنسان حقيقيّ، وراحوا يحاكمونها كما يحاكمون الإنسان في الواقع الخارجيّ وكأنّهما شيء واحد. لعلّ ذلك نتيجة من نتائج المطابقة بين الواقعين الرّوائيّ والخارجيّ؛ تلك المطابقة التي جنت على الرّواية، فجعلتها انعكاسًا للواقع الخارجيّ ومحاكاةً له. وقد ضاعت في غمرة المطابقة حقيقة لا ينكرها إلّا الجاهل هي أنّ الشّخصيّة الرّوائيّة إنسان من ورق يخلقه الرّوائيّ ليحقّق بوساطته هدفًا جماليًا ما، ويطرح رؤيا للعالم يؤمن بها. ومن المفيد للنّقد الأدبيّ أن يحلّل بناء هذا الإنسان، الذي خلقته كلمات الرّوائيّ، ليضع يده على الصّنعة الفنّيّة في العالم الرّوائيّ التّخييليّ.[88] وللشّخصيّة أثرها وتأثيرها على

78. المكان في الرّواية مركّب أساسيّ من مركّباتها الخمسة: الزّمان، المكان، الشّخصيّات، الأحداث، والرّاوي. وهذه المركّبات تتعالق وتتفاعل فيما بينها، لذلك فإنّ المكان لم يعد مجرّد ديكور أو خلفيّة للرّواية، بل هو وجود فاعل ومغيّر ومحتوٍ على تناقضات مختلفة. المكان شأنه شأن أيّ عنصر من عناصر البناء الفنّيّ، يتجدّد عبر الممارسة الواعية للفنّان، فهو ليس بناءً خارجيًا مرئيًا، ولا حيّزًا محدّد المساحة، ولا تركيبًا من غرف وأسيجة ونوافذ، بل هو كيان من الفعل المغيّر والمحتوى على تاريخ ما، والمضمّخة أبعاده بتواريخ الضّوء والظّلمة. ويحتاج مثل هذا المكان إلى حيّز ماديّ يتوضّح عبره وينمو فيه، وإلا أصبحت كلّ البيوت أمكنةً صالحةً للفعل وكلّ الشّوارع مساحات لأقدام المتظاهرين. المكان في الفنّ اختيار، والاختيار لغة ومعنًى وفكرة وقصد. إنّ مبدأ التّلاؤم الذي تحدّث عنه ميشيل Michel Foucault هو، الذي يفسّر لنا كيف يختار الرّوائي أمكنته، وهل ثمّة علاقة بينها وبين حركيّة السّرد؛ يفسّر لنا ذلك من خلال تلاؤم الإنسان وما يحيطه، ففي تركيب العالم الواسع تتلاءم الكائنات المختلفة بعضها مع بعض؛ النّبات يتواصل مع الحيوان، والأرض مع البحر، والإنسان مع كلّ ما يحيط به». راجع على سبيل المثال: ياسين النّصير، إشكاليّة المكان في النّصّ الأدبيّ (بغداد: دار الشّؤون الثّقافيّة، 1986)، 8؛ ميشيل فوكو، الكلمات والأشياء (بيروت: مركز الإنماء القوميّ، 1990)، 4.

79. تادييه، الرّواية في القرن العشرين، 151.

80. وادي، دراسات في نقد الرّواية، 73.

81. تشكّل الشّخصيّة في الرّواية عنصرًا هامًا، ولا تظهر تلك الأهميّة إلا بعد أن يتمّ ربطها ببقيّة العناصر الأخرى، ولا سيّما المكان الذي يمنح تلك الشّخصيّة الهويّة التي تميّزها عن باقي الشّخصيّات الأخرى، لذلك، فإنّ العلاقة بين المكان والشّخصيّة تتعدّى حدود العلاقة الشّكليّة، لأنّ المكان لم يعد إطارًا خارجيًا لحركة الشّخصيّات فقط، بل إنّ المكان الرّوائيّ يتجاوز وجوده السّطحيّ المرتكز على البُعد الجغرافيّ والفيزيائيّ، فقد أصبح يحدّد سلوك الشّخصيّة واتّجاهاتها زيادةً على أنّ تقاليد المكان وأعرافه تحكم نفسيّة الشّخصيّات وممارستها، لذلك يحتلّ المكان دورًا بارزًا في الكشف عن عالم الشّخصيّة النّفسيّ، إذ أنّ المكان يقوم بتجسيد إحساس الشّخصيّة. لذا، فإنّ المكان لا يكون منعزلًا عن باقي عناصر السّرد، وإنّما يدخل في علاقات متعدّدة مع المكوّنات الحكائيّة الأخرى للسّرد كالشّخصيّات والأحداث والرّؤية السّرديّة. وعدم النّظر إليه ضمن هذه العلاقات والصّلات، التي يقيمها يجعل من العسير فهم الدّور، الذي ينهض به داخل السّرد. إنّ ظهور الشّخصيّات ونموّ الأحداث، التي تساهم فيها يساعد على تشكيل البناء المكانيّ في النّصّ، فالمكان لا يتشكّل إلّا عن طريق اختراق الأبطال له، وليس هناك أيّ مكان محدّد مسبقًا وإنّما تتشكّل الأمكنة من خلال الأحداث، التي يقوم بها الأبطال ومن المميّزات التي تخصّهم. لذلك لن يكون هناك حدث داخل النّصّ ما لم تلتق شخصيّة روائيّة بأخرى في مكان ما، وهذا يتمّ طبقًا لطبيعة المكان وموقعه داخل نسق مكانيّ محدّد تجتمع فيه الصّفات الجغرافيّة والصّفات الاجتماعيّة.

82. Bland, D. s «Endangering the Reades›s Neck», Theory of the Novel. Ed. Philip Stevick (New York: The Free Press, 1967), p.316-320.

83. إذا كان المكان يتّخذ دلالته التّاريخيّة والسّياسيّة من خلال الأفعال وتشابك العلاقات، فإنّه يتّخذ قيمته الحقيقيّة من خلال علاقته بالشّخصيّة عامّةً. وهو ما يعدّ ظاهرةً فنّيّةً عامّةً تشترك فيها الرّوايتان المصريّة والفرنسيّة. إنّ تعامل الشّخصيّة مع المكان يكون على مستويين: مستوًى ماديّ ومستوًى معنويّ. كثيرًا ما تكون الشّخصيّة المركزيّة «ضيفةً» على المكان تباشره مباشرة المكتشف أو الملاحظ أو الباحث، ومكوثها فيه مؤقّت يحمل معنى الرّحلة، إذ يرتبط بفترة زمنيّة محدّدة. أمّا المعنى الثّاني، الذي يحدّد علاقة الشّخصيّة، في الرّواية الجديدة، بالمكان فهو معنى التّيه، ذلك أنّ المكان بصفة عامّة يثير الضّياع ويوقف كلّ مشروع جدّيّ. ويظلّ المكان رمزًا للضّياع بالنّسبة إلى الشّخصيّة الرّوائيّة في «درجات» (sergeD) لأنّ الشّخصيّة تظلّ في انتقال سريع من مكان إلى آخر. إنّ مثل هذه المقاطع السّرديّة التي تصف الشّخصيّة في حركة سريعة في المكان تتكرّر في الرّواية. وهذه الحركة السّريعة توحي، بدون شكّ، بتبديد الشّخصيّة وإحساسها بالضّياع شأنها في ذلك شأن التّقطيع الفضائيّ المكثّف. راجع على سبيل المثال: والاس، نظريّات السّرد الحديث، 240–241.

84. ميشيل بوتور، بحوث في الرّواية الجديدة، ترجمة: فريد أنطونيوس (بيروت: عويدات، 1971)، 55.

85. Seamus Heaney, «The Sense of Place», Preoccupation: Selected Prose (London: Faber& Faber, 1980), p.135.

86. يعتبر المكان أحد الرّكائز الأساسيّة التي يركّز عليها العمل الأدبيّ ولا سيّما الرّواية، فهي تحتاج إلى مكان تدور فيه الأحداث وتتحرّك من خلاله الشّخصيّات. ويشكّل المكان في الرّواية عنصرًا مهمًا، حتّى أنّنا نجده أحيانًا، يكاد يكون بطل العمل الرّوائيّ. وتعود أهميّة المكان، أيضًا في تشكيل النّصّ الرّوائيّ إلى أنّه يشكّل المساحة، التي تجري فيها الأحداث، والتي تفصل بين الشّخصيّات بالإضافة إلى أنّها تفصل بين القارئ وعالم الرّواية. والمكان كعنصر أساسيّ لازم في تشكيل النّصّ الرّوائيّ، قد يختلف في رسمه من نصّ إلى آخر، فيقارب الواقع في بعضه بينما يكون ثمرة الخيال المجنّح في البعض الآخر، لكنّه يظلّ مجرّد مرسوم ساكن لا أهمّيّة له إلى أن تتشابك علاقاته مع الشّخصيّات والمواقف والزّمن، فكلّ قصّة لا بدّ لها من حدث، وهذا الحدث يحتاج إلى نقطة انطلاق في زمن، وفي أغلب الأحيان إلى نقطة انطلاق من مكان. لكن كلّ ذلك لا يتمّ إلا بوجود الشّخصيّات، وهكذا بوجود الشّخصيّات ونموّ الأحداث يتشكّل المكان. راجع على سبيل المثال: أسماء شاهين، جماليّات المكان في روايات جبرا إبراهيم جبرا (بيروت: المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، 2001)، 48–47.

87. سمر روحي الفيصل، الرّواية العربيّة البناء والرّؤيا، مقاربات نقديّة (دمشق: اتّحاد الكتّاب العرب، 1995)، 061–161.

88. صلاح صالح، قضايا المكان الرّوائيّ (القاهرة: دار شرقيّات، 1997)، 531.

المكان مثلما أنّ للمكان تأثيره وأثره على الشّخصيّة. هذه العمليّة العكسيّة تؤكّد في نهايتها أنّ «الإنسان هو، الذي يمنح للمكان قيمته وربّما وجوده»،[89] بل «وقادر على أن يمنح للأمكنة أبعادها الذّهنيّة والماورائيّة، وقادر، أيضًا على تغيير ملامحها وتشكيلها وفق أنماط مختلفة.[90] فالشّخصيّات هي، التي تحرّك المكان وتجعله ثابتًا وذلك عبر مشاعرها النّفسيّة وحالاتها الدّاخليّة بحيث يبدو المكان ضيّقًا وواسعًا على الحدّ، الذي تبدو فيه الشّخصيّة. وتبدو مسؤوليّة الشّخصيّة لإبراز عوالمها الدّاخليّة أمرًا هامًّا لإبراز الحقائق السّرديّة، فمن خلال الأسلوب الاستبطانيّ يستطيع الكاتب أن يلج العالم الدّاخليّ للشّخصيّة الرّوائيّة وتصوير ما يدور فيه من أفكار وما يتصارع فيه من عواطف وانفعالات ورؤًى وأحلام وذكريات. وتستخدم روايات تيّار الوعي أسلوب الاستبطان «من أجل إضفاء مزيد من الخصوصيّة والتّفرّد على شخوصها، لأنّها تنبع من رؤية تحترم التّجربة الذّاتيّة والحسّ الفرديّ».[91] ومشكلة تصوير الشّخصيّة مشكلة أساسيّة بالنّسبة لقصص تيّار الوعي على حدّ قول همفري Himfry [92] كما أنّ الميزة الكبرى لهذا النّوع من الرّواية يظهر في قدرتها الكامنة على تصوير الشّخصيّة على نحو أكثر دقّةً وأكثر واقعيّةً، وممّا يدلّ أنّ الشّخصيّة هي، التي تجعل من المكان تشكيله الحركيّ والسّاكن حسب طبيعتها النّفسيّة وبحسب تأثير العوامل المؤثّرة من الخارج.[93]وممّا يؤكّد ارتباط المكان بالشّخصيّة إلى حدّ التّطابق قولهم: « إنّ بيت الإنسان امتداد لنفسه. إذا وصفت البيت، فقد وصفت الإنسان»[94]وهو أمر يجعل من المكان تعبيرات مجازيّة عن الشّخصيّة، وكأنّ بيت الإنسان هو بالفعل امتداد له كما أنّ علاقة الشّخصيّة بالمكان قائمة على التّبادل والاندماج، «لأنّ كلًّا منهما يحفر في الآخر تأثيرات سطحيّة أو عميقة. وانحفارات المكان في الشّخصيّة تستغرق المستويات البيولوجيّة والنّفسيّة والاجتماعيّة. ويزداد حصار المكان لساكنه حتّى يتقمّص الكائن صورة مكانه ويصبح سلوكه ترجمة لسلوك المكان ولغته من لغة المكان».[95] وهذه الحفريّات تبدو واضحةً من خلال إصابة الشّخصيّات بالأزمنة المكانيّة[96]وإحساسها بالضّيق والحصار والانغلاق، التي هي في الأساس مشاعر مكانيّة انحفرت على سلوك الشّخصيّة، فأصبحت متلبّسةً بذلك الضّيق والحصار إلى الحدّ، الذي جعل فعلها في النّهاية خير تعبير عن ذلك. وليست الرّوائيّة العربيّة ببعيدة عن ذلك إذ تبدو هذه الحفريّة بارزةً لدى بعض شخصيّاتها الأنثويّة بالذّات، وذلك من خلال شعورها النّفسيّ ومونولوجها الداخليّ، الذي كان للمكان فيه أثره العميق. وممّا يغلب على الشّخصيّة في الرّواية النّسائيّة الطّابع العاطفيّ، الذي يصوّر رجوع الشّخصيّة إلى ذاتها وبخاصّة شخصيّة المرأة.[97]

ترسم الرّواية الإطار، الذي تتحرّك فيه شخصيّاتها. ويمكن أن يكون هذا الإطار مفتوحًا أو مغلقًا، طبيعيًا أو اصطناعيًا، ثابتًا أو متحركًا. وحين يرسم الرّوائيّ هذا الفضاء، فإنّه يحمل القارئ إلى عوامل خياليّة ويبثّ فيه الإحساس بأنّه يحيا فيها. هذا الفضاء، الذي يرسمه هو لغويّ وتشكيل خياليّ للواقع، وفي هذا

89. صلاح، قضايا المكان الرّوائيّ، 631.
90. فريال كامل سماحة، رسم الشّخصيّة في روايات حنّا مينا (بيروت: ألمؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، 1999)، 24.
91. روبرت همفري، تيّار الوعي في الرّواية الحديثة، ترجمة: محمود الرّبيعي (القاهرة: دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، 2000)، 43.
92. يسهم المكان في الرّواية من خلال كونه كاشفًا عن نفسيّات وعوالم الشّخصيّات، التي تسكنه، فالأماكن الموصوفة كالمدن والأحياء والمنازل وما تحويه المنازل من أثاث وأدوات، تسعى إلى أن تقوم بدور تفسيريّ داخل النّصّ الرّوائيّ يعين على فهم الشّخصيّة الموجودة في ذلك المكان، بل ويساعد على معرفة مستواها الاجتماعيّ ووضعها المادّيّ، ذوقها، طباعها وعواطفها الداخليّة، فالمكان الذي يسكنه الشّخص هو مرآة لطباعه، لأنّه يعكس حقيقة الشّخصيّة. ومن جانب آخر، فإنّ حياة الشّخصيّة تفسّرها طبيعة المكان الذي يرتبط بها. راجع على سبيل المثال: سيزا قاسم، بناء الرّواية» دراسة مقارنة لثلاثيّة نجيب محفوظ» (القاهرة: الهيئة المصريّة العامّة للكتّاب، 1984)، 48.
93. ويليك ووارين، نظريّة الأدب، 882.
94. حسين، شعريّة المكان في الرّواية الجديدة» الخطاب الرّوائيّ لإدوار الخراط نموذجا»، 401.
95. أوّل من وضع نظريّة الزّمكانيّة هو المنظّر الرّوسيّ باختين Bakhtin، فالزّمكانيّة Chronotope مستعملة في الرّياضيات وتعبّر عن العلاقة الضّروريّة بين المكان والزّمان. لقد عرّفها باختين بأنّها «التّرابط الداخليّ بين علاقات الزّمان والمكان المعبّر عنها فنيًّا في الأدب»، بمعنى أنّ الزّمكانيّة هي المكان حيث يتمّ ربط وحلّ العقد في القصّة. يحدّد باختين ثلاث فرضيّات يعتبرها مبادئ أوّليّة للدّراسة الأدبيّة:
للزّمكانيّة أهميّة أساسيّة في دراسة الأنواع الأدبيّة.
تساهم الزّمكانيّة في تحليل صورة الإنسان، أي الشّخصيّة في الأدب، فالبطل الرّوائيّ زمان في الأساس.
الزّمكانيّة مقولة أساسيّة للشّكل والمضمون.
ريفاتير Riffaterre يقول إنّ الزّمكانيّة هي: الإواليّة الأساسيّة للقصّة. هي الزّمان وتأثيره على الشّخصيّات والأوضاع. كلّ زمكانيّة هي نظام إشاريّ. تمثيل مخطّط ليجعل القرّاء واعين أنّ تحوّلًا كهذا يحدث. ويمكن تمثيل الزّمن بطريقتين: طريقة غير مباشرة بواسطة الكلام عنه، أي بتحليل سلسلة أحداثه، أو بطريقة مباشرة بواسطة محاكاة كيفيّة تأثير مرور الزّمن على النّاس والأشياء، لذلك فالطّريقة الوحيدة لتمثيل الزّمن هي من خلال وساطة المكان. هذا ما تتضمّنه كلمة «الزّمكانيّة». راجع على سبيل المثال:
Michael Holquist، Dialogism– Bakgtin and His World (New York: Routledge (1990) p.59 ميجان الرّويلي، سعد البازغي، دليل النّاقد الأدبيّ (ط. 3؛ ألدّار البيضاء: ألمركز الثّقافيّ العربيّ، 2002) ، 071– 471؛ أمينة رشيد، «علاقة الزّمان بالمكان في العمل الأدبيّ– زمكانيّة باختين»، أدب ونقد. عدد 18 (1985)، 74–60؛ Michael Riffaterre، "Chronotopes in Diegesis"، Fiction Updated. Eds. Mehailesc and Walid Hamarneh(Toronto: University Press،1996)، p. 245.
96. سامي جريدي، ألرّواية النّسائيّة السّعودية، خطاب المرأة وتشكيل السّرد (ط.1؛ بيروت: مؤسّسة الانتشار العربيّ، 2008)، 361.
97. من أهمّ أساليب تجسيد المكان طبيعة الوصف؛ وهناك موقفان: ألموقف الأوّل وهو التّصوير الفوتوغرافيّ عند الواقعيّين، حيث يقوم الكاتب بتتبّع كلّ العناصر المكوّنة للشّيء، أو أن ينظر إلى الشّيء، حيث وقعه على النّاظر أو السّامع، فيلوّنون الأشياء بنظر النّاظر أو بسمع السّامع لها. يأتي الوصف لخلق الفضاء الرّوائيّ، وتصوير الأشياء في المكان بواسطة اللغة. وله وظائف كثيرة مثل التّصوير الفنّيّ للمكان وتمجيد الشّخصيّة والإيهام بالحقيقة وخلق انطباع بها. ووظائف الوصف عديدة منها: أ) تزيينيّة: للوصف المتّسع والمفصّل دور جماليّ خالص مثل دور النّحت في الصّروح الكلاسيكيّة. وقد وضعت البلاغة التّقليديّة الوصف في نفس مقام باقي الأشكال الأسلوبيّة بصفته واحدًا من محسّنات الخطاب. ب) تفسيريّة: في الرّواية الواقعيّة يأتي وصف مظاهر الحياة الخارجيّة من مدن ومنازل وأثاث وأدوات وملابس وإلخ، لأنّها تكشف عن حياة الشّخصيّة النّفسيّة وتشير إلى مزاجها وطبعها.ج) إيهاميّة: حيث يدخل العالم الخارجيّ بتفاص يله الصّغيرة في عالم الرّواية التخيّليّ، ويشعر القارئ أنّه يعيش في عالم الواقع لا عالم الخيال. وأمّا التّشخيص فهو أحد أنواع أنسنة المكان وذلك بإعطائه إمكانيّة التّعبير عن الأحاسيس والأفكار. والأسطرة أي أسطرة المكان وإضفاء صفات عجائبيّة عليه. والأسطرة تكون في الحكاية الشّعبيّة أو بعض الرّوايات، التي تصف بعض الأماكن بصور «اللاوعي الجمعيّ». والتّقطيع أي حركة الشّخصيّات في المكان ذهابًا وإيابًا، وسفرًا واستقرارًا، لأنّ الانتقال من مكان إلى آخر يصاحبه تحوّل في الشّخصيّة؛ فالرّحلة، أي الانتقال من مكان إلى مكان، مستمدّة من أسطورة البحث، أمّا الانغلاق في مكان واحد دون التّمكّن من الحركة، فإنّ هذه الحالة تعبّر عن العجز وعدم القدرة على الفعل. والتّرميز حيث يتحوّل المكان أحيانًا إلى رمز، فقد أصبحت بعض الأماكن ذات رموز معيّنة في اللاوعي الجمعيّ، فالجبال ترمز إلى الطّموح والاختبار، والوديان والحدائق ترمز إلى المتعة، والصّحراء ترمز للحرمان، والبيوت ترمز للثّبات والاجتماع، وأمّا الشّوارع فترمز للخطر. راجع على سبيل المثال: جيرار جينيت، «حدود السّرد»، طرائق تحليل السّرد الأدبيّ (الرّباط: منشورات إتّحاد كتّاب المغرب، 1992)، 77؛ قاسم، بناء الرّواية، 18،08،77؛ أحمد زياد محيك، متعة الرّواية (بيروت: دار المعرفة، 2005)، 25؛
Leonard Lutwake, The Role Of The Place In Literature, New York: Syracuse University Press (1984), p.31.

التّشكيل يقوم الرّوائيّ باستعمال تقنيّات مختلفة، أهمّها: الوصف، ألتّشخيص، الأسطرة، ألتّقطيع والتّرميز.[98] تناول معظم الدّارسين المكان في الرّواية بمفهوم الثّنائيّات الضّديّة. وأوّل من أشار إلى ذلك النّاقد البنيويّ يوري لوتمان Jurij Lotman الذي يسّميها «التّقاطبات المكانيّة». يرى لوتمان أنّ النّماذج الاجتماعيّة والدّينيّة والسّياسيّة والأخلاقيّة في عمومها تتضمّن صفات مكانيّة، تارّةً في شكل تقابل السّماء/ الأرض، وتارّة في شكل نوع من التّراتبيّة السّياسيّة والاجتماعيّة حين تعارض بوضوح بين الطّبقات العليا والطّبقات الدّنيا، وتارّةً أخرى في صفة أخلاقيّة حين تقابل بين اليسار واليمين أو بين المهن الرّاقية والدّونية. كلّ هذه صفات وأشكال تنتظم في نماذج للعالم، تطبعها صفات مكانيّة بارزة وتقدّم لنا نموذجًا أيديولوجيًّا متكاملًا يكون خاصًّا بنمط ثقافيّ معطًى. إنّ كلّ هذه الأنواع متضادّة، قد تأخذ أشكالًا مختلفةً حسب تشكيل الرّوائيّ للبنية المكانيّة، التي يختارها وحسب السّياقات، التي يدمج فيها العناصر المختلفة؛ فـ «عندي» يمكن أن يأخذ شكل الحرّيّة والحميميّة أو العكس تمامًا شكل الوحدة والعزلة واللا انتماء، و«عند الآخرين» يمكن أن يأخذ شكل القيود والتقنّع والتّصنّع أو العكس شكل الاتّصال والانتماء والحميميّة. كذلك الأمر بالنّسبة للأماكن العامّة أو المكان اللامتناهي، فهو مصدر للخطر والبدائيّة أو مصدر للحريّة والطّبيعة، فإذن لا حدود لحريّة الرّوائيّ في تشكيل دلالات المكان وتداخلاته مع العناصر الأخرى في الرّواية. يتحدّث صبري حافظ عن أشكال المكان من خلال جدليّة المفتوح/ المغلق ومن هذه الجدليّة يتفرّع الآتي:[99] وعند الحديث عن المفتوح يكون الحديث عن الانفتاح على الفضاء، الانفتاح على الآخرين؛ الانفتاح كعنصر تجمّع، الخارج – العامّ والحضور في المكان. وأمّا عند الحديث عن المغلق، فيأتي الحديث عن الانحباس في الغرف، الانغلاق على الذّات؛ الانغلاق كعنصر تفرّق، الدّاخل – الخاصّ والغياب عن المكان. على هذا الأساس تتردّد بعض الأماكن بكثرة في الرّوايات منقسمةً إلى جدليّة المفتوح والمغلق مثل: المقهى والشّارع والصّحراء والبحر (مفتوح)، الغرفة والبيت والسّجن (مغلق).[100] يحدّد إبراهيم طه جدليّةً أخرى إضافةً لجدليّة المفتوح/ المغلق، وهي الواسع (البحر، السّماء، البرّيّة) / الضّيّق (عمارة، بيت، غرفة، سيّارة، سفينة) –المكان الثّابت/ المكان المتحرّك (سيّارة، قطار، طائرة، سفينة) وهذا بدوره يؤثّر على الشّخصيّات والأحداث، فإذا كان المكان مغلقًا، فالإنسان مغلق، أي محدّد ومنقطع عن العالم الخارجيّ إلّا بمقدار ما يصل عن طريق النّافذة أو الهاتف أو المذياع أو المرناة. وإذا كان المكان متحرّكًا، فالإنسان ثابت، فلا تكون الحركة في مكان متحرّك كالسّيّارة أو الطّائرة أو السّفينة. وهي حركة جامدة ثابتة فرضتها قوانين المكان بالقوّة على من هو ضعيف أو على من هو أضعف من المكان.[101] والمكان المتحرّك عمومًا (سيّارة، طائرة، سفينة) هو عالم مصغّر تنصهر فيه نماذج بشريّة عديدة، وكونه مغلقًا ومتحرّكًا يعني أن يكون محدودًا ومؤطّرًا ممّا قد يجعل العلاقة بين شخصيّات هذا المكان أكثر قربًا وألفةً وتواصلًا ممّا لو كانت هذه النّماذج البشريّة في مكان مفتوح ثابت في هذا العالم الواسع الممتدّ.[102] تميّز سيزا قاسم بين أربعة أنواع من الأماكن، التي حدّدها الباحثان مول ورومر بحسب السّلطة، التي تخضع لها: أ) «عندي»: وهو المكان، الذي أمارس فيه سلطتي، ويكون مكانًا حميمًا بالنّسبة لي. ب) «عند الآخرين»: هو عكس الأوّل لأنّني أخضع فيه لسلطة الغير ولا بُدّ لي من أن أعترف بهذه السّلطة، بالتّالي يجب أن يكون سلوك الشّخصيّات محدودًا بالآخرين. ج) « الأماكن العامّة»: هذه الأماكن ليست ملكًا شخصيًّا لأحد وإنّما هي تابعة للسّلطة العامّة، والتي يمثّلها الشّرطيّ، لذلك يجب أن يتلاءم سلوك الشّخصيّات وهذه الأماكن، أي أن تلبس الشّخصيّات قناعًا اجتماعيًّا. د) «ألمكان اللامتناهي»: يكون هذا المكان عادةً، خاليًا من النّاس مثل الصّحراء، الغابات، البحار، وتكون الدّولة بعيدةً بسلطتها عنها، وكثيرًا ما تفتقر هذه الأماكن إلى الطّريق والمؤسّسات الحضاريّة وإلى ممثّلي السّلطة».[103]

98. صبري حافظ، «مالك الحزين: الحداثة والتّجسيد المكانيّ للرّؤية الرّوائية»، فصول مج 4 عدد4 (1984)، 951–971.

99. ألمقهى، ألشّارع (مفتوح) يُعتبر المقهى فضاءً مفتوحًا، وينطوي على معظم تنويعات المفتوح، فهو مكان مفتوح على الفضاء وعلى الآخرين. في المقهى تجتمع المتناقضات وتحدث المشاجرات وتتمّ الصّفقات والمؤامرات أحيانًا. وتختلف أشكال المقاهي، ولذا يختلف روّادها. المقهى مكان اجتماعيّ ينفتح فيه الإنسان على الآخرين ويتعرّف إليهم. والجلوس في المقهى يمنح الشّخص «راحةً نفسيّةً» لا تشبه تلك التي يعيشها المرء في بيته المزدحم. في المقهى تتعدّد المشارب والأهواء، وتتعانق اللغات والقضايا، وبالتّالي هو مكان الفرجة على الآخرين. والشّارع أيضًا، فضاء مفتوح مثل المقهى، وإن كان انفتاحه أوسع. والشّارع مثله مثل أيّ شكل آخر من أشكال المكان يمكن أن يكون أليفًا أو غريبًا، ويمكن أن يكون تآلفًا أو تخالفًا. الصّحراء، البحر (مفتوح)؛ تشترك الصّحراء والبحر في أبعادهما المترامية، فالصّحراء بامتدادها وفراغها وعريها توحي بالضّياع والموت. كذلك الأمر بالنّسبة للبحر. البيت (مغلق)؛ يرى جاستون باشلار Gaston Bachelard أنّ البيت هو المكان الأليف، «وذلك هو البيت الذي ولدنا فيه، أي بيت الطّفولة. إنّه المكان الذي مارسنا فيه أحلام اليقظة وتشكّل فيه خيالنا. ألمكانيّة في الأدب هي الصّورة الفنّيّة، التي تذكّرنا أو تبعث فينا ذكريات بيت الطّفولة. ومكانيّة الأدب العظيم تدور حول هذا المحور». البيت هو المكان الذي يلجأ إليه الإنسان بعد يوم من العمل، فهو مصدر الرّاحة والطّمأنينة وهو المكان الذي يضمّ أقرب النّاس إليه ماديًّا ومعنويًّا، فهو الدّفء والحماية وهو يشبه رحم الأمّ، ولذلك يرتبط البيت بذكريات ثابتة في حياة الإنسان. البيت تعبير مجازيّ عن الشّخصيّة:»إنّ بيت الإنسان امتداد لنفسه. إذا وصفت البيت فقد وصفت الإنسان». نلحظ أنّ هذه الرؤية أحاديّة للبيت، لذا فانطلاقًا من المفهوم الجدليّ، فقد يكون البيت مكانًا سلبيًّا خاصّةً في المجتمعات المتطوّرة، حيث أصبح الإنسان يعيش وحيدًا ومعزولًا، وبالتالي يصبح البيت باردًا اجتماعيًّا يعاني فيه الإنسان من وحدة قاتلة، وربّما يتحوّل البيت، عندها إلى مثير لذكريات سيّئة أو محزنة حدثت فيه، لذلك نرى أنّ المنظور الذي تتّخذه الشّخصيّة الرّوائيّة هو الذي يحدّد طبيعة المكان. ألسّجن (مغلق)؛ عادةً ما تعالج الرّوايات العربيّة السّجن السّياسي لأنّه «ذو طبيعةٍ خاصّة تختلف عن طبيعة السّجن العاديّ في المراحل، التي يمرّ فيها السّجين وفي الصّور التي تطالعه وفي الآثار السّلبيّة والجسديّة والنّفسيّة التي تصيبه فيه. السجن مكان تتقيّد فيه الحريّة إضافةً إلى أنّ السّجن يُفقد الإنسان خصوصيّاته ويبعده عن علاقاته الاجتماعيّة، وأحيانًا يترافق السّجن مع التّعذيب وإهانة الإنسانيّة والكرامة. راجع على سبيل المثال: حافظ، «مالك الحزين: الحداثة والتّجسيد المكانيّ للرّؤية الرّوائيّة»، 961؛ النّصير، إشكاليّة المكان في النّصّ الأدبّي، 24 ؛ شاهين، جماليّات المكان في روايات جبرا إبراهيم جبرا، 26؛ نور الدّين صدوق، البداية في النّصّ الرّوائيّ (اللّاذقية: دار الحوار، 1994)، 35؛ جاستون باشلار، جماليّات المكان، ترجمة: غالب هلسا (بغداد: دار الجاحظ، 1980)، 7؛ ويليك ووارين، نظريّة الأدب، 132–232؛ حسن بحراوي، بنية الشّكل الرّوائيّ: الفضاء، الزّمن، الشّخصيّة، (بيروت والدّار البيضاء: المركز الثّقافيّ العربيّ، 1990)، 43؛ سمر روحي الفيصل، السّجن السّياسيّ في الرّواية العربيّة (طرابلس: جروس برس، 1994)، 13.

100. طه، البعد الآخر–قراءات في الأدب الفلسطينيّ المحليّ، 101–751.

101. إبراهيم طه، " صورة البطل الحديث في قصّة لمحمّد علي طه"، الكرمل–أبحاث في اللغة والأدب عدد81–91 (1997–1998)، 313–513.

102. سيزا قاسم، «المكان ودلالته»، ألف عدد 6 (1986)، 97–78.

إجمال

باختصار، ليست الشّخصيّة مجرّد وظيفة أو دور في العمل الأدبيّ فقط، بل هي ذات كيان مستقلّ. ترسم الشّخصية تصوّرًا عن الإنسان؛ عن الفرد. هي فكرة ما عن الإنسان. هي أداة، ذريعة ونموذج يترجم التّجربة الإنسانيّة. هي قناع متداخلة ألوانه، لأنّها، فضلًا عن المحمول الرّمزيّ، الذي تؤدّيه، تشغل دورًا حديثًا في العالم التّخيّليّ. إنّها من جهة فاعل له دور في الحكاية، ومن جهة أخرى ناطقة باسم الرّاوي معبّرة بواسطة الكتابة عن أيديولوجيّته.

نخلص إلى القول، إنّ الشّخصيّة في أدب الحداثة تعاني من الاغتراب. وتتّسم هذه الشّخصيّة الاغترابيّة بمجهوليّة من السّمات الجوهريّة، لعلّ أبرزها التّنافر وعدم الانسجام. ربّما بسبب عدم خضوعها لمجمل الشّروط، التي يتمّ فرضها قسرًا من الخارج لذلك، فهي تبدو دائمًا شخصيّةً «انطوائيّةً» تلوذ بعالمها الخاصّ، الذي تصنعه وتشكّله وفق مجموعة من التصوّرات الخاصّة، التي لا تعبّر في مجملها إلّا عن عناصر ذاتيّة صرف. هي عاجزة عن مسايرة الواقع، وتعادي الخارج إضافةً إلى الشّعور الدّائم بالاضّطهاد والرّفض التّام لكلّ الموضوعات المتعارف عليها.

يعتقد أغلبيّة الباحثين في الأدب أنّ شخصيّة اللابطل ظهرت فقط في القرن العشرين بعد الحرب العالميّة الثّانية، لتصف الشّخصيّة المركزيّة في الأدب، الذي كتب منذ بداية الحرب العالميّة الأولى. تعتبر سلمى الجيوسي أنّ كلمة «البطل» تغطّي مساحة واسعة تمتدّ من البطل «البطوليّ» إلى اللابطل، وتضمّ المأساويّ، الثّوريّ، التّاريخيّ، المغترب، والضّحيّة. وهي تركّز في دراساتها على البطل البطوليّ والبطل الضّحيّة. يبدو اللابطل في أدب القرن العشرين ضحيّة مجتمع ذي آليّة غريبة وغير مفهومة، لهذا لا يعرف سوى البؤس والوحدة، ولا يعطيه حظّه غير السّأم، وقد استغلّت الواقعيّة الجديدة هذه الصّورة لتوجّه النّظر إلى مصائر العاطلين عن العمل ولتسلّط الضّوء على الفقراء غير القابلين للاستيعاب الاجتماعيّ بسبب رتابة الحياة اليوميّة التي تفقد النّاس حماسهم للمغامرة وتجعل كلّ شيء مرسومًا.

قائمة المصادر والمراجع

ألمراجع العربيّة

كتب

إبراهيم، نبيلة. نقد الرّواية. القاهرة: مكتبة غريب، 1982.

ألبـاردي، محمّد. ألـرّواية العربيّة والحداثة. دمشق: دار حوار، 1993.

باختين، ميخائيل. ألكلمة في الـرّواية. ترجمة: يوسف حلّاق. دمشق: وزارة الثّقافة، 1988.

باختين، ميخائيل. ألخطاب الرّوائيّ. ترجمة: محمّد برادة. القاهرة: دار الفكر، 1987.

بارث، رولان. النّقد البنيويّ للحكاية. ترجمة: أنطوان أبو زيد. بيروت: منشورات عويدات، 1988.

باشلار، جاستون. جماليّات المكان. ترجمة: غالب هلسا. بغداد: دار الجاحظ، 1980.

بدر، عبد المحسن طه. نجيب محفوظ: ألرّؤية والأداة. القاهرة: دار الثّقافة للطّباعة والنّشر، 1978.

بروب، فلاديمير. مورفولوجيا الحكاية الخرافيّة. ترجمة وتقديم: أبو بكر باقادر وأحمد عبد الرحيم نصر. جدة: النّادي الأدبيّ الثّقافيّ، 1989.

بحراوي، حسن. بنية الشّكل الرّوائيّ: الفضاء، الزّمن، الشّخصيّة. بيروت والدّار البيضاء: المركز الثّقافيّ العربيّ، 1990.

بوتور، ميشيل. بحوث في الـرّواية الجديدة. ترجمة: فريد أنطونيوس. بيروت: عويدات، 1971.

تادييه، جان إيف. ألرّواية في القرن العشرين. ترجمة: محمّد خير البقاعي. القاهرة: الهيئة المصريّة العامّة للكتّاب، 1998.

تزفيطان، تودوروف. الشّعريّة. ترجمة: شكري المنجوت ورجاء بن سلامة. الدّار البيضاء: دار توبقال، 1987.

جريدي، سامي. ألرّواية النّسائيّة السّعوديّة، خطاب المرأة وتشكيل السّرد. ط.1؛ بيروت: مؤسّسة الانتشار العربيّ، 2008.

حسين، خالد حسين. شعريّة المكان في الرّواية الجديدة «الخطاب الرّوائيّ لإدوار الخرّاط نموذجا». الرّياض: مؤسّسة اليمامة الصّحفيّة، 2000.

ألحسيني، محمود. تيّار الوعي في الرّواية المصريّة المعاصرة. القاهرة: الهيئة العامّة لقصور الثّقافة، 1997.

ديفيز، ب.س. ألمفهوم الحديث للمكان والزّمان. ترجمة: السّيّد عطا. القاهرة: الهيئة العامّة للكتّاب، 1996.

ألرّقيق، عبد الوهاب. في السّرد: دراسات تطبيقيّة. صفاقس: دار محمّد علي الحامي، 1998.

ريمون-كنعان، شلوميت. التّخييل القصصيّ: الشّعريّة المعاصرة. ترجمة: لحسن أحمامة. الدّار البيضاء: دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، 1995.

ألرّويلي، ميجان. سعد، البازعي. دليل النّاقد الأدبيّ. ط.3؛ الدّار البيضاء: المركز الثّقافيّ العربيّ، 2002.

زيتوني، لطيف. معجم مصطلحات نقد الرّواية. بيروت: مكتبة لبنان، 2002.

زيد، عبد المطلب. أساليب رسم الشّخصيّة المسرحيّة. القاهرة: دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، 2005.

زيرافا، ميشيل. ثورة الرّواية. باريس، 1972.

سماحة، فريال كامل. رسم الشّخصيّة في روايات حنّا مينا. ط.1؛ بيروت: ألمؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، 1999.

شاهين، أسماء. جماليّات المكان في روايات جبرا إبراهيم جبرا.

بيروت: المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، 2001.
عبّاس، نصر محمّد إبراهيم. ألشّخصيّة وأثرها في البناء الفنّيّ لروايات نجيب محفوظ. ألرّياض: شركة مكتبات عكاظ للنّشر، 1984.
عزّام، محمّد. البطل الإشكاليّ في الرّواية العربيّة. دمشق: الأهالي، 1992.
ألعيد، يمنى. تقنيّات السّرد الرّوائيّ في ضوء المنهج البنيويّ. بيروت: دار الفارابي، 1991.
غربيه، آلان روب. نحو رواية جديدة. ترجمة: مصطفى إبراهيم مصطفى. القاهرة: دار المعارف، د.ت.
علي نجيب، ابراهيم. جماليّات الرّواية، دراسة في الرّواية الواقعيّة السّورية المعاصرة. دمشق: دار كنعان، 2000.
صالح، صلاح. قضايا المكان الرّوائيّ. القاهرة: دار شرقيّات، 1997.
صدوق، نور الدين. البداية في النّصّ الرّوائيّ. اللاّذقيّة: دار الحوار، 1994.
طه، إبراهيم. ألبعد الآخر: قراءات في الأدب الفلسطينيّ المحليّ. النّاصرة: رابطة الكتّاب الفلسطينيين، 1990.
فضل، صلاح. بلاغة الخطاب وعلم النّصّ. ألكويت: المجلس الوطنيّ للثّقافة والفنون والآداب، 1992.
فوكو، ميشيل. ألكلمات والأشياء. بيروت: مركز الإنماء القوميّ، 1990.
ألفيصل، سمر روحي. ألسّجن السّياسيّ في الرّواية العربيّة. طرابلس: جروس برس، 1994.
ألفيصل، سمر روحي. الرّواية العربيّة البناء والرّؤيا، مقاربات نقديّة. دمشق: اتّحاد الكتّاب العرب، 1995.
قاسم، سيزا. بناء الرّواية» دراسة مقارنة لثلاثيّة نجيب محفوظ». القاهرة: الهيئة المصريّة العامّة للكتّاب، 1984.
ألقسطنطيني، نجوى الرّياحي. الحلم والهزيمة في روايات عبد الرّحمن منيف. تونس: كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، 1995.
قسّومة، الصّادق. طرائق تحليل القصّة. تونس: دار الجنوب للنّشر، 2000.
كيسنر. شعريّة الفضاء الرّوائيّ. ترجمة: لحسن أحمامة. ألدّار البيضاء: أفريقيا الشّرق، 2003.
لودج، ديفيد. ألفنّ الرّوائيّ. ترجمة: ماهر البطوطي. القاهرة: المجلس الأعلى للثّقافة، 2002. لوكاش، جورج. نظريّة الرّواية وتطوّرها. ترجمة: نزيه الشّوفي. بيروت: دار الطّليعة، 1979.
لوكاش، جورج. الرّواية كملحمة برجوازيّة. ترجمة: جورج طرابيشي. بيروت: دار الطّليعة، 1979.
محيك، أحمد زياد. متعة الرّواية. بيروت: دار المعرفة، 2005.
مرتاض، عبد الملك. في نظريّة الرّواية. ألكويت: ألمجلس الوطنيّ للثّقافة، 1998.
مندلاو، أ.أ. ألزّمن والرّواية. ترجمة: بكر عبّاس. بيروت: دار صادر، 1997.
ميرهوف، هانز. ألزّمن في الأدب. ترجمة: أسعد رزوق. القاهرة: مؤسّسة سجّل العرب، 1972.
ألنّصير، ياسين. إشكاليّة المكان في النّصّ الأدبيّ. بغداد: دار الشّؤون الثّقافيّة، 1986.
هامون، فيليب. سيميولوجيّة الشّخصيّات الرّوائيّة. ترجمة: سعيد بنكراد. ألرّباط: دار الكلام، 1990.
همفري، روبرت. تيّار الوعي في الرّواية الحديثة. ترجمة: محمود الرّبيعي. القاهرة: دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، 2000.
هينكل، روجر. ب. قراءة الرّواية، مدخل إلى تقنيّات التّفسير. ترجمة وتقديم وتعليق: صلاح رزق. بيروت: دار غريب، 2005.
وادي، طه. دراسات في نقد الرّواية. القاهرة: دار المعارف، 1993.
والاس، مارتن. نظريّات السّرد الحديثة. ترجمة: حياة جاسم محمّد. القاهرة: المجلس الأعلى للثّقافة، 1998.
ولسن، كولن. سقوط الحضارة. ترجمة: أنيس زكي حسن. بيروت: منشورات دار الآداب، 1982.
ويليك، رينيه. أوستن وارين. نظريّة الأدب. ترجمة: محيي الدّين صبحي. بيروت: المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، 1987.
يوسف، نوفل. قضايا الفنّ القصصيّ. القاهرة: المطبعة العربيّة الحديثة، 1977.

مقالات

جينيت، جيرار. «حدود السّرد». طرائق تحليل السّرد الأدبيّ. الرّباط: منشورات اتّحاد كتّاب المغرب، (1992).
حافظ، صبري. «مالك الحزين: الحداثة والتّجسيد المكانيّ للرّؤية الرّوائيّة». فصول مج 4 عدد4 (1984).
رشيد، أمينة. «علاقة الزّمان بالمكان في العمل الأدبيّ–زمكانيّة باختين». أدب ونقد عدد 18 (1985)، 60–74.
طه، إبراهيم. "صورة البطل الحديث في قصّة لمحمّد علي طه". الكرمل – أبحاث في اللغة والأدب عدد 19–18 (1998–1997)، 313–315.
عبد الحميد شاكر،" ألوعي بالمكان ودلالاته في قصص محمّد العمري" مجلّة القاهرة. عدد 85. (يوليو 1988)، 261–258.
عثمان، اعتدال."ألبطل المعضل بين الاغتراب والانتماء". فصول عدد 2 (1981)،103–91.
قاسم، سيزا. "ألمكان ودلالته". ألف عدد 6 (1986).
كشيك، محمّد."ملامح البطل المغترب". فصول مج 11 ع4 (1993)، 301–298.

ألمراجع العبرية

ספרים

אבן, יוסף. הדמות בסיפורת. תל-אביב: ספרית פועלים, 1980.

אריסטו, פואטיקה, תרגום: יואב רינון (ירושלים: הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגניס, האוניברסיטה העברית, 2003.

גלדמן, מרדכי. ספרות ופסיכואנליזה: סקירה ביקורתית. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, תשנ"ח .

רוסטון, מאיר. גיבור ואנטי גיבור ברומן המודרני, תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה, 2000.

ألمراجع الإنجليزيّة

Books

Barthes,Roland. S/Z. Trans. Richard miller. New York: Hill and Wamg, 1974.

Barthes, Roland. Essais Critiques. New York: Hill and Wang, 1975.

Champbell, Joseph. The Hero with a Thousand Faces. London: Oxford University, 1970.

Chatman, Seymour. Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film. Ithaka and London: Cornell University Press, 1978.

Culler, Jonathan. Structuralism Poetics: Structuralism, Linguistics and the Study of Literature. Ithaka, New York: Cornell University Press, 1975.

Docherty,Thomas. Reading (Absent) character. Oxford: clarenden Press, 1983.

Forster, E.M. Aspect of the Novel. London: E. Arnold. 1969.

Forster, E.M. The Machine Stop. Whitefish, Montana: Kissinger Publishing, 2004.

Harvey,Willliam John. Character and the novel. Ithaca: Carnbell University Press, 1965.

Holquis, Micheal. Dialogism- Bakgtin and His World. New York: Routledge, 1990.

Lutwack, Leonard. The Role of the Place in Literature. New York: Syracuse University Press, 1984.

Faelain, O, Sean. The Vanishing Hero. New York: Books for Libraries Press, 1971.

Price, Martin. Forms of life. New Haven: Yale University Press, 1983.

Scholes, Robert and Robert kellog. The Nature of Narrative. New York: Oxford University Press, 1966.

States, Bert. Hamlet and the Concept of Character. Baltemore & London: Jhon Hopkins University Press، 1992.

Stevick، Philip. The Theory of the Novel، New York: Free Press، 1967.

Tzvetan، Todorov. The Poetics of Prose. (Tran – lated by Richard Haward). Ithaka، New York: Cornell University Press، 1977.

Walcutt، Charles. Man's Changing Mask: Modes and Methods of Characterization in Fiction. Minneapolis: University of Minnesota، 1968.

Walter، Reed. Meditation on the Hero. New H – ven: Yale University Press، 1974.

Welsh، Alexander. The Hero of the Waverly Novels. New Haven: Yale University Press، 1976.

Zeraffa،Michel. Personne et Personnage. ED. Klincksies، 1971.

(1974), 12, 283-317.

Jayyusi,Salma Khadra." Two Types of Hero in Contemporary Arabic Literature", mundus Artium 10/1 (1977), 94 -35.

Riffaterre, Michael. "Chronotopes in Diegesis". Fiction Updated. Eds. Mehailesc and Walid Hamarneh. Toronto: University Press (1996).

Taha, Ibrahim. "Heroism in Literature: A Semiotic Model". The American Journal of Semiotics 18 (2006), 109-127.

Tomashevsky, Boris. "Thematics". Russian Formalist Criticism-, Four Essays. Trans. Lee Lemon and Marion Reis. Nebraska: University Press (1965), 64-98.

Wilson, Rawdon. "On character". Critical Inquiry 2 (1975), 191-198.

Articlas

Bland، D. s. "Endangering the Reades's Neck"، Theory of the Novel. Ed. Philip Stevick. New York: The Free Press، (1967)، 316–320.

Cixos، Helen. "The Character of character". New Literary History. Virginia: The University of Vi – ginia. Volume V Number 2(Winter 1974)، 383–504.

Dlozel، Lubomir. "A Scheme of Narrative Time". Semiotics of Art. Eds. Ladislav Matejka and I – win d Titunik. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology of Technology (1976)، 209–218.

Ferrara، Fernando. "Theory and Model for the Structural Analysis of Fiction". New Literary History. Volume 5(1973)، 245–268.

Friedman، Norman. "Forms of the Plot". Theory of the Novel. ed. Philip Stevick. New York: The Free Press (1967), 145-165.

Gass, Willian H .The Concept of Character in Fiction". Michael J. Hoffman and Patrick Murphy. (Eds.) Essentials of Theory of the Fiction. Durham and London: Duke University Press (1988), 269.

Gustav,Jung Carl. "The Origin of the Hero". London: Ark Paperbacks. Volume 5 (1986), 205.

Heaney, Seamus. "The Sense of Place". Preoccupation: Selected Prose. London: Faber& Faber (1980), 135.

Jauss, Hans Robert. "Levels of Identification of Hero and Audience". New Literary History

تأثير التدريس بواسطة المشاريع العلمية على المناخ الصفي

احمد بشير، عائشة سندياني ومحمد حجيرات

الكلّيّة الأكاديميّة العربيّة للتّربية في إسرائيل–حيفا

The Impact of Scientific Project-Based Learning on Classroom Climate

Ahmad Basheer, Ayshi Sindiani & Muhamad Hugerat

The Academic Arab College for Education in Israel – Haifa

ahmad0330@gmail.com

Abstract

This study was conducted on 120 students in grade nine from two different middle schools. Sixty students in one of the schools learned science in the traditional method while the others, from the second school, used the method of projects-based teaching of science. The classes were heterogeneous in both schools, including high achievers as well as students of average and below-average educational achievement.

The research tool was a questionnaire containing 40 statements that examined students' perception of the climate in the science classes using the traditional method of teaching science versus the project-based method.

The study results are as follows: students using the scientific project-based method enjoy science lessons more than those using the traditional method. In addition, the student-teacher relationship prevailing during the project-based lessons was better than in the traditional lessons. Tension was also much lower in the project-based lessons. Thus, the overall classroom climate prevailing during the project-based learning was better than in traditional lessons. No differences were found in the two dimensions of 'student-student relationship' and 'competition'.

On the other hand, a positive, statistically significant relationship was detected between the types of classroom climate (enjoyment, student - student relationship, student-teacher relationship, competition and general classroom climate) and students' educational achievement. A statistically significant negative correlation was detected between tension and educational achievement.

KEY WORDS: classroom climate, competition, educational achievement, projects-based teaching, scientific projects, tension.

الملخص

اشترك في البحث 120 طالبا من مدرستين مختلفتين، من صفوف التاسع الاعدادي بحيث اشترك 60 طالبًا من مدرسة اعدادية، كان نظام تدريسها للعلوم قائم على الطريقة التقليدية، و 60 طالبًا اخرون من مدرسة اعدادية اعتمدت طريقة المشاريع العلمية كواحدة من طرائق التدريس في تدريسها لموضوع العلوم. تعتبر هذه الصفوف في كلتا المدرستين غير متجانسة، حيث أنها تضم طلابا مع قدرات متفاوتة من ناحية التحصيل العلمي.

أداة البحث التي استخدمناها في البحث، كانت عبارة عن استبانة تحوي 40 مقولة والتي فحصت كيف يفهم الطلاب المناخ الصفي في درس العلوم بطريقة التدريس التقليدية مقابل طريقة التدريس بواسطة المشاريع العلمية.

تم تحليل النتائج حسب برنامج ال SPSS كما وتم فحص فرضية البحث الاولى بواسطه اختبار T لعينتين مستقلتين، اما فرضية البحث الثانية تم فحصها بواسطة فحص العلاقة عن طريق معامل سبيرمن (Spearman).

العلاقة السائدة خلال الدرس القائم حسب المشاريع العلمية بين المعلم والطالب افضل منها خلال الدروس العادية. التوتر السائد خلال الدرس القائم حسب المشاريع العلمية بين الطلاب اقل منه خلال الدروس العادية. أي ان المناخ الصفي العام السائد خلال الدرس القائم حسب المشاريع العلمية افضل منها خلال الدروس العادية. لم يتم ايجاد فروقات بالبعدين علاقة طالب – طالب "T = 0.54" ومنافسه "T = 0.73". كما ووجد ان هنالك علاقات ايجابية ذات دلاله احصائية بين اقسام المناخ الصفي وبين التحصيل التعليمي للطلاب (الاستمتاع "معامل سبيرمن

.5200“، علاقة طالب– طالب ”معامل سبيرمن 0.673“، علاقة معلم – طالب ”معامل سبيرمن 0.429“، المنافسة ”معامل سبيرمن 0.430“ والمناخ الصفي العام ”معامل سبيرمن 0.450“). وعلاقة سلبية ذات دلالة احصائية واضحة بين التوتر والتحصيل بحيث كلما ارتفع التوتر انخفض التحصيل ”معامل سبيرمن 0.511–“. ويمكن الاستنتاج من نتائج البحث التي حصلنا عليها ان الطلاب الذين يتعلمون بطريقة المشاريع العلمية يستمتعون في الدروس أكثر من طلاب يتعلمون بالطريقة التقليدية.

مفتاح المصطلحات

المناخ الصفي، مشاريع علمية، المنافسة، التوتر، طرائق التدريس، تحصيل علمي، علاقات ايجابية، الإكتشاف، علاقة طالب–طالب، علاقة معلم–طالب، الاستمتاع.

المقدمة

عندما نبحث في قضية المناخ الصفي، لا بد من التطرق إلى العديد من العوامل التي تؤثر علية ومن أهم هذه العوامل هو طرق التدريس حيث أن طرق التدريس المنتشرة في غالبية المدارس هي الطريقة التقليدية الوجاهية هذه الطريقة التي تضع الطالب كمستقبل للمعلومات فقط، أضف إلى ذلك أن مسؤولية العملية التعليمية تتمركز بالمعلم (לזרוביץ, וקרסנטי 1990).

إذا عدنا إلى القرن العشرين، سنرى أن الفيلسوف جون دوي عبّر عن رأيه وفكره بما يختص بالعلوم وتدريسه حيث قال: ” لقد كثر تدريس العلوم كمادة جاهزة الصنع متراكمة ومكدّسة ولكن هذا ليس كافيًا يجب أن يجعل المعلم الطلاب يألفون العلوم كطريقة للتفكير، وطريقة التفكير هذه بمثابة اتجاه ذهني تتحوّل في حدود نطاق اطارها العادات العقلية“ (.(Dewey، 1993

إن احدى المعالم الثابتة للعلوم في جميع ارجاء العالم هي طريقتها في التوصل إلى المعرفة ”ويؤكد جون دوي، هذا المعنى بقوله ” إن قلب العلوم لا يقع في طريقة الاستنتاجات ولكنه، يقع في طريقة المشاهدة والتجريب والتفسير أو التعليل الرياضي التي نصل بها إلى الاستنتاجات“. أي أن تعليم العلوم لا يجب أن يكون كتعليم باقي المواضيع لا بد من أن نميزه فهنالك أساليب عدة يتميز فيها موضوع العلوم والتي لا بد من اتباعها.

مؤخرا، بدأ ينتشر في المدارس اسلوب جديد وآخذ بالازدياد يعتمده المعلمون أثناء تدريس العلوم ألا وهو أسلوب المشروع العلمي، والذي هو عبارة عن مشكلة يقوم تلميذ أو مجموعة من التلاميذ ببحثها مستخدمين في ذلك ما يلزم لهذا البحث من قراءات ومقابلات وزيارات ورحلات ومواد وتجارب وغالبا ما يتم الأمر بتوجيه المدرس أو أحد أولياء أمور التلاميذ أو أحد المتخصصين الذين يتعاونون مع المدرسة.

ينشأ عن القيام بالمشروع، تقديم تقرير للمعلم عن نتيجة البحث، مدعّم بما يلزم من صور ورسوم ونماذج وعينات ومواد تجارب وكل ما يتطلبه إعداد تقرير علمي رصين (عميرة، 1989). يشترط بعض المدرسين ألا تقتصر نتيجة المشروع على تقرير مكتوب، بل، يجب أن يكون هذا التقرير مصحوبًا بنموذج أو جهاز أو تجارب أو عينات أو ما شابه ذلك. من هنا، فان التعليم بواسطة المشاريع لا يستدعي ولا يتطلب تغييرات أساسية في المناهج أو النظم المدرسية، أو جداول الدراسة، فالتلميذ يستطيع أن يعمل على المشروع في الفرص أو بعد انتهاء اليوم الدراسي أو في منزله (Hedim، 2002).

هنالك انواع عديدة من المشاريع منها: مشروعات بنائية (إنشائية) : وهي ذات صلة علمية، تتجه فيها المشروعات نحو العمل والإنتاج أو صنع الأشياء (صناعة الصابون، الجبن، تربية الدواجن، وإنشاء حديقة). مشروعات استمتاعية : مثل الرحلات التعليمية ، والزيارات الميدانية التي تخدم مجال الدراسة ويكون التلميذ عضواً في تلك الرحلة أو الزيارة كما يعود عليه بالشعور بالاستمتاع ويدفعه ذلك إلى المشاركة الفعلية والفعّالة كما وهنالك أيضًا مشروعات في صورة مشكلات: وتهدف لحل مشكلة فكرية معقدة، أو حل مشكلة من المشكلات التي يهتم بها التلاميذ أو محاولة الكشف عن أسبابها، مثل مشروع تربية الأسماك أو الدواجن أو مشروع لمحاربة الذباب والأمراض في المدرسة وغير ذلك. كما ويوجد مشروعات يقصد منها كسب مهارة: والهدف منها اكتساب بعض المهارات العلمية أو مهارات اجتماعية مثل مشروع إسعاف المصابين.

من حسنات التعلم بطريقة المشاريع: أولًا، الموقف التعليمي: في هذه الطريقة يستمد حيويته من ميول وحاجات التلاميذ وتوظيف المعلومات والمعارف التي يحصل عليها الطلاب داخل الفصل، حيث أنه يحاول ترسيخ المواد التي يتعلمها التلاميذ في أذهانهم. ثانيًا، يقوم التلاميذ بوضع الخطط ولذا يتدربون على التخطيط، كما يقومون بنشاطات متعددة تؤدي إلى إكسابهم خبرات جديدة متنوعة. ثالثًا، تنمي بعض العادات الجيدة عند التلاميذ:مثل تحمل المسئولية، التعاون، الإنتاج، التحمس للعمل، الاستعانة بالمصادر والكتب والمراجع المختلفة. رابعًا، تتيح حرية التفكير وتنمي الثقة بالنفس، وتراعي الفروق الفردية بين التلاميذ حيث أنهم يختارون ما يناسبهم من المشروعات بحسب ميولهم وقدراتهم (Blume – feld، 1991). اما بالنسبة لسيئات هذه الطريقة فتتمثل بصعوبة تنفيذه في ظل السياسة التعليمية الحالية، لوجود الحصص الدراسية والمناهج المنفصلة، وكثرة المواد المقررة والامتحانات،

أضف إلى ذلك تحتاج المشروعات إلى إمكانات ضخمة من حيث الموارد المالية وتلبية متطلبات المراجع والأدوات والأجهزة وغيرها، بالإضافة إلى افتقار الطريقة إلى التنظيم والتسلسل حيث تكرر الدراسة في بعض المشروعات فكثير ما يتشعب المشروع في عدة اتجاهات مما يجعل الخبرات الممكن الحصول عليها سطحية غير منتظمة، ومن سيئاته أيضًا المبالغة في إعطاء الحرية للتلاميذ، وتركيز العملية حول ميول التلاميذ وترك القيم الاجتماعية والاتجاهات الثقافية للصدفة وحدها.

من بين المشروعات العلمية: مشروع دراسة النباتات الموجودة في الحدائق والشوارع: معرفة خصائصها، كيفية زراعتها، كيفية الاعتناء بها، تغذيتها وغيرها. مشروع دراسة المنظفات الصناعية: معرفة تركيبة هذه المواد وكيفية صنعها. مشروع إعداد دليل للرحلات التعليمية إلى مكان معين: حيث يتم تحديد الاغراض التي يمكن أن تخدم زيارة كل منطقة من المناطق المذكورة في الدليل، كما ويبين الدليل وسائل المواصلات والتكاليف اللازمة لذلك والحاجة إلى إذن مسبق من الادارة، كما ويسجل في الدليل العدد المسموح به في كل زيارة والاوقات والايام والمواسم الملائمة للزيارة، ومن الممكن أن يُدعم الدليل بصور وعينات ونماذج ومنشورات، كتيبات وغيرها مما يقدم أثناء الزيارة. ومن هذه الأمثلة القليلة، يمكن أن نتبين أن المشروع العلمي قد يقوم به تلميذ واحد أو مجموعة من الطلاب، كذلك يمكن أن نتبين أن بعض المشروعات قد تحتاج فقط إلى الدراسة المكتبية، بينما يحتاج بعضها الاخر التقيد بقواعد وتعليمات مالية وادارية.

الهدف من المشاريع العلمية هو ربط العلم بتطبيقاته وربط الطلاب بمجتمعهم، وعن طريق هذه الانشطة، يمكن أن يتذوق التلميذ لذة النجاح والتوصل إلى المعلومات أو اتمام المشروعات أو حل المشكلات بنفسه، الامر الذي يكسبه ثقة بقدراته وامكانياته، وهذا بلا شك سيعود عليه بالفائدة، من عدّة نواحي من الناحية السلوكية، حيث سيجد نفسه في الصف طالبًا مدركًا لجميع الامور، فاهمًا لها وقادرًا على استيعابها، الأمر الذي يقلل من سلوكه العنيف، أي في نهاية الأمر من شأن هذه الانشطة أن تحسّن من ظروف المناخ الصفي وذلك من خلال تأثيرها على الطلاب. للأنشطة التعليمية على مختلف أنواعها مشاريع علمية، نوادي، عروض علمية وغيرها أهمية كبرى، فهي جميعًا تشترك في أنها التربية العلمية التي تكون خارج الصف وتتعدى الوقت المحدد بالخطط الدراسية (Hedim، 2002). هذا الوقت الذي يجب أن ينظر إليه المعلم وطلابه كحد ادنى للدراسة ويجب أن يعملوا على زيادته والاضافة اليه ليمكّن من تحقيق الاهداف بفعالية وكفاءة. تشترك هذه الانشطة ايضا، في أن للتلميذ فيها دورًا ايجابيًا ملحوظًا، فهو الذي يقوم بالمشروع ويقرأ ويطلع ويبحث عن الكتب والمراجع والمصادر وهو يكتب التقرير ويصنع الأجهزة والنماذج ويجري التجارب، وهو الذي يتعاون لإعداد المشروع واقامته وتنسيقه.

تيربر ووالتر (Walter and Thurber، 1959) يلخصا بعض اسهامات المشاريع العلمية فيما يلي: اثارة الاهتمامات العلمية، اشباع حب الاستطلاع العلمي، تنمية المهارات اللازمة لحل المشكلات، التدريب على التفكير الناقد، تشجيع التفكير الاستقلالي، تنمية التقدير للعلماء وعملهم، اكساب المبادئ العلمية معنى في ذهن الطالب، مساعدة الفرد على أن ينمو إلى أقصى ما تمكنه قدراته واستعداداته، زيادة الثقة بالنفس، اتاحة الفرص للتدريب على استعمال ادوات العلم ووسائله، استغلال وقت الفراغ في عمل نافع.

نحن نعلم أن عملية التعلم هي عبارة عن تغيّر مرغوب فيه في سلوك المتعلم، وبناء على ذلك، فإنه إذا كان هدف التقويم هو تقدير مدى فعالية عملية التعليم والتعلم، فلا بد من أن يوجه الاهتمام نحو ضرورة تحديد طبيعة التغيير المنشود في سلوك التلاميذ نتيجة دراستهم للعلوم (Tretten، 1995).

اكدت العديد من الابحاث التي نشرت مؤخرا على فعالية استراتيجية التعليم بواسطة المشاريع وخاصة المشاريع العلمية، فقد اثبت بحث اجري على طلاب الصف الرابع الابتدائي نجاعة طريقة التعلم بواسطة المشاريع في تحست مواقف الطلاب من موضوع العلوم ونتائجهم في موضوع التوصيل والتيار الكهربائي (Karaçalli & Korur, 2014). نتيجة مشابهة تؤكد التحسن في التحصيل العلمي وجدت في "بحث فعل" اجري على طلاب سنة اولى وثانية للفسيولوجيا، عند اتباع استراتيجية التعليم بواسطة المشاريع (Iwamoto, Hargis & Vuong, 2016).في بحث اخر على طلاب العلوم الذين يتعلمون للحصول على شهادة تدريس للمدارس الابتدائية اكد على كفاءة عالية في التحصيل العلمي وتحسن بالمواقف للطلاب الذين تعلموا بطريقة المشاريع مقارنة بالمجموعة التي تعلمت بالطريقة التقليدية(Bilgin, Karakuyu & Ay, 2015) .

لا يكفي أن يحفظ أو يسمع التلاميذ دروسهم، ولكن، يجب أن يتغير سلوكهم نتيجة المعلومات والمهارات التي اكتسبوها من دراستهم، ولذا، فإننا نتوقع أن تؤدي دراستهم للعلوم بطريقة المشاريع العلمية إلى تغيير في سلوكهم الأمر الذي ينعكس ايجابيًا على تحصيلهم وعلاقاتهم الاجتماعية في الصف، ذلك نتيجة تغير افكارهم وعاداتهم واتجاهاتهم وميولهم بما يتفق مع أهداف تدريس هذه المادة(Merer، 1997؛ Green، 1998) . ومن هنا كان هدف هذا البحث ان نفحص مدى تأثير طريقة التعليم بواسطة المشاريع العلمية بحصص العلوم على المناخ الصفي بمكوناته المختلفة.

المنهجية

عينة البحث: اشترك في البحث 120 طالبا من مدرستين مختلفتين، من صفوف التاسع بحيث اشترك 60 طالبًا من مدرسة اعدادية، كان نظام تدريسها للعلوم قائم على الطريقة التقليدية، و 60 طالبًا اخرون من مدرسة اعدادية اعتمدت طريقة المشاريع العلمية في تدريسها لموضوع العلوم. تعتبر هذه الصفوف في كلتا المدرستين غير متجانسة، حيث أنها تضم طلابا متفوقين، متوسطين وضعفاء من ناحية التحصيل العلمي. قائمة رقم 1 تفصل تقسيم عينة البحث من حيث العدد، الجنس والتحصيل العلمي.

قائمة رقم 1: توزيع المشاركين حسب المتغيرات الديموغرافية

		العدد	النسبة المئوية
المجموعه	عادي	60	50.0
	مشاريع علميه	60	50.0
الصف	طالب	33	27.5
	طالبة	80	66.7
	لم يجيبوا	7	5.8
التحصيل	حتى 60	8	6.7
	61 - 80	48	40.0
	86 فما فوق	49	40.8
	لم يجيبوا	15	12.5

مشاهداتهم (تحت اشراف المعلم) حتى يتسنى لهم إدراك الموضوع وفهمه فهمًا عميقًا وبعد ذلك تقوم كل مجموعة بعرض بحثها وشرحه لبقية طلاب صفه الأمر الذي عزز ثقة الطلاب بأنفسهم كما وزاد من الترابط بينهم وبين زملائهم الطلاب، كما بينهم وبين معلميهم الأمر الذي أدى في نهاية الأمر إلى رفع التحصيل العلمي بالإضافة إلى تحسين المناخ العام في الصف. (لتفصيل اكثر، انظر ملحق رقم 1)

مجموعة الضبط. نفس الموضوع تم تدريسه بالطريقة التقليدية وهي الطريقة الوجاهية بحيث يكون المعلم هو المحور الأساسي في عملية التدريس. تعتبر هذه الطريقة هي الطريقة الشائعة تعتمدها أغلب المدارس اليوم بحيث يقوم المعلم بإلقاء المادة على مسامع الطلاب بطريقة وجاهية عادية تفتقر إلى وسائل الإيضاح، التجارب والفعاليات المتعلقة بالموضوع. لا يتم تقسيم الطلاب في مجموعات بل نُظموا كالصفوف العادية ثلاثة رفوف بحيث على كل جهة جلس 10 طلاب خلف 5 مقاعد بحيث كل طالبين جلسا بجانب بعضهما البعض. في بعض الأحيان يتم تمرير تجربة معينة متعلقة بالموضوع لكن لم يمكن تكريس وقت مخصص للتجارب.

اداة البحث: أداة البحث التي استخدمناها في البحث، كانت عبارة عن استبانة (זידאן، 2008)، تحوي 40 مقولة تفحص ستة عوامل في المناخ الصفي وهي: الاستمتاع، علاقة معلم–طالب، توتر، علاقة طالب–طالب، منافسه والمناخ الصفي العام. الاستبانة فحصت كيف يفهم الطلاب المناخ الصفي في درس العلوم بطريقة التدريس التقليدية مقابل طريقة التدريس بواسطة المشاريع العلمية. (الاستبانة مرفقة كملحق 2)

مجرى البحث: في هذا البحث تم تعليم مجموعتين مجموعة البحث تعلمت بواسطة المشاريع العلمية والمجموعة الضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية. فيما يلي تفصيل طريقة التعلم بكلا المجموعتين: مجموعة البحث. التدريس بواسطة المشاريع العلمية هو تدريس فعّال بحيث يكون الطالب مشارك في عملية بناء معرفته واكتساب معلوماته وتذويت مفاهيمه. بحسب هذه الطريقة قام المعلم بتقسيم الطلاب إلى مجموعات (يحددها المعلم بحسب عدد الطلاب) حيث تضم كل مجموعة عددًا من الطلاب ويتم تقسيم مواضيع بحث مختلفة على الطلاب بما يتلاءم مع موضوع الدرس وتختص فيه لتقوم ببحثه من خلال تجربة يحددونها مع المعلم، وكل موضوع قام الطلاب ببحثه عليهم بناء فرضيات وأسئلة بحث وتسجيل

أسئلة وفرضيات البحث

من هدف البحث وبناءاً على الخلفية العلمية اشتق سؤالي البحث:

- الى اي مدى هنالك فرق بفهم المناخ الصفي وأقسامه المختلفة بين طلاب يتعلمون بطريقة تقليدية وبين طلاب يتعلمون بطريقة المشاريع العلمية؟
- الى اي مدى هنالك علاقة بين المناخ الصفي بأقسامه المختلفة والتحصيل العلمي؟

من سؤال البحث اشتقت فرضيتا البحث:

- هنالك فرق بفهم المناخ الصفي وأقسامه المختلفة بين طلاب يتعلمون بطريقة تقليدية وبين طلاب يتعلمون بطريقة

المشاريع العلمية.

- هنالك علاقة بين المناخ الصفي وأقسامه وبين التحصيل لدى طلاب.
- تم فحص فرضية البحث الاولى بواسطه اختبار T لعينتين مستقلتين، اما فرضية البحث الثانية تم فحصها بواسطة فحص العلاقة عن طريق معامل سبيرمن (Spearman).

النتائج

نتائج فرضية البحث الاولى: "هنالك فرق بفهم المناخ الصفي وأقسامه المختلفة بين طلاب يتعلمون بطريقة تقليدية وبين طلاب يتعلمون بطريقة المشاريع العلمية".

المتغيرات التي تم فحصها هي 6 بحسب التقسيم التالي: الاستمتاع، علاقة معلم–طالب، توتر، علاقة طالب–طالب، منافسه. بنيت عن طريق حساب معدل اجابات الطلاب لكل الاسئلة التي تركب كل قسم، العلامة التي حصل عليها كل طالب بكل بُعد/ قسم/ متغير تتراوح قيمتها بين 1 و– 3 وكلما ارتفعت العلامة كلما كان هذا البُعد اكبر واعلى. قيم الثبات قيست بواسطة معامل الفا كرونباخ وتتراوح بين 0.672 و– 0.817 مما يدل على ثبات الاستبانة.

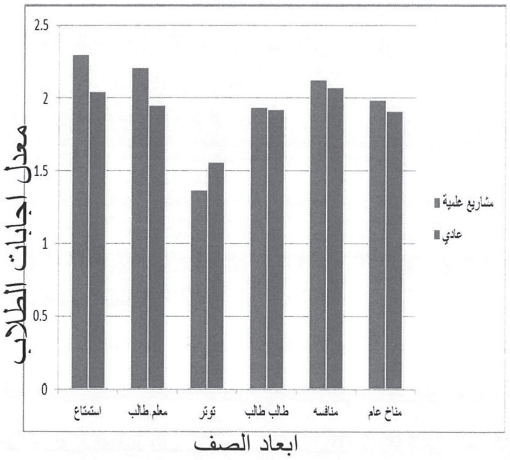
قائمة 2: معدلات وانحرافات معياريه لفهم المناخ الصفي واقسامه لدى طلاب يتعلمون بالطريقة التقليدية وطلاب يتعلمون بطريقة المشاريع العلمية، وقيم اختبار T للفرق بينهما.

مقياس المناخ الصفي	المجموعه	N	معدل	انحراف معياري	מבחן T
الاستمتاع	مشاريع العلمية	60	2.3024	0.3399	4.24***
	عادية	60	2.0385	0.3417	
علاقة معلم-طالب	مشاريع العلمية	60	2.2111	0.3087	4.43***
	عادية	60	1.9548	0.3245	
توتر	مشاريع العلمية	60	1.3667	0.4539	-2.25*
	عادية	60	1.5611	0.4928	
علاقة طالب-طالب	مشاريع العلمية	60	1.9430	0.2419	0.54
	عادية	60	1.9193	0.2406	
منافسه	مشاريع العلمية	60	2.1300	0.48540	0.73
	عادية	60	2.0700	0.41794	
مناخ صفي عام	مشاريع العلمية	60	1.9906	0.22619	2.01*
	عادية	60	1.9087	0.20774	

$* p< 0.05$, $*** p < 0.001$

بحسب قائمة 2، وُجدت فروقات ذات دلالة واضحه بفهم المناخ الصفي وابعاده المختلفة بين طلاب يتعلمون بالطريقة التقليدية وطلاب يتعلمون بطريقة المشاريع العلمية: الاستمتاع، علاقة معلم–طالب، توتر، علاقة طالب–طالب، منافسه.

طلاب يتعلمون بطريقة المشاريع العلمية يستمتعون اكثر خلال الدرس من طلاب يتعلمون بالطريقة التقليدية. العلاقة السائدة خلال الدرس القائم حسب المشاريع العلمية بين المعلم والطالب افضل منها خلال الدروس التقليدية. التوتر السائد خلال الدرس القائم حسب المشاريع العلمية بين الطلاب اقل منه خلال الدروس التقليدية. أي ان المناخ الصفي العام السائد خلال الدرس القائم حسب المشاريع العلمية افضل منها خلال الدروس التقليدية. لم يتم ايجاد فروقات بالبعدين علاقة طالب – طالب ومنافسه.



رسم بياني 1: المناخ الصفي وابعاده المختلفة بين طلاب يتعلمون بالطريقة العادية وطلاب يتعلمون بطريقة المشاريع العلمية.

نتائج فرضية البحث الثانية: "هنالك علاقة بين المناخ الصفي وأقسامه وبين التحصيل لدى طلاب".

بحسب قائمة 3 وجد ان هنالك علاقات ايجابية ذات دلاله احصائية

بين اقسام المناخ الصفي وبين التحصيل التعليمي للطلاب، حسب التفصيل التالي:
كلما ارتفع الاستمتاع بالحصة كلما ارتفع التحصيل.
كلما تحسنت علاقة معلم-طالب بالحصة كلما ارتفع التحصيل.
كلما تحسنت علاقة طالب-طالب بالحصة كلما ارتفع التحصيل.
كلما ارتفعت المنافسة بالحصة كلما ارتفع التحصيل.
كلما كان المناخ الصفي ايجابي وداعم كلما ارتفع التحصيل لدى الطلاب.
وعلاقة سلبية ذات دلالة احصائية واضحة بين التوتر والتحصيل حيث كلما ارتفع التوتر بالحصة كلما انخفض التحصيل.
قائمة 3: قيم معامل الترابط سبيرمن (Spearman) بين المناخ الصفي واقسامه وبين التحصيل:

مقياس المناخ الصفي	التحصيل
الاستمتاع	0.520**
علاقة معلم-طالب	0.429**
توتر	-0.511**
علاقة طالب-طالب	0.673**
منافسه	0.430**
المناخ الصفي	0.450**

***p<0.01

تحليل النتائج

من النتائج نستطيع أن نستدل أن للمشاريع العلمية تأثيرات ايجابية عديدة التي من شأنها أن تُحدث تغييرًا جذريًا في عملية التعليم والتعلّم.
أولًا: كما ذكرنا سابقًا إن المشاريع العلمية هي عبارة عن مشكلة يقوم مجموعة من الطلاب ببحثها بطرق عديدة ومتنوعة، منها الرحلات والتجارب، فالطالب بهذه الحالة سيكتشف مواده التعليمية بيده وبذاته، الامر الذي يحفزه ويرفع من دافعيته واستمتاعه، لذلك على المعلم أن يدرك هذه الحقيقة والتي تدعوه إلى البحث عن اساليب جديدة، وأن ينوّع في طرق تدريسه وإلا جلب لطلابه الضجر والملل.
حيث يتعلم الانسان بطرق عدة: بالذاكرة، باستخدام الحواس، باستعمال العقل، وقد يستخدم أكثر من طريقة في آن واحد، وأي تعلم تقوم به يصبح قليل الجدوى، ما لم نوظّف ما تعلمناه في انجاز نشاط ما ضروري لشق طريقنا في الحياة أو اكسابنا متعة التذوق والتفكير والتعلّم (عدس، 1999).
يتضح من هنا أن على معلم العلوم أن يوظف أساليب تدريس بديلة، التي تساعد الطالب على الاستمتاع أكثر.
اذا اعتبرنا انتباه الطلاب شرطًا ضروريا للاستفادة من الدرس وجب علينا أن ننوع من الأنشطة التعليمية التي نستخدمها في التدريس، لأن الطلاب لا يستطيعون متابعة نشاط معين مهما كانت أهميته إلا لفترة محدودة (عميرة، 1989).
أضف إلى ذلك كلما ارتفع الاستمتاع بالحصة كلما ارتفع التحصيل، كيف لا يكون الاستمتاع والتحصيل بعلاقة طردية ايجابية ونحن نعرف مدى تأثير نفسية الانسان على فعاليات عديدة يقوم بها. لا بد أن يكون ما يقوم به الانسان من فعاليات هو بدافع الرغبة وليس الرهبة، ذلك كي ينجح بعمله، فلو تخيلنا ان المعلم سيقوم بعمله بدون رغبة بهذه المهنة، فأي نتائج نتوقعها من الطلاب ؟
شعور الطلاب بالرتابة والجمود في الانشطة الصفية يجعلهم فريسة لمشاعر الملل والضجر، لذلك فإن انشغال الطلبة بما يثير تفكيرهم ويتحداهم بمستوى مقبول، يقلل من هذه المشاعر كما أن المعلم الذي يحدد توقعاته في نجاح طلبته ويثير جوًا من التشويق في صفه ويحدد استعداد طلبته، ويراعيها فيما يقدمه من انشطة ومواد تدريسية هو معلم نشط، تقل في صفه أنماط سلوك اللامبالاة والملل (قطامي، 2002).
فمن الضروري أن يكون الطالب على قدر كبير من الاستمتاع في الحصة، لان ذلك سيساعده في رفع تحصيله العلمي وهذا يتوافق مع النتيجة التي ذُكرت في مقال "المناخ الصفي والمميزات الشخصية، التعليمية والحضارية" (זיידאן، 2008)، حيث تشير نتائج البحث إلى أن مستوى الاستمتاع لدى الطلاب الذين لديهم تحصيل مرتفع أكبر من مستوى التحصيل لدى الطلاب غير المستمتعين في الحصة. هذه النتائج تدلنا على أن الطالب الذي يستمتع في الحصة يكون صاحب تحصيل اعلى من طالب غير مستمتع.
من هنا، يظهر لنا جليًا مدى أهمية العمل على رفع الاستمتاع في الحصة، فكم من المعلمين يدرك هذه الحقيقة؟ وكم منهم يهتم بتحصيل الطالب بشكل فردي.
ثانيًا: إن للمشاريع العلمية فضل كبير في تحسين علاقة المعلمين مع طلابهم، كيف لا يكون هذا والمعلم هو العنصر الفاعل المولّد للطاقة الدافعة، أضف إلى ذلك أن المشروع العلمي يكون مشاركة بين المعلم والطالب، حيث أن الطالب يختار المشروع والمعلم يكون موجه له، وكما نعلم ان التدريس الناجح لا بد له من وجود أرضية مشتركة بين المعلم والمتعلم (الطالب) نسميها حينًا الثقة، وحينًا المودة.
إن التدريس بواسطة المشاريع العلمية يؤثر بشكل غير مباشر أيضًا على علاقة المعلم مع طلابه، حيث يزيد من مساعدة المعلم لطلابه، ويزداد اهتمامه بالطلاب، بالإضافة إلى المساهمة في تقدم طلابه وقدرته للاستماع لهم، الأمر الذي يعود بالفائدة على الطلاب، حيث أن جميع هذه الامور تؤثر على المناخ الصفي، وتحسّن الجو العام في الصف وتجعل العلاقات ناجحة أكثر.
من الجدير بالذكر أنه كلما تحسنت علاقة معلم- طالب بالحصة كلما ارتفع التحصيل حيث أن العلاقة الايجابية بين المعلم وطلابه

داخل الصف وخارجه لها أثر كبير وأهمية خاصة في تسهيل عملية التعلّم ونجاحها.

أما إذا كانت هذه العلاقة سلبية ولم تبن على اساس الثقة المتبادلة والاحترام الشخصي، فإن عملية التعلّم والتعليم في مثل هذه الحالة تؤدي إلى زيادة توتر أعصاب الطلاب والمعلم مما يؤدي في نهاية الامر إلى فشل العملية التعليمية، وهذا بدوره يؤدي إلى تدني الانجاز والتحصيل المدرسي، تماما كما يحدث اليوم في معظم المدارس على اختلاف انواعها ومراحلها التعليمية (نصرالله، 1998).

وحتى يستطيع المعلم أن يرقى بطلابه إلى التقدم في تحصيله التعليمي عليه أن يحسن علاقته بهم وهذا يكون من خلال اكساب الطلاب السلوك الجيد وأيضا من خلال ضبط الطلاب داخل غرفة الصف.

.كما ونرى في مقال "المناخ الصفي والمميزات الشخصية، التعليمية والحضارية" (זידאן، 2008) دليل اضافي إلى صدق تلك النتائج، حيث يوضح زيدان علاقة "معلم-طالب" مع الطلاب اصحاب التحصيل المرتفع اقوى وافضل من الطلاب اصحاب التحصيل المتدني.

هذا يدل على أنه كلما كانت علاقة طالب-معلم افضل يكون التحصيل مرتفع اكثر.

ثالثًا: هنالك عامل مهم جدًا التخلص منه في الصف، كي يكون جو تعليمي ناجح ومفيد للطلاب، الا وهو التوتر، فالتوتر في الصف يشكل حجر عثرة امام تقدم المعلم في المادة.

فطالما أن الطالب في توتر، سنرى أن هذا ينعكس من خلال تصرفاته في الصف، حيث أن الطلاب يلجؤون إلى المشكلات الصفية نتيجة شعورهم بالإحباط والتوتر أثناء الحصة.

من المؤكد أن المشاريع العلمية تقلل من التوتر لدى الطلاب، فالطلاب الذين هم بتوتر دائم هم فئة تشعر بالعجز عن انهاء المهمات المطلوبة في الوقت المحدد.

المشاريع العلمية كما نعلم، فيها مشاركة بين الطلاب على انهاء مشروع معين وهذه المشاركة من الطلاب تجعلهم يقدمون المهمات في الوقت المطلوب، الامر الذي يعيد للطالب ثقته بنفسه، وبالتالي يقلل من التوتر.

وهذا ما يذكرنا بقول سلافين (מתוך זידאן، 2008) إن الكثير من المشاكل تتعلق بالتعلّم والتي سببها أن المدرسة والانشطة التعليمية مملة ومخيبة ومحبطة لهم، لذلك فإن النشاطات التدريسية المبرمجة والمخطط لها بطريقة منظمة وحيوية تزوّد كل الطلاب بأنشطة يمارسونها وينجحون فيها يمكن أن تمنع حدوث هذه المشاكل.

من المهم أن يتعلم الطلبة ان المدرسة ليست مكانا لتعلم القراءة والكتاب والحساب والمواد المعرفية بحسب، بل عليهم أن يعلموا أنهم متعلمون أكفاء وان التعلم مُسر وممتع ومشبع لحاجاتهم.

أضف إلى ذلك كلما ارتفع التوتر في الحصة كلما انخفض التحصيل، ويمكن أن تكون أحد اسباب السلوك الصفي السيء والذي يؤثر في شيوع النظام الصفي هو: الاحباط والتوتر. هناك اسبابًا تدعو لشعور الطالب بالإحباط في التعلم الصفي تحوله من طالب منتظم إلى طالب مشاكس ومخل للنظام الصفي، ويمكن حصر هذه الاسباب بالتالي (قطامي، 2002): طلب المعلم إلى الطلبة أن يسلكوا بشكل طبيعي، وهنا لم يحدد للطلبة معايير السلوك الطبيعي، زيادة التعلم الفردي الصعب احيانا، وتحل هذه المشكلات ببعض النشاطات التعليمية الجماعية، رتابة النشاطات التعليمية وقلة حيويتها وصعوبتها والتي يمكن معالجتها بإدخال الالعاب والرحلات والمناقشة تقلل من صعوبة هذه النشاطات.

وبدون ادنى شك جميع هذه الامور ستؤدي إلى التدني في التحصيل، حيث أن الطالب الذي يعجز عن النجاح في التحصيل المدرسي يسعى نحو جذب انتباه المعلم والطالب الاخر عن طريق سلوكه السيء (والذي احد اسبابه التوتر). يتوافق هذا مع نتائج بحث المناخ الصفي، حيث تشير نتائج البحث إلى أنه التوتر لدى الطلاب متدني التحصيل اكبر من الطلاب اصحاب التحصيل المرتفع (זידאן، 2008).

رابعًا: إن المناخ العام السائد خلال الدرس يشكل عاملًا مهمًا جدًا في تقدم العلم والتعلم، بل أنه يؤثر على المعلم وعلى تقدمه في المادة.، كلما كان المناخ الصفي العام جيد، سيساعد المعلم على تقديم ما لديه ويحقق اهدافه التي حددها للدرس.

لذلك علينا أن نسعى جاهدًا إلى التحسين في المناخ العام، إن التدريس بواسطة المشاريع العلمية تحسّن من الجو العام أكثر منها من التعلم بالطريقة التقليدية.

المشاريع العلمية تحسّن من علاقة المعلم مع الطالب، ترفع من الاستمتاع وتقلل من التوتر، فجميع هذه الأمور تؤدي إلى خلق جو تعليمي وصفي جيد يمكّن المعلم من تحقيق أهدافه والطالب من الاستفادة.

يذكرنا هذا بقول جون دوي (1910Dewey،) حيث أشار إلى أن " كل من المحتوى والطريقة هام وضروري ويتكون محتوى العلوم من جسم المعرفة المنظومة ويتمدد باستمرار، وهذا الجسم من المعرفة المنظومة هو نتاج وحصيلة الطريقة العلمية" كما وأكد " ان قلب العلوم لا يقع في طريقة الاستنتاجات ولكنه يقع في طريقة المشاهدة والتجريب والتفسير أو التعليل الرياضي التي نصل بها إلى الاستنتاجات".

إن دلت هذه الكلمات على أمر فإنها تدل على أهمية اختيار طريقة التدريس الملائمة كي يكون هنالك جو تعليمي ناجح وهادف.

طبعًا، هذا يربطنا مباشرة مع المشاريع العلمية، فمن خلال المشاريع العلمية يقوم الطالب بالمشاهدة، التجريب، التفسير والتعليل وغيرها ليستنتج في النهاية.

ولذلك نستدل من اقوال دوي أن قلب العلوم هو استخدام المشاريع

العلمية لتدريس العلوم، الامر الذي يعود بالفائدة على المناخ الصفي، ولذلك عندما نتكلم عن مناخ صفي جيد علينا الاخذ بالحسبان قضية المناخ الصفي والعوامل التي تؤثر عليه وخاصًة طريقة التدريس.

حيث أننا من خلال النتائج نرى مدى أهمية المشاريع العلمية في خلق جو عام جيد، حيث تعد طريقة تدريس بديلة، والتي ترقى بالطالب وتؤثر عليه ايجابيًا طبعًا مما لا شك فيه أنه عندما تؤثر على الطالب بشكل ايجابي، فإن هذا الامر أيضًا سيعود بشكل ايجابي لينعكس على الجو العام في الصف والمناخ الصفي فسيحسنه ويجعله أكثر ملائمة للجو التعليمي.

بالإضافة إلى هذا كلما كان المناخ الصفي ايجابي وداعم كلما ارتفع التحصيل لدى الطلاب إن الاساليب التي تنظم بها غرفة الصف وتوزيع المواد الصفية وتنوع الزوايا، يمكن أن تؤثر على سلوك الطلبة الصفي مباشرة، ويحدد مدى التأثيرات التي تحدثها العناصر المختلفة على أداء الطلبة وفق علاماتهم.

يساهم المناخ الصفي في تكبير الاهتمام، الدافعية للتعليم، وتحسين التحصيل، تطابق نتائج هذا البحث (Broussard & Ga- rison، 2004) نتائج بحثنا ، حيث تشير إلى أن المناخ الصفي كان ايجابي وداعم مع الطلاب أصحاب التحصيل المرتفع، مما يعني أنه كلما كان المناخ الصفي داعم وايجابي، كلما ارتفع التحصيل.

كما ويشير جوردون (Gordon، 1998)، في بحثه عن أهمية أن يكون المناخ الصفي ايجابي وداعم، حيث أنه إذا كان المناخ الصفي داعم وايجابي، يستطيع الطلاب أن يتعلموا من اخطائهم، ولن يخجلوا من أن يسألوا أو أن يخطؤوا، ولذلك مناخ ايجابي وداعم يؤدي إلى ارتفاع التحصيل.

خامسًا: من النتائج التي اثارت اهتمامنا هي تلك التي تحدثت عن العلاقة طالب- طالب والمنافسة حيث لم يتم ايجاد فروقات في هذين البعدين في طريقتي التدريس اللتان فُحصتا في هذا البحث، توقعنا أن لا يكون للتدريس بطريقة المشاريع العلمية تأثير على العلاقة بين الطلاب، حيث أن من حسنات المشاريع العلمية هي أن يقوم الطلاب بوضع الخطط، ولذا يتدربون على التخطيط كما يقومون بنشاطات متعددة تؤدي إلى اكسابهم خبرات جديدة متنوعة، كما أنها تنمي بعض العادات الجيدة عند الطلاب مثل تحمل المسؤولية، التعاون، الانتاج، التحمس للعمل وغيرها، كما أنها تتيح حرية التفكير وتنمي الثقة بالنفس.

ولكننا إذا عاودنا النظر في سيئات المشروع العلمي سنجد أن من سيئات المشروع العلمي المبالغة في اعطاء حرية للطلاب وتركيز العملية حول ميول الطلاب وترك القيم الاجتماعية.

فإن دل هذا على شيء فإنه يدل على أن طريقة المشاريع العلمية لا تضيف شيء إلى علاقة طالب- طالب على الرغم من عمل الطلاب معًا إلا أنه يكون شغلهم الشاغل تسليم الوظيفة على أكمل وجه.
تعمل هذه الطريقة أكثر على الناحية العلمية والتحصيلية ((K- raçalli & Korur، 2014 حيث إن الدارس لعمليات التفاعل في العملية التعليمية، يرى أن عمليات التفاعل بين (المعلم والطالب) وعمليات تفاعل (الطالب-المادة التعليمية)، هي ليست كل أشكال التفاعل التي تحدث في العملية التعليمية.

يوجد نمط ثالث من التفاعلات له تأثير قوي على اداء الطالب داخل الصف وهو تفاعل طالب- طالب فعند دخول المعلم للصف لا بد له من أن يفكر مليًا ما نوع العلاقات التي تسود بين الطلاب وزملائهم، فما لا شك فيه أن معرفة هذا الامر يساهم في تطوير المناخ الصفي وتحسينه، الامر الذي يعود على الجو العام للصف بالفائدة، وبالتالي يجعل الطلاب يحبون التعلم ويتحسن تحصيلهم.

تشير العديد من نتائج ابحاث التربية إلى اهمية تفاعل طالب- طالب في التعليم، حيث نرى نتائج الابحاث أن هذا النمط من التفاعل يساهم في زيادة تحصيل المتعلم بدرجة عالية ويدربه على استخدام استراتيجيات التفكير. كما أن هذا التفاعل يساهم في اثارة دافعية المتعلم وتطوير العلاقات الشخصية بين الطلاب ، كما تتفق هذه النتائج مع النتائج المعروضة في مقال " المناخ الصفي والمميزات الشخصية، التعليمية والحضارية" (זיידאן، 2008) حيث تكون علاقة طالب- طالب أفضل مع الطلاب اصحاب التحصيل العالي بالمقارنة مع الطلاب اصحاب التحصيل المتدني.

إن التدريس بواسطة المشاريع العلمية ما هو الا نتاج لمشاركة بين الطلاب، حيث يتعاونون فيما بينهم من أجل اخراج مشروع معين، اي ان القضية هنا قضية مشاركة بين الطلاب، فكل مجموعة تختار مشكلة لتبحثها، بما معناه أنهم يختارون موضوع يميلون اليه وبالتالي لن تكون هنالك منافسة بالشكل الكبير (اي الذي يفوق التعلّم بالطريقة التقليدية)، ويكون دور المعلم في رسم الخطة.

من هنا نستنتج أن التدريس بواسطة المشاريع العلمية ترفع من التعاونية لدى الطلاب أكثر مما ترفع التنافس، فالعمل هنا عمل جماعي تقوم به مجموعة طلابية.

إن على المعلم العمل على ايجاد طرق اضافية التي من شأنها أن ترفع التنافس في الصف لأن ذلك سيؤدي حتمًا إلى الإرتفاع بالتحصيل حيث شرح جونسون (قطامي، 2002) فوائد المنافسة داخل غرفة الصف وجدواها ومنها أن الطموح والدافعية والتحصيل والنجاح يعتمد على المنافسة لنجاحه مع الافراد الاخرين، فعندما يتنافس الطلاب فيما بينهم فانهم بالتأكيد يطوروا لديهم وبدون شعور صفات شخصية عظيمة والتي بنفس الوقت تساعدهم من أجل عملية التقدم في الدراسة.

التلخيص

مع تطور الحياة العلمية وفي ضل التكنولوجيا والعولمة اصبحت الفرصة متاحة لرؤية وسماع ولمس عدد كبير من المنتجات والأجهزة الصناعية والتكنولوجية التي تبيّن كيف أن حياة الانسان

أصبحت مشروطة بالعلم والتقنية الحديثين (التكنولوجيا). فكثير من الأمور البيتية تستهوي الانسان لاكتشافها والاطلاع على كيفية عملها أو حتى مما تتركب منها مثل الصابون، معجون الأسنان، جهاز تسخين الماء الهاتف فمن منا لم يحاول في صغره يومًا أن يمسك بتلك الأشياء محاولًا العبث فيها لإكتشاف فحواها أو تركيبها.

لكن لماذا تتلاشى رغبتنا في الإكتشاف والإبتكار حين نكبر؟ إن للمدرسة بشكل عام والصف بشكل خاص كل هذا التأثير، لا سيما بشكل خاص، درس العلوم حيث أن تعليم العلوم له أهمية كبرى للتنمية الفكرية الاجتماعية وحتى الاقتصادية أيضًا حيث أن العلوم والتقنيات إذا تكاملت بشكل ملائم مع مناهج التعليم يصبح بإمكانها أن ترقى بالطالب وتجعل له دور فعّال في المجتمع.

إذا قام المعلم بإثارة فضول الطالب وحب الاستطلاع لديه، وقدرته على البحث والاستكشاف سيجعله جدير بالمساهمة في حل المشكلات المحلية التي تعترض التنمية الاجتماعية والاقتصادية. فاذا تمكن المعلم من القيام بهذه الأمور سيُخَرج جيلًا قادرًا على الاختراع والتخطيط لآلات حديثة يحتاجها المجتمع بكثرة فيكون الطالب بذلك مواطنًا صالحًا في مجتمعه الواسع الكبير. أضف إلى ذلك على التعليم أن يكون تطبيقيًا ووثيق الصلة بالواقع الذي يعيشه الطالب والمحيط به. ولذلك يجب التأكيد على أهمية اكتساب الطالب روح الإكتشاف والبحث بدلًا من حشو ذاكرتهم بمعلومات ووقائع لها قيمة مؤقتة فلبعض المبادئ وزن كبير وتدوم فائدتها مدة أطول من غيرها ومثالًا على ذلك مبدأي حفظ الطاقة وكمية الحركة في الفيزياء الذين سيدرسان بعد خمسين عامًا رغم كل ما يلحق بالعلم من تطور خلال هذه المدة، من الجدير الإشارة هنا إلى أهمية مثل هذه المفاهيم الأساسية والموحدة دون أن نهمل بعض النشاطات الأخرى مثل حل المسائل.

يعود نجاح أو فشل الوسائل التعليمية المنتَجَة في إطار كل مشروع تجديدي في النهاية إلى المعلمين وبمدى رغبتهم واستعدادهم لاستعمال هذه الوسائل في صفوفهم؟ وهل هم قادرون على استعمالها؟ إذ يجب أن يشعر المعلم بالراحة عند استعماله لوسائل التعليم الجديدة.

كما نعلم أن التعليم الحالي القائم في قسم كبير من مدارسنا أصبح يعتمد اعتمادًا ليس بالبسيط على الحاسوب فاصبح التعليم تعليم محوسب فاضطر قسم كبير من المعلمين الذهاب لدورات استكمال حتى يتسنى لهم التأقلم مع التجديد القائم فكيف انعكس هذا الأمر على المعلمين؟

لا بد أن ينعكس بشكل ايجابي حتى يستطيع المعلم أن يستفيد من هذا التجديد، حيث عندما لا يشارك المعلم في اعداد الوسائل التعليمية يصبح من اللازم اعطائه الفرصة كي يلتحق بدروس ودورات خاصة تمكنه من التآلف مع هذه الوسائل أو مع المقاربات الجديدة حيث أن الدروس لا تعطي ثمارها إذا لم يستعمل المعلم الوسائل بالشكل المطلوب.

المصادر

عدس، ع (1999). مع الطالب في صفه. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

Adas, A.-R. (1999). With the student in his class. Amman: Dar Alfekr for Printing and Publishing. [Arabic]

عميرة، أ (1989). تدريس العلوم والتربية العلمية. القاهرة: دار المعارف.

Omaira, I. (1989). Teaching of science and science education. Cairo: Dar Almaaref. [Arabic]

قطامي، ي (2002). ادارة الصفوف- الاسس السيكولوجية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

Qatami, Y. (2002). Class management: the psychological foundations. Amman: Dar Alfekr for Printing and Publishing. [Arabic]

نصر الله، ع. مشاكل التعليم والتعلم، مشكلة اعداد المعلمين، مجلة حوار: القدس . العدد (6). صفحة 70.

Nasrallah, O. (1998). Teaching and learning problems, the problem of teacher preparation. Majallet Hewar, 6, 70. [Arabic]

זידאן, ר . (2008). אקלים כיתתי ומאפיינים אישיים, לימודיים ותרבותיים. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 32 ,236-217

Zidan, R. (2008). Classroom climate and personal, educational and cultural characteristics. Iyunim be-Nihul ve-Irgun ha-Hinukh, 32, 236-217. [Hebrew]

זידאן, ר . (2008). האקלים הכיתתי בקרב תלמידי בתי- הספר היסודיים הערביים בישראל. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 30, 80-51.

Zidan, R. (2008). Classroom climate among pupils of Arab elementary schools in Israel. Iyunim be-Nihul ve-Irgun ha-Hinukh, 30, 51-80. [Hebrew]

לזרוביץ, ר וקרסנטי, ג (1990): הוראת ביולוגיה בקבוצות עמיתים חוקרות- לעומת הוראה פרונטלית. הישיגים לימודיים, מיומנויות חקר, אקלים כיתה ודימוי עצמיץ עיונים בחינוך,25/15, 133-156.

Lazarowitz, R. and Karsenty, G. (1990). Teaching biology in groups researching colleagues compared to frontal teaching: Learning achievement, research skills, classroom climate and self-image. Iyunim ba-Hinukh, 25(15), 156-133. [Hebrew]

Bilgin, I., Karakuyu, Y. and Ay Y. (2015). The

effects of project based learning on undergraduate students' achievement and self-efficacy beliefs towards science teaching. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 11(3), 469-477.

Blumenfeld, P.C., Soloway, E., Marx, R.W., Krajcik, J.S., Guzdial, M. and Palincsar, A. (1991). Motivating project- based learning: sustaining the doing, supporting the learning. Educational Psychologist, 26, 369-398.

Broussard, S.C. and Garrison, M.E. (2004). The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary-school-aged children. Family and Consumer Sciences Research Journal. 33, 106-120.

Dewey, J. (1910). Science as a subject matter and as method. 31, 122.

Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the education process. The later works of John Dewey (Vol. 8). Carbondale: Southern Illinois University Press.

Gordon, T. L. (2000). Identifying Ekvall's creative climate dimensions in an elementary school classroom setting. Unpublished master's project, Buffalo State College, Center for Studies in Creativity, Buffalo, NY.

Green, A.M. (1998). Project- based learning; moving students towards meaningful learning. ERIC Database, ED 422466.

Hedim, H.A. and Esche, S. K. (2002). Enhancing the engineering curriculum through project-based learning. In Proceedings of the 32nd ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, Boston.

Iwamoto D. H., Hargis J. and Vuong, K. (2016). The effect of project-based learning on student performance: An action research study. International Journal for the Scholarship of Technology Enhanced Learning ,1(5), 24-42.

Karaçalli, S. and Korur, F. (2014). The effects of project-based learning on students' academic achievement, attitude, and retention of knowledge: The subject of "electricity in our lives". School Science and Mathematics,114(5), 224-235.

Merer, D.K. (1997). Challenge in a mathematics classroom: student's motivation and strategies in project based learning. The Elementary School Journal, 97(5), 501-521.

Thurber, W.A. and Collette, A.T. (1959). Science in today's secondary school. Boston: Allyn and Bacon.

Tretten, R. and Zachariou, P. (1995). Learning about project-based learning: self-assessment preliminary report of result. San Rafael, CA: The Autodesk Foundation.

Zidan, R. (2010). New dimensions in classroom climate. Learning Environment Research, 13, 75-88.

ملحق 1:

الوحدات التعليمية التي تم تدريسها بطريقة المشاريع وبالطريقة العادية خلال البحث

الموضوع الأول: التركيب الضوئي- مصنع الغذاء في الطبيعة:

التركيب الضوئي هي عملية تنتج فيها النباتات مواد عضوية (جلوكوز) من مواد غير عضوية.

المواد العضوية التي تنتجها النباتات هي مصدر الغذاء والطاقة لكل الكائنات الحية على الكرة الأرضية- النباتات والحيوانات.

الطاقة المستعملة في بناء المواد العضوية هي طاقة ضوء الشمس يستوعبها الكلوروفيل الموجود في النبتة ويتم تحويلها إلى طاقة كيميائية متيسرة.

تحدث عملية التركيب الضوئي في الأجزاء الخضراء من النبتة.

الأكسجين المنطلق في عملية التركيب الضوئي هو المصدر الأساسي للأكسجين في الغلاف الجوي ويستعمل في تنفس جميع الكائنات الحية على الكرة الأرضية.

عوامل مختلفة لها علاقة بعملية التركيب الضوئي منها:

1) الضوء- مصدر الطاقة:

بدون الشمس لا يمكن أن تحدث عملية التركيب الضوئي فهي مصدر للطاقة التي تستعمل في بناء الأربطة الكيميائية بين الذرات التي تبني جزيء الجلوكوز من هنا نستنتج أن عملية التركيب الضوئي تحدث في الطبيعة خلال النهار فقط عندما تتعرض النباتات لضوء الشمس.

2) ثاني أكسيد الكربون:

مصدر الكربون والأكسجين في الجلوكوز.

ثاني أكسيد الكربون ضروري لانتاج المادة العضوية في النباتات فهو مصدر الكربون والأكسجين الموجود في السكر الناتج في النباتات.

3) الماء:

مصدر الهيدروجين في الجلوكوز.
4) الجلوكوز:
يتكون في النبتة.
5) الأكسجين:
يُطلق إلى الجو حيث يُعتبر أحد نواتج عملية التركيب الضوئي ويُطلق من النبتة إلى البيئة الخارجية ويمكّن تنفس الكائنات الحية على سطح الكرة الأرضية.

*** التدريس بواسطة المشاريع العلمية:**

تم تدريس هذا الموضوع لطلاب في الصفوف التاسعة على مدار 8 حصص، حيث تم تقسيم طلاب الصف إلى 5 مجموعات في كل مجموعة 6 طلاب حيث أخذت كل مجموعة عامل من بين العوامل المختلفة (التي لها علاقة بعملية التركيب الضوئي) واختصت فيه كي تقوم ببحثه من خلال تجربة علمية حُددت من قِبَل المعلم بمشاركة الطلاب، كل موضوع قام الطلاب ببحثه وبناء فرضياته وأسئلة البحث ومشاهداته (بإشراف المعلم) بحيث يتسنى لهم إدراك الموضوع وفهمه فهمًا عميقًا وبعد ذلك قامت كل مجموعة بعرض بحثها وشرحه لبقية طلاب صفه الأمر الذي عزز ثقة الطلاب بأنفسهم كما وزاد من الترابط بينهم وبين زملائهم الطلاب، كما بينهم وبين معلميهم الأمر الذي أدى في نهاية الأمر إلى رفع التحصيل العلمي بالإضافة إلى تحسين المناخ العام في الصف.

*** التدريس بالطريقة التقليدية:**

نفس الموضوع تم تدريسه أيضًا لطلاب في الصفوف التاسعة ولكن هذه المرة بالطريقة التقليدية وهي الطريقة الوجاهية بحيث يكون المعلم هو المحور الأساسي في عملية التدريس تم تدريسه على مدار 8 حصة.

تعتبر هذه الطريقة هي الطريقة الشائعة تعتمدها أغلب المدارس اليوم بحيث يقوم المعلم بإلقاء المادة على مسامع الطلاب بطريقة وجاهية عادية تفتقر إلى وسائل الإيضاح، التجارب والفعاليات المتعلقة بالموضوع.

لم يتم تقسيم الطلاب في مجموعات بل نُظموا كالصفوف العادية ثلاثة رفوف بحيث على كل جهة جلس 10 طلاب خلف 5 مقاعد بحيث كل طالبين جلسا بجانب بعضهما البعض.

كان في بعض الأحيان تمرير تجربة معينة متعلقة بالموضوع لكن لم يمكن تكريس وقت مخصص للتجارب.

الأمر الذي أدى إلى شيوع الملل في الصف كما وأثر بشكل سلبي على التحصيل العلمي.

الطالب في هذه الطريقة لا يكون عنصر فعّال ولا يشترك في أغلب مجريات الحصة إلا إذا كانت هنالك وظيفة بيتية (التي يكون مضمونها أسئلة فهم) حتى يتسنى لهم المشاركة وأن يكونوا عناصر فعّالة.

ملحق 2:

استطلاع رأي لفحص تأثير التدريس بواسطة المشاريع العلمية على المناخ الصفي

عزيزي الطالب:

لغرض اجراء بحث علمي في العلوم الرجاء الاجابة على الأسئلة المرفقة حسب الارشادات المدونة ادناه. الرجاء الاجابة بصدق ، بجدية، وبعد تفكير عميق.

نود التنويه إلى أن النتائج سرية وستستعمل لأغراض البحث فقط.
اشكركم على مشاركتكم
تفاصيل شخصية
1) الجنس: 1. ذكر 2. انثى
2) معدل علاماتي في العلوم هو:________ أو (اختر الامكانية الملائمة)
1. حتى 60 2. 61– 85 3. 86 وما فوق

	احط بدائرة الجواب الصحيح	1 غير صحيح	2 صحيح إلى حد ما	3 صحيح
1	درس " العلوم" مهم، حيوي ومفيد.	غير صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح
2	أنا أتلقى تعليمات واضحة من معلم العلوم حول تنفيذ فعالياتي التدريسية	غير صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح
3	بعض الطلاب في الصف يريدون أن تسير الأمور حسب رغبتهم دائمًا في درس العلوم	غير صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح
4	كثير من الطلاب لا يستطيعون تحمّل بعضهم البعض في درس العلوم	غير صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح

5	أنا معتاد أن أساعد أصدقائي في الصف في درس العلوم	غير صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح
6	المعلم يعطي أهمية كبرى لتقدمي في تعلم العلوم	غير صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح
7	انا اشعر باكتفاء ورضى كامل من تعلّم العلوم	غير صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح
8	الاولاد والبنات يشاركون بنفس المقدار في دروس العلوم ويُعامَلون بنفس المعاملة	غير صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح
9	أنا انفّذ السلوكيات والقوانين بنفس المقدار في دروس العلوم	غير صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح
10	أنا اشعر أن معلم العلوم يتوقع مني أن انجح	غير صحيح	صحيح إلى جد ما	صحيح
11	تسود بيني وبين طلاب آخرين في الصف علاقات طيبة في الصف بدروس العلوم	غير صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح
12	انا استمتع من الوظائف التي انفذها في دروس العلوم	غير صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح
13	يتنافس الطلاب أحيانًا فيما بينهم في حل التمارين الصفية أولا	غير صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح
14	في دروس العلوم جميع الطلاب اصحاب مع بعضهم البعض	غير صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح
15	فقط الطلاب الاذكياء في الصف ينجحون	غير صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح
16	التعلّم في دروس العلوم صعب جدا	غير صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح
17	بعض الطلاب في صفي يريدون أن يكونوا دائما الاوائل في دروس العلوم	غير صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح
18	في دروس العلوم اشعر بتوتر بيني وبين الطلاب الاخرين في الصف	غير صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح
19	أنا اشعر ان معلم العلوم يعطي أهمية إلى اسئلة	غير صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح

	الاولاد اكثر من اسئلة البنات			
20	عليَّ الانصياع لقواعد سلوكيّة كثيرة أثناء درس العلوم	غير صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح
21	يتشاجر الطلاب دائما مع بعضهم في درس العلوم	غير صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح
22	أنا استطيع ان أشرك معلم العلوم في مشاكلي الخاصة	غير صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح
23	أنا راضٍ عن الصف الذي اتعلم فيه دروس العلوم	غير صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح
24	أنا أحصل على مصادقة معلم العلوم على كل فعالية تدريسية اقوم بها	غير صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح
25	المهمات في دروس العلوم صعبة جدا	غير صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح
26	هنالك طلاب يتكبرون عندما يحصلون على علامة جيدة في العلوم	غير صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح
27	هنالك بعض الطلاب في الصف ليسوا اصدقاء لي	غير صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح
28	قسم من الطلاب لا يحبون البقاء في الصف في دروس العلوم	غير صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح
29	الاولاد في صفي يحظون لتشجيع اكبر بكثير من البنات من قِبَل المعلم	غير صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح
30	معلم العلوم معتاد على تقديم الاطراء لي	غير صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح
31	درس العلوم يسبب لي قلة الراحة وعدم هدوء	غير صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح
32	يوجد في الصف طلاب يتصرفون بشكل وحشي في دروس العلوم	غير صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح
33	ينجح معظم الطلاب في الصف في دروس العلوم	غير صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح
34	انا اتلقى مساعدة من معلم العلوم، وهو يفتح لي	غير صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح

	المجال ان احسن تحصيلاتي			
35	شيء ممتع أن اكون في الصف في دروس العلوم	غير صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح
36	معلم العلوم يعطي الكثير من التوجيهات حول كيفية تنفيذ الامور	غير صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح
37	أنا اشعر انني مهان في دروس العلوم	غير صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح
38	معظم الطلاب في دروس العلوم يريدون ان يكونوا احسن بكثير من زملائهم في الصف	غير صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح
39	المعلم يشجعني أن اشارك بشكل فعّال في دروس العلوم	غير صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح
40	قسم من الطلاب يحاولون دائما أن ينفذوا وظائفهم بشكل جيد اكثر من الآخرين في دروس العلوم	غير صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح

הגישה הלאומית של זאב ז'בוטינסקי

דויד שוורץ
המחלקה למדע המדינה אוניברסיטת בר אילן

The national perception of Jabotinsky and his attitude to the Arabs

David Schwartz
Bar Ilan University
Faculty of Social Sciences

Abstract

Jabotinsky's approach with respect to the claims of the Jews on Eretz Israel leaned heavily on the argument of distributive justice and had launched the nation States (18th century). The acceptance of claims was legalizing of national class to the Jews as part of a desire to compare their status to that of other Nations in Eastern Europe.

Jabotinsky supported establishment of a country based on his Hebrew it provided on the laws than the historical aspect rather than the religious angle-Herzl's failure. His goal was to raise international recognition to the Zionist enterprise, social subject is not so important revisionist ideology since first of all must strive to establish a Hebrew State.

Jabotinsky wanted to recruit bone acceleration to support the idea of providing legitimacy to a territorial entity. No matter the color or religion of that entity. Furthermore the plant acceptance from contecst settelement of international political attitude therefore labelled as Jabotinsky adopts an integral nationalism.

The approach to the Arab issue relates to Jabotinsky two categories – world, Arabs see as part of the Arab national movement rather than as part of Islamic religious thought and Israel Arabs refer to them as part of the General Arab movement.

In contrast to his image as a militarist attitude toward Israel's Arabs mountains was egalitarian Liberal, he went too far in granting civil rights to the same ethnic group, including providing the status of Deputy Prime Minister. Although Jabotinsky see demographic forecast in all, namely the need for the mass increase without selection, i.e. without training in exile as did the labor movement.

He also referred to internationalization parts of the Holy basin and only serve the Zionist entity, it is important to note that prior to the Holocaust, like other leaders, Jabotinsky was willing to compromise on the issue of territory although initially took a maximalist supported in territory Israel including two Jordan banks.

Jabotinsky's approach is influenced by the teachings of the philosopher Hegel stages, namely: the establishment of a national entity as a first and necessary step to solve the problem in an Eastern European Jews persecuted in which other cultural questions he addressed them as anything that requires only solution at second get up it. It is important to specify "Jabotinsky's "iron wall" relies on security and diplomatic support of the dominant power in England. Jabotinsky attaches great importance to the civil rights of human dignity and youth.

The liberal approach differs from the militaristic claimed him. Minority rights were always a candle at his feet and weighed the idea of Federation in Eretz Israel, in addition to various cultural autonomy which he supported.

תקציר

הגישה הלאומית של ז׳בוטינסקי בהקשר לתביעות היהודים על ארץ ישראל נשענה בעיקר על הטיעון של הצדק החלוקתי. הוא הושפע מעליית מדינות הלאום, במאה ה 18, דהיינו הגדרה עצמית ללאומים. לגבי היהודים ז׳בוטינסקי תבע בהענקת מעמד לאומי, כחלק מהרצון להשוות את מעמדם לזה של לאומים אחרים באירופה. טיעוניו לגבי הקמת מדינה עברית התבססו על הפן הלאומי מדיני יותר מאשר על הפן ההיסטורי, הדתי, או החברתי. המטרה שלו הייתה לגייס הכרה בינלאומית למפעל הציוני, באמצעות גיוס את המעצמות לתמיכה במתן לגיטימציה לישות ציונית בארץ ישראל, כאשר ההיבט הסוציאלי או הדתי היו משניים בחשיבותם. יתרה מכך התייחסותו למפעל ההתיישבותית הייתה חלק מהקונטקסט של הגישה המדינית הבינ״ל, בשל כך תויג ז׳בוטינסקי כדוגל בלאומיות אינטגרלית.

בגישתו לסוגיה הערבית הוא התייחס לשתי קטגוריות - ערביי העולם אותם ראה כחלק מהתנועה הלאומית הערבית ולא כחלק מתנועה אסלאמית דתית, ולערביי ארץ ישראל אליהם התייחס כחלק מהתנועה הכלל ערבית. בניגוד לדימוי המיליטנטי, שניסו מתנגדיו לאפיין אותו, יחסו כלפי ערביי ישראל היה שוויוני ליבראלי, מתן זכויות אזרחיות לאותה קבוצה אתנית, כולל מתן מעמד של ראש ממשלה ערבי.

הגישה של ז׳בוטינסקי הושפעה מתורת השלבים של הפילוסוף הגל, הקמת ישות לאומית כשלב ראשון והכרחי לפתרון הבעיה היהודית, בעיקר של יהודי מזרח אירופה הנרדפים. הוא ייחס חשיבות לרוב הדמוגרפי כלומר, זיהה את הצורך של היישוב בעלייה המונית ללא סלקציה, בניגוד לעקרונות של תנועת העבודה שתמכה בהכשרה מקצועית בגולה. בשלב השני כאשר תקום אותה ישות לאומית תיפטר בעיית התרבויות האחרות.

מימוש התכנית התבסס על אנגליה כבעלת המנדט על ארץ ישראל, בניסיון להשיג את תמיכתה בהקמת דומיניון, מושבה לעם היהודי ,כחלק מחבר העמים הבריטי. בהמשך לאותה גישה הקים ז׳בוטינסקי, בהסכמת הבריטים, את הגדודים העברים. בסיכומו של דבר ז׳בוטינסקי ,כהרצל ונורדאו, תמך בציונות המדינית וגישתו הלאומית נגזרה מכך. תמך במתן זכויות אזרח שוות ליהודים ולערבים, אוטונומיה תרבותית לשני העמים ואף שקל הקמת פדרציה בשטח המדינה העתידה לקום.

מלות מפתח: ז׳בוטנסקי, לאומיות, מוניזם, קיר הברזל, צדק חלוקתי, ציונות מדינית.

מבוא

מטרת המאמר לדון בגישתו של ז׳בוטינסקי למדינה העתידה לקום בה יתגוררו שתי קבוצות בעלות זהות אתנית שונה, היהודים והערבים. המאמר יענה על השאלה האם התדמית שנקשרה בדמותו של ז׳בוטינסקי לגבי יחסו לערבים העתידים להיות אזרחי המדינה שתקום אומנם תואמת למציאות? המאמר יוכיח שז ז׳בוטינסקי תמך במתן זכויות שוות לשתי הקבוצות האתניות, שתתגוררנה בשטח המדינה העברית שתקום.

ז׳בוטינסקי שאב את ההשראה הקוסמופוליטית ואת יכולתו הליטראלית והפובליציסטית מאודסה של אותם ימים. הוא נולד ב-1880, באודסה שעל חוף הים השחור כבן למשפחה אמידה מן המעמד הבינוני.[1] אודסה שהייתה עיר נמל חדשה וחמישים ושמונה אחוזים מתושביה לא היו רוסים אלא בני לאומים רבים, משכה אליה יהודים רבים שברחו מהכפרים ומתחום המושב כדי לחיות בעיר בעלת תרבות מערבית אודסה הפכה לאחד ממרכזי התרבות היהודית בעולם בעת ההיא.[2] בעיר פעלו ויצרו לאון פינסקר אשר כתב בה את "האוטואמנציפציה", חיים נחמן ביאליק, הפילוסוף אחד העם, הסופר והחוקר יהושע רבניצקי, ההיסטוריונים יוסף קלוזנר ,שמעון דובנוב, ואחרים.

ז׳בוטינסקי הושפע מהתרבות הקוסמופוליטית שרווחה באודסה, עיר נמל ומסחר עם מגוון תושבים מארצות מוצא שונות ולשונות רבים. התרבות הרוסית השפיעה עליו רבות. עולם התוכן שלו בעת שהחל ללמוד עברית אצל הסופר י.ח. רבניצקי, בהיותו בן שבע עשרה החל לכתוב בעיתונות באודסה, מאוחר יותר תירגם לרוסית את שירו הנודע של אדגר אלן פו "העורב", והתרגום זכה להצלחה ניכרת. הוא נשלח ככתב העיתון לברן ולרומא באביב 1889.

ב"סיפור ימיי" הוא מציין כי בדרכו לשוויץ עבר דרך הקהילות היהודיות הצפופות בגליציה ובהונגריה,

1. שכטמן י.ב.(1976) זאב ז׳ז׳בוטינסקי - פרשת חייו ת״א: קרני, כרך א׳, עמ׳: 14-

2. כץ ש.(1993) ז׳בו - ביוגרפיה של זאב ז׳בוטינסקי ת״א: דביר. עמ׳: 17-25. 133

וכאן, לראשונה בחייו נוכח במציאות המשפילה של חיי הגטו, הדלות והעוני השפיעו על תפיסתו בעתיד. הוא למד משפטים באוניברסיטה של ברן והתערה שם בחיי "המושבה הרוסית". בשנת 1989 עבר ללמוד ברומא, שהה בה 3 שנים והכין שם את עבודת המאסטר שלו.[3]

התקופה בה שהה ברומא השפיעה על מחשבתו הרוחנית. הוא למד להפליא את הלשון האיטלקית על כל ניביה וכמעט התבולל בסביבתו החדשה. הוא הושפע ממוריו באוניברסיטה שהחדירו בו את האהבה לאדם והאמונה בטוב שבו, ואת העקרונות הליברליים. מאבקה הנאצל של איטליה לחירות ולאחדות לאומית סייעה לו, לעצב תפיסה משלו על הלאומיות.

מאציני, קאבור ובמיוחד גאריבלדי, שהיה גיבורו האהוב, היו לו למופת. ז'בוטינסקי הוקיר בו את "המיזוג של לאומנות נלהבת, קנאית עם רחבות אופקים של אזרח העולם".[4] גם ברומא פרסם מאמרים ופיליטונים המפורסמים בשמו הספרותי "אלטלנה" .

בשובו מאיטליה, מצא רוסיה חדשה, ריח המרד היה נפוץ ורוח מהפכנית הקיפה חוגים רחבים. ז'בוטינסקי הצטרף למערכת העיתון "אודיסקיה נובוסטי" ונשאר באודסה. שנת 1903 הייתה שנת מפנה בחייו של ז'בוטינסקי לראשונה נתקל בתופעת האנטישמיות במזרח אירופה. הפוגרום בקישינב בו נרצחו ארבעים ושבעה יהודים ומאות נפצעו השפיע עליו מאוד. ככתב נישלח לחלק תרומות כסף ובגדים לנפגעי הפוגרום ושם ראה את תוצאות השנאה. באותה עת בפעם הראשונה בחייו עם ראשי הציונות ברוסיה אוסישקין, טיומקין, ברנשטיין, כהן ואח. את שירו של ביאליק "בעיר ההריגה" על הפוגרום בקישינב תירגם לרוסית. בשובו לאודסה הציע לו שלמה זלצמן, בשם האגודה הציונית "ארץ ישראל", לייצג אותה כציר בקונגרס הציוני השישי, בה דנו בשאלת אוגנדה[5] והחל מאותה תקופה נכנס לפעילות ציונית. ב1907 ביקר לראשונה בארץ ישראל, אח"כ פעל בקרן היסוד, ב 1915 עסק בהקמת הגדודים העבריים, בחסות האימפריה הבריטית, אשר לחמו לצידה נגד האימפריה העותמאנית, ב1920 החלו הבריטים בפירוק הגדודים, למורת רוחו של ז'בוטינסקי.

עם פרוץ המאורעות בארץ ישראל, בפסח 1920, נאסר ז'בוטינסקי על ידי המנדט הבריטי, יחד עם חברי "ההגנה" ,נידון לחמש עשרה שנות מאסר עם עבודת פרך ונכלא במבצר עכו. בעקבות מחאה של היישוב היהודי, התערבות ההנהגה הציונית ומאבק משפטי בוטל פסק הדין והוא שוחרר מהכלא. המשיך בפעילותו הציונית, עזב את הארץ כדי להיפגש עם קהילות באירופה, אך נאסרה עליו הכניסה לארץ, בשנת 1929 על פי הוראת שלטונות המנדט הבריטי.

לאומיות מהי?

המאות השמונה עשרה והתשע עשרה התאפיינו בהתגבשות מדינות לאום באירופה, על רקע היחלשות והתפרקות האימפריה האוסטרו הונגרית, איחוד איטליה ואיחוד גרמניה. מדינת לאום Nation State, הכוונה לחפיפה בין גבולות גיאופוליטיים של מדינה לבין הגבולות התרבותיים של החברה.[6]

תפיסתו של ז'בוטינסקי לגבי מדינת לאום יוצאת מנקודת הנחה שקיימות בה קבוצות אתניות, בעלות זהות לשונית, זהות במנהגים ובמסורת, כלומר, הגורמים המאחדים "קבוצה שרוב בנייה דומים זה לזה למדי מכמה בחינות, ומבחינות אלו עצמן אין הם דומים לרוב בניהן של קבוצות אחרות".[7] הקבוצה האתנית מתגוררת בטריטוריה אחת וכך נוצרת "קרבה בין האוכלוסייה לסביבתה הגיאוגרפית, או למסגרת המדינית, אפילו ארץ".[8]

הטיעונים לגבי זכויות הקבוצה האתנית על טריטוריה מסתמכים על הטענה "תפיסת ההחזקה הראשונה", כלומר, מי הייתה הקבוצה הראשונה על אותה טריטוריה? מי החזיק ראשון באדמות. גנז טוען, "אם התרחשו בטריטוריות מסוימות אירועים הנחשבים למכונני הזהות ההיסטורית של קבוצות לאומיות, אזי ייתפסו אותן טריטוריות בעיני אותן קבוצות לאומיות כטריטוריות הקשורות קשר עמוק ומשמעותי להווייתן",[9] ומכנה זאת "טריטוריות מעצבות כבסיס לעצם הזכות לריבונות טריטוריאלית"[10].

דהיינו, במידה והיה אירוע מכונן כמו מלחמה, הדבר יסייע בגיבוש הזהות של האוכלוסייה.

3. ז'בוטינסקי ז., (1936) ספור ימיי כתבים נבחרים ת"א: שלמה זלצמן, (את עבודת המסטר הגיש בסוף באוניברסיטה בירוסלאב, ברוסיה)
4. שכטמן י.ב., שם עמ' 14-133, כץ ש., עמ' 110-120
. שם, שם.
6. ברוך, קימרלינג,(1995) בין מדינה לחברה, ת"א: האוניברסיטה הפתוחה,1995. עמ' 158.
7. אקצין ב.(1980) לאומיות ומדיניות , ת"א: עם עובד 1980 עמ': 39,36,35,27
8. שם, עמ' 27
9. שם, עמ': 422.
10. גנז ח. «לאומיות והגירה» מתוך: מאוטנר מ., שגיא א., שמיר ר.,(1998), (עורכים) רב תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית ,ת"א: רמות 1998. עמ›: 341-360.

טענות נוספות המתייחסות לערך של קבוצות לאומיות, בעיקר בתקופת התחייה של הלאומיות מתבססות על שני טיעונים עיקריים: החרות והזהות. "לאנשים יש אינטרס בתרבותם הלאומית מפני שהיא מספקת להם חלופות של דרכי חיים שחירותם ריקה בלעדיהן".[11] קימליקה ורז, מסכימים עם גנז ומוסיפים שלקבוצות הלאומיות יש אינטרס בהמשך קיומה של התרבות כמסגרת היסטורית.[12] גנז מבחין בין "לאומיות מדינתית" לבין "לאומיות תרבותית". בהתאם לסוג הראשון של הלאומיות, כדי שהמדינות תוכלנה לממש ערכים מדיניים שאינם קשורים ישירות בחברותם של אנשים בתרבויות לאומיות מסוימות, צריכה להיות לאזרחיהן תרבות לאומית הומוגנית.[13] "לאומיות תרבותית", משותפת לקבוצות בעלות תרבות קהילתית והיסטוריה משותפת שלחבריהן יש אינטרס יסוד בעל ערך מוסרי לדבוק בהן ולקיימה לאורך דורות. קהילות אלה יוצרות שם משפחה משותף ואף קשרי חיתון רבים.[14] ההבדל בין שתי התפיסות של הלאומיות: "במסגרת הלאומיות המדינתית, התרבות הלאומית היא האמצעי ואילו ערכי המדינה הם המטרה. במסגרת הלאומיות התרבותית מתהפך הסדר-התרבות הלאומית היא המטרה ואילו המדינה היא האמצעי".[15] בנוסף גנז קובע לגבי הלאומיות שלוש תזות: "תזת הדבקות, תזה היסטורית ותזה פוליטית". הראשונה מתייחסת לאינטרס היסודי של האנשים לדבוק בתרבותם הלאומית; השנייה, התזה ההיסטורית, נוגעת לאינטרס היסודי שיש לאנשים בקיום תרבותם הלאומית בממדים היסטוריים לאורך הדורות. בעבודה זו נתייחס בעיקר לתזה השלישית הפוליטית הקובעת כי "האינטרסים של האנשים לחיות את חייהם במסגרת תרבותית לאורך דורות ראויה להגנה פוליטית".[16]

ההנחה היא כי הציונות, שהינה למעשה תנועת תחייה של העם היהודי מהמאה התשע עשרה מבוססת על לאומיות תרבותית, הנשענת על החיים היהודיים המשותפים שנוצרו בגולה לכן הם ראויים להגנה פוליטית, דהיינו מדינה משלהם.[17] הנחה זו שלובה בהנחה השנייה, כי ארץ ישראל הנה מה שקרוי: "טריטוריה מעצבת" עבור התנועה הציונית. הנחות אלה באות לגייס לגיטימציה להקמת המדינה עבור העם היהודי. ז'בוטינסקי כאיש תרבות, משורר ועיתונאי ניתח את הדרישה היהודית להגדרה עצמית באופן אינסטרומנטלי רציונלי, בראייה של הגנה על הלאום היהודי והתייחס פחות לטיעונים היסטוריים, תרבותיים או דתיים, בשונה ממנחם בגין ,שהתייחס יותר לטיעונים היסטוריים, דתיים והדגיש את השואה כאירוע מכונן.

השקפתו הלאומית מדינית

ז'בוטינסקי התייחס לתיזה פוליטית כלומר, לבני האדם יש אינטרס לקבל הגנה פוליטית על זכויות הייסוד שלהם,[18] ו"צדק מתקן"[19] , הגנה לעם נרדף. ז'בוטינסקי ראה עצמו ממשיך ישיר ל"ציונות המדינית" של הרצל, אותו אפיק בתנועה הציונית המאורגנת אשר הדגיש מלכתחילה את הצד הפוליטי, כלומר, את המאבק המדיני, כעיקר תוכנה ומשמעותה של התנועה הציונית.

ז'בוטינסקי התנגד לאידיאולוגיה של תנועת הפועלים הציונית, שדגלה בציונות מעשית. דהיינו בעלייה והתיישבות במקום לחתור למטרה העיקרית, הקמת מדינה לעם היהודי.

סבורים אנו שהפירוש של הציונות המדינית הוא, שאת כל אחד מתפקידי הציונות "בין שזו המטרה הסופית ובין שאלה תפקידים של ימינו, יש לפטור אותם רק בשיטות מדיניות".[20] יעדה של הציונות המדינית-מבית מדרשו של הרצל, היה להעלות את הבעיה היהודית קבל- עולם כדי להשיג את הכרתו במולדת לעם היהודי, "כריאקציה לציונות הישנה" (הכוונה ל-"חיבת ציון"), מחוסרת המעוף. תחת החתירה האיטית ו-"בנייה, בנייה, בנייה", כדרכה של חיבת ציון, דגל הרצל ב תנאים לכיבוש מדיני, קודם לכיבוש יישובי. הציונות המדינית התנגדה לעבודות התיישבות והנחת יסודות חומריים בלי ערובות פוליטיות חוקיות. זו, המכוון בהם עמוק יותר. שאלת

11. שם.
12. גנז ח.,(2002) «אידיאולוגיה לאומיות ־ טיפולוגיה נורמטיבית», עיון 51. עמ': 339-407.
13. שם.
14. שם.
15. גנז ח.,(2003) «הביסוסים הליבראליים של הלאומיות התרבותית» תדפיס עברי, גרסה ישנה מופיע בגרסה עדכנית, Gans C.,(2003) The Limits of Nationalism (Cambridge: Cambridge University Press,). Chap. 2
16. גנז ח. «לאומיות והגירה», שם, עמ': 358.
17. גנז ח., «הביסוסים הליבראליים של הלאומיות התרבותית», שם.
18. גנז ח., «לאומיות והגירה», שם, עמ': 341.
19. שם.
20. קלויזנר י.,(1953) מניחי היסוד של מדינת ישראל, מסות על גדולי הציונות בדור החולף י-ם: אחיאסף, 1953. עמ': 215.

היהודים איננה שאלה יהודית פנימית בלבד, אלא שאלה כללית ובינלאומית, עולמית ואוניברסאלית.

הרצל שבא מהעולם הגדול, החיצוני, שלא התחנך בקרב עם ישראל, לא השתקע בעולם הקטן והמצומצם של הגטו, לא הצטמצם בשאלות הפנימיות של היהדות ולא איבד את חושיו הבריאים בעטיין. אי לכך הייתה לו אפשרות להתרומם מעל לאופק הצר של המשוקעים ביהדות הפנימית בלבד. לפיכך, נסתרו מעיניו כל הגדלות והרוממות, שבד אמות הצרות לכאורה של עם ישראל, ולעומת זאת התרומם לאותה ההשגה, הרואה את היהדות לא כעצם בודד נבדל ומוגבל מכל שאר האומות והעולמות, שנקראים ביחד "אנושיות" - "אנושות", אלא, כחלק מהאנושות, שיש להתעניין בו ולעזור לתחייתו.[21] עילם מציין כי ההצעה הציונית מכוונת לעולם בו האמנציפציה, פירושה, מתכונת מדינית לאומית. ההצעה הציונית אומרת: "מה אתם במעגל הלאומי שלכם, גם אנחנו במעגל הלאומי שלנו. מה אתם רוצים להיפטר מעונשכם. נשים לנו את המדינה הלאומית שלנו- זהו הפתרון ההרצלאי".

התנועה הרביזיוניסטית, המשיכה בגישה זו, כאשר מולה פעלה "חיבת ציון" על פי הקונספט של תנועת הפועלים בארץ ישראל (ייחוס חשיבות להתיישבות ולבנייה פחות מהפן הדיפלומטי).

באפריל 1925 ייסד ז'בוטינסקי בפריס את הצה"ר- ההסתדרות הרביזיוניסטית. אמר:" אני שוב בזירה ומנוי וגמור איתי לעשות כמיטב יכולתי להפלגתה של תנועה הרצלאית אמיתית" .

פתיחת הצה"ר הייתה בשני מובנים: האחד, פתיחת - ייסוד ההסתדרות הרביזיוניסטית, שהיא חלופה להסתדרות הציונית הרגילה בראשות וייצמן. השנייה, במובן הסמלי, פתיחת צוהר, דהיינו: חלון ואופקים חדשים, יציאה למרחב המדיני. ייסוד המפלגה הרביזיוניסטית ,אשר שאפה לערוך רביזיה, בדיקה מחדש של מטרות הציונות, היווה שלב חדש, באופנסיבה המדינית של ז'בוטינסקי. במאמר "אופנסיבה מדינית", ניסה ז'בוטינסקי ליצור מצע ובסיס שילכדו את הכוחות האקטיביסטים, במחנה הציוני (כלומר: הקבוצות שדרשו פעילה מהירה ועכשווית).

הוא מציין כי הוא דורש מדינה עברית, בשטח שניתן בהצהרת בלפור, דהיינו משני גדות הירדן,

השיטה הנדרשת להשגת מטרה זו הינה באמצעות התיישבות המונית, והמימון יגיע באמצעות גיוס המוני של מלווה לאומי, בקהילות היהודיות ברחבי תבל.

"ארבע נקודות אלה אינן יכולות לצאת לפועל בלי אישור בין-לאומי. לפיכך תפקידה המידי, של הציונות הוא אופנסיבה- מתקפה מדינית מאומצת ומתגברת, יחד עם הקניית רוח צבאית לנוער היהודי בארץ ישראל ובגולה. ז'בוטינסקי טען כי: "עתה השעה להכריז ברורות וקול רם שמטרת הציונות היא הקמת מדינת היהודים".[22] מצע הצה"ר קבע אפוא פירוש ציוני מקסימאלי של הצהרת בלפור הבריטית ודחה את הספר הלבן של 1922, שקרע את עבר- הירדן מתחומי המנדט. ז'בוטינסקי גרס כי המשטר המנדטורי נועד להכין את התשתית הדמוגרפית היהודית הקודמת לעיצובו של משטר פוליטי חדש בארץ ישראל.[23]

סעיפי הייסוד של המצע כפי שהודגשו ע"ז ז'בוטינסקי היו:

עלייה המונית לארץ ישראל כדרך לפתרון המצוקה היהודית בגולה וכדרך לכינון רוב יהודי בארץ ישראל.

עבר- הירדן חייב להיכלל בתחום ההתיישבות היהודית וכל סעיפי המנדט צריכים לחול עליו במידה שווה, כלומר: ביטול הפרדת עבר- הירדן מתחומי הבית הלאומי, על ידי הספר הלבן משנת 1922.

המוסדות המייצגים בארץ ישראל, שהיה בהם רוב ערבי, הינם מנוגדים למנדט, אשר על-פיו,

ארץ-ישראל היא נושא לעניין משותף לכל העם היהודי מחד, ולאוכלוסייה המקומית הערבית מאידך. לפיכך, צריך להשליט ייצוג ביחס שווה לכוח המספרי בין שני הצדדים במוסדות המייצגים של ארץ-ישראל.

בחירת הנציב העליון על ידי הממשלה המנדטורית תהייה בהסכם עם ההסתדרות הציונית.

השליטה על העלייה צריכה להיות רק בידי ההסתדרות הציונית.

קרקעות הבור בארץ ישראל, עבר- הירדן בכלל זה צריכות לעבור לידי הקרן לקרקעות פנויות להתיישבות ובעליהן הנוכחיים יקבלו תמורתן פיצוי הוגן. מענקי קרקע עומדים לרשות יהודים ולרשות ערבים ארץ ישראליים, בתנאים שווים.

מלווה יהודי לאומי ש"קרן הקרקעות" תהיה ערבה לו, יוצא בערובה רשמית.

21. ז'בוטינסקי ז.(1925) «התפקידים המדיניים של הוועידה» 19.4.1925 - «ראזסוויט», מתוך: ז»ז'בוטינסקי ז., נאומים (1905-1926) שם.
22. שביט י.,(1978) מרוב למדינה - התנועה הרביזיוניסטית התוכנית ההתיישבותית והרעיון החברתי 1925-1933, ת"א: הדר. עמ': 36, 37.
23. שכטמן י., ב., שם. ע מ': 30-60

חוקי גביית המסים ותעריפי המכס ישונו, כדי להקל על התבוססותם של העולים החדשים ולעודד ייצור מקומי מוגבר.

הקמת הגדודים העבריים מחדש, כחלק קבוע מחיל המצב הבריטי. לג נדרמריה ולמשטרה, יתגייסו יסודות אשר נאמנותם למנדט איננה מוטלת בספק.

"בחירת חברי הנהלת הסוכנות היהודית על ידי הקונגרס הציוני והרחבת זכות הבחירה כך שתכלול את כל התושבים היהודיים בארץ ישראל, את כל התורמים לקנות הציוניות, וחברי כל אגודה יהודית העוסקת במלאכת הבניין הציוני".[24]

המצע הרביזיוניסטי כפי שטען שביט, היה, "תוכנית פרוגרמתית ולא מסכת אידיאולוגית. הוא נועד לחלץ את התנועה הציונית מ"יום הקטנות", שבא עליה לאחר הכרזת המנדט, מההרגשה של נסיגה בעמדות המדיניות ובתנופת העלייה וההתיישבות שהחלה ב-1921. לציונים בא המצע להציע פרספקטיבה מדינית רחבה ובהירה של ציונות אקטיביסטית ולא סוציאליסטית, המעוגנת במורשתה של הציונות המדינית של הרצל ומבקשת לחדש את מסגרת הגדודים העבריים, כסימן דרך היסטורי, כביטוי לתחיית יסוד "הצבאיות" היהודית, אך בראש ובראשונה, ככלי המבטא אופי מדיני ומטרה מדינית. הרעיון המרכזי בתוכנית אופרטיבית הדרגתית זו, קבע, כי לפני השגתה של ריבונות פוליטית מלאה או חלקית, יש צורך ביצירתו של רוב עברי בארץ ישראל. הייסוד הכמותי מילא תפקיד מרכזי בפרוגראמה הרביזיוניסטית ונבע מתוך ההנחה שהרוב הדמוגרפי הוא אשר יקבע את צביונה הלאומי של הארץ.

הבעיה העיקרית בעיני ז׳בוטינסקי הייתה, הבעיה של ריבונות פוליטית מלאה. ז׳בוטינסקי הסביר, כי במאה ה-20 הריבונות הפוליטית מסויגת כלפי פנים וכלפי חוץ, אבל הריבונות נקבעת על פי כלל אריתמטי גס:" הגרעין של מדינה לאומית הוא הרוב האריתמטי והמיעוט האריתמטי".[25]

רוב דמוגרפי כפי שמציין שביט, יבטיח שבארץ ישראל לא יהיה שלטון של מיעוט על רוב אלא שלטון של רוב יהודי ולפיכך כל התקדמות פוליטית קשורה ומותנית בהתקדמות דמוגרפית. צביון לאומי של ארץ נקבע על ידי התרבות הלאומית של הרוב ותרבות לאומית אינה מתבטאת בגילויים איכותיים שונים, אלא בגילויים "כמותיים" בפסיכיקה הלאומית, במנהגים, בשפה, בספרות, באומנות, במשפט ובפוליטיקה. גם כדי שיהיה מרכז רוחני, צריך רוב יהודי בארץ ישראל. בעניין זה קבע ז ז׳בוטינסקי, אין הבדל בין המינימליסטים לבין המכסימליסטים בציונות, כולנו רוצים שיהיה רוב יהודי והמחלוקת היא בשאלה באיזו דרך נוצר הרוב הזה: האם תוך גילוי אקטיביזם יהודי? (לגיון), או בחסות הכוח הצבאי הבריטי בלבד?

מול זרם העלייה הבלתי יציב בגלל המגבלות שקבעה ממשלת ארץ ישראל, אחרי 1921, בפני עלייה יהודית, וגם נוכח מידת ההיענות הקטנה של העולם הציוני לקריאה לעלות ארצה, סברה הצה״ר, כי רק אופקים בהירים ישמשו מנוף לעלייה וכי הסדר פוליטי יציב, המשלב כוח מגן יהודי עם משטר התיישבותי נוח מבחינה כלכלית, יפטור את המגבלות והקשיים העומדים בפני העלייה היהודית. למעשה טענה בכך המפלגה הרביזיוניסטית וז ז׳בוטינסקי בראשה, שלא יהיה בכוחה העצמי של התנועה הציונית, בתנאים האובייקטיבים הקיימים להבטיח ולהחיש את קצב הצמיחה הכלכלית והדמוגרפית של היישוב בארץ ישראל. שביט טוען כי עובדה זו מערערת את הביטחון העצמי וכוח המיקוח, של התנועה הציונית[26] אך הוא שוכח, כי זהו שלב בתהליך ובכלל, ז׳בוטינסקי שהתחנך ברוח הגותו של הפילוסוף הגרמני הנודע, הגל, המושתת על אבחנת היעדים בהתאם לשלבים השונים של ההתפתחות הבלתי נמנעת, דגל בשיטת השלבים[27], כלומר: קביעת השלב המסוים כיעד שאליו יש לחתור, ואחרי קיומו ומילוי של אותו היעד - השלב, יש להמשיך ולפעול באותו כיוון או אף בכיוון חדש וקביעת יעד חדש. ז ז׳בוטינסקי ומפלגתו תבעו שיתוף פעולה מלא, בתחום הפוליטי והכלכלי מממשלת בריטניה, כדי למלא את מסגרת הבית הלאומי בתוכן של רוב דמוגרפי יהודי ומבנה כלכלי חברתי, יהודי, יציב ומבוסס בארץ ישראל. הרביזיוניזם תבע, אפוא, הפעלתם של "כלים ממלכתיים", כלומר כליו של הממשל הבריטי, לשירותן של המטרות הציוניות, מתוך אי אמון ביכולתם של הכלים הוולונטאריים והדלים של ההסתדרות הציונית מבחינה ארגונית ופיננסית, גם יחד. מכאן שעל התנועה הציונית לפעול במישור המדיני להשגת התחייבות בריטית לשיתוף פעולה מלא כזה, תוך פירוש

24. שם, עמ׳: 38.
25. שם, עמ׳: 38-42.
26. וינגר י.,(1976) האיש והחומה - יחסו של ז׳בוטינסקי לשאלה הערבית ,ת״א: אוניברסיטת ת«א, חיבור לתואר שני.
27. שביט י., שם.

מקסימלי של הצהרת בלפור והמנדט. כל נסיגה בהגדרה העצמית של מטרות הציונות והכרסום בשיתוף הפעולה עם בריטניה, הנובע מתוך חולשה פנימית של הציונות, יהווה כשל מסוכן בדרך הנסיגה של הציונות.

זהו מקורה של ההגדרה העצמית של הרביזיוניזם, כתנועה של ציונות מדינית הממשיכה את מסורת הרצל ונורדאו בתנועה הציונית כנגד מסורת, "הציונות המעשית", של חובבי ציון והציונים "המעשיים".

האופי המדיני של הגרסה הציונית של הרביזיוניזם התגלה בשלושה מישורים עיקריים, לפי שביט: הרביזיוניזם הצהיר בגלוי ובאופן רשמי על הכוונות המדיניות לעתיד שיש לציונות בארץ- ישראל וראה במתן ביטוי פומבי להצהרה זו ערך מוסרי ומדיני בפני עצמו, כלפי פנים וכלפי חוץ. הצהרה כזאת היא בעלת משמעות היסטורית.

הציונות הרביזיוניסטית שאפה להשיג כלים מדיניים להגשמת ההתיישבות והעלייה, כוח צבאי יהודי, הסדרי מכס ומיסוי קרקעות, שחברה אוטונומית חסרה אותם.

הרביזיוניזם סבר שהציונות תשיג את מטרותיה רק אם באמצעות דרך פעולה מדינית ודיפלומטית, רחבה ואקטיבית בניסיון להשפיע על בריטניה לפרש פירוש פרו ציוני מלא את הצהרת בלפור והתחייבויות המנדט.

הרביזיוניזם האמין כי בכוחה של התנועה הציונית להשיג שינוי במדיניות הבריטית, בצורה לגלית. "כדי להשיג רביזיה במדיניות הבריטית יש להשיג תחילה רביזיה במדיניות הציונית, דהיינו: לשנות את הכוחות המנהיגים אותה ואת ההנהגה המדינית שלה. העובדה שההצלחה במאבק המדיני כלפי בריטניה מחייבת הצלחה במאבק הפוליטי בתוך הציונות חייבת, לכן ניהולו של מאבק פוליטי כזה".[28] ז'בוטינסקי דרש להצדיק את הצד המוסרי של הדרישות הציוניות ונקט דרכי תעמולה פומבית ומאבק על דעת הקהל, שהיו אז חדשניות.[29] אקצין ציין כי כאשר ז ז'בוטינסקי הקים ב-1935 את ההסתדרות הציונית החדשה שלו ועמד לפני ביצוע מדיניות חוץ עצמאית, קרא לנהל "מדיניות בריתות", מדיניות שנמנעה מלהשאיר את קשריה המדיניים של התנועה הציונית עם בריטניה בלבד וכוונתה הייתה להפוך את בעיית ארץ ישראל לבעיה בינלאומית. הוא ביקש לשכנע חוגים רחבים באירופה ודעת הקהל כולה. "הוא סבר שכדי לשכנע את הממשלות ועמים בבעיות א"י, יש לשכנע את הממשלות והעמים לא רק שהתביעות צודקות שלעצמן, כי אם גם שתועלתן העצמית דורשת את הצלחת מפעלנו".[30]

דוגמא לפעילותו ולניסיונותיו למצוא אינטרסים משולבים והדדיים בין הציונות לבין אלו של ממשלות אירופה, הייתה תוכנית "האבקואציה", שהציעה פינוי יהודים החיים באזורי המצוקה של האנטישמיות במזרח אירופה.[31]

לאומיות ומוניזם ברביזיוניזם(חד נס).

הרביזיוניזם נתן תשובה למצוקה רוחנית תרבותית ולכמיהה רוחנית לחזון לאומי. תנועת הנוער בית"ר, שהקים ז'בוטינסקי, החלה מתגבשת בראשית שנות ה-30 ופעלה ברחוב היהודי, תוך התמודדות עם אידיאולוגיות זרות ואידיאולוגיות לא ציוניות ואנטי ציוניות בעלות אופי "משיחי" מיסיונרי. היא עסקה בעיקר בחינוך ובתעמולה, כיוונה את מעשיה ואת התנהגותה וביקשה לעצב לאורה אתוס יהודי לאומי אנושי חדש המתייחס לצד האסתטי, הפיזי והרוחני כאחד ("הדר"). "הרביזיוניזם גיבש גרסה של לאומיות יהודית גאה ואקטיביסטית נושאת אינטרפרטציה לאומית של ההיסטוריה היהודית ותוכנית מדינית, שתכליתה חידוש העבר הלאומי".[32] עפ"י ההשראה של קלויזנר, המיזוג בין היסוד "האנושי" ביהדות לבין היסוד "הלאומי", איננו יכול להתממש בלי היסוד הלאומי. "הסינתזה החיובית והחיונית הזאת תתגשם רק בשעה שעם ישראל יחדש את חייו הלאומיים ומכאן גם הפנייה אל העבר הממלכתי הריבוני הלאומי של ההיסטוריה היהודית בתקופת בית ראשון ובית שני ואל היסודות הלאומיים שבהיסטוריה היהודית אחר בית שני: מרד בר כוכבא והתנועות המשיחיות, ששימרו לדעתו של קלויזנר את הערגה היהודית אל הממד הלאומי".[33] בכתיבתו עבור בית"ר במניפסט, פובליציסטיקה חינוכית ושירה, התקרב ז'בוטינסקי לתפיסה לאומית מבחינה ססגונית ותוכנית כאחד, כפי שזו באה לידי ביטוי בחוגים המאכסימאליסטיים, בתיאור ההוויה הלאומית כמארג

28. שוורץ ד., (1991)ממפלגת אופוזיציה למפלגת שלטון - תנועת החירות והליכוד ,י-ם: האוניברסיטה העברית, חיבור לשם תואר דוקטור. עמ': 160-162.

29. אקצין ב.,(1966)»מדיניות החוץ של ז'בוטינסקי«, אקצין ב., סוגיות במשפט ובמדינאות,י-ם:מגאנס.עמ':109-77

30. ז'בוטינסקי ז.,(1935)»סערה מסייעת,טייפון,אבקוציה«,ז'בוטינסקי ז.,מדינה עברית-פתרון השאלה היהודית« ת"א:ת.קופ, עמ':100-32. ראה :בן-אלישר א.(1978) קשר ההשמדה,ת"א:עידנים.עמ':41-46. מתייחס לפעילותו הדיפלומטית.

31. שביט י.,שם,עמ':49-50

32. שפ,עמ':52

33. שם.

34. אבינרי ש.,(1980)»ז'ז'בוטינסקי« חדש נס - תורת הלאומיות האינטגרלית«, אבינרי ש., הרעיון הציוני לגווניו, ת"א: עם עובד. ע מ' 182-216.

אוטונומי-אורגני, והגדירו בשם "מוניזם".[34] המוניזם "החד נס" (מדינה עברית), בניגוד ל"שעטנז" (סוציאליזם וציונות), הגדיר כי מטרת הציונות היא, קודם כל, מדינה, לפחות בשלב הראשון של המאבק. אבינרי טוען, כי המוניזם של ז׳בוטינסקי הינו ביטוי להדגשת ההגמוניה של האומה על פני מרכיביה האינדיווידואליים והמעמדיים כאחד, ולדעתו הלאומיות של ז׳בוטינסקי הינה "לאומיות אינטגראלית", בה האומה היא עליונה.[35] בילסקי טוענת כי "המוניזם", נועד לתקופת הפריצה, בדרך למדינה, והתעלמות מהבחנה ברורה זו בין התקופה בדרך למדינה, לבין התקופה שלאחר המדינה, גורמת להצגה מעוותת של תורתו, שהינה ליבראלית במהותה ושמה דגש על ההנחה כי "כל יחיד הוא מלך". הטיעון שמעלה ז׳בוטינסקי הוא שאין הוא יכול לפעול פעולה מלאה, במלוא משמעות המילה, למען אידיאלים אחדים בעת ובעונה אחת.[36] שביט מציין כי במקורו המוניזם הרביזיוניסטי התייחס רק לשלב ההיסטורי הראשון בהגשמת הציונות - לשלב הקודם לכינונה של מדינה יהודית. ברם, נוצרה דינאמיקה אידאית והרביזיוניזם הוצג כאידיאולוגיה על מעמדית וממלכתית, "הבוחנת את הסיטואציה ההיסטורית היהודית ציונית בעיניים ניטרליות ואובייקטיביות - דהיינו: כלל לאומית, זאת בהיותה משוחררת מאינטרסים צרים, בניגוד למפלגות הפועלים".[37] "במובן החריף יותר "מוניזם" הוא האידיאה הלאומית הטוטליטרית הדוחה כל יסוד תיאורטי אידאי חוץ יהודי"[38], בעוד עולמו של ז׳בוטינסקי מעוגן בזרמים ובאסכולות מערביות שונות. בבואו לכתוב משנה לאומית סוציאליסטית עבור חברי בית״ר, ניסה במכוון לנסח משנה שמקורותיה הבלעדיים בהיסטוריה החברתית של עם ישראל ולנסות כוחו בסקולריזציה של רעיון "עם הסגולה" התיאוקרטי מוסרי. כלומר, להדגיש שהציוניות איננה צריכה מקומות חוץ יהודיים, כמו הסוציאליזם והיא יכולה, להסתפק במקורות יהודיים.[39] ז׳בוטינסקי גם לחם למען השפה העברית, וטען "הלשון הלאומית היא לא רק "מילים": הלשון הלאומית היא גם כן כלי של הבנה לאומית"[40] כיוון שהלשון העתיקה, לשון הנביאים והמלכים, הינה חלק מהתפיסה הלאומית שלו.

"קיר הברזל" והבעיה הערבית

הרביזיוניזם הדגיש את היסוד הכמותי והעלה את חשיבות יצירת הרוב הדמוגרפי היהודי. הבעיה הערבית, כלומר, לאום אחר, המתחרה על אותה טריטוריה מעצבת, הינה נגזרת מאותה תפיסה. היה ברור לז ז׳בוטינסקי כי במדינה שתקום יהיו גם תושבים ערבים. "עמדתנו לשאלה הערבית אנו קובעים בהכרה מוחלטת של עובדה אובייקטיבית: גם לאחר יצירת הרוב העברי ,יישארו תמיד בארץ ערבים. מצבם הפוליטי יישאר, לפיכך לנצח נצחים התנאי העיקרי למצבה הבריא והאיתן של הארץ - שוויון זכויות לשני הגזעים, לשתי הלשונות, ולכל הדתות, ישרור במדינה העברית העתידה".[41] ז׳בוטינסקי מוסיף: "השלטון העצמי הלאומי של כל אחד מהגזעים היושבים בארץ, בענייני קהילות, חינוך תרבות וייצוג פוליטי - צריך להשתכלל במידה רחבה ומלאה ביותר. אנו מאמינים שבדרך זו יעלה בידי העם העברי היושב בארץ, לשכנע את הערבים בא"י ומחוצה לה, שעליהם להשלים עם הרעיון של ארץ ישראל העברית".[42] ז׳בוטינסקי מגלה גישה ריאלית ואין לו אשליות:" אולם שקר מסוכן הוא לדבר על אודות השלמה זו בתור עובדה קיימת. דעת הקהל הערבית מתנגדת בהחלט ליצירת רוב עברי מכריע בארץ".[43] בנוסף מחזק טענתו בגרסת הצדק החלוקתי, בין היהודים חסרי המדינה לערבים בעלי המדינות הרבות. "עם כל רגשות האהדה כלפי העם הערבי, הרי שיצירת המדינה העברית בא"י הינה תוצאה של הצדק העליון, וכל התנגדות לה תחשב לאי צדק, ועם העוול אפשר להילחם רק בדרכי שלום. כל זמן שאינו מתבטא במעשה אלימות".[44] ז׳בוטינסקי גיבש עמדה המבוססת על הניסיון שהצטבר במאבקים הלאומיים שהתנהלו במאה ה-19 וראה את העולם כמסגרת של לאומים, במקרה דנן, לאום היהודי מול לאום ערבי ומבהיר: "יחסי האמוציונאלי אל הערבים הוא כיחסי אל שאר העמים: "שוויון נפש אדיב".[45] "את הרחקתם של הערבים מארץ ישראל הנני חושב לבלתי מתקבלת על

35. בילסקי בן-חור ר.(1988) ,כל יחיד הוא מלך, ת«א: דביר. עמ‹:230-235
36. שביט י., שם עמ‹ 54.
37. שם,שם.
38. שם,עמ׳:55
39. ז׳ז׳בוטינסקי ז.(1981), "בזכות העברית" נדבה י.,(עורך)ז׳ז׳בוטינסקי ז, עקרונות מנחים לבעיות השעה ת"א: מכון ז׳ז׳בוטינסקי. עמ":145-155.
40. ז. ז׳ז׳בוטינסקי(1958) "מה רוצים הציונים הרביזיוניסטים?", ז׳ז׳בוטינסקי ז., בדרך למדינה י-ם: ערי ז׳ז׳בוטינסקי . עמ":283-285.
41. שם, שם.
42. שם, שם.
43. שם, שם.
44. ז׳בוטינסקי ז., «קיר ברזל»,המקור:»ראזסוויט»4/11/1923, ז›ז׳בוטינסקי ז., בדרך למדינה שם.
45. שם. עמ":256-261

הדעת. בא"י ישבו תמיד שני עמים".[46] ז'בוטינסקי מוסיף: "הנני מתגאה על השתייכותי לאותה קבוצה שניסחה את תוכנית הליסנגפורס, זו התוכנית של זכויות לאומיות לכל העמים החיים בתוך מדינה אחת, בתוכנית זו הגינו לא רק ביהודים אלא בכל העמים, בכל מקומות שבתם. ויסודה של התוכנית הוא שוויון זכויות מוחלט"[47]. (ועידת הלסינגפורס נתכנסה בשלהי המהפכה הרוסית הראשונה, והנושא הראשי בדיוניה, ארגון האוטונומיה של הלאום היהודי באימפריה הרוסית החדשה רבת הלאומיים, וכיצד לגבש את ההתארגנות בגולה עם החזון הציוני)[48]. יחד עם זאת, ז'בוטינסקי מפריד בין אסטרטגיה לטקטיקה ומציין: "באור אחר לגמרי מופיעה השאלה אם אפשר תמיד להגיע למטרת שלום בדרכי שלום. התשובה לשאלה זו תלויה ללא שיור ביחסם של הערבים אלינו ואל הציונות, ולא ביחסנו אנו אל הערבים".[49] ז'בוטינסקי מבחין בין ערביי א"י לבין הערבים בעולם בכלל, בארצות ערב ורואה מחלוקת בין הלאומיות היהודית ללאומיות הערבית , שערביי א"י הינם חלק אינטגרלי ממנה. הנחת היסוד שלו: "על הסכם מרצון בינינו לבין ערביי א"י אי אפשר לחלום, לא עתה ולא בעתיד הנראה באופק".[50] מנסה לעגנה בקונצנזוס הקיים במחנה הציוני למעט אלו:" הסומים מלידה"[51] על מנת לבסס את הנחת היסוד שלו ולאחר שערך הקדמה על יחסו השוויוני, הוא מביא דוגמאות מהעולם, העוזרות לו לחזק את הנחת היסוד שלו. הוא מתייחס לקטגוריה של: ילידים מול כובשים (קולוניאליסטים). הוא מביא דוגמאות מתולדות ההתיישבות, "כיוון שתולדות העולם רצופות, בתולדות ההתיישבות, כפי שבכל העולם גם בא"י".[52] הוא מצביע על כך כי אין אפילו דוגמא אחת ליישוב ארץ, תוך הסכמת הילידים, שכן "הילידים נלחמו תמיד בעקשנות במתיישבים (אחת היא- תרבותיים או פראיים). אופן פעולתו של המיישב לא השפיעו במאומה על יחסו של יליד הארץ אליו"[53] . ז'בוטינסקי אף רואה בהתנגדות הערבים למפעל הציוני, תופעה טבעית ומובנת המעוגנת בניסיון ההיסטורי של העולם. "הספרדים כבשו את מקסיקו ופרו,

אבותינו אנו בימי יהושע בן נון, התנהגו אולי, כשודדים ואולם האבות הנודדים האנגלים הסקוטים וההולנדים, חלוציה הראשונים של צפון אמריקה, היו אנשים בעלי רמה מוסרית גבוהה ביותר, אנשים אשר לא רצו לפגוע, לא רק באינדיאנים אדומי העור, אלא אף על זבוב נהגו לחוס, אנשים אשר האמינו בכנות ובתום-לב, שבאותם יערות העד ובשטחי הערבה העצומים יש די מקום ללבנים וגם לאדומים".[54] כלומר: "אין זה משנה אם המתיישב המכובד הוא בעל טקט או חסר טקט, עצום היותו כזה מביאה להתנגדות היליד התושב המקומי כלפיו".[55] העיקרון הזה של תולדות ההתיישבות חל גם על הערבים. "זהו גורלה של תולדות ההתיישבות, תולדות העולם תולדות ההתיישבות הן".[56]"גם אם נפנה לאוגנדה ניתקל שם בבעיות עם התושבים המקומיים"[57], מציין ז'בוטינסקי. בקטגוריה זו של ילידים מול כובשים, מתייחס ז'בוטינסקי אל הערבים ברגשי כבוד, הוא מתעמת עם האסכולה היריבה שלו בציונות תנועת העבודה, ומציין: "כרוזי השלום, שבתוכנו מנסים לשכנענו כי הערבים הנם טיפשים שאפשר לרמותם ע"י פירוש מרוכך של מטרותינו, או שהם שבט רודף בצע, המוכן לוותר על זכויות הבכורה שלו בארץ ישראל תמורת יתרונות כלכליים, או תרבותיים. אני שולל לחלוטין הערכה זו של האופי הערבי. רמתם התרבותית נמוכה, אין הם ניחנים בכוח הסבל ובכוח הרצון שלנו, אבל הם פסיכולוגים דקי הבנה בדיוק כמונו. על שאיפותינו אנו יכולים לספר להם כאוות נפשנו, אבל הם מבינים לא פחות מאתנו, מה שאינו רצוי להם. הם מתייחסים לארץ ישראל לכל הפחות, באותה אהבה אינסטינקטיבית ובאותה קנאות אורגנית שבה התייחסו האצטקים למקסיקו שלהם",[58] והוא עונה להם כי הערבים "אינם אספסוף רודף בצע, המוכן למכור את הפטריוטיזם שלו תמורת רשת מפותחת של מסילות ברזל, ערבים בודדים (מעיר ז'בוטינסקי בציניות), אפשר וודאי לשחד, אבל אין פירושו של דבר, שכל ערביי ישראל מוכנים למכור את הקנאות הפטריוטית ".[59] ז'בוטינסקי מביא את תגובתו של עורך העיתון הערבי "אל כרמל",

46. שם,שם.
47. ז'ז'בוטינסקי ז., (1946)"לכינוס אסיפה מייסדת של יהודי רוסיה", ז'ז'בוטינסקי ז. נאומים(1925-1926), י-ם: ערי ז'ז'בוטינסקי. עמ",11-15
48. ז'ז'בוטינסקי ז. "קיר הברזל", שם, עמ' . 11-17
49. שם, עמ' 17-20.
50. שם, שם.
51. שם, שם.
52. שם, שם.
53. שם, שם.
54. שם, שם.
55. שם, שם.
56. שם, שם.
57. שם, שם.
58. שם ,שם. (פאפוסים - התכוון לשבטים באפריקה)
59. שם, שם.

שדחה אף את ההצעות המתונות, של ההנהלה הציונית, כשאמר: "האדונים הציונים התרגשו ללא כל צורך, ברור שאין הציונים יכולים לחלום היום על גירוש הערבים או דיכויים או אף על ממשלה יהודית. לערבים אין כל אשליות, הרי בתנאים אחרים אי אפשר לעלות לארץ".[60] העורך אף מוכן להסכים לדעה, "שכושר הקליטה של ארץ ישראל הוא גדול מאוד מבלי שתידחק רגלו של ערבי אחד. ׳רק בזה , רוצים הציונים, ודווקא בזה אין רוצים הערבים, מכיוון שבאופן כזה יהפכו היהודים קמעה קמעה לרוב, ואז תוקם ממילא ממשלה יהודית, ואז יהיה תלוי גורלו של המיעוט הערבי ברצונם הטוב של היהודים".[61] ז׳בוטינסקי מציין כי כדאי ללמוד את ההיגיון של העורך הערבי. ההתייחסות של ז ז׳בוטינסקי ל ערביי ארץ ישראל מההיבט העולמי הכללי שלה, מחזיר אותנו למאבק בין שני הלאומים היהודי והערבי. לדעתו, טועים ומטעים אלו בציונות, החושבים כי ניתן לטפל בבעיה הפנימית של ערביי ארץ ישראל באמצעות קבלת סיוע מארצות ערב האחרות. הוא מתרעם על אלו הסוברים כי "אם אי אפשר להשיג הכשר לציונות מערביי ארץ ישראל, הרי יש לקבלו מערבים אחרים כמו מערביי סוריה, ארם נהריים (עיראק), חיג אז (סעודיה) ואולי אף מצרים".[62] לדעתו הדבר אינו אפשרי. הוא מעגן את הטיעון על פי דוגמא מאיחוד איטליה: "איחודה של איטליה הושג בזמנו במחיר השארתן של טרנטא וטריסט בידי אוסטריה, אולם תושבי האזורים הללו, לא זו בלבד, שלא השלימו זה עם זה, אלא להיפך, הם המשיכו במשנה מרץ במלחמתם נגד אוסטריה. אילו אפשר היה לשכנע את הערבים מבגדד ומכה, שארץ ישראל אינה בשבילם, אלא חבל ספר קטן ומחוסר חשיבות, הרי בשביל הערבים הארץ ישראליים, הייתה נשארת ארץ ישראל לא חבל ספר אלא מולדתם, מרכז וייסוד לקיומם הלאומי והעצמאי".[63] "כיוון שהמצב אינו כזה שאפשר להגיע להסכם עם ערביי ארץ ישראל, הרי מן ההכרח לנהל את מפעל ההתיישבות בלי הסכמתם של ערביי ארץ ישראל".[64] אולם, מקשה ז׳בוטינסקי: "גם אם אפשר היה להגיע להסכם עם ארצות ערב, אין ביכולתנו להציע להם תמורה, שתהלום את ערך התמורה שלהם. לדעתו אין מקום להגיע להסדר כיוון שהלאומיות הערבית העמידה בפני עצמה את אותן מטרות, אליהן שאפה הלאומיות האיטלקית לפני 1870, והלאומיות הפולנית לפני 1918: איחוד ועצמאות מדינית. פירושן של שאיפות אלה הוא חיסול כל זכר להשפעה הבריטית במצרים ובארם- נהריים, גירושם של האיטלקים, מטריפוליטניה (לוב), הרחקתה של צרפת מסוריה ואחר כך מתוניס, אלג יר, ומרוקו".[65] כלומר: אין פתרון, שיתאפשר ע"י הידברות או על ידי שכנוע. ז׳בוטינסקי מציין כי "תמיכה שלנו, בתנועה כזאת תהא בה בשבילנו גם מעשה התאבדות וגם בגידה. אין אנו יכולים להיות שותפים, לקנוניה פוליטית, שמטרתה הרחקת בריטניה מאזור תעלת סואץ, מן המפרץ הפרסי, וחיסול מוחלט של השלטון הקולוניאליסטי הצרפתי והאיטלקי בשטחים המאוכלסים ערבים. משחק כפול זה אי אפשר לשחק".[66] כלומר, ז׳בוטינסקי מקווה שהאינטרס הבריטי יסייע לציונות .

למעשה ניתן לתאר את התיזה של ז׳בוטינסקי בשרטוט הבא:

<u>התיזה</u>

1. ערביי א״י (כלומר הערבים בתוך א״י).
מאבק בין ילידים / מול כובשים
לאום יהודי / מול לאום ערבי.

2. הערבים בעולם בכלל – ארצות ערב.
הלאומיות הערבית = לאומיות איטלקית, פולנית.
(מול הקולוניאליזם).
לאום יהודי / מול לאום ערבי בכלל.

עולם של לאומיות
״קיר ברזל״ : פתרון.

60. שם, שם.
61. שם, שם.
62. שם, שם.
63. שם, שם.
64. שם, שם.
65. שם, שם.
66. שם, שם.

קיר הברזל - הפתרון שמציע ז׳בוטינסקי, קיר הברזל קובע שמכיוון שאין ביכולתנו להבטיח תמורה, לא לערבים בארץ ישראל ולא לאלו מחוצה לה, אלא אם נוותר על הציונות, יש להמשיך במפעל ההתיישבות "ללא שימת לב להלך רוחם של הילידים (הכוונה הערבים שכבר מאכלסים את הארץ). לפיכך יכולה ההתיישבות להתפתח בחסותו של כוח שאיננו תלוי באוכלוסייה המקומית, מאחורי קיר ברזל שלא יהא בכוחה של האוכלוסייה המקומית לפרוץ אותו". [67] כלומר: כיוון שאין אפשרות לחבר בין שאיפות שני הלאומים, כפי ששורטט קודם, הרי העובדה הפשוטה, של כוח ורק כוח, שישמור על הנוכחות היהודית ויבהיר לאוכלוסייה הערבית את כוונת ההישארות הרצינית של הישות היהודית, יגרום לערביי ישראל להכיר בעובדות. לגבי מהותו של קיר הברזל, טוען ז׳בוטינסקי: "אין הבדל בין "המיליטריסטים" ,שכך כונו הרביזיוניסטים על ידי מתנגדיהם, לבין "הצמחוניים" שלנו. ההבדל הוא רק בכך, שהראשונים רוצים קיר ברזל עשוי כידונים יהודיים, ואלה - כידונים בריטיים, אחרים שהיו מצדדי ההסכם עם בגדד, מוכנים להסתפק בכידונים בגדדיים, אולם כולנו רוצים באותו קיר ברזל".[68] כלומר, ז׳בוטינסקי מציין, כי כל מטרת הציונים המתונים והציונים המקסימליסטים, היא לאפשר לישות היהודית להתפתח בארץ ישראל, בין אם בחסות מעצמה כמו אנגליה ובין אם ע"י שמירה עצמית, כמו הגדודים העבריים, שהוא היה בין מייסדם. הוא אינו שולל הסכם עם ערביי ארץ ישראל אבל טוען, כי מרצונם החופשי הם לא יעשו זאת: "כל עוד מקנן בלבות הערבים, ויהיה אף זיק של תקווה, שיעלה בידם להיפטר, וכשבקיר הברזל נסתמה כל פרצה. רק אז מאבדות את השפעתן הקבוצות הקיצוניות עם סיסמאותיהן: "לא לעולם לא!", ורק אז עוברת ההשפעה לקבוצות מתונות יותר ורק אז יופיעו המתונים כשבפיהם, הצעות בדבר ויתורים הדדיים".[69] לפיכך, הדרך היחידה ליצירת מצב כזה - "קיר הברזל קיומו של כוח כזה בארץ ישראל, אשר לא יושפע בשום פנים ואופן ע"י לחצם של הערבים".[70]

במאמרו "המוסר של קיר-הברזל" - מלמד ז׳בוטינסקי סנגוריה על גישתו ומציין: "החברה האנושית המתבססת על הדדיות, טלו את ההדדיות - וצדק הופך לשקר".[71] עוד מוסיף ז׳בוטינסקי כי גם אם יחפשו היהודים ארץ אחרת להתיישבות כמו אוגנדה, לדוגמא, גם שם יתקלו בהתנגדות הילידים. הוא מוסיף כי "העם היהודי מחוסר המולדת בעוד לערבים ארצות רבות, ושטחים נרחבים".[72] לאחר הטענה על צדק ללאום ללא ארץ, חוזר ז׳בוטינסקי על הטענה העדכנית כיום, כי אין לנו פרטנר להידברות: "שורשו של המצב בארץ ישראל נעוץ בעובדה האיומה, שבין דרישתו המינימאלית של הערבי המתון, לבין דרישתו המינימאלית של הציוני הזעיר - גם כן אין גשר מחבר".[73] מתנגדיו שביקרו אותו טענו, כי הניסיון של יישום עקרונות ליברליים- אירופאיים לגבי הבעיה הערבית ,לא יצלח. ברם, גם אם יישום זה איננו בר ביצוע, ברור כי, ז׳בוטינסקי התייחס רק לשלב הראשון של פתרון הבעיה הלאומית היהודית, כלומר, השגת רוב יהודי בא"י.[74] ז׳בוטינסקי התייחס לבעיה הערבית, כפי שהתייחס לכל הבעיות כלכליות חברתיות, סוציאליות, משטר קליטה, בהגותו הציונית, שמושתתת על הבחנת היעדים בהתאם לשלבים השונים של ההתפתחות הבלתי נמנעת.[75]
השלבים האפשריים הם : רוב יהודי וכינון מדינה יהודית, ביסוס המדינה והיותה עובדה בלתי הפיכה ולבסוף כינון שלום עם הערבים באמצעות הכרה הדדית בין הלאומים. בשלב הראשון, הציע ז׳בוטינסקי לנקוט בגישת "קיר הברזל", ברם בשלב השני הוא היה יכול לתמרן על פי הסיטואציה שתיווצר באותו שלב. כפי שגרסה שיטתו הכללית, כי אין לערבב בין המוניזם של המטרה לבין המוניזם של האמצעים.[76] הדבר תאם את ראייתו המדינית: "בים נפגשות שתי ספינות מפרשים, אחת מפליגה למזרח השנייה למערב, אף על פי שרוח אחת מנשבת בהן. כל החוכמה בהנעת הספינות האלו טמונה בפרישת המפרשים בזווית הדרושה. בחיי העמים נקראת חוכמה זו בשם "מדיניות", שאנו שכחנו את טעמה וערכה".[77]

67. שם, שם.
68. שם, שם.
69. שם, שם.
70. ז׳ז׳בוטינסקי ז׳. "המוסר של קיר הברזל", התפרסם לראשונה ב"ראזסוויט", ברלין, 1923. ז׳ז׳בוטינסקי ז. בדרך למדינה, שם.
71. שם, שם.
72. ז׳ז׳בוטינסקי ז. "הבל הבלים", "הירדן" 12/2/1938, בלע מ. עולמו של ז׳ז׳בוטינסקי (י-ם: חשמונאי 1984)
73. ז׳ז׳בוטינסקי ז., "קיר ברזל", שם, שם.* בן ישראל י. (2013) תפיסת הביטחון של ישראל, ת"א: משרד הביטחון. מציין: כי בן גוריון שאב השראתו מתפיסת קיר הברזל של ז׳ז׳בוטינסקי.
74. לוינגר י., זאב ז׳ז׳בוטינסקי האיש והחומה, שם, שם .
75. שביט י., מרוב למדינה, שם, שם
76. ז׳ז׳בוטינסקי ז.(1954) "מובן האבנטוריזם", "דואר היום", 5/8/1937. ז׳ז׳בוטינסקי ז., בסער ,י-ם: ערי ז׳ז׳בוטינסקי . עמ׳:223-225.
77. נדבה י.,(1981),(עורך) ז׳ז׳בוטינסקי עקרונות מנחים לבעיות השעה ,ת"א: מכון ז׳ז׳בוטינסקי, עמ׳:15, רודולף שפרינגר הוא קארל רנר.
נאור א. (2012)"המיעוטים בישראל והאוטופיה הליברלית של ז׳ז׳בוטינסקי", זהויות כתב עת לתרבויות וזהות, יום עיון מכון ון ליר29.2.2012.נדלה מתוך: http://identities.vanleer.org.il/NetisUtils/srvrutil_getPDF.aspx/48HBmR/Zehuyot%20124-157.pdf בתאריך:18.3.2016.

באשר לזכויות המיעוט הערבי במדינת היהודים העתידית, בה יהיה רוב דמוגרפי יהודי, הציע ז׳בוטינסקי תוכנית שתקנה להם אוטונומיה תרבותית נרחבת. בהסתמכו על מצב היהודים באירופה המאה ה-19 אותם חקר בעבודת התיזה במשפטים, אשר עסקה בנושא הממשל העצמי של מיעוטים. בהתייחסו למיעוטים הלאומיים שחיו ברוסיה ובאירופה, הוא נזקק למושג ׳אוטונומיה ולתורתו של רודולף שפרינגר, הוגה הדעות האוסטרי המרכסיסט, בדברו על ׳זכויות לאומיות והתכוון בעיקר לאוטונומיה בתחום הדת, התרבות והלשון. אוטונומיה זו הייתה פרסונאלית לא טריטוריאלית, הנושאת עמה סמכויות ריבוניות.[78] סמוך למותו, הבהיר ז׳בוטינסקי כי זכויות הערבים החיים בארץ ישראל נכללות במה שנקרא "אוטונומיה תרבותית", וזאת כאשר במדינה קיים רוב יהודי.[79] למעשה הוא שרטט אוטופיה של ממשל עצמי של מיעוטים אתניים על יסוד עקרונות השוויון והחירות. ממלכת "אנרכיה מזהירה ", בה כל אדם הוא חופשי, מיזוג של לאומיות וליברליות במשנה סדורה אחת.

ברם, כשמעיינים בהצעתו של ז׳בוטינסקי מסתבר שהוא מצדד ב"שוויון אזרחי לכל האזרחים מכל הגזעים, האמונות הלשונות או המעמדות",[80] כל עוד זה לא נוגד את זכות השיבה של "כל יהודי מארץ זרה לשוב למולדתו - ולהיהפך בכך באופן אוטומטי לאזרח".[81]

השוויון האזרחי בין שתי הקבוצות האתניות היהודית והערבית מופיע במשפט, כי "בכל קבינט, בו ישמש יהודי במשרת ראש ממשלה, תוצע משרת סגן ראש הממשלה לערבי, וכך להיפך".[82] ז׳בוטינסקי גם מציע "השתתפות פרופורציונאלית של יהודים וערבים הן בחובות והן בטובות ההנאה של המדינה ,כלל זה יחול על בחירות לפרלמנט, על השירות האזרחי והצבאי ועל המענקים התקציביים".[83] כלומר, גיוס של ערבים ויהודים לצבא כאחד, עם שוויון מלא. לגבי הלשונות: "השימוש בעברית ובערבית יהיה בעל תוקף חוקי שווה בפרלמנט".[84] כלומר, הענקת מעמד זהה לשתי השפות הרשמיות של הארץ- עברית וערבית.

בתכניתו מציע ז׳בוטינסקי אף "אוטונומיה תרבותית" . "הקיבוצים הלאומיים היהודי והערבי יוכרו בתור גופי ציבור אוטונומיים, בעלי מעמד שווה לפי חוק".[85] המדינה תאציל להם את ענייני המעמד האישי, החינוך, הסיוע הממלכתי (עזרה סוציאלית), וכן בירור משפטים רגילים. "כל קיבוץ יבחר לעצמו אסיפה לאומית שתהא זכאית להוציא פקודות ולהטיל מיסים בתחומי האוטונומיה שלו, ולמנות אקזקוטיבה לאומית, שתהא אחראית בפני אותה אסיפה".[86] כלומר, למעשה הוא מציע מסגרת של שתי אספות לאומיות, מעין מבנה של פדרציה, או קנטוניזציה, ממשלות מקומיות וממשלה אחת מרכזית. מזכיר במשהו את קנדה

או מדינה דו לאומית. לגבי המקומות הקדושים: "השטחים הרלבנטיים בתוך העיר העתיקה של ירושלים, שתיחומם ייעשה בסמכותו של חבר הלאומים, ייהנו מאותה מידה של אקסטרה טריטוריאליות, המוכרת באופן כללי לגבי שגרירויות של מדינות. כל אחד מן השטחים האלה יהווה עירייה בסמכותה של מועצה, שתתמנה על פי הסכם בין הרשויות הדתיות הנוגעות בדבר".[87] לגבי שאר המקומות הקדושים בארץ, מציע כי ציר מטעם חבר הלאומים במעמד שגריר, "יתמנה לייצג את בעלי האינטרסים הנוגעים בדבר".[88] לגבי נושא הקרקעות, הציע ז׳בוטינסקי "להקים בית משפט מיוחד לענייני קרקעות, שיכלול בין שאר חבריו, שופטים ומומחים לענייני חקלאות משני הקיבוצים הלאומיים".[89]

אין ספק כי ז׳בוטינסקי הציע הצעה הוגנת. יחד עם זאת הוסיף כי אם ערביי ארץ ישראל "לא ירצו להישאר יסרב לראות טרגדיה או אסון בנכונותם להגר".[90] כללית ציין: "ארץ ישראל משני עברי הירדן - שטחה מספיק בשביל מיליון ערבים, בשביל עוד מיליון של צאצאיהם, בשביל כמה יהודים ובשביל השלום".[91] משמע, תכניתו התייחסה לארץ ישראל על פי השטח שהוענק ליהודים, לפני פרסום

78. ז׳ז׳בוטינסקי ז. ״הבעיה הערבית בלי דרמטיות״, נדבה י.(1981), (עורך) זאב ז׳ז׳בוטינסקי - עקרונות מנחים לבעיות השעה, שם, עמ׳: 111-102.
79. שם, עמ׳ 120-102.
80. שם ,שם.
81. שם ,שם.
82. שם ,שם.
83. שם ,שם.
84. שם ,שם.
85. שם ,שם.
86. שם ,שם.
87. שם ,שם.
88. שם ,שם.
89. שם. עמ׳: 108.
90. שם. בתחילה עפ״י הצהרת בלפור ועפ״י הקונצנזוס במחנה הציוני כולו עד 1922 - התייחסו לארץ ישראל על השטח של שני עברי הירדן.
91. ז׳ז׳בוטינסקי ז.,(1936) ״ספור ימי״, ז׳ז׳בוטינסקי ז. אוטוביוגרפיה י-ם: ערי ז׳ז׳בוטינסקי. ע מ׳: 216, 217.

הספר הלבן, אשר מסר טריטוריות מעבר הירדן המזרחי לידי השבטים הערביים שם. כן מתייחסת תכניתו למצב של רוב דמוגרפי מול מיעוט ערבי, אין היא מתייחסת למצב ששרר עם הקמת המדינה, שכן ז׳בוטינסקי נפטר ב-1940.

סיכום

ז׳בוטינסקי, מייסד המפלגה הרוויזיוניסטית, אביו הרוחני של מחנה הימין בישראל, שאב השראתו מהעיר אודסה, אשר הייתה באותה עת, עיר רב לאומית והושפע מסופרים והוגים דוגמת רבניצקי, קלויזנר וביאליק, שהיו מחיי השפה העברית. הוא הושפע גם מהמאבקים בין הלאומים באימפריה הרוסית, ביניהם הקבוצה האתנית היהודית, אשר הייתה שרויה במצוקה והיה לה צורך להגן על זהותה וחרותה. ההשקפה הפוליטית של ז׳בוטינסקי הנה נגזרת של המצוקה היהודית, "סופו של עם ישראל בגלות - רצח-ליל בר-תלמאי כללי, ועל כן הצלתו היחידה היא עלייתו הכללית לארץ ישראל".[92] ז׳בוטינסקי מדגיש את הצורך בבניית יהודי חדש מול היהודי הגלותי, באמצעות עיצוב תרבותו, הן ע"י החייאת השפה העברית והן ע"י "הדר" המציע גם דרכי התנהגות אסטטיות ליהודי החדש, אשר נימוסיו ולבושו יוכלו לאפיין אותו: "זהו בית"רי", אשר לבושו חייב להיות אסטטי וגם שפתו תקנית.

לאחר "תזת הדבקות" של הצורך של היהודים לדבוק בתרבותם העתיקה ולהחיות את "לשון הנביאים", מציג ז׳בוטינסקי את התיזה ההיסטורית של הצורך שיש ליהודים בקיום תרבותם הלאומית, מבחינת הממד ההיסטורי ומבסס זאת על התנ״ך ועל דמויות הנביאים, שלמעשה קראו לתחייה לאומית. כמו "הנסיך" של מקיאבלי, נותן ז׳בוטינסקי את "שמשון"[93] כמודל חיקוי לדמות היהודי החדש, הנשען על העבר המקראי המפואר. התיזה הפוליטית של ז׳בוטינסקי מקנה, למעשה, עדיפות חד משמעית למדיניות. ז׳בוטינסקי, עצמו , מעיד כי הוא שייך ל"ציונות הרוממה", זו מבית מדרשו של הרצל, המדגישה הפן המדיני פוליטי.

המוניזם- "החד נס", הינו גורם מרכזי בהגותו של ז׳בוטינסקי, לעומת "השעטנז" של הסוציאליזם, כלומר, שילוב של הציונות והסוציאליזם יחד. המוניזם מבהיר את הצורך בהתרכזות במטרה עיקרית: מדינה עברית ועד אשר זו תושג אין להפריע בהשגתה בעניינים נוספים, שוליים. הוא אינו מתנגד לתוכנית ההתיישבותית, אלא כשלב שני ובאופן ממלכתי. היחס אל המיעוט הערבי הוא יחס של שוויון אזרחי, עצמאות תרבותית וחיים משותפים לאום בצד לאום.

בשלב ההקמה עולה חשיבות האינטרס היהודי, לאור הפוגרומים והמצוקה היהודית במזרח אירופה, ברם בשלב השני, התייחס לרעיון האוטונומיה הלשונית והתרבותית, והעלה את רעיון הפדרציה, ואף חלוקת כוחות פוליטית, בצמרת השלטון בהתאם לרוב הדמוגרפי .

כעיתונאי שהתייחס לחשיבות יצירת תודעה באמצעות דעת הקהל, סבר שהציונות צריכה להתרכז ראשית בתעמולה, יחסי ציבור שיהיו גלומים באופנסיבה המדינית, כדי להקים מדינה. המוניזם מדגיש הצורך ביצירת מדינה כמוצא ופתרון לבעיה היהודית ומתייחס לאלמנט הכמותי, הדמוגרפי. הגישה הרוויזיוניסטית, מדגישה כי תנאי ראשון לדומיננטיות היהודית בארץ ישראל הוא רוב דמוגרפי, כלומר: עליה המונית ויצירת רוב יהודי. ברור באופן חד-משמעי כי ז ז׳בוטינסקי מייצג לאומיות תרבותית, שכן הארץ נועדה לבני תרבות מסוימת לעומת הילידים שהינם בני תרבות אחרת ושונה. הדוגמא בה התרכזנו במאמר, היחס לערביי ישראל - גישת "קיר הברזל", מצביעה כי הלאומיות של ז ז׳בוטינסקי אינה מוכנה להתפשר, לפחות בשלב ראשון של ההקמה של המדינה ואפשר לראות בה, בשלב זה, "לאומיות אינטגרטיבית" מושפעת מהלהט של הלאומיות האיטלקית והפולנית, אשר השפיעה על ללא ספק על הגותו.

ז׳בוטינסקי מתייחס למערכת של עולם הלאומים, בו מתנהל המאבק בין הלאום היהודי ללאום הערבי. שיטתו של ז׳בוטינסקי שואבת השראתה מתחום הדיאלקטיקה, כלומר, גישה התפתחותית, בשלב השני, לאחר שנוצר הרוב היהודי, כתוצאה מאותו "קיר ברזל" (כוח צבאי), אשר מעגן את הנוכחות של המדינה כעובדה מוגמרת, בשלב זה, מוכן ז׳בוטינסקי להעניק זכויות לאומיות מלאות למיעוט הערבי, כולל אסיפה לאומית של שני הלאומים (יהודי וערבי), מעמד מיוחד למקומות הקדושים לבני הדתות השונות. לפיכך, חייבים לציין, כי ז׳בוטינסקי, שהיה אחד מראשי התנועה הציונית התייחס באופן ריאלי לבעיה הדמוגרפית ,של רוב יהודי מול מיעוט ערבי.

גדולתו של ז׳בוטינסקי, שבשונה ממרבית מבקריו, גילה

92. ז׳ז׳בוטינסקי ז.(1958) שמשון (רומן) ,י-ם: ע. ז׳ז׳בוטינסקי. ע מ׳: 50-1.* גולדשטיין א.(2015) דרך רבת פנים, ירושלים: מכון בן גוריון לחקר ישראל והציונות, מכון ז׳ז׳בוטינסקי. גולדשטיין מציין כי האנטישמיות השפיעה רבות על תפיסתו של ז׳ז׳בוטינסקי.

פתיחות, דבקות בעקרונות ליברליים המעמידים במרכז את זכויות האזרח, שוויון פוליטי ותרבותי לשתי הקבוצות האתניות במדינה היהודית העתידה לקום.

ביבליוגרפיה

אבינרי ש.(1980) הרעיון הציוני לגווניו ת"א: עם עובד.

אקצין ב. (1980) לאומיות ומדינות ת"א: עם עובד.

אקצין ב.(1966) סוגיות במשפט ומדינאות י-ם: מאגנס.

בילסקי בן חור ר.(1988) כל יחיד הוא מלך ת"א: דביר.

בן אלישר א. (1980) קשר ההשמדה ת"א: עם עובד.

בן גוריון ד.(1935),תנועת הפועלים והרביזיוניזמוס ת"א: הליגה העולמית למען א"י העובדת.

בן ישראל י. (2013) תפיסת הביטחון של ישראל, ת"א: משרד הביטחון.

בן מאיר ח.,(1938) הרביזיוניזם סכנה לעם ת"א: מפא"י.

בלע מ.(1984) עולמו של ז'בוטינסקי י-ם: אגודת חשמונאי.

גולדשטיין א.(2015) דרך רבת פנים ,ירושלים: מכון בן גוריון לחקר ישראל והציונות, מכון ז'בוטינסקי.

דגן ח. (עורך)(1999) מקרקעין בישראל בין הפרטי ללאומי ת"א: רמות .

דיסקין א.(2011)(עורך)מאלטלנה עד הנה, (ירושלים: מרכז מורשת בגין, כרמל.

דף הסבר ז'בוטינסקי ומורשתו (1978) ,ת"א המדרשה הלאומית.

ויטל ד. (1978) המהפכה הציונית ת"א: עם עובד.

וויץ י.,(2012)בין זאב ז'בוטינסקי למנחם בגין ירושלים, מאגנס.

ז'בוטינסקי ז. (1936) אבטוביוגרפיה י-ם: ז'בוטינסקי.

ז'בוטינסקי ז.(1958)אומה וחברה י-ם: ע. ז'בוטינסקי .

ז'בוטינסקי ז.(1958) בדרך למדינה י-ם: ע. ז'בוטינסקי.

ז'בוטינסקי ז.(1958) בסער י-ם: ע. ז'בוטינסקי .

ז'בוטינסקי ז.(1935)גולה והתבוללות ת"א: ז. זלצמן.

ז'בוטינסקי ז.(1946) סיפור ימי כתביים נבחרים י-ם: ע. ז'בוטינסקי.

ז'בוטינסקי (1946)נאומים(1980) (1905-1926), י-ם: ע. ז'בוטינסקי.

ז'בוטינסקי(1935) שמשון (רומן) ת"א: ש. זלצמן.

זיו מ., אטינגר ש., לנדאו י.,(1963)דברי הימים תולדות זמננו חיפה: יובל.

יברוביץ י.(1976)כתבי זאב ז'בוטינסקי 1897 1940- ת"א: מכון ז'בוטינסקי.

כץ ש. (1993)ז בו- ביוגרפיה של זאב ז'בוטינסקי ת"א: דביר .

לוינגר י. (1976) האיש והחומה - יחסו של ז'בוטינסקי לבעיה הערבית ת"א: און ת"א חיבור לתואר שני, תשל"ז.

מאוטנר מ., שגיא א., שמיר ר.,(1998)(עורכים)רב תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית ת"א: רמות.

מדזיני מ.(1943)המדיניות הציונית מראשיתה עד מותו של הרצל י-ם: ל. שכטר, ל. פיינברג.

מילשטין א.(2014) "אודסה וראשית גיבוש תורת הביטחון של ז'בוטינסקי", ת"א, האומה,194,ע :54- 41.

נאור א.(2012) "המיעוטים בישראל והאוטופיה הליברלית של ז'בוטינסקי", זהויות כתב עת לתרבויות וזהות, יום עיון מכון ון ליר29.2.2012.נדלה מתוך: http://ide - tities.vanleer.org.il/NetisUtils/srvrutil_ge - ,PDF.aspx/48HBmR/Zehuyot%20124-157.pdf בתאריך:18.3.2016.

נאור א.(עורך)(2013)זאב ז'בוטינסקי, לאומיות ליברלית, כרך א, תל אביב: מכון ז'בוטינסקי.

נאור א.(2013)"האידיאולוגיה של מנחם בגין בתקופת הקמתה של תנועת החרות",

דיסקין א.(עורך)מאלטלנה עד הנה, ירושלים: מרכז מורשת בגין, כרמל.

נדבה י.(1963) ז'בוטינסקי ת"א: הנהלת הצה"ר.

נדבה י.(1981),(עורך)זאב ז'בוטינסקי-עקרונות מנחים לבעיות השעה ת"א: מכון ז'בוטינסקי.

עילם י.(1978) מחזון למדינה בעיות מרכזיות בתולדות הציונות ת"א: גלי צה"ל, משרד הביטחון.

קימרלינג, ב.(1995) בין מדינה לחברה, ת"א: האוניברסיטה הפתוחה,1995.

קלויזנר י.(1953) מניחי היסוד של מדינת ישראל מסות על גדולי הציונות בדור החולף י-ם: אחיאסף .

שביט י.(1978) מרוב למדינה ת"א :הדר .

שכטמן י.ב. (1976)זאב ז'בוטינסקי-פרשת חייו ת"א: קרני.

שוורץ ד.(1991) ממפלגת אופוזיציה למפלגת שלטון-תנועת החרות(י-ם: האוניברסיטה העברית, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור.

الكاتب عبد اللطيف ناصر – دراسة توثيقيّة

روزلاند دعيم

الكلية الاكاديمية العربية للتربية في اسرائيل – حيفا

הסופר עבד אללטיף נאסר - מאמר תיעודי

רוזלנד דעים

המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה

The writer Abd Allatif Naser – A documental study

Roseland Da'eem

The Academic Arab College for Education in Israel-Haifa

ملخّص

تسعى هذه المقالة إلى توثيق سيرة حياة كاتب الأطفال عبد اللطيف خليل ناصر (1990–1944) ومسيرته الأدبية، حيث يُعتبَر عبد اللطيف ناصر من الطلائعيّين الذين كتبوا للأطفال في إسرائيل، إنتاجًا ملتزمًا غير مترجَم. كتب ناصر في بداية تطوُّر حركة أدب الأطفال العربيّ في البلاد، وقبل ظهور عصر وأدوات التوثيق الإلكترونيّ التي تسهِّل وصول المعلومة إلى القارئ.

تعتمد هذه المقالة على مادة أرشيفيّة غير متوفّرة وغير متاحة. تستعرِض حياة الكاتب عبد اللطيف ناصر الإنسان والمثقَّف والكاتب، وتتطرّق إلى الملامح الأساسيّة لإنتاجه الأدبيّ، وتتناول نتاجه الصادر في خمس مجموعات قصصيّة، وكلّ ما نُشِر عبر الصحف.

مفتاح مصطلحات: أدب أطفال، أدب أطفال محلي، أدب أطفال عربي، أدب أطفال عربي في اسرائيل، عبد اللطيف ناصر.

Abstract

The article seeks to document the life of children's author Abd Allatif Khalil Naser (1944-1990) and his literature creation process. Abd Allatif Naser is considered one of the pioneering authors in Israel who wrote original and not translated works for children. He wrote for children in the beginning of the development of the Arabic children's literature in Israel, and before the advent of the era of electronic documentation tools, which make information accessible to the reader.This article relies on inaccessible archival material. It deals with Abd Allatif Naser's life, and relates to the general themes in his literature, which includes five children's anthologies and all publications in local newspapers.

Keyworlds: Children's Literature, Locl Children's Literature, Arabic Children's Literature, Arabic Children's Literature in Israel, Abd Allatif Naser

تقديم

تُعتبَر الكتابة عن كاتب الأطفال عبد اللطيف خليل ناصر (1944–1990) وأدبه عمليّة توثيقيّة من الدرجة الأولى لثلاثة أسباب أساسيّة:

الأوّل: يُعتبَر عبد اللطيف ناصر من الطلائعيّين الذين كتبوا للأطفال في البلاد، إنتاجًا ملتزمًا وأصليًّا غير مترجَم.

الثاني: كونُه كتب للأطفال في بداية تطوُّر حركة أدب الأطفال العربيّ في البلاد، وقبل ظهور عصر وأدوات التوثيق الإلكترونيّ التي تسهِّل وصول المعلومة إلى القارئ.

الثالث: رحل عبد اللطيف ناصر في سن مبكّرة، مخلِّفًا وراءه إرثًا أدبيًّا صدرَ في خمس مجموعات قصصيّة، وعشرات القصص في الصحف المحلِّيّة.

من أجل الحفاظ على الأمانة والدقّة والحصول على القدر الأكبر من الموادّ الأرشيفيّة تمّ إجراء مقابلة شخصيّة خاصّة مع زوجته، المربية نوال سعدو أرسلان ناصر، لتزويد المقالة بجميع الموادّ المنشورة وغير المنشورة، ولها الشكر على تعاونها.

تستعرض المقالة حياة الكاتب عبد الله ناصر الإنسان والمثقَّف، عاداته الكتابيّة وكتابته للأطفال. كما وأنّها تتناول جميع إصداراته المنشورة، وتتطرّق إلى الملامح الأساسيّة لإنتاجه الأدبيّ.

تعتمد المقالة على مادّة أرشيفيّة ليست في متناول اليد، مما يؤكّد

أهميّة نشرها كمادة توثيقيّة تساعد دارسي وباحثي أدب الأطفال العربيّ في إسرائيل والخارج.

حياته

وُلد الأديب عبد اللطيف خليل ناصر في طيرة بني صعب في المثلَّث عام 1944. ترعرع على حبّ الوطن والانتماء إليه، حيث استُشهد والدُه خلال دفاعه عن الطيرة عام 1948. خلال دراسته الثانويّة سعى إلى إقامة نشاطات تراثيّة وثقافيّة ورياضيّة في بلدته. أنهى دراسته الثانويّة في طيرة المثلَّث عام 1962. حصل على اللقب الأوّل في اللغة العبريّة وتاريخ الشرق الأوسط الحديث من الجامعة العبريّة في القدس عام 1966. تزوَّج من المربِّية نوال سعدو أرسلان من الناصرة، وكان قد تعرَّف عليها حين عملا معًا كمدرِّسَين في قرية الفريديس، وأنجبا أربعة أبناء: إيهاب، فادي، آيات وإسراء.

خلال دراسته الجامعيّة نَشِط في حركة الطلّاب العرب، وكان قريبًا من حركة الأرض الوطنيّة (التي أُخرِجَت عن القانون فيما بعد)، وشارك في نشاطات احتجاجيّة في الجامعة. وعلى الرغم من الطروحات القوميّة الضيِّقة التي سادت الجوّ السياسيّ في تلك الفترة، فقد كان من المبادرين والمشاركين في نشاطات يهوديّة عربيّة مشترَكة ومن المبادرين للحوار الديمقراطيّ حول قضايا السلام والمساواة بين الشعبَين.

عمِل مدرِّسًا في قرية الفريديس لفترة وجيزة، إلّا أنّه لم يجد لنفسه الإطار المناسب في سلك التعليم الرسميّ بسبب نشاطه السيّاسي، فانتقل عام 1966 إلى مدينة الناصرة. حيث عاد إلى صفوف سلك التدريس، ودرَّس اللغة العبريّة والمدنيّات في مدرسة تيراسنطة الأهليّة (الخاصّة).

كان عبد اللطيف ناصر قريبًا من طلّابه وعمل على بناء الإنسان. ومن التحديثات التي أجراها في علاقته معهم أنّه كان من عادة الطلّاب الوقوف إجلالًا حين دخول المدرّس إلى الصفّ، إلّا أنّه أوقف هذه العادة. بالإضافة إلى مبادرته لتقديم طلّابه (في مدرسة تيراسنطة) إلى امتحانات الإنهاء (البجروت) في اللغة العبريّة.

في دروسه الأولى كمعلِّم في مدرسة تيراسنطة، خاطب طلّابه بهذه الكلمات: "... رسالة التعليم أفهمُها كرسالة وطنيّة. نحن شعب عدوُّه الأكبر هو الجهل...". وقد امتاز عبد اللطيف ناصر بحبِّ مهنته وإيمانه بقدسيَّتها فدعم الطلّاب المستضعَفين والضعفاء إلى أبعد الحدود.

كان ينظر عبد اللطيف ناصر إلى حصّة التربية من رؤيا خاصّة ويوليها أهميّة كبيرة. وعمل على إدخال نهج اعتمد تعطيل الدراسة في أعياد المسلمين واتباع توقيت خاص في شهر رمضان. وتمّ اختياره ممثِّلا عن زملائه في نقابة المعلِّمين فوق الابتدائيّين، ليكون النقابيّ الأوّل في المدرسة. وقد ساهم في تحسين أجور المعلِّمين وشروط عملهم كربط الأجور باتِّفاقيّات العمل الجماعيّة.

خلال فترة عمله في سلك التربية والتعليم أسَّس مع زملاء له كتلة الجبهة في نقابة المعلّمين وكان عضوًا فاعلًا بها. كما يفيد صيداوي: "عبد اللطيف ناصر رافقنا في كتلة الجبهة في نقابة المعلِّمين العامّة، محرِّكا طواقم المعلِّمين في الناصرة مع رفاق دربه وزملائه: طيب الذكر وديع عليمي وطيب الذكر منذر غريّب والمربية سميرة عبد الغني دراوشة وغيرهم، عندما شحّ وجود معلِّمين للعمل الوطنيّ والسياسيّ النضاليّ لأنّ هذا الفعل كلَّف المعلِّمين غاليًا من ملاحقات ومضايقات" (صيداوي، 1991).

وعن فترة عمله في التعليم يقول زميله الأستاذ نمر رواشدة من مدرسة تيراسنطة التي درَّسا بها معًا (خلال حفل التأبين): "كان ذلك في سنة ستّ وستّين، يوم كان معلِّمو اللغة العبريّة الجامعيّون قلّة. يوم كانت مدرسة تيراسنطة في مرحلة انتقالها من منهج إلى منهج. ويُحدِث عبد اللطيف ناصر انتفاضة في النهج والأسلوب. فتطلبه السلطات وقد عرفت نشاطه السياسيّ بين طلّاب الجامعة، ليس هذا من شأن المعلِّم بل هي رسالته الأولى، أن يُحدِث تغييرات إيجابيّة، لأن التعليم عمل وطنيّ. وعلى المعلِّم أن يوفِّر لطلابه مناخًا يتيح لهم فيه حريّة الفكر، وبلورة الشخصيّة، إلى جانب التزوُّد من العلم والمعرفة" (مجلّي، 1991).

إلى جانب عمله في التعليم كانت له مساهمة فاعلة في حياة الناصرة السياسيّة والاجتماعيّة. حيث شارك سنة 1975 في تأسيس قائمة الجبهة في الناصرة، والتي تكوَّنت في حينه من جامعيّين وحِرَفيّين وكُتّاب وأفراد من الحزب الشيوعيّ. وقد كان العمل التطوُّعيّ جزءًا عضويًّا من حياة ومفاهيم عبد اللطيف ناصر، إذ بادر أوّلًا إلى تأسيس لجنة الحيّ في القاطع الجنوبيّ من الحيّ الشرقيّ، لطرح قضايا الحيّ أمام الجهات المختصّة في البلديّة، تكوَّنت على غرارها لجان في عدّة أحياء أخرى في الناصرة، إلّا أنّ لجنة الحيّ الشرقيّ بقيت اللجنة الأكثر شعبيّة ونشاطًا وتنظيمًا، وقد رأسها ناصر لعدّة سنوات.

يعتبره نظير مجلّي "بطل العمل التطوُّعيّ"، إذ كان واحدًا من قادة مخيَّمات العمل التطوُّعيّ في بلديّة الناصرة؛ عمل في المشاريع التطويريّة، في إدارة المخيَّم، وفي لجنة الإعلام (مجلّي، 1991).

انتسب إلى صفوف القائمة الشيوعيّة الجديدة "رَكَح" التي كانت تُعرف في تلك الفترة بحزب الكادحين، عام 1984، وكان ناشطًا في صفوفها حتى أيّامه الأخيرة. وممّا جاء في كتاب انتسابه "وجاء قراري هذا بعد أن وجدتُ أنّ الانتماء إلى حزب الطبقة العاملة هو الضالّة المنشودة والنتيجة الحتميّة لكلّ إنسان مكافح قضى معظم أيّام حياته يبحث عن الخندق الذي لا يمكن أن يتقَوْلَد إلّا فيه" (مجلي، 1991).

من المؤسَّسات والأطر التي كان عضوًا فاعلًا بها أو شارك بتأسيسها: جمعيّة مكافحة الإجرام والجنوح، جمعيّة أنصار السجين، لجنة الدفاع عن الأراضي العربيّة في إسرائيل، رابطة

الجامعيّين في الناصرة، عضو مجلس جبهة الناصرة الديموقراطيّة، عضو فرع الناصرة لنقابة المعلّمين، عضو اللجنة المركزيّة لمخيّمات العمل التطوّعي (مؤسِّس)، عصبة حقوق الإنسان والمواطن، جمعيّة مرضى الكلى في الناصرة والجليل (مؤسِّس)، لجنة متابعة شؤون التعليم العربيّ، جمعيّة "الصوت" الثقافيّة، اتّحاد الكتّاب العرب وغيرها.

عانى في نهاية أيّامه من مرض الكلى الذي فقضى مبكّرًا، وقد صارع عمره بين العلاج وغسل الكلى لمدّة خمس سنوات، حتّى زرع كلية في مستشفى فلسطين في القاهرة عام 1988، بتوصية من توفيق زياد – رئيس بلديّة الناصرة آنذاك، فاستقبله د. فتحي عرفات (أبو خالد) – مدير مستشفى فلسطين في القاهرة، بحفاوة بالغة ووقف إلى جانبه وزوجته خلال العلاج، فكتب قصّة "وطن في الغربة" لأبي خالد.[1]

بعد زرع الكلية في مصر أسَّس عام 1989 "جمعيّة مرضى الكلى في الجليل"، مع زملائه الذين تعرَّف عليهم خلال العلاج، لدعم المرضى وأفراد عائلاتهم مادّيًا ومعنويًا ولرفع الوعي تُجاه ظروف مرضى الكلى العامّة. وعمل على تسجيل الجمعيّة رسميًا.

توفّاه الله في الثالث عشر من آذار 1990 إثر نوبة قلبيّة بعد علاجه وشفائه من الفشل الكلويّ، حين كان يقوم بفحوصات مراجعة في المستشفى، وفي لحظاته الأخيرة طلب من مريض استلقى إلى جانبه أن يزوِّده بورقة وقلم، إلّا أنّ روحه فارقت جسده قبل أن يكتب الكلمة الأخيرة.

ومن إحدى المفارقات التي روتها زوجته أنّه في إحدى جلساتهم العائليّة (عام 1965) كتب على قصاصة ورق منسوخة عن استطلاع رأي حول رغبات الإنسان وعاداته وطبائعه وعدد السنوات التي سوف يعيشها. إذ كان من بين الأسئلة المطروحة في الاستطلاع "أحب أن أعيش ... عامًا"، فكتب ناصر رقمًا ثمّ قام بتغييره إلى 25 عامًا، وفعلًا هذا ما كان وهذا ما اكتُشِف حين فُتِحت أوراقه بعد وفاته، حيث عاش بعد ذلك الموقف خمسة وعشرين عامًا.

تمّ تأسيس وافتتاح مكتبة على اسمه في بيت الصداقة في الناصرة، بمساهمة مادِّيّة من الأسرة، وأعلن رئيس بلديّة الناصرة توفيق زياد (في حينه)، عن جائزة ماليّة مقدارها ألفا شاقل لأحسن قصّة أطفال على اسم عبد اللطيف ناصر، إلا أنّ المكتبة لم يتمّ تفعيلها وموضوع الجائزة لم يخرج إلى حيِّز التنفيذ.

عبد اللطيف ناصر الكاتب

من العادات التي واكب عليها ناصر كتابة مذكّراته وتوثيق أهم الأحداث فيها، وقد ساهمت هذه المذكّرات في تزويد الكتاب "عبد اللطيف ناصر – الكاتب، المربّي، الإنسان" (مجلّي، 1991) بأهم المعلومات. وقد اتَّخذ كتابة المذكرات نهجًا إذ كتب لكلّ من أبنائه الأربعة مذكرات توثيقيّة لأهمّ الأحداث في حياتهم منذ ولادتهم، وعند بلوغهم كان يسلِّمهم المذكّرات ويراجعها معهم ويطلب منهم إتمامها خلال مسيرة حياتهم.

كتب ناصر في المجلّات والصحف المحلِّيّة في مواضيع سياسيّة وتربويّة واجتماعيّة متنوّعة.

رحل عبد اللطيف ناصر في أوائل التسعينيّات من القرن العشرين، ولم يحظَ بمتابعة المشهد الثقافيّ وحركة أدب الأطفال العربيّ المحلّيّ مع بداياته.

وعن كتاباته يقول الأديب محمد علي طه رئيس اتّحاد الأدباء العرب، في حينه، في حفل التأبين: "اختار عبد اللطيف ناصر درب الكاتب الملتزم صاحب الكلمة الإنسانيّة الثوريّة الصادقة التي تخرج من قلبه وقلمه رقراقة مثل قطرة الندى ليقدِّمها إلى أطفال شعبنا المحرومين من بهاء الطفولة وطيبتها" (مجلّي، 1991).

عبد اللطيف ناصر والكتابة للأطفال

يُعتبر عبد اللطيف ناصر كاتبًا طلائعيًا للأطفال، إذ كتب ونشر وأنتج في فترة شحَّت بها الكتابة للأطفال. لقد لمس ناصر – على ما يبدو – الحاجة لأدب أطفال يساهم في تشكيل وبلورة شخصيّة الطفل وتنمية القيم الإيجابيّة لديه، ولعلّ لتجربته كمدرِّس الأثر في وعيه لهذه الحاجة وبلورته لرؤيته.

وقبل انطلاقته نحو عالم الكتابة للأطفال كتب رواية أدبيّة قصيرة بعنوان "شبل الكيكان" (الغد، 1984) يروي بها بأسلوب سرديّ قصصيّ قويّ ومتماسك حكاية صمود أهل قريته طيرة المثلث في المعارك التي سبقت 1948 ومشاركتهم في المعركة الضارية التي دارت في قرية الشجرة ما بين الناصرة وطبريّا وبطلها أحمد الكيكان ابن خالته وجاره الذي استُشهد في تلك المعركة.

اختار عبد اللطيف ناصر الكتابة للأطفال بسبب شعوره بحاجة أطفالنا لأدب ملتزم جيِّد؛ فاعتبر الكتابة قضيّة ذاتيّة من منطلق مسؤوليَّته الوطنيّة كقوله: "الذي دفعني إلى الاهتمام بأدب الأطفال هو أنّني لاحظت أن أولادي بحاجة إلى قراءة. والذي دفعني أيضًا هو أنّني اكتشفت، في أثناء أداء مَهمَّتي في التعليم جهل الطلّاب بشعراء شعبهم وبتاريخ هذا الشعب (لقاء مع محرّر "الغد" العدد الثاني، شباط 1984). وفي اللقاء ذاته دعا إلى إقامة مؤسَّسة ترعى حاجات الأطفال الروحيّة وضمان كتب المطالعة لهم ... لأنّ ذلك يساعد على خلق جيل واعٍ ملتزم بقضيَّته وبشعبه". ومن مقالته غير المنشورة "لماذا علينا أن نهتمّ بالأطفال؟": "... رجال اليوم هم أطفال الأمس وأطفال اليوم هم رجال المستقبل. وحيث أنّ

1. هناك من يعتقد أنّ أبا خالد المقصود هو الرئيس المصريّ الراحل جمال عبد الناصر الذي كان يكن له عبد اللطيف ناصر تقديرًا كبيرًا، إلاّ أنّ المعني بهذه القصّة كان د. فتحي عرفات (من المحادثة التي أُجريت مع زوجته).

الرجال هم أطفال الحياة فإنّ اهتمامنا بالأطفال، خلاصته اهتمامنا بالحياة عامّة ... سُنّةُ الحياة تفرض أن يضيف كلّ جيل مِدْماكًا في بناء صرحها. لذلك فإنّ الكتابة للأطفال مَهمّة جدِّيّة وضروريّة من شأنها أن تنشئ جيلًا قادرًا على ممارسة الدور المنوط به على مسرح الحياة. أدب الأطفال والكتابة للأطفال يجب النظر إليهما من خلال أمرين هامَّين: "الرسالة والقضيّة" (مجلي، 1991). وقد أوضح هذين الأمرين من خلال آرائه في مقدّمة مجموعته صوص فادي: "... الطفل هو العجينة التي يجب أن نتعامل معها بمنتهى الحذر، ويجب أن نساعدها حتى تتَّخذ شكل التكوين المطلوب، مع الأخذ بعين الاعتبار العوامل النفسيّة والبيولوجيّة، ومع الحفاظ على العوامل الأيديولوجيّة ... الأدب من رسالات الفنون، يجب أن يخدم رسالة معيَّنة ويجب أن يخدم فكرة وقضيّة ويبتعد عن كونه عَفَويًا".

تميَّزت كتابات عبد اللطيف ناصر بالجرأة والثوريّة، وقد طَرق باب القصّة الرمزيّة للأطفال بهدف تعريفهم على وطنهم وبلورة مفهوم الهُويّة لديهم وتجذير انتمائهم، وذلك بأسلوب تربويّ ليصل من خلاله إلى القارئ الناشئ. وكان من عادته بعد كتابة أية قصة أن يجمع أولاده ويقرأها عليهم ليحصل على ملاحظات تفيده في إخراج القصّة النهائيّ.

كتب عشرات قصص الأطفال الملتزمة التي نشرها في المجلّات المختلفة، واختار بعضها ليصدرها في مجموعات قصصيّة على نفقته الخاصّة ويوزِّعها بالمجّان مستعينًا بأصدقائه ومعارفه.

أصدر عبد اللطيف ناصر خلال خمسة أعوام (1985–1980) خمس مجموعات قصصيّة للأطفال (للفتيان)، تشكِّل إرثه الأدبيّ الحقيقيّ. ومن الجدير بالذكر أن الإهداءات في بداية كلّ مجموعة تحمل معانيَ كبيرة وتُعبِّر عن مدى ارتباطه بشعبِه.

المجموعات القصصيّة:

المجموعة الأولى: صوص فادي، 1981.[2]

تشتمل على القصص: صوص فادي،[3] (الاتِّحاد، 23.1.1981)، بائع الملفوف وبائع الكعك، انتظار لوح الشوكولاطة، العنزة السوداء.

ومن كلمات الشكر التي افتتح بها الكتاب: "... علَّنا نستطيع أن نبني جزءًا من شخصيّة رجال المستقبل". ومن كلمته التي وجَّهها للآباء: "... علينا أن ننظر إلى أطفالنا ونتعامل معهم على أنّهم أطفال الرجال ... فعلينا أن نربطهم بقضيَّتهم وقضايا الأطفال والرجال عامّة".

ومن كلمة د. مروان دويري في تقديمه للكتاب: "... كتاب "صوص فادي" هو محاولة موفَّقة في اتِّجاه تعميق الوعي القوميّ وتنشئة جيل يرتبط عضويًا ونفسيًا في قضيّة شعبه وتاريخه، جيل يدعو للفخر والاعتزاز".

تعكس القصّة الأولى "صوص فادي" معاناة العرب من جرّاء التمزُّق العربيّ، وكيف يستغلّ أعداء العرب هذا التمزُّق لمصلحتهم. ويكون ذلك من خلال عرض جوّ قرويّ مفعم بالذكريات الجميلة والهادئة والآمنة التي تقتحمها مصيبة بشكل مفاجئ، تهدم كلّ شيء وتترك الكائنات أمام واقع جديد يحتِّم اتِّخاذ قرارات صعبة ليعكس صدمة النكبة التي فرضت واقعًا لم يكن الشعب الفلسطينيّ صاحب قرار به، ولم تكن لديه البدائل، وبنفس الأسلوب الرمزيّ ينتقد الكاتب الحكّام العرب، ويتهم الدول العربيّة ويحمِّلها مسؤوليّة مباشرة للخسارة والتقهقر سنة 1948 بينما يحرِّر الشعب الفلسطينيّ من مسؤوليّة الشتات كونه شعبًا صغيرًا وضعيفًا (أبو بكر، 1990).

وبما أنّ عبد اللطيف ناصر لا يريد الأطفال "الذين ما زالوا صغارًا على السياسة" والذين "يحظر عليهم الحديث في السياسة"؛ بل أراد أن يشركهم فيما يدور حولهم من نقاش سياسيّ فقد كتب قصّة "بائع الملفوف وبائع الكعك" التي ترمز إلى مناحيم بيجن وأنور السادات. وفي نفس المجموعة يقدِّم عبد اللطيف ناصر قصَّتين إضافيَّتين محبوكتين بمستوى فنيّ راق مع رسالة اجتماعيّة واضحة وهما "انتظار لوح الشوكولاطة" و"العنزة السوداء".

تُعتبَر هذه المجموعة تجربة جريئة في أدب الأطفال أثبتت حضورها وضرورتها.

المجموعة الثانية: أنا لا، 1982.[4]

تشتمل على القصص: الذئب الذي كشَّر عن أنيابه (الاتِّحاد، 1.5.1981)، أنا لا، الملك القزم، الربّ واحد.

تمتاز هذه المجموعة بقوَّتها الرمزيّة والثوريّة، ليس فقط في القصة الأولى "الذئب الذي كشَّر عن أنيابه" حيث تمَّت أنسنة الحيوان، بل في سائر القصص أيضًا التي نُسجت على لسان البشر، لترفع من الوعي السياسيّ والاجتماعيّ لدى الفرد الفلسطينيّ، والأقسى من ذلك ترمز قصّة "الربّ واحد" إلى قسوة ما يواجهه الفلسطينيّون في الشتات وإلى الحروب الأهليّة، وينتقد الكاتب الأنظمة العربيّة وفسادها.

تعكس قصّة "الذئب الذي كشَّر عن أنيابه" صدمة النكبة، حيث أن العاصفة هي سبب الخراب والهدم الذي حلّ بالمكان، وقد استغل الذئاب الفرصة لاعتقادهم بأنّ الأرض خالية من السكان. وما كان

2. اللوحات بريشة الفنان حنا دعبول. الإهداء: إلى من نحبُّهم، ونعمل على أن يكون مستقبلنا ماضيًا مشرقًا لحاضرهم.
3. كتبها لابنه المهندس فادي ناصر.
4. اللوحات بريشة الفنان حنا دعبول. الإهداء: «إلى انبلاجة الصبح في كلّ خيمة فلسطينيّة، التي ستغدو زندًا يفتح أبواب العالم الموصَدة».

أمام الإوزّ صاحب المكان إلّا اتّخاذ القرار الصعب، إمّا ترك الأرض المهدومة حتّى انتهاء العاصفة، أو تحمُّل المشقّة ومحاولة تصليح الهدم. وفي محاولة اتّخاذ القرار تُقسم جماعة الإوزّ إلى مجموعة باقية ومجموعة مهاجرة. المجموعة الباقية هي التي تحارب العاصفة، الهدم والذئاب. بينما لا يتمّ ذكر المجموعة المهاجرة أكثر ولا توجد معلومات عنها. وينتقد ناصر– من خلال هذه القصّة وبواسطة رمزيّة التاج اللامع– الحكّام والملوك العرب في تلك الفترة بشكل مباشَر، الذين تظاهروا بدعمهم للشعب الفلسطينيّ إلّا أنّهم في الحقيقة انشغلوا بقضاياهم وحين وقوع الخطر الفعليّ تركوا ساحة النضال (أبو بكر، 1990). ويظهر في هذه القصّة انعدام التلاؤم بين قوّة العدو الجسديّة وقوّة المهزوم.

يكتب ناصر عن انعكاس الحياة السياسيّة اليوميّة الواقعيّة وأحداث الساعة، عن الواقع الأليم الذي يعيش فيه الطفل، وعليه أن يفهمه، يعتاد عليه منذ طفولته، فهو بذلك ينبهه ويفتح عينيه ويُعدُّه للحياة بهذا الواقع، ويحاول أن يُكسبه أدوات للتعايش معه، وممّا شجَّعه على كتابة الأمور الواقعيّة وأحداث الساعة هو تزامن الأحداث مع نشر القصص في الصحف المحلِّيّة. وقد وثّق ناصر الأوضاع في المناطق المحتلّة في قصصه "أنا لا" 1982 وفي "لاجئ في وطنه" 1982.

استوحى ناصر قصَّته "أنا لا" من مشهد تلفزيزنيّ ظهر فيه جندي إسرائيليّ ينهال بالضرب على طفل من الضفة الغربيّة، فعرض الأحداث اليوميّة التي تحدث هناك.

تبرز في هذه القصّة لعبة الملاحقات بين الجيش والأطفال، وعجز الجيش في إلقاء القبض على الفاعل فيلقي القبض على أول طفل تطاله يده. هذه القصّة نسجها ناصر على شكل حوار بين الفتى الباكي "جهاد" وبين أصدقائه الذين سخروا منه، فيتضامن معه ليظهره أكثر وعيًا من زملائه. ويظهر الآخر (اليهوديّ) في قصَّته من خلال الجنود في القصّة.

وفي قصّتيه "الملك القزم" و"الرب واحد" يعكس ناصر تقاعس العالم العربيّ عن حماية الشعب الفلسطينيّ في كلّ مكان، بأسلوب رمزيّ تطوَّر في قصصه اللاحقة بشكل ملموس.

المجموعة الثالثة: "القاق والبلبل والدوريّ"، 1983. [5]

تشمل القصص: صرخة، القاق والبلبل والدوريّ (الاتّحاد، 4.5.1983)، الخيمة السوداء (أو الحصان والوتد) (الاتّحاد، 21.5.1982)، التناقض (8.1.1982)، مضافة خُريوش.

وقد كتب ناصر "القاق والبلبل والدوريّ" من منطلق رفض الظلم ورغبته في تثقيف أبناء شعبه سياسيًا وقوميًا، إذ كانت القصّة موجَّهة ضد مجزرة صبرا وشاتيلا، وغيرها من المجازر اللبنانيّة التي أقضّت مضجعه مع انطلاق حرب لبنان عام 1982.

ومن أقواله في هذا الإصدار (ورد على الغلاف الخلفيّ):

"علينا أن ننظر إلى أطفالنا ونتعامل معهم على أنّهم الأطفال الرجال" ... "إن الأمان الشخصيّ والسعادة الشخصيّة يتوافران فقط، بوجود الأمان العام والسعادة العامّة" ... "إن أردنا أن نبني سعادة المجتمع علينا أن نبدأ بأبنائنا".

تمتاز كتابته في هذه المجموعة بالنضج الذي يجمع بين الأسلوب الفنيّ والثوريّة المباشرة على الظلم الذي لحق بالفلسطينيّ، خاصّة أنّها كُتبت في أشهر الغضب إبّان حرب لبنان الأولى. فيذكر في قصّته "صرخة" المجازر التي لحقت بشعبه، مرورًا من دير ياسين فكفر قاسم فقُبيّة فعمان فلبنان ليصل إلى مجزرة شاتيلا، حيث استهدفته المجنزرة التي استطاعت أن تميِّز الطفل الفلسطينيّ من الحجر... مؤكِّدًا موته في كلّ موقعه وبعثه من جديد في كلّ أرض وكلّ رحم. لينتقد الأنظمة العربيّة في "مضافة خُريوِش" التي نسيت أو تناست قضيّة تشريد شعبه على يد الغزاة ووصف هذه الحالة بأنّها "وصمة عار". تلك الأنظمة التي سمحت بغزو أرضه من ناحية، ولم توفر جهدها فقد سمحت للأنظمة العربيّة بملاحقة شعبه في كلّ مكان.

ويتمثَّل هذا في قصَّته "التناقض" إذ يعالج فيها بأسلوب فنِّي المصطلحات: شعوب، سلام، ربيع وتناقض. فيعرض إلى مجموع التناقضات التي يفكِّر فيها بين الحريّة والعبوديّة؛ بين الاحتلال والاستقلال، بين الاشتراكيّة والرأسماليّة؛ بين الفقر والثراء، معبِّرًا عن فكره الاشتراكيّ، ليصل إلى نتيجة مفادها أنّ "التناقض يشجِّع التطوُّر".

وتتكرَّر الصرخة التي أُطلِقت كفاتحة للمجموعة، في قصَّته "القاق والبلبل والدوريّ" التي اتّخذها اسمًا للمجموعة، فيصرخ بها برمزيّة عميقة إلى العالم مطالِبًا بالحياة الحرّة للشعب الفلسطينيّ (البلبل). أو في قصَّته "الخيمة السوداء" التي يصرخ من خلالها على الذين يختارون التعاون مع السلطة ضدّ أبناء شعبهم (الأوتاد العربيّة).

المجموعة الرابعة: "قشرة البرتقال الطائشة"، 1984. [6]

وتشمل القصص: قشرة البرتقال الطائشة، الحمار العبيط (الاتّحاد، 25.5.1983)، آيات على الشاطئ، وانتصر الجرار... ولكن ... .

ومن أقواله في هذا الإصدار: "إنّ قراءة التاريخ أمر حسن، ولكنّ الأفضل منه أن يُساهم المرء في صُنع التاريخ ... إنّ الثقافة والفنّ

5. اللوحات بريشة الفنّان نجيب كرّام. الإهداء: «إلى كلّ تربة سمراء، تنفجر في رحمها الحياة، إلى أمّي وكلّ الأمّهات عرفانًا – بوجودِنا الذي لا قيمة له، إلاّ بكونه مسربًا يقود إلى الاستمراريّة الواعدة».
6. الإهداء: «إلى كلّ فلسطينيّة مُنجِبة، إلى رفيقة دربي في صمتها المُلهِم، إلى نوال».

ليست فقط وسائل لبلوغ هدفنا النهائيّ، بل إنّها نفسها هي الأهداف العظيمة". وكان لتعليم التفكير من حديثه نصيب: "لا بدّ من الانتقال في كامل عمليّة التعليم، من تعلُّم الذاكرة إلى تعلُّم التفكير والعمل المبدع ... للأطفال يجب أن نكتب مثل الكتابة للكبار، ولكن بشكل أحسن".

ومن أقوال د. سالم جبران في تقديمه للكتاب: "... إنّ كتب الأطفال قد بدأت تصل الحوانيت في بلادنا، قادمة من البلاد العربيّة المجاورة ... ولكنّ هذا ليس بديلًا لقصص محلِّيّة للأطفال. والحقيقة أنّ قصص عبد اللطيف ناصر حاولت – بصدق وبنجاح متزايد – أن تسدّ هذه الثغرة، فالقصص مستوحاة من آلامنا وأحلامنا، وهي تحاول أن تُعرِّف أطفالنا، في سنّ مبكِّرة، على قضايانا وهمومنا".

يستمرّ ناصر في هذه المجموعة، كنهجه في المجموعات السابقة، بدمج أكثر من جانر أدبيّ، وأكثر من أسلوب قصصيّ لتلائم المجموعة جميع القدرات والأذواق والأجيال، وإن كان يطغى على القصص الأسلوب السرديّ. ومع تطوُّر موضوعاته السياسيّة الرمزية فقد حافظ على أنسَنة الحيوان برمزية فائقة.

توثِّق هذه المجموعة بأسلوب قصصيّ ألعاب الطفولة، ومشكلة البناء غير المرخَّص التي يعاني منها أبناء شعبه، الذين لا يُسمح لهم بالبناء على أرضهم وإلّا طالتهم الجرّافات التي تنتظر انتهاءهم من بناء البيت فتهدمه، "لكن إيمانهم ببناء بيت جديد آخر، ترسَّخ أكثر" (قصّة وانتصر الجرّار... ولكن...). وتظهر في هذه المجموعة موضوع التفاعل الإنسانيّ بين الشعبين وقَبول الآخر في قصَّته "آيات على الشاطئ". القصّة نسخ سرديّ لقصّة حقيقيّة وقعت لابنته الكبرى آيات على شاطئ بحيرة طبريّا، أشار فيها إلى محبّة الأطفال التي تفوق صراعات الشعوب وتفاهمهم بلغة الضحك" دون أيّ تداخل بين العائلتين على شاطئ البحيرة بعيدًا عن حلبة الصراع، مؤكِّدًا بذلك التناقض الذي عرض إليه في مجموعته السابقة بين انتمائه الواضح إلى شعبه وسخطه على الأنظمة العربيّة التي باعت قضيَّته، وتطلُّعه نحو مستقبل أفضل لأبنائه في الحيِّز المكانيّ والإنسانيّ الذي يعيشون فيه.

أمّا قصّته "قشرة البرتقال الطائشة" التي اتّخذها عنوانًا للمجموعة فهي تعرض مقارنة رمزيّة بين ألعاب الأطفال بقشر البرتقال في زمنه وبين ألعاب سلطات الاحتلال بالرصاص الطائش.

المجموعة الخامسة: "ملكة جمال الزهور"، 1985.[7]

تشمل القصص: ملكة جمال الزهور (الاتِّحاد، 16.3.1984)، شجرة التين الصابرة (الاتِّحاد، 13.6.1984)، سمّور يدافع عن مكانه، فأر الحقل المغرور (الاتِّحاد، 25.5.1984).

يلمس القارئ في هذه المجموعة قفزة نوعيّة جليّة في المستوى الأدبيّ والحبكة الفنية والصور الخيالية المتكاملة واللغة الغنيّة والأوصاف الجميلة والإخراج الفنيّ.

تعكس المجموعة الواقع المعيش بمستوى رمزيّ عالٍ حيث يؤكّد ناصر أهميّة تضافر الجهود والوَحْدة في قصّة "ملكة جمال الزهور"، أو التحدّي والإصرار من خلال قصّة "شجرة التين الصابرة" أو الدفاع عن الحقّ من خلال قصّة "سمّور يدافع عن مكانه". أمّا قصّة "فأر الحقل المغرور" فنراها تحمل رسالة توجيهيّة مصحوبة بالرموز الشفّافة، تحثّ على المقاومة خاصّة في حالة عدم التلاؤم العدديّ بين العدو وبين فأر الحقل الذي يتعرَّض للهجوم.

عن أسلوبه وأدبه:

انطلق ناصر في كتابته للأطفال من منطلَقات واقعيّة أيديولوجيّة، ممّا جعل كتاباته في البداية أقرب إلى التقريريّة والمباشَرة، والافتقار إلى اللغة الأدبيّة والخيال الذي لا بد منه لأي إبداع أدبيّ للأطفال، إلا أنّه تمكّن في كتابه الأخير "ملكة جمال الزهور"، من كتابة قصّة فنيّة مكتملة البناء إلى حدّ بعيد، وتُعتبَر هذه القصّة بداية لإنتاج يتَّصف بالعمق والجديّة (مجلّي، 1991).

وتكون الحقبة التالية بعد هذه الإصدارات الخمس غنيّة بالقصص، إذ كتب بين العام 1985 والعام 1990 أكثر من خمسين قصّة نشره أغلبها في الصحف والمجلات المحليّة وخاصّة في صحيفة الاتِّحاد، إلّا أنّه لم يصدرها في كتاب لانشغاله بمرضه، في حين انعدمت دور النشر التي تُعنى بذلك.[8]

تمتاز القصص في الحِقْبة الأخيرة بقوّة جماليّة وفنِّيّة وأسلوبيّة، ويبرز بوضوح التطوُّر السريع في أدواته اللغويّة. أمّا مضمون القصص فظلّ يستقيه من الواقع الاجتماعيّ السياسيّ الذي يعيشه شعبه.

عالج ناصر في قصصه القضايا السياسيّة والاجتماعيّة؛ التي تشمل المشاكل القوميّة والوطنيّة، وتشمل قصصًا عن الأحداث والمناسبات تتعدّى حياة الطفل العربيّ في البلاد لتصل إلى حياة الطفل الفلسطينيّ في فترة الانتفاضة. وتتحوَّل مواضيعه إلى إنسانيّة عالميّة تُعنى بالأطفال أبناء العمّال في أعيادهم وفي همومهم الاجتماعيّة. وتتفرَّع القصص السياسيّة إلى قصص تاريخيّة تخلِّد شخصيّات تاريخيّة لها دورها المؤثِّر. ومن القصص الاجتماعيّة نجد القصص التعليميّة أو القصص التربويّة التي تعكس الحياة المدرسيّة ومشاكل الطلّاب المدرسيّة والتي استمدَّها بالأساس من تجربته الذاتيّة.

7. صورة الغلاف والرسومات والخطوط الداخليّة بريشة الفنّان شريف واكد. الإهداء: «إلى الدارجين مع الشمس، إلى الزغاليل التي زُفّت للاستشهاد ونتف ريشها وهي تزقزق للحريّة، إلى الفتيات والفتيان الذين سقطوا في ساحة الشرف الفلسطينيّة».

8. وقد ارتأينا أن نورد قائمة بما تيّسر لنا من إنتاج ناصر القصصيّ، على أمل أن نكون قد غطّينا القسم الأكبر من المواد المنشورة في الصحف المحلية (يُنظر لاحقًا).

أمّا القصص الرمزيّة فتحتلّ مكانة لا بأس بها من مجموع قصصه، وما يميِّزها هو جعل الطير والحيوان – كشخصيّات القصّة – رمزًا للحياة الواقعيّة للدلالة على أمور أبعد من الرمز ذاته. وبذلك يكون ناصر قد ابتعد عن الأسلوب المألوف في أنسَنة الطير والحيوان في هذا النوع من القصص. فطوَّر لنفسه أسلوبًا خاصًّا به. وتشمل القصص الرمزيّة مجموعة من القصص التجريديّة التي أنْسَنتْ الجماد.

هذا بالإضافة إلى مجموعة من القصص الوجدانيّة والذاتيّة؛ وإن كان عددها قليلًا إلّا أنّها تتَّسم بلغة وأسلوب مميَّزين (عرايدي، 2005).

لم يحظ أدب ناصر بدراسات أدبيّة فنيّة أو نقديّة شاملة على مستوى أكاديميّ بحثيّ.

وإن كان هدفه تنشئة الطفل الفلسطينيّ تنشئة سياسيّة سليمة يهيّئه، من خلالها لمعايشة واقعه، فقد عكست قصصه موتيفات سياسيّة مركزيّة مثل صدمة النكبة وأثر النكبة على الفلسطينيّين الذين كانوا أطفالًا حين حدوثها، وكونهم وكلاء تنشئة نراهم يكتبون ويروون ما حدث للجيل الناشئ. ويتمّ عرض النكبة من جوانب مختلفة مع إبراز موقف الكاتب بشكل جلّي، ممّا قد يؤثّر على الصورة التاريخيّة العاطفيّة التي تصل القارئ، ومن شأنها أن تؤدِّي إلى شعور بتضامن القارئ اليافع مع قضيَّته.

وتحمل كلّ قصص الهجرة والنكبة نقدًا واتّهامًا وفقدان ثقة وسخرية من موقف الدول العربيّة عشيّة النكبة، التي رأت الخطر المحدِّق بالشعب الفلسطينيّ إلّا أنّها بدل أن تتكاتف استمرَّت بالشجار والخلاف فيما بينها.

وتُعتبَر قصصه انعكاسًا لأحداث الساعة والواقع المعيش كهدم البيوت غير المرخَّصة، الاستيطان، الأوّل من أيّار، ويدرِّب الطفل على أساليب التمرُّد والمقاومة، ويعكس الصراع بين الخير والشر وبين القويّ والضعيف. وقد استخدم ناصر في قصصه الرمزيّة أوصافًا تثير تداعيات سلبيّة للعدو، بينما لم يستعمل في قصصه غير الرمزيّة كلمة "يهود" بشكل مباشَر بل استعمل اشارات وأوصاف تدل على شخصيّة اليهوديّ مثل رجال الشرطة أو الجيش، هذه الشخصيّات التي تقوم بمواجهات عنيفة مع المواطنين العرب.

عكست قصص ناصر شخصيّة اليهوديّ صاحب سلطة وصاحب قرار، لم يتفهَّم العربيّ، ولم يكن القصد تجريد اليهوديّ من إنسانيَّته؛ بل قصد تجسيد واقع. تتمثَّل السلطة في موظّفي الحكومة وفي قوات الشرطة والجيش، ولكن لدى الشعب القدرة على التغلُّب على السلطة (أبو بكر، 1990).

وإن كنّا ننظر إلى الأدب عامّة وإلى أدب الأطفال كعامل مساهم في بلورة هُويّة الفرد؛ فإن قصص ناصر المشحونة والرمزيّة تشكّل عاملًا مساعدًا في بلورة هُويّة الطفل الفلسطينيّ في البلاد (دعيم، 2010).

كان ناصر كاتبًا طليعيًّا، كتب وأنتج للأطفال في وقت لم يلتفت فيه الكثيرون إلى أهميّة هذا النوع من الكتابة، فكان مؤسَّسة قائمة بذاتها.

القصص التي نشرها عبد اللطيف ناصر في الصحف والمجلّات، والتي لم تصدر في مجموعات قصصيّة:[9]

شبل الكيكان – قصّة للفتيان، 1984، نُشرت مسلسلة عام 1984 في مجلّة الغد (لم تصدر في كتاب).

قصص الأطفال

شجرة السرو وعود الكبريت، 20.7.1984، الاتّحاد، للكبار والصغار.

الإبهام الشقيّة، 3.2.1986، الاتّحاد، ركن الأطفال.

أبو العدس الشهيد الحيّ، 12.5.1986، الاتّحاد، ركن الأطفال.

أوهام كوكو، 30.11.1983، الاتّحاد، حكاية للأولاد .. والكبار!

بابا نويل، 6.1.1986 الاتّحاد، ركن الأطفال.

الباص أبو علبة، 23.5.1989، الاتّحاد، ركن الأطفال.

البِطّيخ – نبات وطنيّ، 25.7.1989، الاتّحاد، ركن الأطفال.

التضحية، 17.8.1983، الاتّحاد، قصّة.

ثمن الآدميّ، 18.3.1987، الاتّحاد، ركن الأطفال.

جاء الصيف يا أولاد، 25.6.1986، الاتّحاد، حواريّة، ركن الأطفال.

حواريّة الطفل والعلم، 16.4.1986، الاتّحاد.

الديك الذي أيقظ الشمس، 14.9.1984، الاتّحاد.

ذيل الفأر، 8.1.1986، الاتّحاد، ركن الأطفال.

لعبة الرسم، 30.7.1986، الاتّحاد، ركن الأطفال.

سأحمل العلم الأحمر، 13.5.1987، الاتّحاد، ركن الأطفال.

"السيسو"، 26.12.1989، الاتّحاد، ركن الأطفال.

الشجرة المقتلعة تستبسل، 19.7.1988، الاتّحاد، ركن الأطفال.

الشيخ الثائر، 6.1.1984، الاتّحاد، قصة للأطفال .. والكبار.

الشيطان والقمر، 12.10.1984، الاتّحاد، قصة للأطفال (عن القصص الشعبيّة بتصرُّف).

العجلة الشاردة، 26.9.1989، الاتّحاد، ركن الأطفال.

العجوز والحرامي، 2.4.1984، الاتّحاد، ركن الأطفال.

على دلعونا، 30.8.1988، الاتّحاد، ركن الأطفال.

عيش وملح، 3.9.1986، الاتّحاد، ركن الأطفال.

الغيرة، 7.2.1989، الاتّحاد، ركن الأطفال (من القصص الشعبيّة).

كرة القماش، 7.3.1985، الاتّحاد، ركن الأطفال.

9. ثَبَتٌ قائمة تشمل معظم كتابات عبد اللطيف ناصر، وأودّ أن أشير إلى إمكانيّة وجود قصص قليلة لم تصل إلى يدي بسبب توزيعها في صحف متفرّقة، ولم أجدها في مجموعته التي حصلت عليها من زوجته.

الكلب السمّور يدافع عن البيت، 4.5.1984، الاتِّحاد، حكاية للأطفال.
الكيس، 6.11.1985، الاتِّحاد، قصّة.
لاجئ في أرضه، 23.4.1982، الاتِّحاد، الاتِّحاد الثقافيّ – الاتِّحاد الأدبيّ، حكاية للأطفال.
لعبة الرسم، 30.7.1986، الاتِّحاد، ركن الأطفال.
المعسكرات، 13.11.1986، الاتِّحاد، ركن الأطفال.
النمور، 9.9.1987، الاتِّحاد، ركن الأطفال.
النهر، 10.1984، الاتِّحاد، ركن الأطفال.
هدية من القلب، 19.3.1986، الاتِّحاد، ركن الأطفال.
وطن في الغربة، 8.2.1988، الاتِّحاد، ركن الأطفال.
خاطرة كلابيّة، 17.8.1984، الاتِّحاد.
الطريق إلى أرض الوطن، 22.4.1988، الاتِّحاد.

الخلاصة

عرضت المقالة توثيقًا لحياة الكاتب الراحل عبد اللطيف ناصر وفكره وفلسفته الأدبيّة التي استمدَّت ركائزها من سيرة حياته التربويّة والنضاليّة والاجتماعيّة. وتطرّق إلى العادات الكتابيّة التي اتَّبعها عبد اللطيف ناصر والتي كان لها الأثر الأكبر على إنتاجه الأدبيّ. وتناول الأسباب التي أدّت إلى إصدار مجموعاته القصصيّة، ووثّق قصصه التي نُشِرت في الصحف.
تُعتبر المقالة مادَّة توثيقيّة علميّة تساعد الباحثين في أدب عبد اللطيف الناصر خاصّة، وأدب الأطفال العربيّ في إسرائيل عامّة، وتلقي الضوء على مرحلة أوّليّة في مسيرة أدب الأطفال المحليّ.

المصادر

أبو بكر، خ، (1990).[10]
אבו בקר, ח , (1990), הסוציאליזציה הפוליטית של הילד הפלסטינאי באמצעות ספרות הילדים הפלסטינאית. אוניברסיטת חיפה (תזה).
أبو فنّة، م، (1993)، "أدب الأطفال باللغة العربيّة في إسرائيل"، في مواقف 2–1. الناصرة: مجلّة مؤسَّسة المواكب، ص 73–63.
دعيم، ر، (2010)، "أدب الأطفال كعامل مساهم في بلورة شخصية الطفل الفلسطيني في إسرائيل"، في تعلَّموا العربية وعلِّموها الناس (حقيبة تدريب صوت – مرئيّة). الناصرة: جمعية الثقافة العربية.
صيداوي، م، (1999)، "رسالة إلى كاتب أدب الأطفال عبد اللطيف ناصر" في الاتِّحاد، 15 آذار 1999. حيفا: صحيفة الاتِّحاد.
صيداوي، م، (1991)، "سنة على رحيل الكاتب والمربي عبد اللطيف ناصر" في الاتِّحاد، 27 آذار 1991. حيفا: صحيفة الاتِّحاد.
عبّاسي، م؛ موريه، ش، (1987)، تراجم وآثار في الأدب العربي في إسرائيل 1987–1948. شفاعمرو: دار المشرق.
عرايدي، ن، (2005)، "خطوط أساسيّة في الكتابة عند سليم خوري وعبد اللطيف ناصر"، في دراسات في أدب الأطفال العربيّ. حيفا: مركز أدب الأطفال، الكليّة الأكاديميّة العربيّة للتربية.
مجلي، ن، (1991)، عبد اللطيف ناصر – الكاتب، المربي، الإنسان. الناصرة: اللجنة الشعبيّة للتأبين.
ناصر، ع، (1982)، "محاولة في كتابة قصّة للأطفال" (عبد اللطيف ناصر في مجموعته الثانية "أنا لا")، في الاتحاد، 16.4.1982. حيفا: صحيفة الاتِّحاد.
ناصر، ع، 1987. "القرار – كتابة قصّة للأطفال"، في مطالعات في أدب الأطفال 16–15، ص 154–143. حيفا: جامعة حيفا.

10 التنشئة السياسية للطفل الفلسطينيّ بواسطة أدب الأطفال الفلسطينيّ.

حينَ تجدُ لبيتِكَ بابًا، يكون مفتاحه في القصيدة الضائعة

قراءة وترجمة لقصيدة ضائعة من دواوين درويش

نبيل طنّوس وراوية جرجورة بربارة

When you find a door to your house, its key is there within a lost poem

Inspecting and translating to a lost poem of Mahmoud Darwish

Nabil Tannus and Rawya Burbara
n_tannus@arabcol.ac.il **rauiabo@education.gov.il**

כשאתה מוצא לביתך דלת, ומפתחו נמצא בתוך השיר האבוד

עיון ותרגום שיר נעלם מספרי דרויש

נביל טנוס וראויה בורבארה

Abstract

It's a poem by Mahmoud Darwish that he has not added to any of his poetry collections. Why has he disowned it, while it has been published in the press? Did he forget to publish it, or he intended not to do so?
Addressing the interpretation of the poem opened the doors of the past, present, and future as if it is a refined story of migration and displacement of different geography; a migration with similar people and faces, and with different places frivolous hands; a present migration with creaking poet, taking him to a similar past, and makes him wonder what the future
holds?
It's a collective biography represented by the ego and the other. It depends on dialogue with the sea and with the other that is hiding in us. It's a poem that poses a large number of questions without carrying the answers. The poet leaves it to the reader to be creative and to become productive participants in the creative process by trying to grab the symbol and have the chance to interpret it and to search for aspects of the symbol and the symbolized, using of the objective correlative technically and subconsciously.
We decided to fathom the depths of its symbols in order to understand it. Therefore, we resorted to attempts of Darwish in other poems to emphasize that the symbolization in the poem are indeed from Mahmud Darwish. Our opinion is that the poet should have included it in his poetry and leave the collective or individual taste the right to accept or reject it.
Translation of the poem came from the desire and love of owning a beautiful text, and the importance to pass it to the other, who is one of the parties to the composition of this self-collective biography, and from the freedom given to the reader to participate in this distinguished text production. The translation process has taken its artistic and technical role. Thus, we decided to write at the end of article "Meta translation," to keep the information as a witness to how to translate text "? Does translation disgrace the poem and obscure its language, metaphor, rhythms and forms of times, and draft it as a new text; or does it not affect the content of the text on the poetic account, or the poetic on the content account? It is an open essay for the reader to participate in both processes, the analysis and translation.

תקציר

לפנינו שיר שדרויש לא פרסם בספריו, מדוע אם כן התעלם ממנו בעוד השיר פורסם בעיתונות? האם הוא שכח או עשה זאת בכוונה?

העיסוק בפרשנות השיר פתח בפנינו את דלתות ההווה, העבר והעתיד וכאילו חוזרות ונשנות לפנינו קורות חיים של נטישה וגלות באשר שם, גלות שבה האנשים דומים, המקומות והידיים המגואלות שונים, גלות נוכחת שבעטיה נאנק המשורר והיא מחזירה אותו אל עבר דומה ומתעוררת השאלה מה יביא העתיד?

לפנינו סיפור קולקטיבי הבא לידי ביטוי ב"אני" וב"אחר" והמסתמך על דו-שיח עם הים ועם האחר הנחבא בתוכנו. זהו שיר גדוש שאלות שאין להן תשובות, והיוצר השאירן לקורא שמא ייהפך לשותף במעשה היצירה ולזכות בסמל ובמשמעותו, וכך ימשיך לתור אחר הסמל והמסומל, וכן ייעזר ב "קורלטיב אובייקטיבי" Objective Correlative לחדירה אומנותית ורגשית.

ראינו לנכון להתמודד עם ההסמלה בשיר, כדי להבין את רמזיו, לכן פנינו לניסיונות בשירים אחרים של דרויש, כדי לוודא שהרמיזות שבשיר הן אכן של דרויש במלוא מובן המילה, אנו סבורים שהיה עליו לכלול את השיר באחד מספריו ולתת לטעם ההמוני או הפרטי להחליט על קבלתו או דחייתו.

תרגום השיר נעשה מתוך רצון להיות שותף בבעלות על הטקסט היפה ובמטרה להעבירו לאחר, שהוא אחד הצדדים בהתהוות הביוגרפיה האישית-קולקטיבית הזאת, וכן מהחופש הניתן לקורא ליצור את הטקסט המיוחד, והנה התרגום יצא מושלם אומנותית וטכנית, לכן החלטנו להוסיף בסוף המאמר את ה "מטה-תרגום", כדי להבליט את הנושא: איך לתרגם שיר? האם התרגום מזיק לשיר ומטשטש את שפתו, את מליצתו, את מקצבו ואת צורות הזמנים שבו ויוצר טקסט חדש, או שהתרגום איננו פוגע בתוכן השיר או בפואטיקה השירית? לפנינו מאמר פתוח בפני הקורא להיות שותף הן בפרשנות והן בתרגום.

تلخيص المقالة:

هي قصيدة لم يضمّها محمود درويش إلى أيّ من دواوينه، فلماذا تبرّأ منها وقد نُشِرَت في الصحافة؟ هل نسيَ نشرها، أم هلْ قصدَ عدم نشرها؟

إنّ التطرّق إلى تفسير القصيدة، فتحَ أبواب الحاضر والماضي والمستقبل وكأنّها السيرة الذاتيّة المكرّرةُ بالهجرة والتهجير على اختلاف جغرافيّتها، هجرة يتشابه فيها الناس والوجوه، وتختلف فيها الأماكن والأيادي العابثة، هجرةٌ حاضرة يئنّ تحت وطأتها الشاعر، فتعيده إلى ماضٍ مثيل، وتأخذه ليتساءَل عمَّ سيحمله المستقبَل؟

هي سيرةٌ جماعيّة تتمثّل في الأنا والآخر، وتتّكئ على الحوار مع البحر ومعَ الآخر المختبئ فينا. هي قصيدة على كثرة الأسئلة الّتي تطرحها، لا تحمل إجابات، بل يتركها المبدعُ للقارئِ ليصبحَ منتجًا مشاركًا في عمليّة الإبداع بمحاولته الدائمة لفهمِ الرمزِ والفوزِ بتفسيرِه، والبحثِ عن جوانبِ المرموز والمرموز إليه، والاستعانة بالمعادل الموضوعيّ فنّيًا وشعوريًّا.

وقد ارتأينا أن أن نحلّل القصيدة لنفهمَ سرّها ورموزها، فلجأنا إلى محاولاتٍ درويشيّة ثانية لنؤكّد بتناصّها الذاتيّ إنّها محموديّة درويشيّة بامتياز، وأنّه كان على محمود أن يضمّها إلى دواوينه ويترك للذائقة الجماعيّة أو الفرديّة حقّ القبول أو الرفض.

أمّا الترجمةُ، والتي هي إعادةُ بناءٍ للمعنى من خلال الفعل اللغويّ، ومحاولةُ تحديدِ المعنى الشعريّ الذي ترمي إليه الذات الشاعرة، فأتت من حبّ امتلاكِ النصّ الجميل، ومن أهميّة إيصاله إلى الآخَر، على اعتباره أحد أطراف تكوين هذه السيرة الذاتجماعيّة، ومن الحريّة المعطاة للقارئ للمشاركة في إنتاجِ النصّ المميَّز، وكانت عمليّة الترجمة قد أخذت حقَّها فنيًا وتقنيًا، لذا ارتأينا أن نكتب في نهاية المقالة "ميتا ترجمة"، لتبقى المعلومة شاهدة على كيف نترجمُ نصًّا؟ أتعيبُه الترجمة فتسلب لغته ومجازه وترديده الصوتيّ وصيَغ أزمنته، وتصوغه نصًّا جديدًا، أم أنّها لا تمسّ بمضمون النصّ على حساب شاعريّته، أو بشعريّته على حساب مضمونه؟ هو مقال مفتوح للقارئ ليشاركَنا عمليتي التحليل والترجمة.

كلمات المفتاح: القصيدة الضائعة، تدمير المنجَز، التحليل والتأويل، تناصّ ذاتيّ، سيرة ذاتجماعيّة، الترجمة ومشكلاتها.

مدخل:

حينَ تقعُ عينُ الباحثِ على قصيدةٍ يبدأ بتحليلِ وتأويلِ الكلماتِ وما وراء السّطور، بينما يبحث المترجمُ في قاموسِهِ المكتسَب عن مفرداتٍ ملائمة، لكن عندما تكون القصيدةُ ضائعةً ويجدها الباحث محضَ صدفةٍ، فيبحث ويسأل ولا يجد لها أثرًا في دواوين الشّاعر ولا في ذاكرةِ أصحابه وقرّائه، يتساءَل لماذا تركها الشاعر ولم يضمّها إلى دواوينه، أنسيَها أم تناساها؟ لماذا تركَها خلفه وحيدةً؟ ألا تستحقّ أن تُخلَّدَ في ذاكرةِ دواوينِه، أمْ وقَع خطأٌ تركَها بعيدةً عنْ بقيّةِ القصائد؟ أتُشبِهُ في نسيجِها إحدى السابقات أو اللاحقات من القصائد، ومحمود درويش هو الّذي باح قائلًا: "أنا من الشعراءِ الّذين لا يحتاجون إلى نقّاد لكي يدمّروهم... أنا كفيلٌ بتدميرِ نفسي والتمرّد عليها.."[1] فهل دمّر قصيدته هذه لأنّها تشبه أخرى، أو لأنّ منجَزًا آخرَ يحاكيها؟ وهو الّذي قال[2]: "أنا شديد السأم لما أنتجه.. وعندما أقرأ جديدًا كتبته وأرى أنّه يشبهني كثيرًا، أشعر بأنّه لا يصلح للنشر.. يجب أن أشعرَ أنّ من كتبه هو شخصٌ آخر وليس نسخة عمّا كتبتُ. وهذه الرغبة الذاتيّة بعدم الرضا عن الذات، وعن المنجَز هي التي تعطي الحافز المستمرّ لكي أجدّد أشكالي التعبيريّة وإيقاعي الشّعريّ، وحتّى الموضوعات الشّعريّة نفسها"[3]. إذًا هل سئمَ درويش الطرح مضمونًا أم أسلوبًا وقرّرَ ألّا يضمّها إلى دواوينه رغم أنّ القصيدة منشورة في جريدة "كلّ العرب" بتاريخ 26.01.1989[4]، وهو الّذي صرّح: "أرجعُ إلى العمل الواعي عندما أنتهي من كتابة النّصّ الشّعريّ، وأبدأ بالنقد الصارم ومن دون رحمة، وأقولُ لأوّل مرّة إنّني أنشر أقلّ من نصف ما أكتب"[5].

إذًا، أكانت القصيدة من جملةِ القصائد الّتي لم تستحقّ الخلود، فنُشِرَت لمرّةٍ واحدةٍ وانتهى أمرها؟ أم سقطَتْ سهوًا على اعتبار أنّ محمودًا كان يجمع دواوينه على اعتبار توافُق ووحدة الموضوعات؟ "في السنوات الأخيرة، لا أجمع قصائد وأُخرجها في كتاب، بل أعمل على وحدة الكتاب، وأشتغل على مراجع الموضوعات"[6].

كلّ التساؤلات حول القصيدة، أخذتنا لقراءة جدّيّة لمنجَز درويشيّ آخر، ورأينا أنّها كما تستحقّ الترجمة[7] كذا تستحقّ أن تحلّل لتأخذَ نصيبَها من النقد، على اعتبار سُلطة القارئ على النّصّ وامتلاكه له بعد "موت المؤلّف".

العنوان:

تكمن أهمّيّة العنوان في كونه عنصرًا من العناصر المكوّنة للنّصّ. إذ يحاول المؤلّف أنْ يُضمّن عنوانه معنًى مكثّفًا يثبت فيه قصده برمّته، فالعنوان، باختصار، هو النواة التي ينبني حولها النّصّ،[8] ويعرَّف العنوان مبدئيًّا من خلال التّعريف الاصطلاحي التّالي[9] "العنوان للكتاب كالاسم للشّيء. به يعرف وبفضله يُتداول ويشار به إليه ويدلّ به عليه". وترى فحماوي وتد(2013) أنّ المؤلّفَ يؤسّس علاقته بالنّص من خلال العنوان. والعنوان بالنّسبة للمؤلّف يمثّل أكثر من مجرّد قراءة، بل يمثّل خيارًا لما يريد لنصّه أن يقول. ويعبّر عمّا يمثله النّص بالنّسبة إليه كمنتج له. يتناول المؤلّف العمل لوضع العنوان قبل أن يتناول المتلقّي العنوان من خلال النّص. نحن نرى بأنّ عنوان النّص هو كاسم المولود، فأحيانًا نختار الاسم قبل الولادة، وأحيانًا ننتظر إلى ما بعد الولادة، وأحيانًا نسّمي المولود تيمّنًا بشخصيّة نقدّرها أو تأمّلًا مستقبليًّا، وفي جميع الحالات الاسم/ العنوان الّذي نعطيه للمولود/للنّص يعكس فكرنا وأحاسيسنا وما يجول بعالمنا نحن.

عنوان القصيدة "يأس اللّيلك" عبارة عن إرداف خُلفيّ – Oxymoron ، وهو كما تعرّفه أبو جابر برانسي (2013) صورة بيانيّة تجمع بين متناقضين ممّا يمنحهما معنًى جديدًا، مثل "صوت السُّكون"، "غضب المحبّ"، والأوكسيمورون هو مميّز مهمّ للّغة الشعريّة الحديثة، إنّه ظاهرة استعاريّة مجازيّة في الشّعر العربي وفيه تمازج ضدّي.

"يأس الليلك" تعبيرٌ يحتوي على كلمتيْن متناقضتين حَدَث بينهما تمازج، "اليأس" تعبير سلبيّ، و"اللّيلك" تعبير إيجابيّ، يشكّل الأوكسيمورون بين كلمتي يأس وليلك في العنوان عتبةً للولوج إلى نصٍّ يحمل الثنائيّات المتضادة، فهو عنوان تلميحيّ، يلمّح للواقع المتضادّ الذي تحياه الأنا المتكلّم، هذا الإرداف الخلفيّ يحمل في دلالاته الظاهرة/ الشيء وعكسه، يحمل اليأس والأمل، فالليلك زهرٌ يحمل لونه في اسمه، يحمل دلالة الفرح والإزهار، فكيف للإزهار وللبرعمة أن تيأس؟ هذا الأوكسيمورون يحمل معنى النفاد والبقاء، الفناء والديمومة، السلب والإيجاب، وباطنًا في ما وراء الرمز يدعونا إلى المشاركة في عمليّة إنتاج النصّ، لأنّه يعطينا اسمًا مضافًا إلى ما يمكن أن يشكّل نقيضه، دامجًا بين

---

1. عاشور، فهد ناصر. التكرار في شعر محمود درويش. المؤسّسة العربيّة للدراسات والنشر. عمّان 4002. ص. 21.
2. انظر خوري، جريس.(4102). «لو ولدت»، قصيدة ضبطت عارية، موقع الموقد، الناصرة.
وأيضا طنوس، نبيل. (4102).قراءة في لو ولدت. قصيدة محمود درويش. الاتّحاد، الملحق الثقافيّ.
3. من مقابلة أجريت مع درويش في المغرب، ونشرتها صحيفة القدس العربيّ 12–70–3002.
4. ملحق رقم 1 صورة للقصيدة المنشورة في الجريدة.
5. غسّان زقطان وآخرون. محمود درويش:..لا أحد يصل، حوار مع الشاعر. محمود درويش المختلف الحقيقيّ (دراسات وشهادات). عمّان: دار الشروق، 9991. ص. 43.
6. ن.م. ص. 43.
7. نُشِرَت في جريدة «كل العرب».(العدد 65، 9891.1.62). الصفحة السابعة. قصيدة «يأس الليلك». محمود درويش. الناصرة.
8. الجزار، محمد فكري.(8991).العنوان وسيميوطيقا الاتّصال الأدبيّ. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
9. فحماوي وتد، عايدة. (3102). في حضرة غيابه، تحوّلات «قصيدة الهويّة» في شعر محمود درويش. إصدار: مجمع القاسميّ للّغة العربيّة، أكاديميّة القاسمي ومكتبة كلّ شيء. حيفا.

المشاعر (اليأس) والألوان (الليلك) على اعتبار الضديّة، دون أن يدلي بأيّة معلوماتٍ تساعدنا على الفهم الأوّليّ، لكنّه عنوانٌ مبئّرٌ أيضًا، يسلّط بؤرة الضوء على الحالة الشعوريّة، وبما أنّها مشاعر، هذا يعني كونها نتيجةً، فمشاعرنا هي نتاجُ مسبّبات تهيّجها، وأن يصل الإنسان إلى حالة يأسٍ هذا يعني أنّه مرّ بمراحل وأسباب أدّت به إلى هذه النتيجة، لكنّ اليائس في العنوان هو الليلك، فما هو المعادل الموضوعيّ للّيلك؟[10] لأنّ الليلك بدلالاته القاموسيّة لا يمكن أن ييأس، وبدلالاته النباتيّة لا يمكن أن يصل إلاّ إلى إزهار أو ذبول، نستنتج أنّ الليلك رمز symbol يرقى عن مستوى الإشارة sign، فالليلك لا يُعتبر من المرموزات التي تحمل فهمًا واحدًا عند الجميع، أو دلالة واحدة، بل يحمل عدّة مدلولات يمكننا أن نستدلّ عليها فقط بعد القراءة والمشاركة بين الإرسال والتلقّي.

مطلع القصيدة:

"تذكّرتُ إحدى الأغاني
فسافرتُ إليها...
وسافرتُ منها إليّ..."

التذكّر[11] في مطلع القصيدة يدلّ على ثنائيّة. فالتذكّر يعني ما خُزِّن في الذاكرة ورقد منسيًّا لفترة، منتظرًا ما يحثّه على معاودة الطفو على سطح الحاضر، التذكّر يحملُ في طيّاته نسيانًا مؤقّتًا وظهورًا مفاجئًا.

التذكّر يحمل ثنائيّة الزمن، فهو فعلٌ حاضر لتجربة ماضية، والتذكّر لا يحدث عبثًا، فعلى الغالب يكون نتيجة محفّزٍ ماديّ كالرائحة والصوت والصورة واللمس، أو نتيجةَ محفّزٍ شعوريّ، إحساس ما كاليأس في عتبة النصّ، يمكن أن يؤدّي إلى التذكّر.

التذكّر كان بضمير الأنا، فالتجربة ذاتيّة يعرضها الشاعر بحوارٍ ذاتيّ مسرحيّ يبعث حركةً على نصٍّ مليء بأسباب الحركة، كالأغاني والسفر والبحر والزبد وما إلى ذلك.

الأغنية التي تذكّرها الشاعر، هي إحدى الأغاني، هي واحدة من مجموعة، لكن لها مكانة خاصّة، لأنّ مجرّد تذكّرها أدّى إلى تبادلٍ زمنّي – إلى سفرٍ إليها، ومنها إلى الشاعر.

الأغنية هي نتاجُ نصٍّ شعريّ ولحن وصوت، وكلٌّ ممّا سبق هو نتاج تجربة حياتيّة، خياليّة وفنيّة مرّ فيها كلٌّ من أنتج الأغنية حتى وصلتْنا بصورتها النهائيّة[12].

فهل سبب التداعي كان لحن الأغنيّة أم صوت المطرب، أم كلماتها أم التجربة الذاتيّة التي عاشها الشاعر حينها، حين سمع تلك الأغنيّة؟[13] وبما أنّ الأغنية نتاج تجربة، إذًا فهي حتمًا ترتبط بزمكانيّة، فالأغنية ليست حياديّة، هي رمز لتجربة، لزمان، لمكان، لحدث ولشخصيّات. تتجلّى ثنائيّة الحدث في التذكّر الذي أدّى إلى السفر، وتتجلّى ثنائيّة السفر في الطريق إليها، ومنها إلى الشاعر؛ ويبدو أنّ الشاعر كي يعود إلى نفسه كان عليه أنْ يسافر أوّلاً نحو الأغنية، نحو تجربة، لذلك وحتّى يجدَ نفسه في الحاضر كان عليه أن يعود إلى الماضي، إلى ما كان وترك أثرًا في نفسه.

الموتيف[14] الذي يربط أحداث الحاضر هو التذكّر، وثنائيّة التذكّر، فهذه الأغنية تذكّرها الآن، لكنّه تذكّرها سابقًا. تذكُّر التذكّر يعني مضاعفة الحدث، مضاعفة التجربة، يعني أنّ الحاضر الذي يعيشه الشاعر هو تكرار لتجربة سابقة بعثت فيه نفس الأشجان والأفكار والحالات الشعوريّة.

لقد تذكّر هذه الأغنية سابقًا في زمكانيّة يحدّدها لنا برموز تحمل ثنائيّة المعنى، تحمل المعنى الماديّ والمعنويّ؛ فالمعنى الماديّ لـ "يومَ مالَ الحديدُ" كناية عن يوم السفر، يومَ مالَ حديدُ السفينةِ راحلًا به نحو شواطئ أخرى؛ ومعنويًّا، نحن نقول "مال الدهر عليه" بمعنى جلب عليه المصائب، والحديد صلبٌ وثقيلٌ إذا مال على أحد سبّبَ له الضرر. والتضادّ الذي تحمله نهاية الشطر هو "مالَ الزبد"، فعلى حين يتوقّع القارئ أن يكون الزبد رخوًا ليّنًا متنفَّسًا بعكس الحديد، إلاّ أنّ الزبدَ أتى ليعطي نفس معنى الحديد ونفس ثِقَلِه وضررِه ومعناه!!

إنّ ثنائيّة السفر من الأغنية إليه، ومنه إلى الأغنية، تحمل في طيّاتها الكثرة، كثرة المرّات والمآسي المتشابهة الّتي حلّت، كثرة المرّات التي حمل فيها البحر العرب راحلين مهزومين، وهو كفلسطينيّ يرى مأساة شعبه، مأساةً عامّة[15] مأساة تمثيليّة لأحداثٍ عربيّة عامّة، كرحيل العرب من الأندلس، ورحيل الشاعر من حيفا ومن بيروت؛ "لم يكن هناك حضور كبير للأندلس في دواوين الشاعر الأولى– قبل بيروت– ولم تستغرق منه الوقوفَ طويلًا عندها، ولكنّ الخروج من بيروت؛ وما لحق بالفلسطينيين من أذًى بسبب خروجهم من منفاهم، جعل درويش ينظر حول نفسه كثيرًا؛ فوجد ذاكرته بفعل التداعي ترتدّ به إلى خروج العرب من الأندلس"[16] وتذكُّرُ التذكّر كان يلاحق درويش في الكثير من المواقف المشابهة،

10. المختلف الحقيقيّ، مصدر سابق. ص. 93: «المعادل الموضوعيّ له معنى آخَر يتعلّق بطريقة التعبير عن الأحاسيس عن طريق توفُّرِ حقائق أو وقائع خارجيّة تنتهي إلى خبرة حسيّة، فيتمّ التعادل بين الحقائق والأحاسيس» تعريف محمود درويش للمعادل الموضوعيّ.

11. للتوسّع انظر حمزه، حسين (2102). معجم الموتيفات المركزيّة في شعر محمود درويش. مجمع اللغة العربية. حيفا.

12. Najat Rahman, Literary Disinheritance. The Wriing of Home in the Work of Mahmoud Darwish and Assia Djebar. Lexington Books. United State of America. 2008. Pp49:

13. انظر للتوسّع خوري، جريس . (2004). المصادر الشعبيّة للشعر الحديث. أطروحة الدكتوراة. جامعة تل أبيب.

14. انظر للتوسّع حمزه، حسين (2012). معجم الموتيفات المركزيّة في شعر محمود درويش.مجمع اللغة العربية. حيفا.(ص. 11–13)

15. صلاح فضل، مناهج النقد المعاصر، ط. 1، دار الآفاق العربيّة، القاهرة، 1997. «يرى لوسيان جولدمان أنّ الأديب وإنْ كان فردًا، لكنّه يختزل فيه ضمير الجماعة، ورؤية الجماعة التي ينتمي إليها».

16. عبد الباسط الزيود، الصّورة وتحوّلات المعنى عند محمود درويش، رسالة جامعيّة، اليرموك 1998. ص. 431، (نقلًا عن درويش ناثرًا، د. تهاني شاكر، ص. 95).

ففي "ذاكرة للنسيان"، نجد هذا التشابك من التذكّر حين أصبح محمود نفسه مطالَبًا بالخروج من بيروت: "موجة من بحرٍ أعرفها، ألاحقها بالشجن، وأراها وهي تتعب قبل بلوغ حيفا أو الأندلس. تتعب فترتاح على شواطئ جزيرة قبرص. موجة من بحرٍ لن تكون أنا. وأنا لن أكون موجة من بحر"[17]

ومعَ بدء تذكّر التذكّر نتوقّع أن يأخذنا الشاعر إلى ماضٍ بعيد، لكنّه يفاجئنا حين تتحوّل أفعاله إلى الزمن الحاضر "تأخذنا، أن نناديَ، أن نطلبَ، وأما زال في العمرِ" – دلالة مستقبليّة.

ما يلفت النظر في مطلع القصيدة هو كثرة الحركة على قلّة الأفعال، فهما فعلان: تذكّرْتُ وسافرْتُ، وبقيّة الجمل اسميّة، لكنّها تحمل الصوت والصورة والحيرة والتساؤل والأنا والآخر والماضي والحاضر والمستقبل.

الرحلة الافتراضيّة تمّت في مخيّلة الشاعر وذاكرته، وهذه الذاكرة ببُعديْن: ذاكرة بعيدة وذاكرة قريبة. إنّ عمليّة تذكّر التذكّر هي تأكيد على رفض النسيان، على إحياء مواقف قديمة لا يمكن أن تمرّ في حياة الإنسان دون أن تشكّل محطّة هامّة لمراحل قادمة تتشكّل من تبعيّة نتيجتها.

السؤال "إلى أين يا بحر؟"[18] لا ينتظر عليه الشاعر جوابًا عينيًّا، فهو سؤال بلاغيّ يحمل معنى الضياع، معنى الرحيل المتعِب، معنى السفر الاضّطراريّ، والبحر هو المنجى وهو المهرب، هو الوسيلة، وسيلة السّفر للهجرة بعد كلّ اختناق، أليسَ هو البحر الذي كتب له محمود ديوانًا سمّاه "حصار لمدائح البحر؟"[19]؛ أليسَ هو نفس البحر الّذي افتتح فيه محمود "مديح الظلّ العالي"؟[20]، هو نفس البحر يلجأ إليه محمود عند كلّ مصيبة يواجهها كفرد من عناءٍ جماعيّ.

أمّا الإجابة التي يعطيها الشاعر عن سؤاله فهي إجابة تؤكّد المعنى البلاغيّ للسؤال، فالضياع الذي يُبَطِّنه السؤال، يردّ عليه الشاعر ردًّا يؤكّد عدم الضياع: "لي أخوة من نحاس، ولي لغة من جسد"؛ وهذا يعني بأنّ أخوتي ولغتي هما الحامي من الفقدان والضياع، فهم أخوة من نحاس بِمَعْنَيَيْن؛ المعنى الماديّ للنحاس كمادّة تُلحَم فيها أجزاء الحديد ويُطلى فيها للحفاظ عليه، ومعناها المعنويّ الاجتماعيّ، فإخوة من نحاس إذا ما قرعت عليهم، يتردّد صدى تلبية النداء، وهذا تعبير مستعمَل في بعض القرى الجليليّة "إخوتي من نحاس" بمعنى إذا ما ناديتهم لبّوا النداء، إنّ قرع النحاس يشي بتأثير متبادل بين الشّاعر وإخوته، وثنائيّة العناصر؛ الحديد والنحاس ترمز إلى نقيضيْن: التشتّت/حديد السفينة، والالتحام/إخوة من نحاس؛ يتحدّى الشّاعرُ البحرَ والسفرَ والضياعَ بإخوتِه ولغتِه، تلك اللغة الحيّة التي تتنفّس وتنمو وتسير وتحيا، يؤنّسنُ اللغة ليجعلها جسدًا يرافقه في رحلة ضياعه فلا يشعر بالوحدة، يؤنسنها جَسَدًا يدافع فيه عن جسده البشريّ.

الأغنية والحديد والزبد والنحاس واللّغة كلٌّ منها معادل موضوعيّ يستعيض به الشاعر عن حقائق وعن كلمات تفضح وتعرّي مواقف تاريخيّة جغرافيّة خاصّة، يأخذها المعادل الموضوعي نحو صياغة أخرى، لتُصبح تجربةً إنسانيّة جامعة، وليست مجرّد تجربة فرديّة، وكما ذكر ت.سي. إليوت "إنّ الطريقة الوحيدة للتعبير عن العاطفة في قالب فنيّ، إنّما تكون بإيجاد معادلٍ موضوعيّ"[21]

الثنائيّة التضاديّة:

نرى أنّه من الثنائيّة التضاديّة (الإرداف الخُلفي) في العنوان "يأس الليلك" تتوالى ثنائيّات عديدة متضادّة في المقطع الأوّل:–

إلى أين يا بحر؟ – ثنائيّة السفر. (السّفر مِن مكان إلى مكان).

أما زال في ..: – ثنائيّة الحنين. (ما بين الماضي والحاضر).

ماض وغد...: – ثنائيّة الزمن. (بين الماضي والمستقبل).

الشاعر وصاحبه (الأنا والمخاطب) : ثنائيّة المشاركة

القلب بالقلب، شدّ المسافر كفّ المسافر، يتأبّط قلبين:– ثنائيّة التواصل والفراق.

رحيل جديد:– ثنائيّة الرحيل لأنّ الجديد يعني وجود القديم.

"هنا أو هناك": ثنائيّة المكان.

"صدّق جنون الفراش، صدّق ورود السياج": ثنائيّة التصديق والتكذيب.

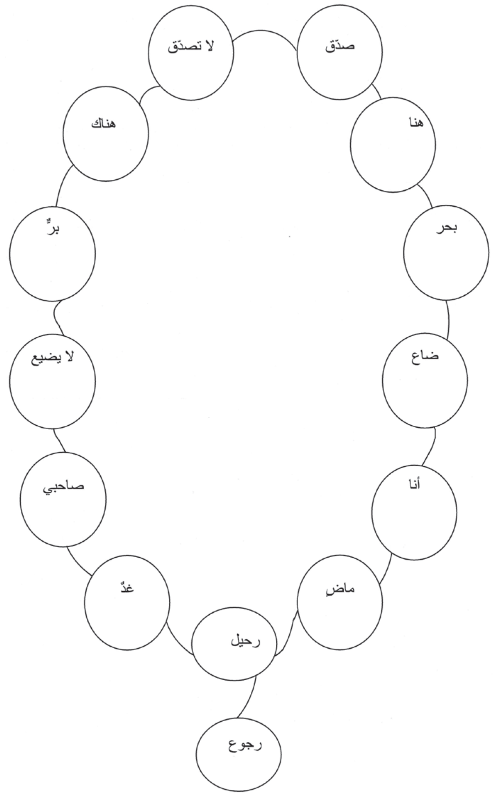
"صدّق خروجي، صدّق جروحي": ثنائيّة الخروج والبقاء، ثنائيّة التصديق والتكذيب.

"ضاع، لا يضيع": ثنائيّة الضياع واللقاء.

أمّا الثنائيّة التي تمسك كلّ حبّات مسبحة الثنائيّات المتقابلة فهي خيط الرحيل والرجوع:

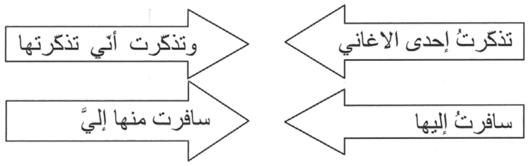
ماض	**رحيل**	**رجوع**	**غد**
أنا	**رحيل**	**رجوع**	**صاحبي**
ضاع	**رحيل**	**رجوع**	**لا يضيع**
بحر	**رحيل**	**رجوع**	**برّ**
هنا	**رحيل**	**رجوع**	**هناك**
صدّق	**رحيل**	**رجوع**	**لا تصدّق**

17. محمود درويش، ذاكرة للنسيان، ط. 1، المؤسّسة العربيّة للدراسات والنشر، بيروت 1987. ص. 90–91.
18. انظر للتوسّع حمزه، حسين (2012).معجم الموتيفات المركزيّة في شعر محمود درويش.مجمع اللغة العربيّة. حيفا. (ص. 132–152)
19. محمود درويش. حصار لمدائح البحر. ط.2. بيروت 1985.
20. محمود درويش. مديح الظلّ العالي. ط. 31، بيروت 7891. ص.5–9.
21. لقد شرح إليوت مفهوم المعادل الموضوعي في دراسة بعنوان «هاملت ومشاكله» في كتابه «الغابة المقدسة». يقول إليوت: «الطريق الوحيد للتعبير عن الشعور فنيًا هو إيجاد معادل موضوعي له، أو بعبارة أخرى، إيجاد مجموعة أشياء، أو حالات، أو سلسلة أحداث تؤلف مكوّنات ذلك الشعور المحدد:
1=m&268=di&mret_yalpsid=cnuf&aidepolcycnEnp=eludom?php.xedni/moc.ycne-bara.www//:ptth



يعتمد مطلع القصيدة الثنائيّة؛ ثنائيّة التذكُّر وثنائيّة السفر، تتجلّى ثنائيّة التذكّر في تذكّر أغنية، وفي تذكّر التذكّر؛ وتتجلّى ثنائيّة السفر في اتّجاهين، الاتّجاه الأوّل

"إليها" ومنها إلى الشاعر "إليَّ" ذهابًا وإيابًا



نجدُ في المطلع الفعل المضاعف، فهوَ تذكَّرَ الأغنيّة ثمَّ تذكَّرَ أنّه تذكَّرَها أيضًا يوم مال الحديدُ عليه ومالَ الزبد، التذكُّر أدّى إلى تداعي تذكُّر، والسفر أدّى إلى تداعي سفر (من وإلى)، وهذه المضاعفة لم تأتِ بشكلٍ عبثيّ ولا عفويّ، إنّما أتت لتشير إلى مضاعفة الرحيل؛ الرحيل الأوّل من الوطن الأمّ، والرحيلُ الثاني من المنافي.

تذكُّرَ الأغنيّة كان مسبّبَ التداعي، لكنّ هذا المسبّب لم يكن مسموعًا ولا مرئيًا ولا ملموسًا.

الزمان: يومَ مالَ الحديد.

المكان: حيث مالَ الزبَد، ويوضّح ذلك في الشطر الذي يليه، في البحر.

إذًا يومَ سافرَ في السفن الحديديّة، لم تكن السّفرة عاديّة، فالحديد مال عليه، بثقله وبصلابته، سفرة بحريّة اضطراريّة.

إلى أين يا بحرُ؟ لي إخوةٌ من نحاس ولي لغةٌ من جسد
أما زالَ في العمر متّسعٌ للحنينِ إلى أيّ ماض، إلى أيّ غد؟
أما زالَ في وسْعنا أن نناديَ أسماءَنا كي تعودَ إلينا؟
وأن نطلبَ الحبَّ مأوًى لروحٍ تطلُّ منَ المفردات علينْا؟
وماذا لوِ اختلطَ القلبُ بالقلبِ في حادثِ الحبّ..ماذا؟

يظهر التضادُّ جليًا في سؤال الشاعرِ للبحرِ "إلى أين يا بحرُ تأخذنا في هبوط الكلام إلى عكسِه.."، الكلام يأخذ منحًى آخر يهبط إلى عكسه، عمليّة الهبوط توحي بالفشل، فيها استباق وتمهيد لليأس.

وهذا الكلام يهبط إلى عكس المتوقَّع، إلى عكس الكلام الذي وُعد به، وهذه العكسيّة هي واحدة من بدايات أسباب يأس الليلك، يأس الشاعر. نجد توافقًا في المبنى والمعنى، فكلّ الأشياء الموجودة لها ضدٌّ يقلب الواقع يأسًا.

وبما أنّ الواقع أصبح مقلوبًا، فلا بُدَّ من عدم يقين، لذلك ينتقل الشاعر إلى أسئلة افتراضيّة "أما زال؟ ماذا لو...؟"، وهي إيقاعيًا إنّما تشبه النواح؛ ويفترض الشاعر أبسط الأمور العاديّة التي يمكن أن تحدث لإنسانٍ عاديّ في وضع عاديّ، إذًا هو يشير إلى أنّ وضعه ليس عاديًا، لذلك يتساءل عن أمورٍ بسيطة يمكن أن تحدث، ماذا سيكون مصيرها؟

الحاضر يشدّ الشاعر باتّجاهَين: الماضي والغد، وعلى حين اعتدنا أن يكون الحنين إلى الماضي فقط، نجد الشّاعر يحنّ إلى الغد، والحنين إلى الغد يتّخذ بُعدَيْن، الأوّل هو الحاضر الصعب المقيت الذي يكون الغد مفرًّا منه وأملًا جديدًا، والبُعد الثاني أنّ هذا الحاضر المقيت ربّما سيكون حاجزًا في أن نعيش للغد، وأن تعيش في الحاضر فقط دون أن يكون في وسعك حتّى الحنين لا إلى ماضٍ ولا إلى غد، يعني أنّ الحاضر يشغلك بكلّ حيثيّاته، ويضغط ويميل عليك "بحديدِه وَزَبَدِه"![22]

أنْ يتساءل الشاعر إذا ما كان في وسعه أن يسمع رجع اسمه في الصدى، يشير إلى مستوَيَيْن: الأوّل هو المستوى الصريح، إذ يتساءل هل يمكننا أنْ نعبث ونلهو كما كنّا مرّة أيّام الطفولة، ننادي على أسمائنا فتعود إلينا، والمستوى الثاني هو هل ما زال لأسمائنا صدًى في هذا العالم الرحب؟ والأسماء معادل موضوعي لحامليها، للأشخاص، لذا هو يتساءل هل ما زال لنا وجودٌ وتأثير وكيان وصوتٌ له رَجْعٌ في هذا الحاضر؟

نجد أنّ اليأس يتصاعد شيئًا فشيئًا، في دالّة تصاعديّة لا ندري نهايتها، فحتّى الحبُّ، وهو حالة شعوريّة لا يملك الإنسان ناحية تحديدها، ولا يملك زمام أمورها، هيَ حالةٌ تأتيك في غفلةٍ منك ودون استئذان، لكنّ الشاعر بات يتعامل معها بحذَر، فهو يتساءل إذا كان بإمكانه أن يطلب الحبّ، وكأنّه يقول لم يعد هناك متّسعٌ

22. انظر القصيدة في الملحَق، المقطع الأوّل السطر الرّابع.

حتّى للحبّ، وهنا تتجلّى ثنائيّة الجسدِ والروح، فالجسدُ مقهورٌ، يائسٌ، مال عليه الحديدُ والزبد؛ والروحُ تشكّ في إمكانيّة وجود مأوىً من الحبّ لها، "مأوى لروح تُطلُّ من المفردات علينا"، هذه المفرداتُ التي تتشكّلُ بوَحْي الروحِ لتُصبح "لغة الجسد"، هذا الشعر الذي يريد الشاعرُ أن يكتبه، لكنّه لا يستطيع، لذلكَ يتساءلُ إذا ما زال هناك متّسعٌ لممارسة الحياة العاديّة!

............ماذا

لو امتدّ قلبي جنوبًا، وعدّ السنين غروبًا غروبًا، وشدّ مساء القرى!

وماذا لو اختصر الليل في صرختي صخرة ورأيت....فماذا أرى؟

يشدّ المسافر قلب المسافر، أو يتأبّط قلبيْن: هيّا بنا

هنا أو هناك مكان سريع لأيّ رحيل جديد...فلا تبتعد

كثيرًا عن البحر، يا صاحبي، كي نتابع لعنة هذا السّفر

الحبُّ واختلاط القلبِ بالقلب ينقلان الشاعر من حاضره ومن مكانه في سفرةٍ نحو الجنوب، سفرة لا ينتقلُ فيها الجسدُ، بل يمتدُّ القلب من حيثُ هو موجود حتّى الجنوب، يشكّلُ الشاعرُ جسرًا/ تواصلًا بقلبه كي يستطيع العودة إلى مكانٍ وإلى زمنٍ/سنينٍ عدّ فيها الغروبَ غروبًا غروبًا، ومن الغروب الذي يحنّ إليه، من مساء القرى، يُطلقُ الشاعر صرخةً في الليلِ "ليختصرَ صخرةً" واحدةً رابضةً على قلبه وحاضره، نجدُ الترديد الصوتيّ في كلمتي "صخرة وصرخة"[23] ولفظُ هذه الحروف يحملُ غضبَ الشاعرِ وصوتَهُ، هوَ يريدُ أنْ يزيح "بصرخته صخرةً" واحدةً من الصخور المعتمة، ويتساءلُ ماذا يمكن أن يرى إذا ما أزيحت صخرةُ العتمة؟

يعودُ من الماضي من الذكريات "رأيتُ" إلى الحاضر "أرى"، وهذا التراوحُ الزمنيُّ يؤكّدُ فيه الشاعر بؤس الواقع الحاضر، فالرؤيةُ التي ستتجلّى إذا ما انزاح صخرُ الليل، هيَ رؤيةُ الرحيل ثانيةً، "يشدّ المسافرُ كفّ المسافر"، "هيّا بنا، هنا أو هناكَ مكانٌ سريعٌ لأيّ رحيل جديد"، والبحرُ الذي يحملنا وينقلنا من مكانٍ إلى آخر، لذلك نجدُ التفاتًا في الضمائر، فبعد أن كان قد تعامل مع ضمير المتكلّم "رأيتُ"، "أرى"، وياءُ الملكيّة "صرختي"، نجدُ الشاعر ينتقل إلى ضمير المخاطَب "يا صاحبي"، "لا تبتعد"، "صدّق"، "كذّب"؛ وهذا الالتفاتُ في الضمائر جاء ليؤكّد وحدة الحال، فالشاعر ليسَ وحيدًا في لعنة السَفَر، فهيَ لعنةٌ عامّة، لعنةٌ عليه وعلى صاحبه.

"وصدّق جنون الفراش، صدّق ورود السياج، وكذّب صخور القمر"

يطلبُ الشاعرُ من صاحبه أن يقلبَ المفاهيمَ، أنْ يُصدِّق الكذب ويكذّب الصدق، يقلبُ الشاعر المفاهيم المتوارثة في الشعر العربيّ، فهذا القمر الذي تعامل معه الشعراء على أنّه جميلٌ ومضيءٌ ودائريّ، وشبّهوا وجوه المحبوبات فيه، يتحوّلُ عند محمود إلى قمرٍ صخريّ؛ وهذا السياج الذي اعتدناهُ حديديًا شائكًا، يتحوّلُ عندَ درويش وردًا، والفراشُ العابثُ اللاهي الجميل يتحوّلُ مجنونًا؛ لقد أوصل الحاضرُ ولعنةُ السفرِ الشاعرَ إلى حالةٍ بات يكذّبُ فيها المفاهيمَ المتوارثة، والوعودَ، والحقائقَ، ويقلبُ المعطيات؛

"سنرجعُ حينَ يدُقُّ الصَنَوبرُ أجراس الرياح"

فبدلَ ان يكون الريحُ العامل الحاثّ المحفّز للصنوبر كي يتمايل ويدقّ أجراسهُ، نجدُ الصنوبرَ هو الذي يدقّ أجراسه للرياح، وحين يحصُلُ ذلك "سنرجعُ"، إلاّ أنّه لن يحدث أن يدقّ الصنوبرُ أجراسه دون ريح تحرّكه، لذلك يطلبُ الشاعر من صاحبه أن يساعده، أن يكون صفّةً للشجر وصفةً للعناصر، أي أن يتحوّلَ هذا الصاحب لباعثٍ لعناصر الطبيعة، أن يعمل على هبوب الريح وقرع أجراس الصنوبر، ليضمن الشاعرُ العودة.

يطلبُ من صاحبه أن يكونَ صفةً للبعيد وأجداده، يُريده معاودة التواصل مع الماضي، لذا يطلُبُ من صاحبه أن يغيّرَ صفات هذا الماضي وأن يصدّقَ أنَّ السيفَ قد جرح هذا الشاعر، وأن يصدّقَ الجرح والمأساة التي تتمثّلُ في ضياع ما لا يمكنُ أن يضيع، عالمُ الشاعر مقلوبٌ، فقد ضاع منه ما لا يمكن أن يضيع من أحد. وهذا الضياعُ أدّى إلى احتراقه: **"وفي كلِّ ريحٍ تهبُّ جنوبٌ يشبُّ بروحي"** المعادل الموضوعيّ لكلمة جنوبٍ هو النار/الوطن، الجنوبُ أصبح نارًا تهبّ بروحِ الشاعر وتحرقه، والدائرة مغلقة، الشاعر يدور في دوّامة مغلقة لذلك عاد ثانيةً إلى المطلع، يُقفلُ فيه المقطع الأوّل، متذكّرًا إحدى الأغاني مسافرًا إليها[24].

المقطع الثاني:

تذكّرتُ نفسي، ويوم ولدنا معًا، وافترقنا لنكبر في شارعين

تذكّرت يوم التقينا، ويوم سألتك: هل مات منّا أحد؟

فقلت: كلانا...وحطّ اليمام وطار اليمام ليفتح باب الأبد

على أوّل العمر كيف كبرنا ولم ننتبه للزمان. وماذا فعلنا

ليذبحنا الناي ذبح البعيد الذي لا يفارق من يبتعد؟

يستبدل الشّاعر "إحدى الأغاني" بكلمة "نفسي"؛ فيقول "تذكّرتُ نفسي"، والسؤال هو هل يمكن للإنسان أن ينسى نفسه؟ والإجابة تأتي تباعًا في الأبيات القادمة، نسي الشاعر نفسه حين كان طفلًا، وحين كان عاشقًا؛ أخذه الحاضر من كلّ ماضٍ ذاتيّ جميل، لذلك هو يائس.

نظنّ أنّ الشّاعر في بداية المقطع الثاني يحاور صاحبه الذي كان قد وجّه إليه الخطاب سابقًا، لكنّه في الواقع لا يحاور إلاّ نفسه، يخرج من ذاته، يجرّدها، ينفصم ليكوّن شخصيْن، الشّاعر الحاضر، والشاعر الماضي؛ الشاعر الجسد، والشّاعر الروح، الشاعر الكيان، والشاعر النفس؛ الشاعر الأنا، والشاعر الآخر، الصاحب الذي كان بمثابة الروح والنفس عنده[25].

23. انظر القصيدة في الملحق، السّطر 21..

24. تهاني شاكر، محمود درويش ناثرًا. «إنّ ثنائيّة الوطن والمنفى هي الهاجس الأساسيّ في أدب محمود درويش». ص. 32.

25. سكري المبخوت، سيرة الغائب سيرة الآتي: السيرة الذاتيّة في كتاب الأيّام لطه حسين، ط. 1. دار الجنوب للنشر، تونس 2991. ص. 21: «لا شيء يحجر على مؤلّف السيرة الذاتيّة أن يجرّد من نفسه شخصًا يخاطبه ويسمّيه «أنتَ» فتكون المعادلة على هذا النحو: المؤلّف = الراوي؛ المؤلّف = أنتَ (الشخصيّة)؛ الراوي = أنت».

الشاعر الذي وُلد هو وذاته نفس اليوم وافترقا، روحه ذهبت في شارع، وجسده في شارع آخر. محمود الطفل ذهب في اتّجاه، ومحمود الشاب في اتّجاه آخر، وحين التقيا، سأل "هل مات منّا أحد"؟ والإجابة هي قمة اليأس "كلانا"، الماضي والحاضر ماتا لأنّهما لم يستطيعا التواصل، مرّ العمر سريعًا دون أن ينتبها "حطّ اليمام وطار اليمام ليفتح باب الأبد على أوّل العمر، كيف كبرنا ولم ننتبه للزمان". إنّها ليست المرّة الأولى التي يجرّد فيها محمود من ذاته ذاتًا طفوليّة ويحاورها، ونسمي هذا الحوار "تقنية القرين"[26] ففي "يوميّات الحزن العاديّ" يجري محمود حوارًا مع طفولته، على اعتبار الطفولة الشاهد على جيل، طفولته ليست مجرّد مرحلة عمريّة مرّ بها، بل هي شاهد على ما حصلَ لجيلٍ كاملٍ فقَدَ وطنه:

تقتلني؟

حين يقتل الإنسان طفولته ينتحر. وأنا بحاجة إليكَ كشهادةٍ على جيل. لا تأتِ كثيرًا لأنّ البشاعة تملأ المدن. وأصدقائي يموتون كثيرًا هذه الأيّام"[27].

إذًا هذا التجريد ليس حالةً أحاديّة، بل هي طريقة ينتهجها محمود ليحاسب الماضي ويعيد النظر فيه، ولينظر إلى الحاضر ويفهم حيثيّاته مكتملة، على اعتبار المقولة "طفلًا ظلّ الطفل إذن"[28]. ولأنّ هذه المرحلة العمريّة التي لم تكتمل عند محمود، يعود الطفل الصغير ليسأل ويفهم ما جرى حينها، وكان عصيًّا على الفهم؛ "السؤال ممارسة طفوليّة للّغة، والطفولة إنّما هي إقامة في السؤال. والناظر في نصوص درويش جميعها، يلاحظ أنّ الطفلَ الّذي ما فتئ يتسلّل إلى هذه النصوص هو الذي يُشهرُ الأسئلة كلّها ويواجه بها العالَم...إنّ حضور الطفل واحتماءَه من عنت الواقع بالسؤال هو الّذي يشرّع لوجود الحوار ويفتح النصّ على الأزمنة كلِّها"[29].

وكما يظهر الطفل الذي يجرّده محمود من ذاته ليحاوره، ها هو الحمام الذي "حطّ" و "طار":

يطيرُ الحمامُ
يَحُطُّ الحمامُ
إلى أين تأخذني يا حبيبي من والديّ
ومن شجري، ومن سريري الصغير ومن ضجري[30]

يصبح هذا الحمام، هنا في قصيدة "يأس الليلك"، يمامًا، إلّا إنّه يحمل نفس الرمز، رمز السلام المفقود:

" فقلْتَ: كلانا..... وَحطَّ اليمامُ وطارَ اليمامُ ليفتحَ بابَ الأبدْ".

نرى أنّ الشاعر لا يحاور نفسه فقط، إنّما يحاور قصائده المنجزة عبر هذه القصيدة، أيكون لهذا ترك هذه القصيدة وحيدة؟

يتابع الشّاعر متسائلًا "ماذا فعلنا ليذبحنا الناي"؟ أيّ جريمة وأيّ ذنب ارتكبنا ليقتلنا الحنين؟ هذا الحنين الذي يذبح البعيدَ الرافضَ أن يبتعد، هذا الحنين الذي يذبح المغترب.

ويتجلّى واضحًا انفصام الشّاعر ووجوده في مكانيْن وزمانيْن مختلفيْن: **"أنا...أم أنا كنت أنت؟"**، ويقاوم بعد أن يستطيع أن يفصل نفسه إلى اثنيْن، "لكنّني لم أمت بعد"، رغم اليأس الحاضر إلاّ أنّني ما زلتُ على قيد الحياة، ويتساءل "هل متّ يا صاحبي؟"، هل لن تعود تلك الزمكنيّة، تلك الطفولة، ذلك الماضي، إذا كان كذلك "لأمضي وحيدًا إلى لغتي"، يريد الشّاعر أن يتحرّر من جسدٍ كان له، من واقع كان مسجونًا فيه، يريد أن يمضي وحيدًا ليخطّ شعرًا آخر ولغة أخرى، ليتحرّر من سجنه كما يخرج السجين عشر دقائق إلى السّاحة ليرى "البرتقال السماويّ"، ليرى عين الشمس فينسى عين النساء، المعادل الموضوعيّ للشمس هو "البرتقال السماويّ"، وهنا إشارة واضحة إلى المكان الذي يحنّ إليه، إلى أرض البرتقال، وعشر دقائق تكفي لراحة نفسيّة، تكفي لينتحروا بعدها حتّى من الأشياء الجميلة؛ لذلك يطلب من صاحبه/ من نفسه/ من الطفل الكامن فيه أن يبتعد لكي يستطيع أن يمضيَ قدُمًا إلى لغته[31]، إلى كتابة الشِّعر مع بنّ الصباح وليعاود السؤال فيم إذا كان فعلا قد مات منّا أحد؛ الطفل أو الشاب، الماضي أو الحاضر؟

لا يريد الشّاعر للأنا الصغير أنْ يموتَ وأنْ يرحل، يريد من الطفل أن يبقى في داخله، يطلب منه أن يتمهّل كي يستطيع الشّاعر أن يحمل عبء النشيد الطويل، عبء الشّعر الذي يحمل تجربة الشّاعر ومعاناته ورحيله وحبّه، لذا يطلب من الطفل الكامن فيه أن يتمهّل، يطلب من الشّاعر الذي يعشق ألّا يرحل من داخله، أن يتمهّل هذا العاشق كي يستطيعَ الشّاعر في حاضرهِ أن يُجلسَ قلبه على قدَمَي من يحبّ، وأن تمشي المحبوبة أمامه، تمشي حاملة قلبه، قلبه لا يستطيع السير وحيدًا، بحاجة إلى قدمي المحبوبة كي يخطو؛ وهنا يتحوّل الخطاب إلى المحبوبة طالبًا منها أن تأخذه إلى اليأس:

"خذيني إلى اليأس كي تعرف النفس كيف تحبّك، كيف تحبّ لتحيا؟"

إذًا ما ينقذ الشّاعر من يأسه الحاضر، ومن احتمالات موت نفسه هو يأس الحبّ، يريد أن يتعذّبَ، أن تتعذّبَ روحه، أن ييأسَ من الحبّ كي يعرفَ أنّ نفسه ما زالت حيّة، ما زالت قادرة على الحبّ، ما زالت قادرة على الحياة، أليس هو من قال: **"أحبّ هذا الحبَّ الّذي لا يترك وجعًا في الذريات، ولا ندبة في الروح، حبٌّ يزوّد الروح بهبوب الفراش على وردة الروح. لحظة عابرة**

---

26. انظر للتوسّع صلاح، فضل. (9991).شفرات النص، دراسة سيميولوجية في شعريّة القصّ والقصيد. القاهرة. ص. 13
27. محمود درويش يوميّات الحزن العادي. ط. 1. المؤسّسة العربيّة للدراسات والنشر، 3791.
28. محمّد لطفي اليوسفي، عن الشعر ومكائد الطفل، من كتاب زيتونة المنفى: دراسات في شعر محمود درويش، الحلقة النقديّة في مهرجان جرش السادس عشر 7991، ط. 1. المؤسّسة العربيّة للدراسات والنشر، بيروت، 8991. ص. 33.
29. ن. م. ص. 43–53.
30. محمود درويش، حصار لمدائح البحر. ، ط.2 بيروت 5891. ص. 661.
31. محمود درويش، يوميّات الحزن العاديّ: «ذلك الطفل الذي أسلمه رحم أمّه إلى الأرض، وأسلمته الشرطة إلى المنفى، وأعاده الحنين إلى أرض مفترسة، لم يدرك أنّه مطالَب بفلسفة الأشياء، ولم يدرك أنّ الرياضة الفكريّة معيار لجدارة الانتماء، أو الانتماء بلا جدارة». ص. 95–06.

أبقى وأنقى جمالًا من بيروقراطيّة الحبّ الطويل المحتاج إلى إدارة شؤون المواعيد وصيانة الحنين من العطب. نزوة هي مجال الشّاعر في التباس التشابه بين المرأة والأغنية."[32]

يريد الحبّ امرأة لا تلزمه بمواعيدها وحنينها، يريدها أغنية يتمتّع بها، ويتذكّرها جميلة دافقة، وهنا أيضًا نجد "يأس الليلك" تحاور نصوصًا سابقة، لكنّها نثريّة هذه المرّة.

فجأةً عندما تظهر المرأة يتحوّل يأس الليلك إلى منقذ، فاليأس يسترق السمع، يريد أن يسمع وقع خطواتها، خطوات المرأة المحبوبة؛ الغياب يملأ حياته، واليأس يسرق السمع علّها تأتي، و"**تأتين.. تأتين ..تأتين زهرة ليلك تجعلك روحي. خذيني إلى اليأس كي أعبر النهر فيك وأهلك**"، تأتي إليه المحبوبة ليجعلها زهرة ليلك يحلّ فيها جسدًا وتكون هذه الزهرة سفينة، لكنّها ليست من حديد، ولا تسافر في البحر، هي سفينة من ليلك تركبها روح الشّاعر لتعبر النهر، نهر الحياة، وتهلك.

البحث والسؤال عن الحبّ المنقذ:

يبحث الشّاعر عن الحبّ منقذًا من واقعه، ويقول بأنّ الحبّ ما هو إلاّ الرحلة الطويلة في البحث عن الحبّ، وفي الرحيل إلى الحبّ، ولا يستطيع هذا الرحيل الطويل سوى عاشق؛ المرأة هي كيانٌ نسويّ يتوق إلى حبّه الشّاعر، لكنّها أيضًا معادل موضوعيّ فهي الوطن والأمّ والأرض... والشّاعر عاشق راحلٌ نحوها لذلك يسأل: "أين يا طفل، كنّا؟"، و"أين كبرنا ولم ننتبه للزمان المراوغ"، هذا الطفل الكامن في الشّاعر، يسأله كيف سرنا كلّ هذه الرحلة الطويلة إلى الحبّ وراوغنا الزمن فلم نشعر بأنّا كبرنا.

ويسأل الشّاعر هذا الطفل الذي قد كانه مرّة، "أين التقينا لأوّل مرّة؟" أي أين ومتى بدأت ذكريات طفولتي تعود إليّ لتشكّل لي حاضرًا آخر يستند إلى الذكريات.

وثنائيّة اللقاء والفراق بينه وبين طفولته يُحسن الشّاعر تعليلها، فيتساءل أين افترقنا لنمتحن الأمّ؟ لنمتحن حبّ أمّنا لنا (لمحمود الطفل ومحمود الشّابّ)، الفراق كان فقط لنعرف مدى حبّ أمّنا لنا، أمّنا الحقيقيّة وأمّنا الأرض.

يبادل الشّاعر في استعمال أدوات الاستفهام، فهو يسأل "أين" التي يضمّنها معنى "متى"، هذه "الأين" زمانيّة مكانيّة، ففي أيّ مكان كنّا حين انتبهنا إلى ليلك الحبّ فينا، حين عرفنا بأنّنا نعشق والليلك يترعرع فينا عشقًا ليسرق عمرنا، المكان والزمان يلتقيان في لحظة العشق ورحلة العشق.

وتبقى تساؤلات المكان ما بين الشّاعر الحاضر والشاعر الطفل، لتحوّل الشّاعر إلى البحر، بعد أن كان البحر هو الذي يحمل الشّاعر في لعنة السّفر من مكان إلى مكان، أصبح الشّاعر هو البحر[33] "لم يتعب الموج فينا"، نحن تعبنا في أسفارنا، لكنّ الموج الذي يحملنا لم يتعب وعلينا أن نخرج من حكمة البحر كي نعرفه، علينا أن نحطّ على الشاطئ كي نلخّص سفرتنا ورحلتنا وتجربتنا، ولكن السفرة ما زالت مستمرّة، رغم تعبنا، ما زال الموج يحملنا، "هل عاد منّا أحد"، هل رجع أحدٌ إلى أمّه، إلى وطنه، كي يكون لنا إشارة بأنّنا "لا نموت هناك"، يصرّح الشّاعر بأنّه لا يريد أن يموت مغتربًا ووحيدًا، كما مات أسلافه في حقول الذرة، في حقول ليست لنا.

يسأل هل عاد أحدٌ إلى الوطن ليخبرنا أنّ بيوتنا ما زالت قائمة تنتظرنا،

"وأنّ لبابك بيتًا، وأنّ لمفتاحك الصلب بابًا..وأنّك أنت وأنّي أنا؟ أيّ ماض يدلّ عليك...وأيّ غد سيدلّ عليّ"

يعود لأسلوب الصّنوبر "سنرجع حين يدقّ الصنوبر أجراسه للرياح"؛ يقلب المفاهيم في هذا العالَم المقلوب، فيصير للباب بيتًا... وهذا الذي رحل وحمل معه مفتاح الدار، هل عاد أحدٌ ليعرفَ إذا ما كان البيت قائمًا؟ وإذا ما كان الباب موجودًا؟ أم أنّ المفاتيح التي نحملها لم تعد لها أبوابٌ ولا بيوت؟

هل عاد أحد من الذين سافروا ورُحّلوا، لكي أعود إلى نفسي "**وإنّك أنت وإنّي أنا**"، كي أستطيع أن أعيش أناي في حاضري.

وهو يتساءل أيّ ماض يدلّ عليك أيّها الطفل الكامن فيَّ، وأيّ غدٍ سيدلّ عليّ واللحظة التي نحياها تقتل الوقت، تقتل الماضي المستقبل؟ وكأنّ الحاضر اليائس المسافر أبديّ هو.

بعد أن حاورَ نفسه طفلًا، حاورَ الماضي وعاد إليه، عاد إلى نفسه وعاد إلى حاضره، وبعد أن ظنّ في الأبيات السابقة أنّ واحدًا منهما (الجسد والروح؛ الطفل والشاب؛ ماضيه وحاضره) قد مات، ها هو في نهاية القصيدة يحييهما معًا، فيتلاحم الأنا وأنت، يتلاحم الماضي مع الحاضر، يتلاحم الجسد مع النّفس؛ فيتساءل الشّاعر بصيغة المثنّى "**هل ترى أنّنا ذاهبان إلى حنطة الآخرين لنملأ ناياتنا بالصدى؟**"؛ صورة تصالح مع الذّات، وذهاب نحو الآخرين ليتلاحم معهم "ناياتنا" جميعًا، وليس لي وحدي؛ الحنين جماعيّ مشترك، سيذهبان إلى حنطة الآخرين، يريد أن يكون شريكًا في الطحن والعجن وخبز رغيف المستقبل المشترك، يريد أن يتواصل مع الآخرين ليملأ ناي الحنين بالصدى، وهذا يعطي إجابة لتساؤلاته في المقطع الأوّل: "**أما زال في العمر متّسع للحنين إلى أيّ ماض، إلى أيّ غد؟**"

"أما زال فيَّ وسعنا أن ننادي أسماءنا كي تعود إلينا؟"

هذه التساؤلات كانت مجرّد فرضيّات، وجدَتْ لها إجابة في المقطع الأخير، والإجابة رغم كلّ سلبيّتها تحمل الإيجاب، فالمصير الجماعيّ يخفّف هول الموت وهول اليأس وهول المأساة. الذهاب إلى الآخرين يدع النايات تمتلئ حنينًا وصدى، يريد أن يملأ ما كان فيه بشيء آخر، بما ليس فيه، يعرف عبثيّة هذا الملء، لكنّه يحطّم "معدن هذا المدى"، يعود إلى الحديد الذي مال عليه في المقطع الأوّل، يعود إلى الرحيل ليتغلّب على هذا المعدن بالاتّحاد، بالشّعور

32. محمود درويش، ذاكرة للنسيان. ص. 161..

33. محمود درويش، وداعًا أيّتها الحرب وداعًا أيّها السلام: «يجب أن تفصلوا البحر عن الدم لكي تضعوا حدودًا بين جسمي ووطني. ألا تشعرون بالخوف». ص. 87.

بالمصير الجماعيّ، وهكذا يستطيع أن يكسر دائرة الوقت، وأن لا يشعر بثقل الغربة والرحيل والسّفر والموت.

اليأس كان قد أوصله إلى حلّ واحد هو الموت، فالبحر قد شحذ خنجره، ويتمنّى ألاّ يكون القتل بطيئًا، يريد ذبحًا سريعًا، يريد خلاصًا سريعًا، يريد أن يكون سيف الوقت سريعًا ليمضي هو ونفسه إلى آخر السيف، إلى آخر الوقت والمطاف (فالوقت كالسيف إن لم تقطعه قطعك).

رحلته الآن اختياريّة على عكس رحلته البحريّة الإجباريّة في المقطع الأوّل، رحلة في زهرة ليلك، لكنّ سكان الوردة يتعبون "يتعبون وينسوننا عندما يذكرون النخيل"، حنين هؤلاء السكّان إلى نخيلهم وإلى صحرائهم.

النهاية

في النهاية تحوَّلَ تذكُّرُ الشّاعرِ إلى المحسوسات، تذكَّرَ أنَّ المنازلَ تنأى، وأنّ الحياة تقلّ، يصبحَ وحيدًا بعيدًا، وتذكّر أنّ القاتل منذ الآن لن يستطيع أن يتذكّر القتيل، الذكريات التي كانت تلاحقه، ستلاحق قتيله أيضًا، لأنّه لن يتذكّر غيره، وبهذا يحاصر القتيل القاتل، يحدّ من حريّته، فيتساوى القتيل بالقاتل.

في نهاية القصيدة يريد الشّاعر أن يكون دمُه كَدَمِ تموز في الأساطير، دمًا لزهور الربيع، دمًا يلوّن شقائق النعمانَ، أسطورة البعث وتجدّد الحياة بعد الموت تلوح وراء كلمات نهاية القصيدة، فالدم يتغلّب، ويكسر السيف، ويكسر الحاضر الأبديّ ليغيّر مجراه، دم الشّاعر يكسر ظلّ القاتل، الدم يكسر السيف حين يسافر بزهرة ليلك، الحبّ والإزهار سرّ البقاء والاستمراريّة، لقد تذكّر إحدى الأغاني ليهلك، ليموت ليُبعثَ حيًّا في زهرة ليلك.

الترجمة إلى العبريّة

أعجبتني كثيرًا قصيدة "يأس الليلك"/ محمود درويش بمضمونها وبإيقاعها اللذين يخلقان معًا مناخًا شاعريًّا لطرح قضيّة القصيدة. انتابني شعور بالرغبة لامتلاك القصيدة أو على الأقّل أن أصبحَ شريكًا فيها، فقرّرت ترجمتَها ممّا يمنحني شعورًا بأنني أصبحت باللغة الجديدة شريكًا للشاعر.

عمليّة ترجمة القصيدة لم تكن سهلة لأسباب عدّة أهمّها:

كيف نترجم الاستعارات؟

كيف نترجم الإيقاع؟

كيف نترجم الأجواء الشاعريّة والحسيّة؟ وغيرها من الصعوبات؟

عند الترجمة قمت ببعض الأمور:

استعملت في اللغة العبريّة "المضارع المقلوب" (עתיד מהופך) و"المضارع المبتور المقلوب"(עתיד מקוצר מהופך) والذي يفيد معنى الماضي، عبّرت هذه الصيغة في لغة التوراة عن معانٍ لم يعبّر عنها الفعل في اللغة العبريّة الحديثة.

إنّ صيغةَ "المضارع المطوَّل"(עתיד מוארך) لذي نضيف حركة في آخره، مثلا: אדבר > אדברה و"المضارع المبتور" (עתיד מקוצר) الذي نحذف حركته الأخيرة، مثلا:יעלה > יעל عبّرت هذه الصيغ عن معانٍ مختلفة، مثل: الطلب، الإرادة والطموح (كما جاء في موسوعة العهد القديم (אנציקלופדיה מקרא-גשר) وهذا ما نسمّيه Modus أي صيغة أو حالة، وهنالك وظيفتان لهذه الصيغة في التوراة:

التعبير عن إحساس شخصيّ.

الربط المنطقيّ بين الجمَل للتعبير عن المفعول لأجله.

ال– Modus هو صيغة فعل له طابع شخصيٌّ ليعبّر عن: أمنية، إرادة، أمل، مخاوف وإلخ، وهذه مقابل الأفعال العاديّة التي تعبّر عن الخبر، التقرير، الحقائق الموضوعيّة وإلخ. فعل الأمر هو بحدّ ذاته Modus وغالبًا تكون التعابير الشخصيّة–الحسيّة مثل الأمنيات، الآمال والطموحات في أفعال المضارع(Macam 98) وهكذا تكون اللغة العبريّة التوراتيّة قد عبّرت عن Modus أكثر بكثير من اللّغة العبريّة المعاصرة.

أمثلة من قصيدة "يأس الليلك"/ محمود درويش: بالعربيّة استعملت فيها هذا الجانب بالترجمة إلى العبريّة :

المضارع المقلوب:فسافرت– וָאֶסַּע ، وسافرت– וָאֶסַּע ، وافترقنا– וַנִּפָּרֵד فقلت– **וַתֹּאמַר** وحطّ – וַיִּנְחֲתוּ وطار– וַיִּדְאוּ.

المضارع المبتور المقلوب : ومال – וַיֵּט.

المضارع المطوَّل: هو المضارع الذى نضيف حركة في آخره، مثلا:נשוב > נשובה. وهذا يعبّر عن معانٍ حسيّة–شخصيّة، مثل: الطلب، الإرادة والطموح. قمت باستعمالً هذه الصيغة بالترجمة إلى العبريّة مترجمًا الأفعال التي تحتوي على حرف "سوف" والذي هو حسب المعجَم حرف استقبال أطول زمانًا من السين، ولا تُفصل عن الفعل، وعليه فإنّ "سوف لا يفعل" خطأ، والصواب هو "لن يفعل" والمعربون يسمّونه حرف تسويف، ويقال "فلان يقتات السوف" أي يعيش بالأماني، والمسوّف الصبور أو الذي يصنع ما شاء لا يردّه أحد. وال "س" حرف يدخل على المضارع فيُخلِّصه للاستقبال، ومدّة الاستقبال معه أضيق منها مع سوف، ويقال حرف تنفيس أي توسيع لأنّه ينقل المضارع من الزمان الضيق وهو الحال إلى الزمان الواسع وهو الاستقبال لذالك قمت باستعمال صيغة "المضارع المطوَّل" للأفعال التي تحتوي على "س"لأنّ صيغة المضارع المطول تفيد نفس المعنى:

سنرجع > נָשׁוּבָה

الإيقاع: إيقاع الحزن والنواح:

التكرار التوكيديّ، وهو تكرار لنفس الكلمة تتابعًا أو في نفس السطر أيضًا:

– فسافرت....... وسافرت (الاسطر 2 و3){ וָאֶסַּע... וָאֶסַּע}

– مال الحديد ...ومال الزبد(السطر 4){שֶׁנָּטָה הַבַּרְזֶל...וַיֵּט הַקֶּצֶף}
– إلى أيّ ماض... إلى أي غد{אֶל עָבָר-שֶׁהוּ, אֶל עָתִיד-שֶׁהוּ؟} (السطر 7)
– تمهّل تمهَل{ הָאֵט... הָאֵט... הָאֵט} (السطر 36)
– كيف ... كيف{ הֵיאַךְ... הֵיאַךְ} (السطر 38 والسطر 50)
– تأتين تأتين{ בְּבוֹאֵךְ.. בְּבוֹאֵךְ.. בְּבוֹאֵךְ} (السطر 41)
– الطويل الطويل الطويل{ הָאָרוֹךְ.. הָאָרוֹךְ.. הָאָרוֹךְ}(السطر 43)

عند الترجمة حافظت على هذا الأسلوب، فإنّه يستعمل أيضًا في اللغة العبريّة، ويسمّى – הכפלה وهو أيضًا يبرز إيقاع الحزن والنواح.

الأحرف ك، ح، خ (כ,ך,ח)بالعربيّة وبالعبريّة هي أحرف تحاكي أصوات وأنّات الألم والحزن والنواح.

فعل الأمر وهو صيغة فعل له طابع شخصيّ يعبّر عن: أمنية، إرادة، أمل، مخاوف.

الأسئلة الإنكاريّة (שאלות רטוריות)، مثل: إلى أين يا بحر؟ أما زال...؟ فماذا أرى؟ هل مات منّا أحد؟ هل عاد منّا أحد؟ وغيرها.

التعابير: إلى أين؟{ לְאָן} أما زال؟{ וְכִי יֵשׁ עוֹד} كيف؟{ הֵיאַךְ} نفس التعابير تستعمل للنواح باللغة العبرية.

الجناس: خروجي – جروحي – روحي والجناس: صرختي – صخرة.

عند الترجمة تعطّلت عندي المقدرة على ذلك وفكّرت بالعدول عن ترجمة القصيدة، ولكن أخيرًا ترجمت ما كان صعبًا بتصرّف: لم أستطع ترجمة هذا الجناس ولكن قمت باستعمال محاكاة الأصوات ((Onomatopoeia كلمات تحتوي على أحرف فيها أصوات معاناة وأكثرت من استعمال الأحرف ح، خ، ه، ش وغيرها.

أمّا الجناس: صرختي – صخرة فقمت بترجمة كلمة "صرخة" إلى كلمة عبريّة تعني عذاب أو ضائقة(מצוקה)، واستعملت لكلمة صخرة كلمة عبريّة قديمة (צוק) وهكذا أوجدت جناسًا مطابقًا : בִּמְצוּקֵי צוּק.

في الفقرة الأخيرة في القصيدة العربيّة ينتقل الشاعر من الأسطر الطويلة إلى الأسطر القصيرة. في الترجمة استعملت أيضًا أسطرًا قصيرة وتعابير تشير إلى الحزن والنواح: الأحرف خ ح 14 مرّة والتكرار الاستهلاليّ (Anaphor).

وأخيرا أشير إلى أنّ الترجمة كانت عمليّة انتاج جديدة حاولتُ أن أنقل المضامين بها وأحافظ على إيقاعها.

المصادر

أبو جابر برانسي، ريما. (2013). الإرداف الخُلفي (الأوكسيمورون) في الشعر العربي الحديث ومساهمته في بناء المعنى. إصدار كلّ شيء:حيفا ومجمع القاسمي للّغة العربيّة: باقة الغربيّة.

الجزار، محمد فكري. (1998). العنوان وسيميوطيقا الاتّصال الأدبيّ. الهيئة المصريّة العامّة للكتاب. القاهرة

حمزه، حسين (2012). معجم الموتيفات المركزيّة في شعر محمود درويش.مجمع اللغة العربيّة. حيفا.

خوري، جريس. (2014). "لو ولدت"، قصيدة ضبطت عارية!، موقع الموقد، الناصرة.

http://www.almawked.com/?page=details&newsID=5968&cat=2

خوري، جريس. (2004). المصادر الشعبيّة للشعر الحديث. أطروحة الدكتوراة. جامعة تل أبيب.

درويش، محمود. (1987)ذاكرة للنسيان، ط.1،المؤسّسة العربيّة للدراسات والنشر، بيروت.

درويش، محمود. (1987) مديح الظلّ العالي ط.13، دار العودة، بيروت.

درويش، محمود. (1985).حصار لمدائح البحر. ط.2 بيروت.

درويش، محمود. (1973).يوميّات الحزن العادي.ط1.المؤسّسة العربيّة للدراسات والنشر. بيروت.

زقطان، غسّان وآخرون. (1999). محمود درويش: ..لا أحد يصل، حوار مع الشاعر. محمود درويش المختلف الحقيقيّ (دراسات وشهادات). عمّان: دار الشروق.

شاكر، تهاني. (2003). محمود درويش ناثرًا. المؤسّسة العربيّة للدراسات والنشر. بيروت.

صلاح، فضل.(1997). مناهج النقد المعاصر. ط. 1، دار الآفاق العربيّة، القاهرة.

صلاح، فضل. (1999).شفرات النص، دراسة سيميولوجيّة في شعريّة القصّ والقصيد. القاهرة.

طنوس، نبيل. (2014).قراءة في لو ولدت. قصيدة محمود درويش.الاتّحاد، الملحق الثقافيّ 9.5.2014.ومجلة الإصلاح، العدد الثاني، أيار 2014.حيفا.

عاشور، فهد ناصر. (2004). التكرار في شعر درويش. المؤسّسة العربيّة للدراسات. عمّان.

عبد الباسط، الزيود. (1998). الصّورة وتحوّلات المعنى عند محمود درويش ، اليرموك.

فحماوي وتد، عايدة. (2013). في حضرة غيابه، تحوّلات "قصيدة الهويّة" في شعر محمود درويش. مجمع القاسمي للّغة العربيّة، أكاديميّة القاسمي ومكتبة كلّ شيء. حيفا.

"كلّ العرب". (26.1.1989). الصفحة السابعة. "يأس\الليلك". محمود درويش. الناصرة.

المبخوت، سكري. (1992) سيرة الغائب سيرة الآتي: السيرة الذاتيّة في كتاب الأيّام لطه حسين، ط. 1. دار الجنوب للنشر،

تونس.
المنجد في اللغة والإعلام.(2008). دار المشرق. بيروت.
اليوسفي، محمّد لطفي. (1998). عن الشعر ومكائد الطفل، من كتاب زيتونة المنفى: دراسات في شعر محمود درويش، الحلقة النقديّة في مهرجان جرش السادس عشر 1997، ط. 1. المؤسّسة العربيّة للدراسات والنشر، بيروت.
موسوعة العهد القديم، غيشر، المصطلح Modus :
www.mikragesher.org.il/titles/encyclopedia
http://web.macam98.ac.il/~litami/revitalilana/dd.htm
ליבוביץ, נ. ארנד, מ. (1990) פירוש רש"י לתורה: עיונים בשיטתו, האוניברסיטה הפתוחה. תל אביב.
Najat Rahman.(2008). Literary Disinheritance. The wriing of Home in the Work of Mahmoud Darwish and Assia Djebar. Lexington Books. United State of America.

ملحق القصيدة:
يأسُ الليْلكِ / محمود درويش

تذكّرْتُ إحدى الأغاني،
فسافرتُ إليْها....
وسافرْتُ منها إليَّ....
تذكرْتُ أنّي تذكّرْتُها يومَ مالَ الحديدُ عليَّ...... ومالَ الزبدْ
إلى أينَ يا بحرُ؟ لي إخوةٌ من نحاس، ولي لغةٌ مِن جَسدْ
إلى أينَ يا بحرُ تأخذُنا في هبوطِ الكَلام إلى عكسه.......
أما زالَ في العمرِ متّسعٌ للحنينِ إلى أيّ ماضٍ، إلى أيِّ غدٌ؟
أما زالَ في وسعِنا أنْ نناديَ أسماءَنا كي تعودَ إليْنا
وأن نطلبَ الحبَّ مأوًى لروحٍ تطلُّ منَ المفردات علينا؟
وماذا لو اختلطَ القلبُ بالقلبِ في حادثِ الحبِّ.. ماذا
لو امتدَّ قلبي جنوبًا، وعدَّ السنينَ غروبًا غروبًا، وشدّ مساءَ القرى!
وماذا لو اختَصَرَ الليلُ في صرختي صخرةً ورأيْتُ...... فماذا أرى؟
يشدُّ المسافرُ كفَّ المسافر، أوْ يتأبّطُ قلبيْن: هيّا بنا
هنا، أو هناكَ مكانٌ سريعٌ لأيِّ رحيلٍ جديد.... فلا تبتعدْ
كثيرًا عن البحرِ يا صاحبي، كي نتابعَ لعنةَ هذا السفرِ
وصدّقْ جنونَ الفَراش، وصدِّقْ ورود السياج، وكذِّبْ صخورَ القمرِ
سنرجعُ حينَ يدقُّ الصنوبرُ أجراسَهُ للرياح، فكن صفةً للشجرِ
وكنْ صفةً للعناصر.. كُنْ صفةً للبعيدِ وأجداده الواقفينَ عليَّ
وصدّقْ خروجي جريحًا مِنَ السيفِ.... صَدِّقْ جروحي
أضاءَ الّذي لا يضيعُ؟ وفي كلِّ ريحٍ تهبُّ، جنوبٌ يشبُّ بروحي
تذكّرْتُ إحدى الأغاني،
فسافرتُ إليها....
وسافرْتُ منها إليَّ......
تذكّرْتُ نفسي، ويومَ ولدْنا معًا وافترَقنا لنكبرَ في شارعيْنِ
تذكّرْتُ يومَ التقيْنا، ويومَ سألتُكَ: هل ماتَ منّا أحدْ؟
فقلْتَ: كلانا.... وَحطَّ اليمامُ وطارَ اليمامُ ليفتحَ بابَ الأبدْ
على أوّلِ العمر، كيف كبرْنا ولم ننتبهْ للزمان. وماذا فعلْنا
ليذبَحَنا النايُ ذبحَ البعيدِ الّذي لا يُفارقُ مَن يبتعدْ؟
أنا.. أم أنا كنتُ أنتَ؟ ولكنّني لمْ أمتْ بعدْ. هل متَّ يا صاحبي
لأمضي وحيدًا إلى لغتي مثلما يذهب السجناءُ إلى ساحةِ السجنِ بحثًا
عن البرتقال السماويِّ؟ عشرَ دقائقَ تكفي لينسوا عيونَ النساءِ
وعشْرَ دقائقَ تكفي لينتحروا مِن جمالِ الشواطئ خارجهم..... فابتعدْ
لأمضي وحيدًا إلى لغتي في صباحٍ منَ البنّ، أسألُ: هل ماتَ منّا أحدْ
تمهّلْ، تمهّلْ، لأحملَ عبءَ النشيدِ الطويل. تمهّل لأُجلسَ قلبي
على قدمَي منْ أحبَّ، لتمشي أمامي، وأتبَعَها في هبوب النوارس:
خذيني إلى اليأس كي تعرف النفسُ كيف تحبّكِ..... كيفَ تحبَّ لتحيا
وتلقاكَ، ثانيةً، عندَ مفترقِ الموج. يا امرأتي! إنّ قلبيَ يائسٌ
ويأسيَ يسترقُ السمعَ ملءَ غيابكِ، تأتينَ... تأتينَ.. تأتينَ زهرةَ ليلكْ
تجْعَلُكِ روحي. خذيني إلى اليأسِ كي أعبرَ النهرَ فيك... وأهلَكْ
فما الحبُّ إلّا الرحيلُ الطويلُ الطويلُ إلى الحبِّ، يا صاحبي،
ولا يستطيعُ الرحيلَ الطويلَ سوى عاشقٍ. أينَ يا طفلُ، كُنّا؟
وأيْنَ كبُرْنا ولم ننتبهْ للزمانِ المراوغ. أينَ التقيْنا لأوّلِ مرّةٍ
وأين افترقْنا لنمتحنَ الأمَّ؟ أينَ انتبهْنا إلى ليلكِ الحبِّ فينا، وأيّة
زهرةٍ رأتْ عاشقًا دونَ أنْ تترعرعَ فيه...... وتسرقَ عُمرَه!
ومِن أينَ، يا طفلُ، عُدْنا. تعبْنا قليلًا تعبْنا... ولم يتعبِ الموجُ فينا
وكيفَ سنخرجُ مِنْ حكمة البحرِ كيْ نعرفَ البحرَ. هل عادَ منّا
أحَدْ لينبئَنا أنّنا لا نموتُ هناكَ، فرادى، كأسلافنا في حقولِ الذرةِ
وأنَّ لبابكَ بيتًا، وأنَّ لمفتاحكَ الصلب بابًا، وأنّكَ أنتَ
وأنّي أنا؟ أيّ ماضٍ يدلّ عليكَ..... وأيّ غدٍ سيدلُّ عليَّ
ونحنُ سجينانِ في برهةٍ تقْتلُ الوقتَ كيْ تصنعَ الحاضرَ الأبديَّ؟
ترى، هل ترى أنّنا ذاهبانِ إلى حنطةِ الآخرين لنملأَ ناياتنا
بالصدى ونملأَ ما كان فينا بما ليس فينا، سدًى، كيْ نحطّمَ معدِنَ هذا
المدى ونكسرَ دائرةَ الوقتِ حولي وحولكَ؟ ماذا انتظرْتَ سوى الموتِ يا
صاحبي فقدْ شَحَذَ البحرُ خِنجرَهُ، ليْتَهُ لا يكونُ بطيئًا كما كانَ منذُ التقيْنا
دمٌ يغلبُ السيفَ، قلْنا، لنمضيَ إلى آخرِ السيف فينا
ولكنَّ سكانَ وردتِنا يتعبونَ وينسونَنا عندما يذكرون النخيلَ

تذكّرتُ أنَّ المنازلَ تنأى، وأنَّ الحياةَ تقلّ، وأنّ القتيلَ
يخاطبُ قاتلَه إنْ أضاءتْ رصاصتُه قلبَه: أنتَ لا تستطيعُ
منَ الآنِ أنْ تتذكّر غيري، قتلتُكَ، فاتركْ دمي لزهورِ الربيعِ
دمي يكسرُ السيفَ والحاضرَ الأبديَّ
ويكسرَ ظلَّكَ
دمي يكسرُ السيفَ حين يضيعُ
بزهرةِ ليلَكْ
تذكّرْتُ إحدى الأغاني.... لأهلكْ
فسافرتُ منها إليَّ
بزهرةِ ليلكْ!

יֵאוּשׁ הַלִּילָךְ/ מחמוד דרויש
מערבית: ד"ר נַבִּיל טַנּוּס

נִזְכַּרְתִּי בְּאֶחָד הַשִּׁירִים
וָאֶסַּע אֵלָיו
וָאֶסַּע מִמֶּנּוּ אֵלַי
נִזְכַּרְתִּי שֶׁ זְכַרְתִּיו בְּיוֹם שֶׁ נָטָה הַבַּרְזֶל עָלַי וַיֵּט הַקֶּצֶף
לְאָן, הַיָּם? אַנְשֵׁ י נְחֹשֶׁ ת אַחַי, וּשְׁ פַת הַגּוּף שְׁ פָתַי
לְאָן תּוֹבִילֵנוּ, הַיָּם, בְּנְחֹת הַדִּבּוּרִים אֶל הַפּוּכָם..
וְכִי יֵשׁ עוֹד בַּחַיִּים מִרְוָח כִּסּוּפִים אֶל עָבָר-שֶׁ הוּ, אֶל עָתִיד-שֶׁ הוּ?
וְכִי יֵשׁ עוֹד בִּיכָלְתֵּנוּ לִקְרֹא בִּשְׁ מוֹתֵינוּ לְמַעַן יָשׁוּבוּ אֵלֵינוּ,
וּלְבַקֵּשׁ בָּאַהֲבָה מַחֲסֶה לַנֶּפֶשׁ הַמְּצִיצָה מֵהַמִּלִּים עָלֵינוּ?
וְכִי מָה אִם יִתְמַזֵּג לֵב בְּלֵב בְּתַקְרִית הָאַהֲבָה..
וְכִי מָה אִם יִשְׁ תָּרַע לִבִּי דָּרוֹמָה
וְיִמְנֶה אֶת הַשָּׁ נִים יָמָּה- יָמָּה
וְאֶת עֶרֶב הַכְּפָרִים יִמְתְּחָה!
וְכִי מָה אִם יְצַמְצֵם הַלַּיִל בִּמְצוּקֵי צוּק וָאֶרְאֶה.. וָאֶרְאֶה מָה?
הַנּוֹסֵעַ מְחַזֵּק אֶת יְדֵי הַנּוֹסֵעַ אוֹ חוֹבֵק שְׁ נֵי לְבָבוֹת:
הָבָה, הָבָה כָּאן אוֹ שָׁ ם מָקוֹם חָפוּז לְגָלוּת חֲדָשָׁ ה..
לֹא, אַל תִּרְחַק הַרְבֵּה מֵהַיָּם חֲבֵרִי, וְנַמְשִׁ יךְ בְּקִלְלַת הַמַּסָּע הַזֶּה.
הַאֲמֵן לְשִׁ גְעוֹן הַפַּרְפָּר, וְהַאֲמֵן לְפִרְחֵי הַגָּדֵר וּכְפֹר בְּצוּקֵי הַיָּרֵחַ
נָשׁוּבָה עֵת יְצַלְצֵל הָאֹרֶן בְּפַעֲמוֹנָיו לָרוּחַ.
לָכֵן הֱיֵה תְּכוּנָה לָעֵצִים וֶהֱיֵה תְּכוּנָה לַיְּסוֹדוֹת
הֱיֵה תְּכוּנָה לָרָחוֹק וְלַאֲבוֹתָיו הַנִּצָּבִים עָלַי
וְהַאֲמֵן לְצֵאתִי פָּצוּעַ מֵהֶחָרֶב, הַאֲמֵן לִפְצָעַי
הֶאָבֵד שֶׁ לֹא יֹאבַד?
וּבְכָל רוּחַ נוֹשֶׁ בֶת דָּרוֹם יִשּׁ ב בְּרוּחִי.
נִזְכַּרְתִּי בְּאֶחָד הַשִּׁ ירִים
וָאֶסַּע אֵלָיו
וָאֶסַּע מִמֶּנּוּ אֵלַי
נִזְכַּרְתִּי בְּעַצְמִי וּבְיוֹם לֵדָתֵנוּ יַחַד, וַנִּפָּרֵד לְמַעַן נִגְדַּל בִּשְׁ נֵי רְחוֹבוֹת
נִזְכַּרְתִּי בְּיוֹם שֶׁ נִּפְגַּשְׁ נוּ, וּבְיוֹם שֶׁ שְׁ אַלְתִּיךְ: הֲמֵת אֶחָד מִמֶּנּוּ?
וַתֹּאמֶר: שְׁ נֵינוּ. וַיִּנְחֲתוּ הַיּוֹנִים וַיִּדְאוּ הַיּוֹנִים לִפְתֹּחַ שַׁ עַר הַנֶּצַח
עַל תְּחִלַּת הַחַיִּים.
הֵיאַךְ גָּדַלְנוּ מִבְּלִי מֵשִׁ ים לַחֲלֹף הַזְּמָן. וְעָשִׂ ינוּ מָה
שֶׁ יִּשְׁ חֲטֵנוּ הֶחָלִיל כִּשְׁ חֹט רְחוֹקִים שֶׁ אֵינָם נִפְרָדִים מֵהַמִּתְרַחֲקִים?
אֲנִי.. וְשֶׁ מָּא אֲנִי הָיִיתִי אַתָּה? בְּרַם טֶרֶם מַתִּי. הֲמַתָּ חֲבֵרִי
וַאֲנִי אַמְשִׁ יךְ עֲרִירִי אֶל שְׁ פָתַי כַּעֲבֹר הָאֲסִירִים אֶל חֲצַר הַמַּעֲצָר בְּבַקְּשָׁ ם
אֶת הַתַּפּוּז הַשְּׁ מֵימִי. עֶשֶׁ ר דַּקּוֹת דַּיָּם שֶׁ יִּשְׁ כְּחוּ אֶת עֵינֵי הַנָּשִׁ ים
וְעֶשֶׁ ר דַּקּוֹת דַּיָּם שֶׁ יִּתְאַבְּדוּ מִיפִי הַחוֹפִים שֶׁ מִּחוּצָה לָם..
רְחַק לְמַעַן אַמְשִׁ יךְ עֲרִירִי אֶל שְׁ פָתַי בְּבֹקֶר שֶׁ לַּקָּפֶה,
אֲנִי שׁוֹאֵל: הֲמֵת אֶחָד מִמֶּנּוּ?
הָאֵט, הָאֵט עַד אֶשָּׁ א אֶת עוֹל הַהֶמְנוֹן הָאָרֹךְ.
הָאֵט עַד אוֹשִׁ יב לִבִּי עַל רַגְלֵי אֲהוּבָתִי, כִּי אָז תֵּלֵךְ מוּלִי
וְאֶעֶקְבֶנָּה בְּנַשֵּׁ ב הַשְּׁ חָפִים:
הוֹבִילִינִי אֶל הַיֵּאוּשׁ לְלַמֵּד אֶת הַנֶּפֶשׁ הֵיאַךְ תֹּאהֲבֵךְ..
הֵיאַךְ תֹּאהַב וְתֶחֱיֶה וְתִפְגְּשֵׁ ךְ שֵׁ נִית בְּמִסְעַף הַגַּלִּים,
אִשְׁ תִּי, מְיֹאָשׁ לִבִּי וְיֵאוּשִׁ י מַקְשִׁ יב חֶרֶשׁ כִּמְלֹא הֶעָדְרֵךְ,
בְּבוֹאֵךְ.. בְּבוֹאֵךְ רוּחִי תֵּהָפְכֵךְ פֶּרַח לִילָךְ
אֶל הַיֵּאוּשׁ קְחִינִי וּבָךְ אֶחֱצֶה אֶת הַנָּהָר.. וְאֶדְעַךְ
וְכִי מָה הָאַהֲבָה זוּלָתִי הַמַּסָּע הָאָרֹךְ אֶל הָאַהֲבָה, חֲבֵרִי,
וְכִי יוּכַל לַמַּסָּע זוּלָתִי הַמְאַהֵב. הֵיכָן הָיִינוּ, תִּינוֹק?
וְהֵיכָן גָּדַלְנוּ מִבְּלִי מֵשִׁ ים, וְחוֹלֵף הַזְּמָן הַחַמְקָן
הֵיכָן נִפְגַּשְׁ נוּ לָרִאשׁוֹנָה וְהֵיכָן נִפְרַדְנוּ לִבְחֹן אֶת הָאֵם?
הֵיכָן שָׂ מְנוּ לִבֵּנוּ לְלִילָךְ הָאַהֲבָה שֶׁ בָּנוּ וְאֵיזֶהוּ פֶּרַח רָאָה מְאַהֵב וְלֹא צָמַח בּוֹ.. וְלֹא גָּזַל חַיָּיו!
וּמֵהֵיכָן שָׁ בְנוּ, תִּינוֹק. עָיַפְנוּ מְעַט עָיַפְנוּ.. וְהַגַּלִּים לֹא הִתְעַיְּפוּ בְּתוֹכֵנוּ
הֵיאַךְ נֵצֵא מֵחָכְמַת הַיָּם לְהַכִּיר אֶת הַיָּם. הֲשָׁ ב אֶחָד מִמֶּנּוּ לְנַבְּאֵנוּ שֶׁ לֹּא נָמוּת שָׁ ם, יְחִידִים יְחִידִים, כַּאֲבוֹתֵינוּ בִּשְׁ דוֹת הַתִּירָס
וּלְדַלְתֵּךְ בַּיִת, וּלְמַפְתֵּחֵךְ הַמּוּצָק דֶּלֶת, וְהִנֵּךְ אַתָּה וְהִנְנִי אֲנִי?
אֵיזֶה עָבָר מַצְבִּיעַ עָלֶיךָ.. וְאֵיזֶה עָתִיד עָלַי יַצְבִּיעָה

וְהִנֶּנּוּ אֲסִירִים בְּהֶרֶף עַיִן הַהוֹרֵג אֶת הַזְּמָן לִיצֹר אֶת הַהוֹוֶה הַנִּצְחִי?

שֶׁ מָּא וְרוֹאֶה הִנְּךָ, כִּי שְׁ נֵינוּ הוֹלְכִים אֶל חִטַּת אֲחֵרִים וְאֶת חֲלִילֵנוּ בָּהֵד מְמַלְּאִים. וּמָה שֶׁ לֹּא בָּנוּ מְמַלְּאִים בִּכְדִי תַּחַת שֶׁ הָיָה בָּנוּ

לְמַעַן נְרַצֵּץ אֶת יְסוֹד הַמֵּמַד הַזֶּה וּלְמַעַן נְרַסֵּק אֶת מַעְגָּל הַזְּמַן מִסְּבִיבִי וּמִסְּבִיבְךָ? לְמָה הִמְתַּנְתָּ זוּלַת הַמָּוֶת, חֲבֵרִי הִנֵּה חִדֵּד הַיָּם אֶת חֲנִיתוֹ. לוּ לֹא יְהִי אִתִּי כְּמוֹת שֶׁ הָיָה מֵאָז נִפְגַּשְׁ נוּ

דָּם גּוֹבֵר עַל הַחֶרֶב, וַנֹּאמַר: עַד קְצֵה הַחֶרֶב נַעֲבֹר בְּתוֹכֵנוּ

וְהִנֵּה שׁוֹכְנֵי פִּרְחֵנוּ בְּזָכְרָם אֶת הַדְּקָלִים מִתְיַגְּעִים וְשׁוֹכְחֵינוּ.

נִזְכַּרְתִּי שֶׁ הַבָּתִּים נִרְחָקִים, וְהַחַיִּים נִמְעָטִים, וְהֶהָרוּג

אֶל הוֹרְגוֹ יְדַבֵּר בְּהָאֵר קְלִיעוֹ לִבּוֹ: לֹא תּוֹכַל מֵעַתָּה

בְּזוּלָתִי לְהִזָּכֵר, הֲרַגְתִּיךָ, נְטֹשׁ דָּמִי לְפִרְחֵי הָאָבִיב

דָּמִי יְרַסֵּק אֶת הַחֶרֶב וְאֶת הַהוֹוֶה הַנִּצְחִי

דָּמִי יְרַסֵּק צִלָּךְ

דָּמִי בִּתְעוּתוֹ בְּפֶרַח לִילָךְ

יְרַסֵּק חֶרֶב.

נִזְכַּרְתִּי בְּאֶחָד הַשִּׁ ירִים.. לְמַעַן אֶדְעַךְ

וָאִסַּע מִמֶּנּוּ אֵלַי

בְּפֶרַח לִילָךְ

המטאפורה המורחבת בשירה הערבית המודרנית ובשירה העברית:
עיון משווה בשירים של נעימה, אל- ביאתי ואל-ג׳נאבי לעומת ביאליק ורחל

לירון שלומוביץ

המרכז האקדמי ויצו, רחוב הגנים 21 , חיפה

The Extended metaphor in the Modern Arabic Poetry and Hebrew Poetry: Comparative research in the poems of Nu‘ayma, al- Bayyātī , al- Janābī, Bi`alik and Rahel

Liron Shlomovitz

The Neri Blomfield School Of Design, Haifa

Abstract

This article presents a type of Extended metaphor in modern Arabic poetry and Hebrew poetry based on poems of the poets: Mīkhā'īl Nu‘ayma (1889-1988), ‘Abd al- Wahhāb al- Bayyātī (1926-1999), ‘Abd al- Qādir al- Janābī (b. 1944), Bi`alik (1873-1934) and Rahel (1890-1931). Reserch objective is to expose the characteristics of Extended metaphor in the creation of each of the poets from the aspect of both structure and meaning.

Metaphors have been extensively discussed in Western literary criticism dealing with figurative language and that is the reason to aid by the type of Extended metaphor in order to examine whether it can be applied to Modern Arabic poetry like Hebrew Poetry.

The research of this type of metaphor is intended to look into the Extended metaphors in the poems while examining and analyzing them on the one hand, and referring to the poems as a whole on the other hand.

Examination of the function of the Extended metaphor has yielded the following main conclusions: from a morphological tool the metaphor turns into a tool of content expression describing the poet`s state of mind and the multiple dialectics (intellect vs. emotion, spiritual vs. substantial, light vs. darkness, past vs. present, death vs. life, difficulty vs. simplicity, visible vs. concealed, optimism vs. pessimism) and delivers the poet`s message in a vivid and picturesque way.

While looking into the meaning of Extended metaphor and the subjects from which it is drawn by these poets, it seems there is affinity to nature and the seasons as a means of delivering the poets emotions and state of mind in the course of writing a poem. The motif of body parts emphasizes the sacrifice of the poet`s body along the hard mental voyage he makes. The affinity to the world of fauna & flora focuses our attention on the semiotic triangle (poet- poem- reader) in general and introduces us into the world of poetry in particular. The Extended metaphor also contribute to the integration of additional literary effects and schemes in the poetry while presenting dialectics, irony, paradox, the ‘world upside down’ topos, use of historic and legendary masks to deliver a social message, inter-textual patterns, litotes and synonymous multiplication of the image.

Keywords: Extended Metaphor, Ars poetica, Modern Arabic Poetry, Hebrew Poetry.

תקציר

מאמר זה מציג טכניקה שירית של מטאפורה מורחבת (Extended metaphor) בשירה הערבית המודרנית ובשירה העברית על פי יצירותיהם של המשוררים: מיח׳אאיל נעימה (1889-1988), עבד אל-והאב אל-ביאתי (1926-1999), עבד אל-קאדר אל-ג׳נאבי (נולד ב- 1944), ביאליק (1873-1934) ורחל (1890-1931) במטרה לחשוף את ייחודה ואת מאפייניה של המטאפורה המורחבת מבחינת המבנה והמשמעות.

נושא המטאפורה כתופעה פיגורטיבית נדון רבות בביקורת הספרות המערבית. מחקר זה נעזר במטאפורה המורחבת הקיימת בשירה המערבית כדי לבדוק האם ניתן ליישמה גם על השירה הערבית המודרנית תוך השוואתה עם השירה העברית.

השיטה לבדיקת המטאפורה המורחבת נעשתה תוך התמקדות בה בגוף היצירה, בחינתה וניתוחה, מצד אחד ותוך התייחסות לשירים בכללותם, מצד שני. מבדיקת תפקידיה של המטאפורה המורחבת עולה, כי היא הופכת מכלי צורני למבע תוכני באמצעותו היא מתארת את הלך נפשו של המשורר ואת הדיאלקטיקות הרבות (שכל-רגש, רוחני-גשמי, אור-חושך, עבר-הווה, מוות-חיים, גלוי-נסתר, פשטות-קושי, אופטימיות-פסימיות) ומעבירה את המסר של המשורר בצורה ציורית חיה. קיימת זיקה לטבע ולעונות השנה כאמצעי להעברת רגשותיו של המשורר והלך נפשו המפעפעת במהלך חיבור שיר. מוטיב חלקי הגוף בא להדגיש את הקרבת גופו של המשורר במהלך המסע הנפשי והמפרך שהוא עובר. הזיקה לעולם החי ממקדת את הקורא במשולש הסמיוטי (משורר - שיר - קורא) ומכניסה אותו לעולם השירה. יתר על כן, המטאפורה המורחבת תורמת לשילוב אפקטים ותחבולות ספרותיים בשירה, בשעה שהיא מציגה דיאלקטיקות, אירוניה, פרדוכסליות, טופוס של "העולם ההפוך", שימוש במסכות אגדתיות והיסטוריות כדי להעביר מסר חברתי, תבניות בין-טקסטואליות, ליטוטס והכפלה סינונימית של המדמה.

מילות מפתח: מטאפורה מורחבת, ארס-פואטיקה, שירה ערבית מודרנית, שירה עברית.

מבוא

נושא המטאפורות כתופעה פיגורטיבית בשירה נדון רבות בביקורת הספרות המערבית עוד מימי אריסטו[1] ובספרי ביקורת מוקדמים של חקר הספרות הערבית במסגרת הדיון הכללי על האמצעים הקישוטיים בשירה הקלאסית[2]. ספרי ביקורת מודרניים מזכירים את נושא המטאפורות במסגרת דיונם על הלשון הפיגורטיבית[3], כאשר למחקרים המערביים יש חלק נכבד בדיון זה.

בהיותה גרעין הביטוי האמנותי, המטאפורה משמשת ביטוי מוחשי ופרטי למשמעויות נעלות- כלליות ומופשטות או הופעה סימבולית מוחשית של המוחלט, של האידיאה ושל הרוח. ואולם, במקום לשמש אובייקט וגיבוש לחוויות, למאוויים ולפחדים קולקטיביים, היא מבטאת את עולמו האינדיבידואלי של האדם והיא מסתפקת בראייה דו-ערכית של עצמה. ממשות וחוסר ממשות משמשים בה בעת ובעונה אחת.[4]

במטאפורה מתלכדים שפע של מרכיבים לתמונה מושאלת רב- גונית אחת הממזגת בתוכה עולם מלא של עמדות, של תפיסות ושל רגשות . המטאפורה מניעה את השפה, יוצרת בה תנועה פנימית וגורמת לכך שהשפה תאבד את יציבותה.[5] יש לציין , כי המטאפורה מאפשרת ביטוי רגשי מועצם ועל כן היא נתפסת כגילוי מובהק למבע השירי[6], ואף מעוררת רגישות לאיכות רוחנית וממקדת את תשומת הלב של הקורא בשיר.[7]

המטאפורה המורחבת מתאפיינת בגודש "ציורים" מסתבכים וחסרי כיוון תמונתי ברור ובתכונות תחביריות של משפט מתמשך, נגרר ומתפתל. מטאפורות מסוג זה גורמות לערפול התמונה המוחשית ואגב כך סוחפות את הקורא בתוך סבך לשוני מתפתל הממחיש באופן איקוני את מצב התודעה המעורפל של הגיבור.[8]

עד כה לא נעשתה בדיקה השוואתית שיטתית של המטאפורה כתופעה פיגורטיבית מבחינה תמטית וצורנית בין השירה הערבית המודרנית לשירה העברית. המאמר שלפנינו מבקש אפוא לעסוק במטאפורה המורחבת (E- tended metaphor) הקיימת בשירה המערבית ולבדוק האם ניתן ליישמה על השירה הערבית המודרנית תוך השוואתה עם השירה העברית. המטרה היא לבדוק טכניקה שירית זו תוך התמקדות במטאפורות המורחבות בגוף היצירה, בדיקתן וניתוחן, מצד אחד ותוך התייחסות לשירים בכללותם, מצד שני. לשם כך נעזרנו במבחר

1. Barnet & Berman & Burto , 1964 ; Ecco, 1983; Hegel, 1952; Kayser, 1961.

2. أبو العدوس ، 1997؛ أبو العدوس، 1998؛ إسماعيل ، 1978؛ ألجرجاني ، 1999؛ ألجندي ، 1999؛ حمدان ، 2000 ؛ قدامة ، 1956 ؛ ناصف،1981.

3. הלשון הפיגורטיבית ממחישה מצבים ודמויות, מחשבות, רגשות, רצונות והתנהגויות. היא חסכונית ועם זאת עשירה ומרוכזת ואף היא מוסרת משמעויות מעל ומעבר לפשט המילים וצירופיהן. (ריבלין 1998, עמ' 30)

4. לנדאו 1979, עמ' 104.

5. שם , עמ' 179.

6. בר- יוסף תשמ"ח, עמ' 202.

7. ألرماني 1976، ص 85.

8. בר- יוסף תשמ"ח, עמ' 201-212.

שירים מייצג של נעימה[9] ("אחיי", "חבל אל-תמני"), של אל-ביאתי[10] ("ממלכת אל-שאער", "ענאק", "אל-תג'לי אל-מקדס") ושל אל-ג'נאבי[11] ("מהאג'ירו אל-דאח'ל", "צנאעת אל-שער", "צדא אל-צ'פאדע") בהשוואה למדגם שירים מייצג של ביאליק ("בעיר ההריגה", "לא זכיתי באור מן ההפקר", "לא תימח") ושל רחל ("אל ארצי", "רחל", "רק על עצמי") .

בחירת חמשת המשוררים איננה אקראית, שהרי המשוררים הערבים מייצגים במידה מסוימת את המהפך בשירה הערבית המודרנית על ציר הזמן והם מושפעים מן השירה המערבית. בנוגע למשוררים העבריים, הם נמנים עם המשוררים פורצי הדרך שעזרו לעצב ולסתת את השירה העברית הטומנת בחובה את המישור הלירי, את המישור האישי ואת המישור הלאומי.

הסיווג של הביטויים המטפוריים המורחבים בשירים מעלה את ההנחה, כי ניתן למצוא מכנים משותפים תמטיים וצורניים בה בעת בסגנון כתיבתם של המשוררים המשתמשים בכלי צורני זה כמבע תוכני כדי להעביר מסרים לקוראים, כאשר היחסים בין המטאפורה לטקסט הם בלתי נמנעים ואף מקיימים סימביוזה ביניהם.

ואכן, ממקרא השירים עולה, כי חמשת המשוררים עוסקים במגוון רחב של נושאים: מהות השירה, הסגנון הפיוטי, היחס אל הלשון, שפת השירה, דימויו העצמי של המשורר, תהליך היצירה והאיכות של שעת כתיבת השיר, התבוננות במעשה השיר והקישוטים, היחסים בין המשורר הביוגרפי לדובר הלירי ועמדת המשורר כלפי קהלו ומבקריו.

השימוש בלשון הפיגורטיבית בכלל ובטכניקה השירית , מטאפורה מורחבת, בפרט מאפשר למשוררים הערבים והעבריים כאחד להפעיל את קשת המשמעויות ולעורר פוטנציאליים מגוונים של המילה ושל תבניות תחביריות וגם להתבונן דרך השירה בחזיון התפתחותה של השפה.[12]

אנתולוגיית השירים הכוללת ארבעה עשר שירים נבחרה בקפידה כדי להדגים את הזהות התמטית מבחינת הנושאים והאידאידות המועברים ביצירתם של חמשת המשוררים, מחד גיסא ולחדד את ההשוואה בין שתי השירות ובין המשוררים המייצגים עולמות שונים ונפרדים בכל הכרוך במשמעויותיה של המטאפורה המורחבת, בתבניות הלשוניות שלה ובתנודות הפואטיות של המשוררים הנדונים, מאידך גיסא. במאמר שלפנינו תינתן אינטרפרטציה פרסונאלית לטקסטים בצורה כזו שכל שיר יטופל וינותח במנותק מתקופת זמן כזו או אחרת ובכך תתאפשר קריאתו כטקסט הפתוח לפרשנויות רבות.

המטאפורה המורחבת : הגדרה, מאפיינים ומשמעויות

המטאפורה המורחבת מתאפיינת בגודש "ציורים" מסתבכים וחסרי כיוון תמונתי ברור ובתכונות תחביריות של משפט מתמשך, נגרר ומתפתל. מטאפורות מסוג זה גורמות לערפול התמונה המוחשית ואגב כך סוחפות את הקורא בתוך סבך לשוני מתפתל הממחיש באופן איקוני את מצב תודעתו המעורפל של הגיבור. [13] יתר על כן, המטאפורה המורחבת מדגישה דיאלקטיקות רבות המתקיימות בשיר (פשטות - קושי, עבר - הווה, חיים - מוות, גלוי ־ נסתר, חושך ־ אור, אופטימיות - פסימיות, שכל - רגש, רוחני - גשמי) ואף היא נתפסת כאמצעי להעברת רגשותיו של המשורר והלך נפשו המפעפעת במהלך חיבור שיר. מוטיב חלקי הגוף בא להדגיש את הקרבת גופו של המשורר במהלך המסע הנפשי והמפרך שהוא עובר. כמו כן, מטאפורות אלה תורמות לשילוב אפקטים ותחבולות ספרותיים נוספים בשירים, בשעה שהן מציגות אירוניה (irony), פרדוכסליות (paradox), טופוס (topos) של "העולם ההפוך" (-the world upside down), שימוש במסכות (masks) היסטוריות ואגדתיות בכדי להעביר מסר חברתי, תבניות בין- טקסטואליות (intertextuality), ליטוטס (litotes) והכפלה סינונימית (synonymous) של המדמה (image).

תפקידיה של המטאפורה המורחבת: היבטים צורניים ותמטיים

אחת הדרכים לשימוש במטאפורה המורחבת היא על דרך הליטוטס (litotes) - ביטוי המובע בדרך שלילת היפוכו תוך שימוש במילת שלילה. צורה זו נוטה להצטעצע והיא

9. המשורר מיח'אאיל נעימה (1889-1988) החל דרכו בכתיבת שירה בתבניות ניאו-קלאסיות בשנות העשרים ונמנה עם משוררי המהג'ר שהושפעו מהשירה המערבית הרומנטית המוותרת על ערכי הכתיבה הקלאסית והניאו-קלאסית עד שנות הארבעים לטובת טכניקות שיריות חדשות.

10. המשורר עבד אל-והאב אל-ביאתי (1926-1999) נחשב לנושא דגל השירה החופשית בשנות החמישים והחל לכתוב בשנות השמונים פואמת פרוזה המסמלת מהפך בשירה הערבית המודרנית.

11. המשורר עבד אל-קאדר אל-ג'נאבי (נולד ב-1944) החל ליצור בשנות השישים והושפע מהשירה המודרנית המערבית שבעקבותיה יצר פואמת פרוזה בשנות התשעים.

12. ألرماني 1976 ، ص 85–86 ؛ ألعسكري 1981 ، ص 295 ؛ קרטון ־ בלום 1989, עמ' 37.

13. בר- יוסף תשמ"ח, עמ' 201-212.

בירוקרית ומנייריסטית באופייה. היא נוטה לדרך הארוכה במקום הקצרה ומבכרת את הדרך המוליכה סחור סחור על פני הדרך הישרה והפשוטה. היא משתמשת גם בלשון היום יום שבה האריכות וההצטעצעות אינן מורגשות כל כך. לעיתים השימוש בליטוטס (litotes) מעניק נופך אירוני לטקסט או בא לחזק את הנאמר לצורך הדגשה.[14] נעימה בוחר להשתמש באמצעי רטורי זה בשיר קינה כדי לבכות את המתים במלחמות. בשיר "אחיי" (אחי)[15] אנו נתקלים בתוצאותיה ההרסניות של המלחמה בצורת "צוואה" שאחד החיילים (המשוררים) משאיר לאחר מותו בשדה הקרב. הליטוטס בשיר מופיעים בצורת צווי "עשה" ו"אל תעשה" כדלקמן:

א."**فلا تهزج لمن سادوا، ولا تشمت بمن دانا/ بل اركع صامتا مثلي بقلب خاشع دام/ لنبكي حظّ موتانا**" (ואל תשיר לאלה ששלטו, ואל תשמח לאידו של מי שנכנע/ אלא השתחווה כשאתה שותק כמוני בלב כנוע ונוטף דם/ כדי שנבכה על גורל מתינו) (שורות 5-3).

ב."**فلا تطلب إذا ما عدت للأوطان خلّانا/ لأنّ الجوع لم يترك لنا صحبا نناجيهم/ سوى أشباح موتانا**" (ואל תבקש כאשר תחזור למולדת חבר/ מפני שהרעב לא השאיר לנו חברים שנסתודד איתם/ אלא את רוחות מתינו) (שורות 10-8).

ג."**ولم يترك لنا الأعداء غرسا في أراضينا/ سوى أجياف موتانا**" (ולא השאירו לנו האויבים שתיל באדמותינו/ אלא את פגרי מתינו) (שורות 15-14).

ד. "**فلا تندب، فأذن الغير لا يصغي لشكوانا/ بل اتبعني لنحفر خندقا بالرفش والمعول/ نواري فيه موتانا**" (ואל תקרא, שהרי אוזן האחר לא תאזין לסבלנו/ אלא עקוב אחריי כדי שנחפור תעלה ברפש ובמעדר/ כדי שנקבור בה את מתינו) (שורות 20-18).

ה. "**أخي، من نحن؟ لا وطن ولا أهل ولا جار**" (אחי, מי אנחנו? לא מולדת ולא משפחה ולא שכן) (שורה 21).

צורת השלילה המוגברת בשיר מעלה את הצד השלילי של המלחמות, אשר מערערות את נפש האדם ויוצרות אצלו בעיות זהות קשות עד אשר אינו יודע מה הוא- חי או מת. שיר זעם ותוכחה אחר בו נעשה שימוש בליטוטס הוא הפואמה "בעיר ההריגה" מאת ביאליק.[16] בפואמה זו המשורר עומד על חורבותיה של "עיר ההריגה", עומד ליד קברי "הקדושים" ומשמיע בשם אלוהים את הדברים הבוטים במדקרות חרב: "לא ידענו למה מתם/ ואין טעם למותכם, כמו שאין טעם לחייכם!" (שורות 155-154). ניתן לראות בשורות אלה שימוש בליטוטס הבאים לחדד את הביקורת ואת הזעם שחש ביאליק כלפי יהודי רוסיה אשר מובלים כצאן לטבח ואינם עושים דבר כדי להוקיעם מן המציאות האכזרית שבה הם חיים. המטאפורות המורחבות בשיר על דרך הליטוטס מעניקות נופך טרגי לטקסט: "**ולא ידעך עוד הדם**" (שורה 28); "**ולא נעו ולא זעו**" (שורה 74).

ניתן לרכז את ההשוואה בין שני השירים בסכימה הבאה: אל-ביאתי מרגיש כלוא בביתו בשיר "ממלכת אל-שאער"

השיר נתפס כ"צוואה" המופיעה בצורת צווי "עשה" ו"אל תעשה".	מבנה השיר	הפואמה מתחילה בציווי ומזכירה את הצו שקיבל אברהם אבינו: "**קום לך לך אל עיר ההריגה..**" (שורה 1).
טכניקת המצלמה הדמיונית העוברת ממקום למקום ומתעדת אירועים.	טכניקה	טכניקת המצלמה הדמיונית העוברת ממקום למקום ומתעדת אירועים.
השיר מופנה אל הקורא בגוף שני.	פנייה אל הנמען	הפואמה מופנית אל הקורא בגוף שני.
מדגיש בצורה מזעזעת את האירועים ואת המרמור כתוצאה מדם ההרוגים.	תפקיד הטבע	מדגיש בצורה מזעזעת את האירועים ואת אדישותו כלפי דם ההרוגים.
בשיר ההתרסה היא כנגד האויבים מבחוץ.	המשורר ועמו	בפואמה מועלית ביקורת נוקבת כלפי עמו של ביאליק.
1. אירוניה: "**فلا تندب، فأذن الغير لا يصغي لشكوانا**" (ואל תקרא, שהרי אוזן האחר לא תאזין לסבלנו) (שורה 18). 2. האנשה: "**قلب خاشع دام**" (לב כנוע ונוטף דם) (שורה 4). 3. מטפורה מורחבת על דרך הליטוטס כדי להעניק נופך טרגי לטקסט: "**فلا تهزج لمن سادوا، ولا تشمت بمن دانا**" (ואל תשיר לאלה ששלטו, ואל תשמח לאידו של מי שנכנע) (שורה 3).	אמצעים אמנותיים	1. אירוניה: "**וראית בעיניך איפה היו מתחבאים/ אחיך בני עמך ובני בניהם של- המכבים**". (חלק רביעי). 2. האנשה: האנשת השכינה: "**ושכינה שחורה אחת עייפת צער..**" (שורה 122), האנשת הפחד: "**אימת חשכה תבלעך**" (שורה 109), האנשת אלוהים "**בואו וראו ירדתי מנכסי**" (שורה 151) והאנשת השמש: "**יפלח השמש כבדך**" (שורה 19) 3. מטפורה מורחבת על דרך הליטוטס כדי להעניק נופך טרגי לטקסט: "**ולא ידעך עוד הדם**" (שורה 28); "**ולא נעו ולא זעו**" (שורה 74).
האיפוק חזק יותר מן הצעקה וכוחו רב יותר: "**... اركع صامتا مثلي ...**" (...השתחווה כשאתה שותק כמוני...) (שורה 4).	מוטיב ההתאפקות	האיפוק חזק יותר מן הצעקה וכוחו רב יותר: "**ולמה תבך בן אדם... חרוק שיניים והמס!**"(חלק רביעי).

14. Preminger 1965, p.459; Shipley 1962, p257. הדוגמות לליטוטס המופיעות בחלק מן השירים מרחיבות את ההגדרה המילונית וניכר , כי השימוש במילות השלילה המגוונות ("לא", "אל", "אין") מעניקות לטקסט גם נופך טרגי.

15. **همس الجفون**، ص 15–14. שיר זה הינו שיר זעם ותוכחה הבא לבכות את תוצאותיה ההרסניות של המלחמה. ההתרסה בשיר היא כנגד האויבים מבחוץ תוך הדגשת האירועים בצורה מזעזעת ותחושת המירמור כתוצאה מדם ההרוגים.

(ממלכת המשורר):[17] "**مملكة الشاعر حاصرها الأعداء/ دهموا بوابتها/ ذبحوا، بسيوف الغدر، الحراس**" (על ממלכת המשורר הטילו מצור האויבים/ תקפו בהפתעה את השער שלה/ שחטו בחרבות הבגידה, את השומרים)

(שורות 1-3). בשיר זה משתמש אל-ביאתי בליטוטס בדומה לנעימה ולביאליק על מנת להעניק נופך טרגי לטקסט. השימוש בליטוטס בשיר: "**لم يجدوا في داخله/ إلا مقبرة، كان الثلج يغطيها**" (הם לא מצאו בתוכו/ חוץ מבית קברות, שהשלג כיסה אותו) (שורות 7-8) מעלה את הפער בין הגלוי לנסתר, בין החיים והמוות ובין החושך לאור כדי למתוח ביקורת על ה "**أعداء**" (האויבים), שהם הקוראים המבטלים במחי יד את תהליך כתיבתו של המשורר המגיש להם את הטקסט "מן המוכן" והם במקום להיות שותפים פעילים בתהליך היצירה נוהגים בברוטאליות ושופטים אותו בחומרה יתרה: "**حكموا بالنفي على الشاعر بعد الموت**" (שפטו לרעה את המשורר לאחר המוות) (שורה 14). בניגוד לנעימה, לביאליק ולאל-ביאתי, המעניקים נופך טרגי לטקסט, אל-ג׳נאבי עושה שימוש בליטוטס בשירו "מהאג׳רו אל-דאח׳ל" (מהגרי הפנים)[18] כדי להעלות אירוניזציה דרך ההישענות על רשימת הדברים המוצגת על דרך השלילה והנתפסת כאירונית וכאבסורדית, שכן התחושה שעולה מן השיר היא שהמשוררים עצמם אינם יודעים בבירור מהו רצונם הקונקרטי: "**ما نريده/ ليس مصعدا في مبنى الأسماء**" (מה שאנו רוצים/ אינו מעלית במבנה השמות) (שורות 1-2).

הצגתו של אל-ג נאבי את השיר כרשימת דברים מעורפלת אותם המשוררים רוצים או אינם רוצים יוצרת אשליה לשיר ברור באמצעות המבנה. ניתן להקביל את תחושת הערפול האופפת את הטקסט לחוויה הפנימית שעוברים מהגרי הפנים, דהיינו המשוררים, עד שהם משרבטים טיוטה ראשונית הנתפסת ברושם ראשוני כרשימת דברים אבסורדית, אותה הם מפתחים בהמשך לכדי שיר. הרמזים המטרימים בשיר המסגירים את מסעם הפנימי של המשוררים עולים דרך ה "**رجل**" (המשורר) אשר "**قد يذهب إلى لا رجعة**" (עשוי ללכת מבלי לחזור) (שורה 7) במהלך הגירתו פנימה ונבירתו בנבכי נשמתו בשעת חיבור השיר.

אל-ג׳נאבי עושה שימוש בטופוס (topos) של "העולם ההפוך" (The world upside-down)[19] בסטרופה השלישית דרך הצגת רצונם האבסורדי של הדוברים בשיר המשנים את סדרי בראשית, כשהם חפצים ב "**ظهيرة في منتصف الليل**" (צהריים באמצע הלילה) (שורה 13) וב- "**قمرا في حضن الشمس**" (ירח בחיק השמש) (שורה 14). שתי השורות הללו מבליטות את הדיאלקטיקה שבין חושך לאור. בעוד "הצהריים" מייצגים אמצע, מצב מלא אור ומצב של חמימות, "הלילה" מזוהה עם החושך, הקור והאפלה. בעוד "השמש" מפיצה חום, "הירח" משדר קור. ושוב ניתן להקביל בין השינויים הפנימיים שעובר המשורר ומלחמותיו הפנימיות באור ובחושך במהלך מסעו עד חיבורו את השיר. בסטרופה הרביעית מתחילה להתבהר התמונה בקשר לרצונם של המשוררים אשר חפצים בדבר מה ש "**أصلا في الأرض**" (מקורו באדמה) (שורה 21). המשוררים שואפים להגיע לנחלה ולהיאחז בקרקע מוצקה לאחר המסע הפנימי המפרך שעברו כדי ליצור שירים.

בסטרופה החמישית נמסר כי לאחר שלב ה "**شك**" (ספק) וה "**ميثاق**" (הסכמה) (שורה 5) או במילים אחרות, לאחר מאבק הכוחות בין הרגש לשכל נוצרו ה "**شهادات**" (תעודות) שניתן לפרשן כשירים אותם המשוררים רוצים לשאת "**إلى العالم الآخر**" (אל העולם האחר) (שורה 23). ומכאן משתמע, כי המשוררים רוצים להעביר את השירים מהעולם הפנימי לעולם החיצוני "**صوب الأحياء**" (לכיוון הבריות) (שורה 24) דהיינו, אל הקוראים.

דוגמה נוספת לשימוש בליטוטס (litotes) מציגה רחל בשירה "אל ארצי".[20] על פניו, השיר עוסק בערכם של המעשים שעשתה רחל כמשוררת למען ארצה

16. **שירים**, עמ׳ ש״נ- ש״ס. שיר זה מהווה תגובה ישירה לפוגרום קישינוב ברוסיה שבו נטבחו יהודים רבים. בשיר זה ביאליק יורה חיצים לא רק בפורעים ובשוחטים, כי אם בנשחטים עצמם. השיר בנוי משני חלקים. החלק הראשון הוא תיאורי ובו המשורר מצייר את מראות הזוועה של הפוגרום, שכללו חורבן, הרס, הרג, עינויים והתעללויות. המשורר מבליט את האדישות של הטבע ושל האנושות לגורל ישראל. חלק זה הוא קצר ובו נמתחת ביקורת על השלטון הרוסי החייתי. החלק השני הוא ארוך ובו נמתחת ביקורת על יהודי העיר, שנתגלו כמוגי לב והמשורר לועג להם באכזריות (דובשני תשכ״ז, עמ׳ 90-87; שה- לבן 1986, עמ׳ 44-39; פרי 1969, עמ׳ 64-61).

17. **بستان عائشة**، ص 89. שיר זה הוא דוגמה מובהקת לשיר ארס- פואטי שעוסק ביחסים הסבוכים שבין המשורר, השיר והקורא. הדובר בשיר מעלה ביקורת כלפי הקוראים שאינם שותפים ישירים לחוויית הכתיבה המייגעת והמכאיבה, אלא מותחים ביקורת כלפי המשורר הניצב עירום ועריה לאחר יצירת שיר.

18. **حياة ما بعد الياء**، ص 16–15. שיר זה שייך לקבוצת השירים הארס-פואטיים שמדברים על תהליך הכתיבה ועל היחסים שבין המשורר ליצירתו השירית. בשיר מתואר המסע הנפשי שעוברים המשוררים בדרכם לעבר בריאת עולם- יצירת שיר.

19. הספרות הערבית המודרנית במאה העשרים עושה שימוש בתמונת היפוך סדרי בראשית, דבר המוכר כטופוס של ״העולם ההפוך״ בביקורת המערבית. הטופוס נחשב בדרך כלל לדבר שיגרתי הולם עבור טיפול בנושא ספרותי, כתימה אינטלקטואלית מתאימה עבור התפתחות המחבר האינדיוידואלי ושינויו(Preminger, 1974, p. 282). כאשר הטופוס מאבד את משמעותו ואת מטרתו המקורית, הוא מקבל תפקיד חדש והופך לקלישאה, שניתן להשתמש בה בכל צורה של ספרות(Curtius 1952, p. 70). היוצ־רים הערבים המודרניים שאבו את תבנית ״העולם ההפוך״ מן המקורות הדתיים הקדומים בעיקר דרך המעבר לנושא סימני יום הדין (אשראט אל-סאעה). השימוש בטופוס של ״העולם ההפוך״ בא במטרה להעלות ביקורת עכשווית בין אם היא אישית, אקזיסטנציאליסטית, מוסרית, חברתית, פוליטית, אסתטית או לאומית וזאת בכדי לרמוז על המהפכה הממשמשת ובאה ולבשר על בואה של תקופה חדשה בתולדות האנושות (שניר, 1991 עמ׳ 107-88; Snir, 1994, pp. 51-75; سنير، 2002، ص 62).

20. **שירי רחל**, עמ׳ 18. השיר עוסק בערכם של המעשים שעושה האדם למען ארצו ותוהה על המוסכמות הנפוצות בציבור בדבר הערכת המעשים האלה. הדוברת מביעה כביכול את צערה על מיעוט מעשיה למען המולדת ועל קטנותם של מעשים אלה, אך בעקיפין משתמע שהמעט שעשתה אינו מועט כלל (קריץ 1969, עמ׳ 97-96).

ובהתייסרותה של רחל על כי לא יצאה ידי חובתה כלפי המולדת: "**לא שרתי לך, ארצי,/ ולא פיארתי שמך/ בעלילות גבורה,/ בשלל קרבות**" (שורות 1-4). בדומה לאל-ג׳נאבי, רחל עושה אף היא שימוש בליטוטס על מנת למתוח ביקורת כלפי עצמה כמו הביקורת העולה משירו של אל-ג׳נאבי כלפי המשוררים שאינם יודעים מהו רצונם הקונקרטי. רחל מעלה בשירה את מישור השירה המחויבת המצביע על הקונפליקט המתמיד בו שרוי המשורר באם לבצע מעשי גבורה שיפארו את שם המולדת או לשיר שירים על מעשי גבורה. מתוך קונפליקט זה נוצרת אירוניה כפולה: הדוברת בשיר מטיחה בפניה ובפני הקוראים כי אין היא נלחמה למען המולדת ואין היא פיארה את שם המולדת בשיריה. אך דווקא השימוש בליטוטס בשיר זה מגביר את האירוניזציה, שהרי השיר מופנה לארץ ישירות ומדבר עליה.

דרך נוספת לשימוש במטאפורה המורחבת היא שימוש בסמלים אגדתיים-מיתולוגיים אשר מאפשרים למשורר לחשוף את דעתו בכך שהם קושרים אותו להווה ומעמידים אותו מבחינה אמנותית על הקשר שבין העבר וההווה ועל האיחוד שבין הניסיון האישי והניסיון החברתי.[21]

דוגמות בולטות לשימוש במסכות (masks) היסטוריות הן דמותו של הנביא ירמיהו אצל ביאליק (״לא זכיתי באור מן ההפקר״),[22] דמותה של האם התנ״כית רחל אצל המשוררת רחל (״רחלי״),[23] דמותו של הנביא מחמד אצל אל- ג׳נאבי (״צנאעת אל- שער״)[24] ודמותו של המיסטיקן אל-חלאג׳ אצל אל-ביאתי ("אל-תג׳לי אל-מקדס").[25]

שירו של ביאליק "לא זכיתי באור מן ההפקר" עוסק ביחסים שבין המשורר לשירו ובין המשורר לקוראיו, כאשר הוא משדר אווירה קודרת של צער ושל מתח. בשיר, תהליך היצירה מוצג באופן מלא: הלב- הניצוץ- העין- החרוז- לבבכם. בשיר אנו נתקלים בבין-טקסטואליות (intertextuality)[26] מרומזת: **״ותחת פטיש צרותיי הגדולות/כי יתפוצץ לבי צור עוזי״** (בית ג). זה ארמז ברור לנביא ירמיהו המנסה להתמרד בשולחו. כירמיהו, אף דובר השיר נכנע לבסוף לפטיש הכבד, לגזרת השליחות. נוכחות מובהקת זו של ירמיהו במרכז השיר ובתפנית עלילתו שופכת אור על מערך היחסים האמיתי בין האמן (המשורר כנביא) לבין קהלו.

מבדיקת השיר "רחל" מאת רחל עולה, כי המשוררת בוחרת להשתמש בדמותה הגלויה של רחל, האם התנ״כית **״הרועה צאן לבן״** (שורה 3), כדוברת בשירה העומדת בניגוד לדמותה כמשוררת, אשר רועה צאן׳ שחור בצפונות לבה. מקריאת השיר עולה, כי השיר עצמו יכול להיתפס כשיר ארס- פואטי בעל חטיבה לירית המביעה את עולמה הפנימי של המשוררת. השימוש במילים **״בית״** (בית השיר, שורה 5) ו**״העיר״** (העולמות הפנימיים והחיצוניים של המשוררת, שורה 6) מוביל אותה להתמודד עם עיר הזרה לה, כלומר עיר השירים, וכתוצאה ממאבק ברגשות המציפים אותה, **״בית השיר״** נתפס בעיניה כ **״צר״** (שורה 5) בדומה לעולמה הצר. דמות המסכה של רחל האגדתית מצטלבת עם דמותה של רחל המשוררת ומחדירה לתוכה ביטחון ועזות רוח: **״ועל כן את דרכי אוחז/בבטחה כזאת״** (שורות 9-10) כדי לנבור בזיכרונות העבר כלוחמת המאמצת את אומץ לבה ואת חומה האימהי של רחל אמנו בה בעת.

אל-ג׳נאבי בדומה לביאליק ולרחל עוסק ביחסים שבין המשורר לשירו ובין המשורר לקוראיו, כאשר האווירה בשיר היא של מתח, של תחרותיות, של ערפול ושל מיסטיות. בשיר "צנאעת אל-שער" תהליך היצירה מוצג באופן חלקי והקורא צריך להרכיב את החלקים לכדי תמונה שלמה: בערה- [ניצוץ]- אור- להבות- קורא.

בשיר זה אנו נתקלים בבין-טקסטואליות מרומזת: "**وكلما يسري بي، أسمع صوتا يفيد بأن رب البيت سيرسل دابة يقال البراق، دون البغل وفوق الحمار، يصعدني إلى سدرة**

---

21. إسماعيل 1978، ص 202؛ حمود 1986، ص 143– 144، 150؛ خير بك 1986، ص 47؛ מורה תשכ״ח, עמ׳ 30.

22. **שירים**, עמ׳ קל״ה. השיר מגלה את המקורות לשירת ביאליק. המשורר משתמש בהשאלות ובדימויים הבאים להדגיש את המאמץ הנפשי הכרוך ביצירתו הספרותית. שירתו מקורית, ראשונית ופנימית הנובעת מעמקי הלב ואיננה נחשבת לשירה של חיקוי משום שכל תוכנה, צורתה, סגנונה וערכיה חדשים הם בתכלית (דובשני תשכ״ז, עמ׳ 8-6; פוני 1998, עמ׳ 34; ריבלין 1986, עמ׳ 48-47; שה-לבן 1986, עמ׳ 99).

23. **שירי רחל**, עמ׳ 60. בשיר עולה דמותה של רחל, האם התנ״כית אשר באה לחזק את עולמה הפנימי של המשוררת להחדיר לתוכה בטחון ועזות רוח כדי לנבור בזיכרונות העבר המכאיבים שעמה היא מתמודדת בדרכה לכתיבת שיר (שה-לבן 1986, עמ׳ 27).

24. **حياة ما بعد الياء**، ص 26. השיר הינו דגם לשיר של פואטיקה מוצהרת, שבו המושא של הלשון הוא אחד הנושאים הקשורים בשירה (תהליך היצירה, המשורר וקהלו, החוויה והשיר). השיר עוסק בתהליך הכתיבה של המשורר ומעיד על אמביוולנטיות בנוגע לתפקידו של הקורא. מצד אחד, המשורר מפציר בקורא לעזוב אותו לנפשו ומצד שני, המשורר זקוק לקורא שיעניק משמעות לטקסט. (ראה התייחסות לשיר זה אצל: سنير، 1996، ص 137–142).

25. **بستان عائشة**، ص 54. השיר מעלה את סוגיית מחויבותו של המשורר להיטמע בבעיות החברה באמצעות דמותו של המיסטיקן אל-חסין בן מנצור אל-חלאג׳״ (922-858), אשר שימש כקורבן המקריב עצמו למען החברה (إسماعيل 1978، ص 202؛ حمود 1986، ص 144–143، 150؛ خير بك 1986، ص 47؛ سنير، 1993، ص 49؛ سنير، 2002، ص86–85؛ מורה תשכ״ח, עמ׳ 30).

26. המושג ״בין-טקסטואליות״ מכסה את כל התופעות הנובעות מהיחסים שמקיים טקסט נתון (או יחידת טקסט כגון:כותרת) עם קורפוס קודם ו/או בו זמני של טקסטים. מצד אחד היחסים נובעים משימוש מכוון ומוצהר בטקסטים קודמים (ציטוט, למשל) ומצד שני הם משתמעים מהאופן שבו יחידות מבע (סמל, מיתוס,ציור קונבנציונלי או קלישאה) ממירות את המשמעות שהייתה להן בטקסט קודם. (בן-פורת 1985, עמ׳ 170)

المبنى" (וככל שאני מובל בלילה, אני שומע קול מודיע כי בעל הבית עתיד לשלוח בהמה, שנקראת אל-בראק, פחות מפרד ויותר מחמור, שתעלה אותי אל פסגת המבנה) (שורות 9-7). מבין שורות אלה עולה דמותו של הנביא מוחמד, שצווה על ידי המלאך גבריאל ללבוש את בגדיו ולרכב עמו על בהמת הפלא (אל-בראק). בהמה זו שונה מיתר הבהמות "יותר מחמור ופחות מפרד", ראשה ראש אדם וגופה גוף של סוס, עיניה ככוכבים מאירים, רעמתה כמעשה מקשה של אבני חן וכדומה. לאחר מסע פלאות קצר הגיע מוחמד על בהמתו בעקבות המלאך גבריאל לירושלים.

המתח בשיר מוקרן לקורא דרך התנועתיות החיה בשיר. כמו הריתמוס הזורם על המדרגות: "**زحافات يجهش إليها الإيقاع**" (משקלים שפורץ מהם הריתמוס) (שורה 12), כך המשורר נע ונד מטה ומעלה עד שהוא מגיע למטרה- חיבור השיר. השיר אף מדבר על עלייתו של המשורר לפסגות העליונות של השירה, בשעה שהוא קרוב אל הנמנום (בין השינה והיקיצה) על מנת שיוכל ליצור, כפי שמציין עוז (1979) בדבריו: "בשעת חיבור שיר על המשורר להיות כמו גנגסטר בליל סכינים, חד כמו סכין וקצת בתוך חלום, כי בזמן שהמשורר נמצא בשלב הנמנום (בין הישן והער) רק אז נוצר השיר הנכון."[27]

אל-ביאתי התמודד עם סוגיית המחויבות בשירתו באמצעות השימוש בדמותו של אל-חלאג׳ כפרסונה שירית. כמו כן, הוא התעניין בקשר שבין השירה והמציאות במיוחד בסוגיית האלתזאם (המחויבות) בתודעתו החברתית והפוליטית העמוקה. לפיו, המחויבות דוגלת בראייה המהימנה והלאומית של המציאות הערבית ושל התרבות הערבית.[28] אל-ביאתי העניק למיסטיקן אל-חסין בן מנצור אל-חלאג׳ (922-858) מימדים אשר חוצים את העבר והופכים לחלק מההווה.[29]

השם "**אל-חלאג׳**" הפך עם חלוף השנים לסמל של מי שהגיע לדרגה הגבוהה ביותר של האהבה הצופית- "**אל-תג׳לי אל-מקדס**" (ההתגלות המקודשת) והפך בד בבד גם משל לקורבן למען האחרים. דבר זה עומד בניגוד לתמצית החוויה הצופית הדוגלת בריחוק מן החברה. אל-ביאתי הסתתר בשירו דרך שימוש במסכת אל-חלאג׳ מתוך ההבנה שההיסטוריה איננה מצבור של אירועים והתרחשויות אלא ניסיון אנושי רחב ורב פנים הממחיש את בעיות האדם בחברה האנושית.[30]

"**وجهه المضاء**" (פניו המוארים) (שורה 4) של המשורר מסמלים את אש השירה, אשר שורפת אותו במסגרת התחייבותו לה ועצם שריפתו של המשורר או במילים אחרות מותו, מאפשרים לו להיות חופשי כמו "**فراشة بيضاء**" (פרפר לבן) (שורה 5) בכדי למלא את שליחותו ואת ייעודו להאיר על האחרים לאחר שמת על מזבח האמנות. אל-ביאתי קורא לאותם "**العشاق**" (החושקים) (שורה 2) שיילחמו למען האהבה, כשם שהמהפכנים נלחמים למען הצדק והיושר ובכך הוא מקביל את האוהבים ואת המהפכנים למשוררים, אשר צריכים להיאבק למען השירה ולרומם אותה.

אל-ביאתי רואה בדמותו של אל-חלאג׳ סמל לגיבור הממחיש במותו את הדרך אל החופש והופך סמל אגדי להקרבה. הניסיון מצד הדובר בשיר להאיץ במשוררים לחקות את אל-חלאג׳ ולרדת ממגדלי השן שלהם כדי להאיר את הדרך או את המולדת של עמיהם ולהביאם אל עבר העתיד המואר תוך אזכור מותו הטרגי של אל-חלאג׳: "**و خبأ الرأس الذي أحرق بعد الصلب في الأمواج**" (והחביא את הראש אשר נשרף לאחר הצליבה בגלים) (שורה 10) מדגיש, כי מותו לא היה לשווא ומחדד את הדיאלקטיות הנוהגות בשיר: עבר-הווה, חיים-מוות, אור-חושך.

הדרך השלישית לשימוש במטאפורה המורחבת היא הנטייה להכפלה סינונימית (synonymous) של המדמה (image) באמצעות איחוי מקושר וגיבוב של ביטויים מטפוריים נרדפים או מעצימים המשולב לעיתים בדרך הפיתוח המטונימי. דוגמה להכפלה סינונימית של המדמה באמצעות איחוי מקושר ניתן לראות בשיר "ענאק" (חיבוק) מאת אל- ביאתי.[31]

השיר מעלה קשר משולש בין המשורר- השיר- הקורא, כאשר מטרתו של הדובר בשיר היא להמחיש לקורא את תהליך היצירה שחווה במהלך חיבורו את השיר. המשורר עורך אנלוגיה בין ה- "**رسالة**" (איגרת) או במילים אחרות בין השיר לבינו, כדלקמן: "**رسالتي/ كانت إليك/ بسيطة مثلي/ ومثل غناء عمال العراق**" (אגרתי נשלחה אליך/

27. עוז 1979, עמ׳ 215.
28. فاضل 1984، ص 215.
29. إسماعيل 1978، ص 202؛ حمود 1986، ص 143– 144، 150؛ خير بك 1986، ص 47؛ מורה תשכ״ח, עמ׳ 30.
30. البياتي 1978، ص 16 ؛ جاسم 1997، ص 177–178؛ الحلاج، د. ت، ص 36 ؛ Schimmel 1983 ,p. 71.
31. **ألصيف والقيثار**، ص 66. שיר זה מזוהה עם השירים הארס-פואטיים, שעוסקים ביחסים הסבוכים שבין המשורר, השיר והקורא. הדובר בשיר זועק לחום עוטף משום שהוא מרגיש בודד נוכח תהליך היצירה. הוא פושט ידיו לקוראים על מנת שיאמצוהו לחיקם אך הוא נותר שותת דם ופצוע.

פשוטה כמוני/ וכמו שירת פועלי עיראק) (שורות 1-4). עולה התמונה המשותפת לשניהם שהיא הפשטות בשורות אלה, כאשר ההכפלה הסינונימית של המדמה **"مثل"** (כמו) באמצעות האיחוי המקושר מציגה פרמטר נוסף להשוואה שהוא שירת פועלי עיראק. החזרה הנוספת של המדמה **"مثل"** (שורה 5) שוב מכניסה את הקורא למעגל האנלוגיות המרובות בשיר הממחישות את "הפשטות" שמעלה הדובר בשיר. אותה "פשטות" מעלה אירוניה בשיר, שכן תהליך היצירה של המשורר כרוך בסבל רב ובקושי, כפי שנמסר לנו בשורות 10-12: **"وغمست بالدم/ ريشتي/ وكتبت هذي الأغنيات"** (וטבלתי בדם/ את נוצתי/ וכתבתי את השירים האלה).

נעימה בשירו "חבל אל-תמני" (חבל המשאלה)[32] מחדד את דיאלקטיקת הכוחות בין הרגש לשכל שבפניה ניצב המשורר במהלך חיבור שיר. הדובר בשיר נמצא במאבק כוחות מתמיד בין השתלטות המחשבות על רגשותיו והוא חושש שמא הן תגברנה על הרגש. נעימה מדמה את המשורר ללוליין שמטפס על חבל: **"فالأماني حبل نسير عليه/ فوق بحر الوجود كالبهلوان"** (והמשאלות הן חבל שנלך עליו/ מעל ים המציאות כמו הלוליין) (שורות 34-33) ומעצים את כוחן של המשאלות תוך שימושו בטכניקת האנשתן שנגלית בין הנושא והנשוא במשפט: **"والأماني يقرضن حبل الأماني"** (והמשאלות מכרסמות את חבל המשאלות) (שורה 35).

נעימה מחדד את הסכנות הטמונות בחבל שעלול להפיל את הלוליין ולגדוע את חייו, משום שהחבל עלול להיקרע ובכך לנתק את אחיזתו של המשורר במציאות. נעימה מדמה את המשאלות ליחידת זמן קטנה- לשניות: **"والأماني يقرضن حبل الأماني/ كالثواني يقرضن حبل الثواني"** (והמשאלות מכרסמות את חבל המשאלות/ כמו השניות שמכרסמות את חבל השניות) (שורות 35-36). השימוש ביחידת הזמן המינימליסטית מרוממת את כוחן של המשאלות, שיכולות בשנייה למוטט את חייו של המשורר על פיהם: כשם שהמשאלות יכולות להתגשם, הן יכולות להיחתך או להיקרע כמו חבל במחי יד, ומכאן עולה דיאלקטיקת האופטימיות מול הפסימיות.

רחל עוסקת בקשרים הסבוכים שבין השיר והמשורר ומזכירה אובייקט נוסף בשירה "רק על עצמי",[33] את הקורא. בשיר זה, מצטיירת הדוברת כחסרת אונים על כן היא מדמה עצמה לנמלה: **"צר עולמי כעולם נמלה/ גם משאי עמסתי כמוה/ רב וכבד מכתפי הדלה"** (שורות 2-4). ניכר כי אצל המשוררת המשא הנפשי והפיזי רבים. הדמיון בין הדוברת לנמלה מעלה גם את השוני בין שתיהן: משאה של הנמלה מוחשי לעומת כוח הענקים הנפשי (מצד הקוראים) הפועל על הדוברת. בשיר עולות הדיאלקטיקות שבין חולשתה הפיזית של הנמלה נוכח העומס והכובד בפניהם היא ניצבת למרות חריצותה לבין חולשתה הנפשית של הדוברת הכורעת תחת נטל הכתיבה תוך ניסיונה לשמור על הצטנעות ועל מינימליזציה של הערך העצמי בעזרת דימויה לנמלה בשיר.

ביאליק בשירו "לא תימח"[34] עוסק בחבלי הלידה של שיר. הוא מפנה ביקורת בשירו כלפי הקוראים שאינם שותפים ישירים לסבלו: **"דמעתי מקרקע נשמתי שאבתי; כל- טיפה בשעתה בצירי יולדה/ ובלחץ שיניים מעיני עיצבתי"** (שורות 2-4). בדומה לרחל, יורה ביאליק חיצים כנגד מבקריו האטומים: **"ולמראה כל- ערלת לבב ואוזניים"** (שורה 13), אך עם זאת הוא שומר על נימת אופטימיות כי המצב ישתנה בעתיד: **"אך מאמין אנוכי כי נביא עוד נקים"** (שורה 29) בניגוד לפסימיות המזוהה עם רחל המאוכזבת: **"למה כזבתם, אורות רחוקים?!"** (שורה 12). אותה דמעה מדוברת בשירו של ביאליק משמשת מטאפורה ישירה לסבלו של הדובר במהלך חיבור שיר המדמה והמתאר אותה ככאב רב המרקיב בעצמותיו עד שגוררו למותו שלו: **"וכרקב בעצמות היא נשואה בלבבי/ ככאב נעכר כמוס אסבלנה על-רוחי/...תלווני כמוות בעמלי ובנוחי"** (שורות 25-26, 28).

בניגוד לרחל, לביאליק ולנעימה עוסק אל-ג'נאבי בשירו "צמא אל-ציפאדע" (צימאון הצפרדעים)[35] בחומרי הגלם של השיר, במילים. הוא חושש שמא הוא יתפתה למילים נוצצות ולא ידבק בפשטות המוכרת לו: **"لقد تعلمت أن أكتب ببساطة جندي أو ربيع عقيم"** (הרי ידעתי לכתוב בפשטות של חייל או באביב עקר) (שורה 4). אין המשורר

32. **همس الجفون**, ص 22–25. שיר זה מציג את הניגודיות שבין המוחשי למופשט ובין המציאות לדמיון כדי לחדד ולהמחיש את הטלטלה הרגשית שחווה המשורר במהלך יצירת שיר. ישנו חשש גובר בשיר מצד הדובר שמא הרגש יגבור על השכל ומכאן השימוש הגובר בשיר במילה "לו" המשדרת תנאי בטל-משאלת לב, שבוודאי לא תתגשם. בתוכו הדובר מודע לכך שהמשאלות שבריריות וסופן להתנפץ, אולם סבך הכוחות הנוהג בשיר משדר מרדף בו פוצח הדובר כדי לאחוז בחבל המשאלות שנשמט מידיו.

33. **שירי רחל**, עמ' 30. שיר זה בנוי כולו סביב דימוי אחד: הדוברת בשיר משווה עצמה לנמלה. הניסיון הגובר להידמות לנמלה ולהיות זהה לה מרחיק את הדוברת מהיעד: עולמה של הנמלה צר, מפני שהיא איננה יודעת מה שמעבר לו ואילו עולמה של הדוברת צר, משום שאיננה יכולה להגיע אל מה שמעבר לו. הנמלה עומסת משא מוחשי ואילו הדוברת עומסת משא מטאפורי. דרכה של הנמלה מוליכה לצמרת מוחשית, בעוד הדוברת נמשכת אל שאיפות שאינן ניתנות להגשמה (קריץ 1969, עמ' 102).

34. **שירים**, עמ' ק"ח. השיר מתכוון אל עצמו ועוסק בתהליך הכתיבה המייסר של המשורר. עולה ביקורת כלפי הקורא המקבל את השיר "מן המוכן" והאטום לסבלו של המשורר.

35. إنفرادات الشعر العراقي الجديد. الجزء الأول: الستينيات، ص ٣٢٤. השיר משתייך לקבוצת השירים הארס-פואטיים העוסקים בשירה המדברת על עצמה בעזרת סימניה. ואכן אנו עדים בשיר לעיסוקו של הדובר בחומרי הגלם של השיר, במילים. הדובר חושש שמא הוא יתפתה למילים נוצצות בשעה בה הרגש יעפיל על השכל, אולם הוא לא נכנע לתכתיבי הרגש אלא נצמד למילים הפשוטות.

חושש מעקרות כתיבתו כמו מה"**هزل**" (החולשה) (שורה 5) ומה "**فوضى**" (כאוס) (שורה 5) ומהדברים הלא גמורים: "**أيتها الأشياء، أأنت مصممة/ ألا تفصحي؟**" (הוי הדברים, האם אתם נחושים/ הלוא תדברו?) (שורות 7-6). הדובר מזוהה עם הצפרדעים: "**الضفادع تشم رائحة القصيدة،/ مثلها مثل الغرف والورقة**" (הצפרדעים מריחות את ריח השיר/ דומות הן לחדרים ולנייר) (שורות 2-1). החדרים והנייר "סוגרים" על המשורר ועל השיר במאבק הכוחות בין השכל לרגש: "**ولكن حينما تثقل القصيدة بيأس فائر، يشك بنتيجتها**" (אבל כאשר עמוס השיר על ידי יאוש גועש, מוטל ספק בתוצאתו) (שורה 3). בדומה לנעימה, מועלית בשיר דיאלקטיקת השכל והרגש כשבשירו של אל-ג'נאבי השאיפה של המשורר היא לא להתפתות אחר מילים נוצצות אלא לדבוק במילים פשוטות וצחות, מכיוון שהוא מעדיף את חיי הפשט של הצפרדעים ולמות מוות של צימאון: "**أو أن أموت بموت الصدى**" (או למות מוות של צימאון) (שורה 9).

סיכום

סקרנו ארבעה עשר שירים המראים זהות תמטית מבחינת הנושאים והאידיאות המועברים ביצירתם של חמישה משוררים. מצאנו בכולם שימוש בטכניקה שירית משותפת, מטאפורה מורחבת, שזכתה לפיתוח דרך ניתוח השירים והסקת המסקנות המרוכזות כמפורט להלן:

1. חמשת המשוררים עוסקים במגוון רחב של נושאים: מהות השירה, הסגנון הפיוטי, היחס אל הלשון, שפת השירה, דימויו העצמי של המשורר, תהליך היצירה והאיכות של שעת כתיבת השיר, התבוננות במעשה השיר והקישוטים, היחסים בין המשורר הביוגרפי לדובר הלירי ועמדת המשורר כלפי קהלו ומבקריו.

2. הסבר תפקידיה ופעולתה של המטאפורה המורחבת נסמך בעיקרו על שלוש תופעות סגנוניות (ליטוטס, סמלים אגדתיים-היסטוריים ונטייה להכפלה סינונימית של המדמה) המופיעות בשירים כדי לשקף את מטרותיהם הרטוריות והתמטיות של המשוררים, וכל זאת בשעה שהן מצטלבות עם המבנים התחביריים על דרך השלילה.

3. התפקיד הפונקציונאלי של הליטוטס בשירים בא להדגיש את הנאמר, מחד ולהעניק לטקסט נופך אירוני או טרגי, מאידך. בשירים של רחל ושל אל-ג נאבי נמצאו עדויות לשימוש באמצעי רטורי זה כאפקט אירוני בעוד נעימה, ביאליק ואל-ביאתי עשו בו שימוש בשירים כדי להעביר מסר שלילי-טרגי.

4. ביאליק, רחל, אל-ג נאבי ואל-ביאתי משתמשים בסמלים אגדתיים בשירתם בעוד לא נמצאו עדויות לשימוש במסכות בשיריו של נעימה. השימוש במסכות אלה מעלה זיקה ישירה לנושא השירה המחויבת כביקורת כלפי המשוררים הבוחרים להינעל במגדלי השן במקום להיטמע בבעיות החברה. השימוש במסכות אלה מאפשר לארבעתם לחשוף דעתם במישרין או בעקיפין באמצעות התבניות הבין-טקסטואליות, בכך שהן קושרות אותם להווה ומעמידות אותם מבחינה אמנותית על הקשר שבין העבר וההווה והעל האיחוד שבין הניסיון האישי והניסיון החברתי.

5. המטאפורה המורחבת תורמת לשילוב אפקטים ותחבולות בשירים, בשעה שהיא מציגה דיאלקטיקות, אירוניה, פרדוכסליות, טופוס של "העולם ההפוך", תבניות בין-טקסטואליות והכפלה סינונימית של המדמה.

6. אל-ג'נאבי לבדו עושה שימוש בטופוס "העולם ההפוך" כדי להעצים את ערפול החושים והתודעה של המשוררים במהלך חיבור שיר.

ראינו אפוא, כי המטאפורה המורחבת כתופעה פיגורטיבית מוצאת במה בשירה הערבית המודרנית ובשירה העברית. לכן מחקר זה מבקש לפתוח בסדרה של מחקרים השוואתיים נוספים בין שתי השירות המייצגות תרבויות שונות ותנודות פואטיות זהות ושונות בפרקי זמן שונים במערכת הקאנונית השירית.

רשימת מקורות

ביאליק, ח"נ (1966). **שירים**. תל אביב: ספריית דביר לעם.

בן-פורת, ז. (1985). בין-טקסטואליות. **הספרות**, כרך 2, גיליון 34, עמ' 178-170.

בר יוסף, ח. (תשמ"ח). האם הדימוי הוא כמו מטאפורה?. **מחקרי ירושלים בספרות העברית**, י"-י"א, עמ' 212-201.

דובשני, מ. (תשכ"ז). **יצירתו של ביאליק**. תל אביב: מישלב.

מורה, ש. (תשכ"ח). השפעת השירה הערבית ושירתו של ת. ס. אליוט במיוחד על השירה הערבית המודרנית (1967-1947). **המזרח החדש**, י"ח, עמ' 41-3.

עוז, ע. (1979). **באור התכלת העזה**. תל אביב: ספריית פועלים.

פוני, מ. (1998). **השירה העברית במאה העשרים**. תל אביב: משכל.

פרי, מ. (1969). התבוננויות במבנה התמטי של שירי ביאליק. **הספרות**, 2, עמ' 90-41.

קרטון- בלום, ר. (1989). **יד כותבת יד**. תל אביב: הקיבוץ

המאוחד.
קריץ, ר. (1969). על תבניות המבנה ב "שירת רחל". **הספרות**, 2, עמ' 108-92.
רחל (תשל"ד). **שירי רחל**. אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.
שה- לבן, י. (1986). **שירים-חיים נחמן ביאליק**. תל אביב: הוצאת "אור-עם".
שניר, ר. (1991). 'עולם הפוך בספרות הערבית במאה העשרים. בתוך: צ' לוי (עורך), **העקדה** והתוכחה: **מיתוס, תימה וטופוס בספרות** (ירושלים, תשנ"א), עמ' 107-88.
أبو العدوس، يوسف (١٩٩٧). **الاستعارة في النقد الأدبي الحديث**. الأبعاد المعرفية والجمالية. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.
أبو العدوس، يوسف (١٩٩٨). **ألاستعارة في دراسات المشترقين**. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.
إسماعيل، عز الدين (١٩٧٨). **ألشعر العربي المعاصر**. القاهرة: دار الفكر العربي.
ألبياتي، عبد الوهاب (١٩٧٨). **شعرهاى تبعيد وجشمان سكان مرده** (ترجمة: عدنان عريفي). تهران: انتشارات.
ألبياتي، عبد الوهاب (١٩٨٩). **بستان عائشة**. القاهرة وبيروت: دار الشروق.
ألبياتي، عبد الوهاب (١٩٩٩). **السيف والقيثار: من أشعار عبد الوهاب البياتي**. القاهرة: المؤسسة المصرية العامة للكتاب.
جاسم، عزيز السيد (١٩٩٧). **متصوفة بغداد**. بيروت ودار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
ألجرجاني، عبد القاهر (١٩٩٩). **أسرار البلاغة في علم البيان**. بيروت: دار الفكر العربي.
ألجنابي، عبد القادر (١٩٩٣). **إنفرادات الشعر العراقي الجديد. الجزء الأوّل: ألستينيات**. كولن: منشورات الجمل.
ألجنابي، عبد القادر (١٩٩٥). **حياة ما بعد الياء**. باريس: منشورات فراديس.
ألجندي، علي (١٩٦٦). **فن التشبيه: بلاغة، أدب، نقد**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
ألحلاج، الحسين بن منصور (د.ت.). **أخبار الحلاج** (تحقيق: عبد الحافظ بن محمد مدني هاشم). ألقاهرة: مكتبة الجندي.
حمدان، فاطمة سعيد أحمد (٢٠٠٠). **مفهوم الخيال ووظيفته في النقد القديم والبلاغة**. مكة: جامعة أم القرى.
حمود، محمود (١٩٩٦). **ألحداثة في الشعر العربي، بيانها ومظاهرها**. بيروت: ألشركة العالمية للكتاب.
خير، بك كمال (١٩٨٦). **حركة الحداثة في الشعر العربي المعاصر**. بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
الرماني ، أبو حسن علي بن عيسى (١٩٧٦). **النكت في إعجاز القرآن**. مصر : دار المعارف.
سنير، رؤوبين (١٩٩٣). "لماذا تنفى الكلمات؟: الشاعر وصخرته في مرآة الشعر الملتزم." **الكرمل**، ١٤، ص ٩٣–٤٩.
سنير، رؤوبين (١٩٩٦). "صناعة الشعر لعبد القادر الجنابي، مدخل لا بدّ منه تمهيدا لقراءة أولى لاحقة". **فراديس** ٩/١٠، ص ١٣٦–١٣٧.
سنير، رؤوبين (٢٠٠٢) . **ركعتان في العشق: دراسة في شعر عبد الوهاب البياتي**. بيروت: دار الساقي.
ألعسكري، أبو هلال (١٩٨١). **كتاب الصناعتين**. بيروت: دار الكتابة العلمية.
فاضل، جهاد (١٩٨٤). **قضايا الشعر الحديث**. بيروت والقاهرة: دار الشروق.
قدامة، بن جعفر (١٩٥٦). **نقد الشعر**. ليدن: بريل.
ناصف، مصطفى (١٩٨١). **نظرية المعنى في النقد العربي**. ألقاهرة: دار الأندلس.
نعيمة، ميخائيل (١٩٦٨). **همس الجفون**. بيروت: دار صادر.
Barnet, S. & Berman, M. & Burto, W. (1964). *A Dictionary of Literary Terms*. London: Coustable and Company LTD .
Curtius, E. R. (1952). *European Literature and the Latin Middle Ages* (tra. by W. R. Trask). New York: Pantheon.
Ecco, U. (1983). *The Scandal of Metaphor. Poetics To-day*, 4, pp. 217-258.
Hegel, F. (1952). *Esztétikai Elöadások*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
Kayser, W. (1961). *Das Groteske in Malerai and Dichtung*. München: Rowohlt.
Preminger, A. (1974). *Princeton Encyclopedia of Poetics and Poetry*. Princeton: Princeton University Press.
Schimmel, A. (1974). *Mystical Dimensions of Islam*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
Shipley, J. T. (1962). *Dictionary of World Literature* . New Jersey: Totowa.
Snir, R. (1994). The 'World Upsidedown' in: Modern Arabic Literature: New Literary Renditions of an Antique Religions Topos. *Edebiyat*, 5, pp. 51-75

שינויים בהערכה עצמית של תלמידים דוברי ערבית עם לקויות למידה בקבוצה טיפולית

ג'יזיל נחאס חליוא

המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה

Changes in Self–Assessment of Arabic–Speaking Students with Learning Disabilities in a Therapeutic Group

Gezil Nahas Helewa

The Academic Arab College for Education in Israel-Haifa

Abstract

This research examined changes in the self-perception of 12 adolescent Arab-Israeli pupils, with learning disabilities, who participated in group intervention conducted over a period of two years. This study was conducted during the bibliotherapeutic intervention using quantitative methods of research, and followed a strategy of multiple interpretative-ethnographic case-studies. Following the intervention significant change was evident in all spheres of self-perception: educational, emotional, social behavioral and cognitive, as well as in relations with the adult world and perception of the future. Two years after group closure, the change experienced had stabilized. The stabilization belong to developing a realistic self-perception of themselves, their self-advocacy and coping abilities became more effective (Kozminsky, 2004). The attributes of group intervention, the overall acceptance and sharing with others had induced initiatives for change and an altered mode of coping with the difficulties (Rosman, Frenkel & Salzman, 1997; Shechtman,2008,2010). The change in the nature of the dialogue between the parents, teachers and children had empowered their self-esteem (Esbenioly, 2002). Evidently, the self-perception and modes of coping adolescents with learning disabilities may be changed, as well as their day-to-day coping and that of their parents and teachers. It is clearly important, in the course of the intervention, to take into account the individual's cultural attributes and the role of the significant others (parents and teachers) in it, and to incorporate them in the therapeutic situation.

תקציר

המחקר בחן את השינויים שחלו בהערכה העצמית של 12 תלמידים בעלי לקויות למידה ודוברי ערבית. התלמידים היו מתבגרים (כתות ט -י), שהשתתפו בקבוצה טיפולית במשך שנתיים. התופעה נבדקה בגישה איכותית ובאסטרטגיה של חקר מקרה פרשני- אתנוגראפי. נאספו נתונים בעזרת ראיונות ותצפיות. איסוף המידע נערך במהלך ההתערבות ושנתיים לאחר סיומה. נתגלה שינוי משמעותי בכל ממדי התפיסה העצמית: לימודית, רגשית, חברתית, התנהגותית וקוגניטיבית, וכן בקשר עם עולם המבוגרים ותפיסת העתיד. שנתיים מתום הטיפול הקבוצתי התייצב השינוי שחל בתלמידים. נראה כי פיתוח תפיסה עצמית ריאלית בקרב התלמידים סייעה להתמודדות יעילה יותר מתוך סנגור עצמי (קוזמינסקי,2004). מאפייני ההתערבות הקבוצתית, כגון: קבלה, תמיכה והתחלקות עם אחרים, תרמו ליוזמות אישיות ושינוי באופי ההתמודדות עם קשיים(רוזמן, פרנקל, וזלצמן, 1997;שכטמן,2002, 2008 2010 ;Shechtman). הסתמן גם שינוי באופי השיח בין הילדים-להורים ולמורים שהעצים את ההערכה העצמית שלהם (אסבניולי, 2002). המחקר הוביל למסקנה כי ניתן לשנות את התפיסה העצמית ואת אופני ההתמודדות של בני נוער עם לקויות למידה, כמו גם את ההתנהלות היום יומית שלהם ושל הוריהם ומוריהם. חשוב לקחת בחשבון, במהלך ההתערבות, את מאפייני התרבות של הפרט ואת מקומם של הסובבים ולשלבם בסיטואציה הטיפולית.

מילות מפתח: לקות למידה, הערכה עצמית ,קבוצה טיפולית

מבוא

מטרתו של מחקר זה לבדוק, האם וכיצד ניתן לסייע לתלמידים עם לקויות למידה להתמודד במסגרת ביה"ס. אך נתן לשפר את ההערכה העצמית, מיומנויות חברתיות והישגים לימודיים של תלמידים ערבים מתבגרים עם לקויות למידה בקבוצה טיפולית. שדה המחקר התנהל בבי"ס בצפון הארץ בהנחיית החוקרת ובעזרת קו הנחיה שנוכח בפגישות החוקרת עם הקבוצה. יש עדויות מחקריות שהקשיים של תלמידים אלה להגיע להישגים התואמים את רמת האינטליגנציה והידע שלהם, גורם לתחושת כישלון ותסכול המשפיעה על ההערכה העצמית שלהם, על קשריהם החברתיים בקבוצת השווים ועל היחסים שלהם עם מוריהם והוריהם. (גורני, 1993; דופי, אלנר ולוי, 2004; Margalit 1996; Efrati & Raviv &Stone1990).

ניסיונה של החוקרת כמדריכה פדגוגית, העומדת בקשר עם בתי ספר ערביים העלה את הצורך בהתנהלות אחרת של תלמידים לקויי הלמידה בבי"ס רגיל . מורים תיארו הערכה עצמית נמוכה של התלמידים שהתבטאה בקשת של בעיות רגשיות, אשר במקרים הקיצוניים התבטאה באלימות, ובקצה השני במופנמות והתרחקות מהסביבה. בשנים האחרונות רוב המחקרים בתחום לקויות למידה במגזר הערבי התמקדו בתהליכי אבחון וטיפול, ללא ראייה הוליסטית, ותוך התעלמות מהצרכים האישיים והרגשיים. לעומת כך במגזר היהודי, יש התייחסות רחבה למודעות רגשית וסינגור אישי ביחס לתלמידים בעלי לקויי למידה (קוזמינסקי, 2002).

סקירה ספרותית

יש הגדרות שונות ללקויות למידה. רובן ככולן מסכימות בכך שלקבוצה זו מגוון של הפרעות המאופיינות על ידי כישלון לא צפוי של הילד ברכישת מיומנויות למידה. מונח לקות למידה לפי (NJCLD, 1994) מתייחס לקבוצת הפרעות הטרוגניות המתבטאות בקשיים משמעותיים ברכישת האזנה, דיבור, קריאה, המשגה ו/ או יכולת מתמטית והשימוש בה. הקשיים הנובעים מהפרעות אלו עלולים לגרום להישגים נמוכים בתחום האקדמי וגם בתחומי חיים אחרים. בהגדרה (DSM-V ,2013) מופיע שינוי במינוח: לקות למידה שהיא ליקוי ספציפי בתפיסה או עיבוד מידע באופן מדויק ויעיל. במקום המילה "הפרעות (Disorder)", מופיעות המילים: ליקוי ספציפי בתפיסה או בתהליכי עיבוד מידע. שינוי זה מבודד את המונח "תהליכי תפיסה", כאבחנה שונה מאינטליגנציה כללית ותפקוד כללי.

אבחנה זו מחזקת את התפיסה כי התופעות הרגשיות של תלמידים לקויי למידה אינן ראשוניות, אלא תוצאה של תחושת התסכול. תלמידים עם לקויי למידה מפתחים הערכה עצמית נמוכה הגוררת בעיות התנהגותיות וחברתיות והפרעות פסיכולוגיות שונות ,דיכאון ,חרדה (דופי, אלנר ולוי, 2004). ספקטור(2005) מדגישה את הקשיים התנהגותיים והרגשיים הנלווים לקשיים הלימודיים. הקשיים באים לביטוי בהתנהגויות חריגות ובתופעות רגשיות .

המושג הערכה עצמית מתייחס להערכת היחיד את עצמו, לשיפוט האישי ולעמדות שיש לו כלפי עצמו (1967, Cooper, Smith).הערכה עצמית מתפתחת בגיל צעיר מאוד כתוצאה מאינטראקציה בין היחיד ובין הסובבים המשמעותיים לו (Rogers,1961)). באופן כללי ניתן לומר כי הערכה עצמית הינה מרכיב מתוך המושג הכולל של תפיסה עצמית (Gordon, Buhi & Dunsmore, 2006).

ערך עצמי היינו יחס כלפי העצמי: אנשים עם ערך עצמי גבוה נמצאו שמעריכים באופן חיובי את בריאותם, חייהם ויכולותיהם המנטליות והפיזיות, לעומתם, אנשים בעלי ערך עצמי נמוך הערכתם לעצמם היא שלילית (Oattes & Offman, 2007).

פגיעה בערך העצמי נפוצה בקרב תלמידים עם לקויות למידה (קוזמונסקי,2004). אינטראקציה בין האדם לסובבים אותו יוצרת אצל האדם מערך נפשי של בחירה והתעלמות. האדם קולט ומגיב לגירויים התואמים את הערך העצמי שלו ודוחה גירויים שאינם תואמים את ערכו העצמי. מערכת היחסים בין האדם והסובבים אותו מסייעת להתפתחות ה"אני אידאלי" כפי שהאדם שואף להיות ו"אני ריאלי" כפי שהוא מעריך את עצמו. ככל שהפער בין ה "אני האידאלי" ו "אני הריאלי" גדול כך תחושת הערך העצמי של האדם תהיה נמוכה, ולהפך פער קטן יגרום לתחושת ערך עצמי גבוהה (Formess &Knitzer,1992; Steinberg1999; Rogers,1961).

בתקופת גיל ההתבגרות גובר העיסוק בהערכה עצמית. המתבגרים בודקים כיצד הם נראים בעיני עצמם ובעיני אחרים. הערכה עצמית ירודה עלולה לגרום לכעס, תוקפנות ודחייה ובמקרים אחרים למופנמות ביישנות ונסיגה. תלמידים עם לקויות למידה, הצוברים תסכולים וכישלונות בתחום הלימודי- חברתי עלולים לפתח הערכה עצמית נמוכה כתוצאה מהפער הגדול בין הפוטנציאל

שלהם ובין יכולתם לממש אותו בפועל (הררי 1999; פפרנה, 1995; קוזמנסקי,2004; - Neuberger & Ba 1996er Omizo.1988;). מתבגר בעל לקות למידה, נקרע בין שני עולמות: מבחינה אחת בשל עצם היותו מתבגר ישנה חשיבות רבה לקבוצת בני הגיל ולקשר שלו אתה. מצד שני, אותה קבוצת בני גיל דוחה אותו בשל היותו ילד עם לקות למידה. מצב זה עלול לפגוע בתקינות תהליכי ספרציה-אנדיוודואציה או במלים אחרות בגיבוש הזהות העצמאית שלו (Lavoie, 1994 ; Perosa, 1996).

ממצאי המחקרים (Margalit & Efrati 1996; Stone & La Greka, 1990 Bryan, 1974, Zetlin & Rosenblun, 1988) הראו כי תלמידים עם לקויות למידה נדחים יותר ע"י בני גילם. הקשיים הנובעים מהלקות הם חלק יציב מביטוי הזהות של תלמידים לקויי למידה, בעוד שהכוחות והיתרונות שלהם אינם משקפים את תפיסת העצמי שהם חשים. בעקבות תפיסה הלקות ישנה תחושה שלא ניתן לסמוך עליהם (צדוק, בן-סירא 2011).

בחברה הערבית שבה נערך מחקר זה, ניתנת העדפה לטובת הקבוצה מאשר לטובת הפרט (Dwairy, 2002 Rabin,1999). סעדה (2009) מציין כי החברה הערבית מוגדרת כחברה קולקטיביסטית, והדימוי העצמי של המתבגר בה, מעוצב על בסיס חברתי ותרבותי. אנשים בחברה הערבית עדיין מאמצים את הזהות הקולקטיביסטית כאשר הפרט הוא הדבר המשני אחרי הקבוצה. הפרט שואב את הזהות האישית שלו דרך יחסיו עם החברה.

פלג (Peleg 2009) בחנה את הקשר בין המשתנים חרדת בחינות, הישגים לימודיים ודימויי עצמי בקרב אוכלוסייה של תלמידים ערבים ללא לקויי למידה ועם לקויי למידה ומצאה שתלמידים לקויי למידה העידו על רמות גבוהות יותר של חרדת מבחנים, רמות נמוכות יותר של דימוי עצמי והגיעו להישגים אקדמיים נמוכים יותר. במחקרים נמצא שטיפול קבוצתי המבוסס על תיאוריות הומניסטיות, יעיל לטיפול בקשיים לימודיים ובבעיות התנהגות (- Shec man,2002). לכל קבוצת תמיכה מסוג זה חוקים וגבולות ברורים, קבועים ומשמעותיים המחייבים את המנחה ואת כל חברי הקבוצה. התהליכים התוך אישיים והבין אישיים אמורים להתרחש כתוצאה מאווירה של סובלנות לרגשות ולצרכי הפרט, מתחושת הביטחון של כל פרט בתמיכה הניתנת לו במסגרת הקבוצה מהמנחה ומחברי הקבוצה ובעיקר מרכישת תובנות על התהליכים הפנימיים שעובר הפרט ועוברת הקבוצה. למנחה הקבוצה, בעל הגישה האמפתית חסרת השיפוטיות יש תפקיד מרכזי בהנעת תהליכים אלה. התהליכים בקבוצה מתפתחים באופן ספיראלי ודינאמי לאורך המפגשים ובאופן זה מקדמים את המשתתפים להשגת המטרות שהוגדרו מראש. ראשית התהליך מיועדת ליצירת לכידות קבוצתית, אווירה של תמיכה, נורמות של אינטראקציה ופיתוח שפה של רגשות. שלבי ההמשך מתמקדים בהשגת ביטוי אישי לרגשות, בעיקר השליליים שבהם, שיתוף המשתתפים האחרים בחוויות אישיות ודיון עמהם בקונפליקטים (רוזמן, פרנקל וזלצמן, 1997 ;שכטמן, 2002 ,2010).

קבוצת התמיכה במחקר הנוכחי הסתמכה על מחקרים קודמים שהצביעו על הישגים ניכרים בתחומים אקדמיים רגשיים וחברתיים של תלמידים עם לקויי למידה שהשתתפו בקבוצות טיפול הומניסטיות (ענת - 2000Pa tor; 2005; Shechtman,2008) טיפול כזה לדעתם עשוי לשפר את ההישגים הלימודיים כמו גם את ההערכה העצמית ואת היכולת לרכוש מיומנויות חברתיות התואמות את החברה בה חי הנער. הקבוצה הנוכחית הציבה כמטרה לשפר את ההערכה העצמית ,מיומנויות חברתיות וההישגים הלימודים של המשתתפים .מחקר זה השתמש בשיטת תוכנת ההתערבות שנקודת המוצא שלה היא הקניית תפיסה עצמית חיובית לתלמידים שחוו כישלונות לימודים וחברתיים. התוכנית השתמשה באמצעיים אומנותיים למיניהם, אומנות פלסטית ,דרמה מוסיקה, תנועה ובעקר ספרות.

טרוגר ושותי (2003) מציינים שביבליותרפיה (שימוש בספרות ככלי טיפולי) עשויה לעזור לתלמידים לפתור בעיות אישיות וחברתיות, לשפר גישות והתייחסויות כלפי הזולת ויעילה בפיתוח עמדות ושינויים אצל תלמידי בי"ס. לדעת Schrank (1982), ההכוונה של המנחה מביאה את התלמיד לתובנה ולמציאת דרכים שונות להתפתחות עצמית. Tiliman (1984) מציין בסקירתו על הביבליותרפיה בקרב מתבגרים כי יתכן וקיימת השפעה חיובית מסוימת של הספרות ככלי טיפולי, אולם חסרים מחקרים שיוכיחו עובדה זו. (Shechtman 2008) מדגישה שהטיפול בביבליותרפיה מסייע לשינויי חברתי ולימודי בתלמידים עם לקויות למידה. שכטמן (2010) מתייחסת לתהליך פיתוח הקבוצה לאורך השלבים השונים, תוך הצגת כלים מתאימים לגיל המטופלים שמטרתם לעודד את מעורבותם של חברי הקבוצה בפעילות התורמת לריפוי. לדעתו של Dwairy (2001) שימוש באומנויות הוא כלי מתאים במיוחד למטופלים בחברה קולקטיבית,

שנמנעים לשתף ולדבר על הרגשות שלהם באופן ישיר.

שיטה

משתתפים: קבוצת הטיפול כללה 12 תלמידים, 6 בנים ו-6 בנות, דוברי ערבית בכתות ז -ט בחטיבת הביניים. תלמידים אלה אובחנו כבעלי לקויות למידה. הם גרים בעיר מעורבת בצפון הארץ, לומדים בכיתות רגילות בבית ספר פרטי ומקבלים התאמות במבחנים לפי חוזר מנכ"ל לאותה שנה.

כלים

התוכנית הטיפולית הייתה למשך 40 פגישות ,כל פגישה שעה וחצי, פעם בשבוע ללא חופשות, חגים וימי בחינות. התוכנית כללה את השלבים הבאים :

•הכרות בין חברי הקבוצה להצבת חוקים וגבולות תוך גיבוש קבוצתי על ידי הפעלות וקטעי ספרות.

•דיון במושגים "הערכה עצמית" ו"לקות למידה", ביטויים בחיי היום יום ואיך מרגישים אתם .

•תיאור עצמי היוצר הזדמנות להחליט אילו שינויים האדם רוצה לעשות בעצמו. יצירה של בסיס לפעולה משותפת עם הקבוצה.

•השפעות על ההערכה העצמית, חשיבה חיובית, אמירות מקדמות ואמירות חוסמות.

•דרכים לשיפור הערכה עצמית, תיקון טעויות חשיבה של הכללת יתר, חשיבה בשחור /לבן, קריאת העתיד, אמירות חיוביות ושליליות.

•הערכה עצמית בעזרת אחרים הסובבים אותנו

•למידה מהצלחות ופתרון בעיות

•דרכי למידה ומוטיבציה ללמידה

•התייחסות לשינוי.

•פרידה

ראיון מובנה : הריאיון נערך על ידי החוקרת וכלל 19 שאלות, כחודשיים לפני תחילת הקבוצה, בסיום הקבוצה ושנתיים לאחר סיומה. מטרתו של הריאיון לבדוק איך התלמיד מעריך את עצמו ואיך הוא חושב שמסתכלים עלו ומעריכים אותו הסובבים (הורים, מורים וחברים).תצפית, שבה החוקרת עם קו ההנחיה ערכו תצפית להתנהלות התלמידים בקבוצה הטיפולית .

הליך

לאחר שהושג אישור ההנהלה לקיום מפגשים עם התלמידים, הוריהם ומוריהם בבית הספר אחה"צ, נערך מפגש ראשוני עם הורי הילדים. במפגש זה הוסברו להם המטרות והתנהלות העבודה עם התלמידים בקבוצה. הם נתנו את הסכמתם בכתב להשתתפות ילדיהם בקבוצה הטיפולית, וכן, לדליית מידע אודות ילדיהם מתיקם האישי בבית הספר. נערכו ראיונות ראשוניים עם התלמידים במטרה ליצור קשר ראשוני עמם ולהסביר להם את הליך העבודה בקבוצה.

שיטות ניתוח נתונים

המענה לשאלת המחקר פותח בניתוח תוכן המתבסס על יצירת תמות (קטגוריות) בהתאם ל (Strauss & Corbin 1990), שנוצרו על פי שלושה שלבים: לפני ההתערבות, מהלכה, בסיומה, ושנתיים לאחריה.

ממצאים

מניתוח הראיונות עלו ארבעה מרכיבים לתפיסה העצמית, אשר השתנו עם הזמן. מרכיבים אלה הם:

1. תפיסה של כוחות ומסוגלות לימודית
2. תפיסה עצמית חברתית
3. תפיסה עצמית מתוך הקשר עם עולם המבוגרים.
4. תפיסה עצמית ביחס לעתיד

1. תפיסה של כוחות ומסוגלות לימודית

חלק ניכר מתיאורי התלמידים עסקו בתפיסתם את יכולותיהם הלימודיות, יכולתם להצליח. כל התלמידים תארו בתחילת המחקר מצב של קושי וחוסר הצלחה בלימודים. לדבריהם,

"קשה לי מאוד בקריאה" (R.A), "קשה לי עם מקצועות כמו היסטוריה ושפות" (A.M).

חלק אחר תפסו את עצמם כלא מסוגלים:

"במקום הזה אני לא שווה כלום, ...לימודים קשים ,לא מצליח בכלום" (R.S), "איני מספיק מוכשרת ...משקיעה המון בלימודים...לא מצליחה" (M.S).

תלמידים אחרים תפסו את עצמם כבעלי יכולת לימודית, כבעלי פוטנציאל לימודי, וביטאו את חוסר יכולתם להביא יכולת זו לידי ביטוי מעשי.

"אני חכמה מאוד אולם זה לא מתבטא בציונים... חרוצה,מנסה להצליח הרבה בלימודים... משקיעה המון בהכנות לעבודות הבית... מרוכזת בשיעורים אולם קשה לי בשפות במיוחד אנגלית" (S.K). "אני לומדת ללא שום תועלת"(L.S). "איני רואה הצלחה ,החומר קשה והמורים אומרים שאיני יודע כלום"(A.H).

אחדים פרשו את חוסר הצלחתם כנובעת מהחלטה אישית:
"לא מצליחה מכיוון שהחלטתי... שאני לא טובה באנגלית" (H.AB)

תיאורי התלמידים ממחישים את תפיסתם העצמית לגבי כוחות ומסוגלות. חלקם ויתרו ורואים עצמם לא מסוגלים או חלק החליט שאינו מעוניין להצליח, ואילו אחרים לא ויתרו על תפיסה עצמית של יכולת ומסוגלות, אך מביעים תסכול רב מאי יכולתם להביאה לידי ביטוי ממשי. כל התלמידים ביטאו קושי, חוסר הצלחה בלימודים ותסכול רב בהקשר זה.

לעומת זאת עם סיום ההתערבות תארו כל התלמידים את השינוי שחל בתפיסתם העצמית ביחס ללימודים וביחס לחשיבות הלימודים. הם תארו את עצמם כאנשים לומדים, המאמינים בעצמם:

"היום אני רואה התקדמות קטנה בגישה שלי ללמידה... מתכוננת יותר, מעיזה ואכפת לי" (H.AB), "אני מאמין שאני יכול... מחזקת אותי האמירה.... אם אתה רוצה זה יצליח" (M.A)

בהמשך לכך תארו רוב התלמידים גם מצב של שינוי ממשי בהצלחתם בלימודים:, "הציונים שלי עלו זה מאוד דוחף אותי להתקדם יותר ... היום אני הדוגמה של תלמיד משקיע וחרוץ" (S.K), "לומד עם אבא ובמרכז לקידום הלמידה ומתחילים הציונים שלי לעלות בקצת" (M.S). "היום אני מבינה יותר בכדי להצליח עלי למוד יותר אנגלית" (H.AB)

חלק מן התלמידים תארו תפיסה ריאלית יותר של יכולתם, מתוך אמונה ביכולת זו לצד הכרה במגבלות הלקות. הם תארו:

"היום אני מתמודדת יותר עם חומר לימודי ...יודעת את נקודות החוזק והחולשה שלי ...לא מזייפת שהכול טוב או לא טוב, יודעת מה אני מחפשת" (L.S), "יודעת בכול מקצוע נקודות חוזק וחולשה שלי ומתמודדת איתן ... שואלת כאשר איני מבינה ולא מתביישת בכך" (A.H).

חלק מן התלמידים אף ביטאו בשלב זה של סיום הקבוצה תפיסה מורחבת של יכולתם וכוחותיהם, תוך הכרה במגבלות הקיימות. הם הרחיבו את תפיסתם העצמית מן הלימודים בבית הספר אל התחום המקצועי. לפי תיאוריהם:

"מאוד חשוב שאלמד ואצליח ותהיה לי עבודה טובה" (E.SH), "אני עובר לבי"ס אחר מקצועי ...לתחום שאני אוהב וזה המקצוע שאחיה ממנו בעתיד" (A.A)

רובם הרחיבו את תפיסתם לגבי כוחות ויכולות אל החיים באופן כללי:

"אני דואגת לחיים בעתיד ...רוצה שיהיו לי חיים יפים ...פרנסה ומשפחה" (M.S).

לסיכום, ניתן לצפות בשינויים אשר התלמידים חוו. ניכר הבדל בקרב התלמידים בין התפיסה ההתחלתית של חוסר מסוגלות, או מסוגלות חבויה שאינה יכולה לבוא לידי ביטוי, לבין התפיסה הסופית בה הם מאמינים ביכולתם, מכירים במגבלותיהם באופן ריאלי, ומוכנים להתמודד באופטימיות עם דרישות העתיד.

2. תפיסה עצמית חברתית

חלק מרכזי נוסף בתיאורי התלמידים את עצמם עסק באספקטים חברתיים של חייהם. בתחילת הקבוצה הם תארו את תפיסתם העצמית כחריגים, כלא מקובלים על ידי אחרים.

"ביישן ולא מעריכים אותי ... לא מקובל על קבוצת התלמידים בגילי ...לא משחקים איתי.... אני בודד ...לא כל כך באים אלי חברים... מזלזלים בי... היחס של הילדים והמורים אליי כמפגר" (R.S). "הבנות בכיתה לא אוהבות אותי... מתייחסים אלי אחרת מכולם... אף אחת לא רצתה שאהיה אתה בחדר בטיול שנתי" (M.S).

תחושת הבדידות המתוארת בדברי התלמידים חיזקה את תפיסתם העצמית כחריגים, וההתמודדות הרגשית עמה הייתה קשה להם עד מאד. זו אולי הסיבה שלא כל התלמידים העזו לבטא במילים את החריגות החברתית, למרות שהתחושה הייתה משותפת. חלק מן התלמידים, תארו את הרגשות הלא נעימים הנלווים לתפיסתם העצמית כחריגים, ואף פרטו כיצד הם מתמודדים אתם:

"לעיתים אני כועסת ,בוכה... לא משתפת אף אחד" (S.M). "כועסת על עצמי שלא עונה שמעליבים אותי" (A.H). "כולם יודעים שאני ליצן הכתה... לא יודעים שגם לי קשה ולא מספר לאף אחד" (R.A) .

ניכר כי כל התלמידים השאירו את רגשותיהם לעצמם, ולא שיתפו אחרים בהם. הם תארו בכי ושתיקה, כעס ועלבון, וחלקם אף הוסיפו לכך גם תגובות אלימות. תפיסה עצמית של חריגות חברתית ובדידות אפיינה את התלמידים בתחילת הקבוצה. תפיסה זו נקשרה לתפיסת החריגות הלימודית, והייתה כואבת במיוחד וקשה להתמודדות.

עם סיום הקבוצה ביטאו התלמידים הכרה בחשיבות המודעות לרגשות, והיו יכולים לשתף את חבריהם לקבוצה ברגשותיהם, באופן כן ופתוח. הם תארו:

"חשוב שנדע להגיד מה מרגישים" (M.S), "אני כבר לא מתביישת ...לא מתרגשת מכול דבר" (S.K). "היום אני

עירה למה שאני מרגישה ...מתייחסת לרגשות שלי בלי לפגוע באחרים" (H.AB), "איני מתרגש אם לא מזמנים אותי או מתייחסים אלי העיקר להוכיח שאני השתניתי" (R.S)

במקביל למודעות הרגשית השתנתה גם תפיסתם העצמית החברתית של התלמידים. חלקם פתחו אמונה ביכולת שלהם ליזום קשרים חברתיים ותפסו עצמם כמתבגרים חברתיים, שאינם חריגים:

"אני לא שם את היד על הפה בזמן דיבור... מדבר בחופשיות ,מזמין חברים ומבקר אצלם" (M.A), "בחצר ביה"ס מדברת עם כולם... משתתפת בוויכוחים ואומרת את דעתי אפילו אם היא בניגוד לדעת הרוב ...בלי פחד שינתקו קשר איתי" (S.K).

מעבר לכך, חלק מהתלמידים הביעו תפיסה עצמית כשווים לאחרים :

"אני רואה בעצמי כמנצח... טוב לי עם ההרגשה הזו... כולם מעריכים אותי" (R.A), "אני לא חצופה... מבקשת מה שמגיע לי... לא מוותרת בקלות... היום אני יודעת איך להגיב למי שפוגע בי... לא בחוצפה אלא בנימוס רב אבל לא שותקת ובוכה ... מסוגלת להגיד מה שאני חושבת בלי פחד" (S.K).

חלקם, אף ביטאו בטחון בחשיפת רגשות ובהתנהלות חברתית מחוץ לקבוצה ובכלל:

"איני שותקת... מדברת בנימוס ומתייחסת למה שאני מרגישה... יכולה לענות ולא מרשה שיפגעו בי, וברגשות שלי. .. יודעת להתייחס לרגשות של אחרים... אני יודעת היום עד כמה חשוב להכיר את עצמך מבפנים...כמה חשוב לדעת מה אתה מרגיש באמת... לא לסלף רגשות אלא להגיד אותם (H.AB). "אני יודע מה טוב לי... ממה אני נהנה ...הולך על זה ומשכנע את הוריי שזו הדרך שארגיש יותר טוב" (M.A).

ניתן לראות את השינוי המשמעותי שחוו התלמידים מבחינה חברתית, ואת האספקטים הרגשיים הנלווים אליו. בתחילת הקבוצה הם תארו תפיסה עצמית של חריגות חברתית, רגשות שליליים המתעוררים בעקבותיה, ואת הקושי והכאב שבהתמודדות עם הרגשות השליליים הללו. בסיום הקבוצה הם מתארים מודעות לרגשות, שיתוף של חברי הקבוצה ברגשות, ושינוי ניכר בתפיסה העצמית החברתית. התלמידים מרגישים שווים יותר לבני גילם, וכל התנהלותם החברתית השתנתה.

3. תפיסה עצמית מתוך הקשר עם עולם המבוגרים

כחלק מתפיסתם העצמית תארו התלמידים את יחסי הגומלין שלהם עם עולם המבוגרים - מורים והורים. מתברר כי תפיסתם העצמית כחריגים בתחילת הקבוצה נעוצה, בין היתר, גם בהתנהלות המורים כלפיהם. הם הביעו תחושה חד משמעית כי המורים מזלזלים בהם, בידיעותיהם וברגשותיהם. גם כאן, הייתה התחושה משותפת לרוב, אם לא לכל, התלמידים, וסביר כי הקושי לבטא אותה הוא שמנע מתלמידים רבים יותר לתת לה ביטוי מילולי.

"בביה"ס לא יודעים עלי כלום חוץ משאני עצלן ולא לומד ...ברוב השעורים אני מחוץ לכיתה... מורים בבית ספר לא מאמינים בכוחות שלי... מזלזלים בי" (A.A), "מורים לא מעריכים התקדמות אישית של תלמיד...רוצים שכולם יתנהגו ויקבלו ציונים שווים...בשבילם אני לא שווה... אני אפס" (R.A). "אני אצלם לא שווה לכלום" (R.K). "הורי רוצים בכוח שאני אלמד בבית ספר זה ולא חשוב להם שאני רוצה ללמד מטפלת ויכולה להצליח" (L.S).

חלק נוסף המרכיב את תפיסתם העצמית של התלמידים ואשר היה חלק בבניית הדימוי השלילי והחריג, היא מערכת היחסים עם ההורים. תלמידים תארו מערכת של קונפליקטים בינם לבין ההורים סביב נושא הלימודים. הם ביטאו: "מאשימים אותי בכל דבר בבית מכיוון שאני הבכור... מביאים לי מורים פרטים, רוצים שאני אלמד וכשאני מאכזב אותם בציונים כועסים עלי" (M.A), "קשה לראות את הדמעות בעיניים של אמא שלי לאחר אסיפת הורים... בבית מתחילים לדרוש ממני הרבה דברים וזה מעצבן ומתחיל להתווכח ומתחרט לאחר מכן" (R.S) .

ניכר כי הקונפליקטים סביב נושא הלימודים יוצרים מערכות יחסים מתוחות, התורמות לתפיסתם של התלמידים את עצמם באופן שלילי. אולם, לא בכל המקרים תוארה מערכת יחסים קונפליקטואלית. חלק מהתלמידים תארו התייחסות תומכת של ההורים :

"הוריי דואגים לי... חשוב להם שאצליח וזה עושה לי טוב" (H.AB), "אמי הסבירה מה זה להרגיש אפס וזה לא נכון לגבי וזה חזק אותי" (R.A).

כלומר, בתחילת המחקר נצפה קושי של התלמידים באך המורים תופסים אותם. חלק ממערכות היחסים עם ההורים גם תוארו כקונפליקטים, ותורמות לתפיסת החריגות, אולם חלקן תוארו כמקבלות ותומכות.

עם סיום הפעילות של הקבוצה תארו התלמידים תפיסה שונה של יחסי הגומלין שלהם עם עולם המבוגרים. השינוי בתפיסתם העצמית נעוץ, בין היתר, בשינוי התייחסות המורים וההורים אליהם . הרי ההורים והמורים השתתפו

במפגשים הסבר על לקויות למידה ואופני התמודדות עם תלמידים סובלים מלקות זו. מפגשים אלה הביאו שינוי גם מצד הסובבים של אותם תלמידים בקבוצה, מצב שאפשר שינויי מצדם. התלמידים תארו בקבוצה תארו הערכה מצד המורים, וניתן לחוש את תפיסתם העצמית המתחזקת בעקבותיה: "המורים שמחים ומעריכים כל התקדמות קטנה שלי... המורה לאנגלית אמרה- את רואה... הצלחת, כל הכבוד" (R.A), "אני השתניתי בגישה שלי... גם המורים השתנו ומעריכים את המאמצים שלי להשתדל ולהצליח".(A.A)

תלמידים בקבוצה העריכו את התקשורת עם ההורים אשר הפכה מקונפליקטואלית לתומכת, או שמידת התמיכה בה התחזקה. הם התחזקו בהצלחותיהם ובתמיכת ההורים בהם ואמרו: "ההורים שלי רואים בהתקדמות שלי כמתנה שהענקתי להם... טוב להם עם מה שהמורים אומרים עלי... טוב להם עם השינוי שחל בקשר שלי עם חברים ובגישה שלי לכל דבר" (A.A), "הוריי מאוד מעריכים, נהנים ומפרגנים לי בכול מצב ...טוב להם לשמוע עלי בביה"ס... טוב להם שאני מזמין חברים... מתקשר ומשוחח" (R.K)

חלק מן התלמידים, ביטאו את התחושה כי הוריהם מכירים עתה במציאות של הלקות וכתוצאה מכך הנמיכו את ציפיותיהם. מערכת היחסים הפכה לתומכת ומכאן גם התחזקה האמונה של התלמידים ביכולותיהם:

"ההורים אומרים לי... תלמד מה שאתה רוצה... רק לאהוב מה שאתה עושה ושיהיה לך מקצוע לחיים" (R.S). "הורי הבינו כמה חשוב שאעבור מגמה והסכימו... היום אני מודה להם וזה טוב" (L.S) .

4. תפיסה עצמית ביחס לעתיד

כחלק מתפיסתם העצמית ביטאו התלמידים גם את הערכותיהם לגבי עתידם. בתחילת הקבוצה התייחסו התלמידים אל עתידם באופן כללי ופסימי. התייחסות זו נתמכת בתפיסתם העצמית כחריגים, ובהערכה לא תומכת של חלק מן הסובבים אותם. הם תארו:

"אין לי כלום לעתיד... כולם אומרים שאני טיפש ומפגר" (R.S), "קשה לי לחשוב שאצליח בחיים ... בחיים חייבים להיות חזקים ואני חלשה מאוד" (M.S), "מפגר, אומלל, לא יודע כלום... כך מעריכים אותי הסובבים... קשה לי לחשוב על עתיד טוב" (M.A) .

הקושי לחשוב באופן אופטימי על העתיד האישי של כל אחד מהתלמידים, וכן הקושי לחשוב עליו באופן קונקרטי, אפיינו את תחילת המפגשים של הקבוצה. הפסימיות נבעה מחוויות אישיות מתסכלות, והן גם המקור לאי היכולת לחזות עתיד קונקרטי.

עם סיום הקבוצה החלו כל התלמידים, בעוצמות שונות, להבחין בכוחותיהם, ומכאן גם הבינו כי הם הפוטנציאל המספק בהירות לעתיד טוב. חלק מן התלמידים כבר היו מסוגלים, עם סיום הקבוצה, להתייחס אל העתיד באופן קונקרטי, מעשי וראלי, תוך ידיעה שהוא דורש מהם מאמץ. הם ביטאו אמונה כי הם מסוגלים לעמוד במאמץ זה, תוך שהם מתארים את עתידם:

"המטרה שלי היא לא ללמוד באוניברסיטה אלא משהו שיספק לי הנאה וחיים טובים" (H.AB), "אני מבין היום כמה שאני מוכשר בידיים ... הולך ללמוד במקום שאמצא את עצמי בו ושיהיה לי מקצוע לחיים" (A.A), "אני לא מרימה ידיים, מנסה ומנסה ולא אומרת זהו, יודעת מה אלמד ומה אני אוהבת" (A.SH).

תיאור התלמידים ממחיש את המעבר שחוו בתפיסת העתיד שלהם. ראייתם ההתחלתית את העתיד הייתה מעורפלת, פסימית, ואף חסומה. בתום התהליך הקבוצתי זכו התלמידים להאמין בכוחותיהם ובפוטנציאל האישי שלהם, ומכאן היו יכולים להאמין באופטימיות בעתידם, ואף לתכננו באופן קונקרטי.

שיטות התמודדות לשינויי

קטגוריות תוכן אלו עלו מדברי התלמידים בקבוצה המלמדות על הדרך בה השתנתה תפיסתם העצמית. קטגוריות אלו כוללות: פיתוח אמונה בעצמי, פיתוח אוריינטציה של שינוי, הבנה שיש לקחת אחריות ויוזמה, פיתוח הבנה רגשית, פיתוח הבנה חברתית ושינוי ההתנהלות החברתית, וכן הבנת התרומה של הקבוצה לשינוי.

פיתוח אמונה בעצמי וביכולת להצליח בתחום הלימודי חלק מן השינוי העצמי שחוו, את התפתחות האמונה בעצמם והתפתחות האמונה ביכולתם להצליח בתחום הלימודי. הם תארו:

"אני מאמינה בעצמי שיכולה להצליח אם אני מתכוננת טוב למבחן באנגלית וכך היה... מאמינה בעצמי ולא מוכנה לוותר" (A.H), "אני מצליח ומראה שינוי משמעותי ברוב המקצועות בגלל שהאמנתי בכוח שלי... לוקח יוזמה ואחראי על מעשיי" (M.A), "אני מאמינה בדברים ובמקצועות הקשיים ביותר עלי, ישנם חלקים שאני יודעת שעלי להתאמן" (H.AB).

פיתוח אמונה ביכולות

לצד פיתוח האמונה בעצמם פיתחו התלמידים גם תפיסה של שינוי ואמונה ביכולתם להתמיד בו. חלק מתלמידים תארו :

"אני לא מסתפק בכך שהמורים אומרים שהשתניתי... עלי להראות את היכולות שלי לסובבים אותי בכול מצב... תמיכת המורים ועזרתם שינתה אותי... התמיכה לא תישאר אם אני לא מתאמץ ומראה שינויים" (R.A), "לא מרגיש אפס... אפילו אם כל המורים יגידו את המילה הזו... אין לי הפרעות בשעורים בחודש האחרון" (R.A) .

לקיחת אחריות על הדרך להצלחה ויוזמה תואמת

תלמידים תארו את האופן בו החליטו שההצלחה בלימודים הינה באחריותם. הם יזמו פעולות לימודיות שונות אשר ביטאו את תחושת האחריות הזו, תוך שהם מכירים במגבלות הלקות. לפי דבריהם:

"אני הולך ללמוד אסטרטגיות במרכז הלמידה... כדי שאצליח בלימודים" (R.S), "בכדי להצליח עלי להתרכז... לכן החלטתי לא לוותר על נטילת כדור רטלין שהנירולוג המליץ עלו" (R.A), "בכדי להצליח בלימודים ובחיים אני עובר לבי"ס מקצועי" (A.A).

חלק מהתלמידים למדו שיטות התמודדות שונות אשר סייעו להם לשפר את הצלחתם בלימודים. שיטות אלו אף הן קשורות בתחושה של אחריות אישית:

"למדתי איך לתכנן את הזמן שלי בכדי להצליח" (R.S), "אני לומד עם חבר לבחינות וזה עוזר לי" (M.A), "למדתי שיטות בעזרת המורה פרטית... איך לנתח ולסכם טקסט" (R.A), "למדתי לשאול ...ללא בושה" (S.K).

פיתוח הבנה רגשית

בתהליך השינוי חוו התלמידים גם פיתוח הבנה לתחום הרגשי. הם פיתחו מודעות רגשית, התנסו בחשיפת רגשות והביעו את רגשותיהם בכנות. חמישה מהם תארו:

"הבנתי שחשוב שנכיר ברגשות שלנו ונתייחס אליהם בלי סילופים... אומרת מה מכעיס או משמח אותי בלי חשש" (A.H), "אמרתי למורה שקשה לי עם זה שאת מצחיקה את הכתה עלי ולא התביישתי" (H.AB) .

פיתוח הבנה חברתית ושינוי ההתנהלות החברתית

לצד פיתוח ההבנה הרגשית תארו התלמידים גם פיתוח הבנה חברתית, ויצירת שינויים בהתנהלותם החברתית. הם תארו:

"אם אני רוצה שיצרו איתי קשר עלי ליזום" (M.S), "תמיד שמחתי שיש לי חברות... למדתי כאן שבכדי לשמור על חברות חשוב להיות אמיתי עם הרגשות שלך ושל אחרים" (H.AB), "אני יודע ליצור קשר... לא אלים מה שחשבו פעם עלי" (R.A).

הבנת התרומה של הקבוצה לשינוי

תלמידים בקבוצה תארו את הבנתם לתרומה של הקבוצה ליצירת השינוי. קבלה מן הקבוצה, תמיכה, עידוד וסבלנות היו בין הגורמים המרכזיים אשר הוזכרו:

"השינוי קרה אצלי מהיחס של הקבוצה כאן... נתנו לי זמן לדבר... לא לחצו עלי וידעו שאני אצליח ...לא מהרו לצפות ממני הרבה... הסובבים ידעו למה התכוונתי" (R.S), "בעזרת הקבוצה ...בכוח הרצון שלי ידעתי שאני יכולה להשתלב עם תלמידי הכתה ...לא להרגיש שאיני תורמת... מילה טובה ועידוד עוזרים לי בשינוי" (M.S), "ההעזה לציין מה אני חושב ומרגיש ...נכונות חברי הקבוצה לשמוע אותי עד הסוף ותמיכתכם במה שאני מרגיש וחושב הביאו לשינוי אצלי" (A.A).

לסיכום, תהליך השינוי בתפיסה העצמית חל מתוך שילוב של הבנות אישיות בקרב התלמידים, בתחומים שונים ובעוצמות שונות ביניהם. התלמידים פיתחו אמונה בעצמם וביכולתם, פיתחו אוריינטציה של שינוי אישי והבינו שעליהם לקחת אחריות לגבי חייהם והצלחותיהם. במקביל, הם פיתחו הבנה רגשית וחברתית, הבינו את תרומת הקבוצה לשינוי אשר הם חווים, ומתוך כל אלו שינו את תפיסתם העצמית - הלימודית, החברתית, כלפי עולם המבוגרים וביחס לעתיד. חשוב לציין כי תלמידים שונים פיתחו הבנות אישיות בתחומים שונים, ושינוי התפיסה העצמית חל בעוצמות שונות אצלם. יחד עם זאת, שינוי חל בקרב כל התלמידים.

מעקב לאחר שנתיים

שנתיים מתום פעילות הקבוצה, רואיינו התלמידים במטרה לבחון את המידה בה הופנמו והתייצבו השינויים בתפיסתם העצמית, והמידה בה באים השינויים לידי ביטוי בהתנהגותם בהווה.

הראיונות שנערכו לאחר שנתיים מתום הקבוצה מדגישים את התייצבות השינוי שחל בתלמידים. בראיונות הביעו

התלמידים את ראייתם האופטימית לגבי עצמם, יכולתם, סביבתם ועתידם. הם שמרו על תפיסתם העצמית החיובית לגבי השינוי הלימודי ועל הישגיהם בפועל, על אמונה בעצמם תוך שהם נותנים לה ביטוי חברתי, על התנהלות רגשית וחברתית בטוחה, ועל קשר פתוח, הדדי וחיובי עם עולם המבוגרים. מרגש לראות, גם לאחר שנתיים, את משמעות התהליכים הקבוצתיים מבחינת יצירת השינוי ושימורו, ואת משמעות הקבוצה עבור התלמידים , אצל רובם עוד מהדהדים מסרים ומשפטים מן הסיפורים וההפעלות שחוו.

לסיכום, שאלת המחקר עסקה בשינוי שחל בתפיסה העצמית של התלמידים בין תחילת התהליך הקבוצתי וסיומו. שינויים משמעותיים נמצאו, בכל ממדי התפיסה העצמית, בהתבסס על ניתוח איכותני וכמותי כאחד. העיבודים הכמותיים הצביעו על שינויים בתחומים: תפיסה עצמית אישית, תפיסה לימודית-קוגניטיבית ,תפיסה חברתית -התנהגותית תפיסת העתיד. תיאורי התלמידים בתהליך ועם תום העבודה בקבוצה ממחישים את השינוי המשמעותי שחוו בתפיסתם העצמית. מאי אמונה בכוחות וביכולות שלהם התפתחה תפיסה עצמית ריאלית בארבעה תחומים אלו. השינויים בתפיסה העצמית של התלמידים חלו בתהליך הקבוצתי מתוך פיתוח אמונה בעצמם וביכולתם וכן פיתוח אוריינטציה של שינוי אישי והבנה שעליהם לקחת אחריות לגבי חייהם והצלחותיהם. במקביל, הם פיתחו הבנה רגשית וחברתית, והבינו את תרומת הקבוצה לשינוי אשר הם חווים. ראיונות התלמידים לאחר שנתיים מתום הקבוצה מדגישים את התייצבות השינוי שחל אצלם.

דיון

המחקר בדק מה קרה לתלמידים דוברי ערבית בעלי לקויות למידה בגיל ההתבגרות במסגרת קבוצה טיפולית. המסגרת המושגית והמושגים העיקריים של הנושא הנחקר נבעו מן התחומים של לקות למידה ,הערכה עצמית של תלמידים הסובלים מלקות למידה בגיל ההתבגרות ויסודות תוכנית התערבות בקבוצה טיפולית. מן הממצאים ניתן להבחין שעיבוד הראיונות, תצפיות ותמלילי המפגשים הראו שינויים בתפיסתם העצמית של התלמידים בקבוצה, שכללה שינויים בתפיסה לימודית,חברתית, תפיסה עצמית מתוך הקשר עם עולם המבוגרים , ותפיסה עצמית ביחס לעתיד.

שינויים בתפיסה העצמית של התלמידים

קבוצת התלמידים במחקר הינה קבוצה שאובחנה כתלמידים עם לקויות למידה. תלמידים אלה, בבית הספר בו נערך המחקר, משולבים בכיתות (ז,ח,ט) רגילות ובבי"ס ספר רגיל שאינו לחינוך מיוחד. ההערכה העצמית הנמוכה של התלמידים בתחילת הקבוצה, תואמת את התיאוריות לפיהן תלמידים מאובחנים עם לקויות למידה נוטים להיות בעלי הערכה עצמית נמוכה (Elbum&Vaguhan2001 ;Omizo 1988; גורני 1993). התלמידים במחקר הנוכחי ביטאו תחושה של תסכול ואכזבה ממצבם הלימודי,החברתי וההתנהגותי והציגו ראייה עצמית פסימית של עתיד מעורפל ולא ידוע. חוסר היכולת להגיע להישגים התואמים את רמת האינטליגנציה והידע שלהם מפתחים בקרבם תחושת כישלון, תסכול ואכזב, המשפיעה על ההערכה העצמית שלהם ועל התנהלותם היומית בבית ובביה"ס (גורני 1993 ; Reiff,Gerber &Ginsberg 1997 ; היימן, 2000). תפיסתם העצמית של התלמידים וכן קשייהם הלימודיים, רגשיים חברתיים והתנהגותיים בביה"ס ובבית נבחנו בעזרת כלי מחקר איכותניים (ראיונות תצפיות, תמלילי הקבוצה). סיכום הממצאים הצביע על תפיסה עצמית התחלתית נמוכה במספר תחומים :תפיסה לימודית, תפיסה עצמית חברתית, קשר עם עולם המבגרים ותפיסה עצמית בקשר לעתיד.

יש הטוענים כתוצאה מכישלונות לימודיים חוזרים, תלמידים אלה נושאים איתם תחושה של "אני טיפש" Reiff,Gerber &Ginsberg 1997; Elbum&Vaguhan2001) ולכן מתקשים בתכנון מטרות לעתיד (Cosden&Mcnamara1997). קיים חוסר התאמה בין הפוטנציאל של תלמידים עם לקויות למידה לבין ההישגים שלהם בפועל (פוגל, 1998) ומכאן הם מפתחים תחושה של חוסר מסוגלות, פסימיות וחוסר סיכוי. בדומה, הייתה תפיסתם העצמית החברתית של התלמידים נמוכה, שכן הם חוו כישלונות גם בתחום זה ולא הצליחו להתמודד מבחינה חברתית. הם לא האמינו ביכולתם לתקשר עם אחרים, ומכאן, חלקם התבודדו, חלקם הפגינו נוכחות חברתית מסולפת של הגררות אחרי תלמידים אחרים, וחלקם חיפשו להיות בתפקיד של ליצן הכיתה. כתוצאה מהתיוג שלהם כתלמידים לא מוצלחים הם התקשו ביצרת קשרים חברתיים (ענת, 2000), קושי אשר נבע גם מדימויים העצמי הנמוך והתבטא בהשתלבות לא

מספקת בחברה (מרגלית,טור-כספא 1996;שני 1999;היימן 2000). ייתכן גם, שתלמידים אלה, עקב הלקות הספציפית שלהם, מתקשים לקרוא את המפה החברתית (ספקטור, 2007). אי הקבלה החברתית מעוררת בהם תחושות של כאב, תסכול, ניכור וחוסר בטחון, תחושות המקבלות ביטוי בהתנהגויות כמו בדידות, התפרצויות זעם ואלימות (היימן,2000). התלמידים במחקר, כתלמידים אחרים עם לקויות למידה גדלים בסביבה בה הסובבים אותם מורים ,הורים תופסים אותם כבלתי מוכשרים (Price,1993). הם הפנימו תחושת "איני יכול ...איני מוכשר" שהתבטאה בהערכה עצמית נמוכה . קופרשמידט טוען כי ההערכה העצמית של היחיד נקבעת בעמדותיו כלפי עצמו ,עד כמה הוא מאמין ביכולותיו ובכוחו להצליח ,Coopersmith 1967)), ומתפתחת בגיל צעיר כתוצאה מאינטגרציה בין היחיד והסובבים המשמעותיים לו (Rogers, 1961). מערכת יחסים זו מפתחת אצל האדם "אני אידיאלי", מה שהוא רוצה להיות ו"אני ריאלי " מה אני באמת Rosenberg &Rosenberg 1991; Forness&Knitzer 1991)). עבור חלק מן התלמידים במחקר נצפה פער בין "אני אידיאלי "לבין "אני ריאלי " והם חוו ערך עצמי נמוך, ואילו עבור חלק אחר לא נצפה פער שכן ה"אני אידיאלי" היה נמוך, אך גם חוו ערך עצמי נמוך.

ההערכה העצמית הנמוכה של התלמידים במחקר הושפעה לא רק מהלקות אלא גם מהיותם בן-בת לחברה ערבית שנותנת להם להרגיש בהתייחסות הסובבים עלבון ואשמה בכך שאינם עומדים בציפיות של הקולקטיב (Gorkin,Masalha &Yatziv1988)). החברה הערבית -ישראלית, שהמשתתפים במחקר שייכים אליה עוברת תהליך מודרניזציה, המתבטא בעליה ברמת החינוך, שיפור ברמת החיים וחשיפה לתקשורת ופוליטיזציה מוגברת (Al-Haj1995). אך היא עדיין קשורה לערכים מסורתיים ,אשר ממשיכים להשפיע על ההתנהגות של חבריה ללא קשר לרמת השכלה, מצב סוציו-אקונומי או השתייכות דתית . החברה הערבית נחשבת לחברה קולקטיבית (Haj-Yahia 2002), בה מופעל לחץ על הילדים להגיע להישגים בכדי להחזיר את החוב הנצחי להוריהם (-Ba kat,1991). כישלון נתפס כפגיעה בתדמית המשפחה כולה. (Sharabi1975;Dwairy1998) ההערכה העצמית של הפרט בחברה קולקטיבית נתפסת במידת סיפוק הפרט את צרכי החברה ולא במידת הגשמתו העצמית (Dwairy,1988).

תוכנית ההתערבות לקחה בחשבון הן את הצרכים האישיים והייחודים של הפרט בקבוצה והן את אפיוני תרבות המוצא. תהליך העבודה עם התלמידים כלל התערבות בקבוצה טיפולית, מפגשים קבוצתיים ואישיים עם הוריהם, וכן מפגשים עם מורי הכיתות שלהם. חשיפת התלמידים לסיפורים על תלמידים בני גילם אפשרה להם הזדמנות להזדהות עם הדמויות ולהתחבר לרגשותיהם, יכולותיהם וקשייהם. בקבוצה התנהל דיון פתוח אשר נתמך במאפייני הקבוצה ובתיווך של המנחה -חוקרת על ידי שימוש באמפתיה, שיקוף, הסבר וחיפוש פתרונות. מכלול הדברים הביא את חברי הקבוצה לתובנה וראיה עצמית אחרת שבעקבותיהן חל שינוי בתפיסתם את עצמם ובהתייחסותם לייחודיות שבכול אחד מהם. השיחות עם המורים וההורים התייחסו לשינויים אצל הילדים, לידע בנושא לקות הלמידה ובדרכים אפשריות להתנהלות אופטימאלית עם ילדים אלה .

השינוי שחל בתלמידים נבע ככל הנראה גם מהצורך שלהם בגיבוש זהות אישית, במיוחד לאור היותם בגיל ההתבגרות (Steinberg,1999). תלמידים אלה המאובחנים יתקשו בגיבוש הערכה עצמית היות והם לא מודעים למצבם הלימודי, החברתי ותודות לתהליכי ספרציה Separation ואינדיבידואציה Individuation להיפרד ולהיות עצמאי מההורים. מאהל אצל (Bloss1995). ישנה חשיבות רבה למעורבות ההורה בחיי המתבגר על מנת לספק תמיכה רגשית ולאפשר עצמאות. במקביל לצורך של התלמידים בגיבוש זהות חיפשו גם ההורים והמורים אופנים להתמודדות אחרת של ילדיהם- תלמידיהם, ואופנים אחרים להתנהל איתם בחיי היומיום. עבודה בקבוצה הטיפולית עם התלמידים הביאה לשינויים בתפיסתם את עצמם ובקשר עם הסובבים אותם .התלמידים הבינו את הייחודיות שבהם, הם פיתחו הערכה לנקודות החוזק אצלם, הבינו שאכן יש בכוחם לשנות. המפגש הקבוצתי בתוכנית ההתערבות הביאה אותם להפנים שישנם תלמידים אחרים החווים קשיים דומים אך מתמודדים באופן שונה. הם למדו סגנונות התמודדות באווירה מקבלת, תומכת ושאינה שיפוטית. כך, ניתנה הזדמנות לכול אחד להביא את עצמו בלי סילופים ומסכות וללא חשש שיפגעו בו. התוכנית נבנתה באופן שתספק תמיכה לתלמידים החל מהשלב הראשון, הגיבוש הקבוצתי והצבת חוזה קבוצתי שמחייב את התלמידים. בתוכנית החוקרת השתמשה בסיפורים ריאליסטים מחיי היום יום של התלמידים .מאפיינים של קבוצה טיפולית ,אישיותה ומקומה של המנחה -חוקרת ביצירת קשר, תמיכה ,שיקוף והכוונה, כל אלו הביאו את התלמידים להכיר את היכולות

שלהם, את חולשותיהם, ולהפנים דרכי התמודדות חדשות תוך אמונה בכוחות ובמוגבלות האישיות. לדעתה של (קוזמינסקי, 2004), מודעות וסנגור עצמי של תלמידים עם לקויות למידה הינה חשובה להכרה ביכולות ומסוגלות, ובכן ,ללקיחת אחריות ויוזמה, במטרה להתקדם בכול התחומים . אכן התלמידים במחקר למדו את זכויותיהם, לקחו אחריות להצלחתם האישית וביקשו עזרה בעת הצורך, כל זאת במטרה ליצור שינוי בחייהם.

התהליך שחוו התלמידים ותוצאותיו נתמכים במחקרים שנערכו עם תלמידים עם לקויות למידה בקבוצות הומניסטיות, גם במחקר הנוכחי נעשה שימוש באותן שיטות הומניסטיות. המחקרים דיווחו על שיפור משמעותי בקבוצות אלו וכך נמצא במחקר הנוכחי בהישגיהם הלימודים ובמדדים החברתיים והרגשיים של התלמידים, (פסטור,2005)(;Shechtman,2000,2008,2010 Dwairy,2001) במחקרו מציין את חשיבות הNon Direct Therapyכמו תרפיה באומנויות בחברה קולקטיבית. לדעתו, אדם החי בחברה קולקטיבית מתקשה לשתף את הזולת ולדבר על רגשות באופן ישיר, שכן אלו הם הקודים החברתיים. עבודה בלתי ישירה עוקפת את הקשיים של ביטוי מילולי. התוכנית הטיפולית הביאה את התלמידים להכיר בייחודיות שלהם, בדרך ההתמודדות שלהם מבחינה אישית ,משפחתית, לימודית ,חברתית תוך לקיחת אחריות על מצבם ועתידם .

השינויים בהתמודדות תלמידי הקבוצה תואמים לממצאים שנמצאו במחקרים קודמים לגבי קבוצות טיפוליות עם תלמידים עם לקויות למידה. גם שם נמצא שיפור משמעותי בהישגים לימודיים ובמדדים חברתיים ורגשיים של התלמידים (פסטור 2005; Shechtman2000). בתהליך הקבוצתי חל שינוי הוליסטי בתלמידים עם לקות הלמידה. כזכור מטרת הקבוצה הייתה לחזק בתלמידים את האמונה ביכולותיהם בכדי להביאם להתמודדות אחרת. התמודדות הנבנית על מודעות לכוחות ולמוגבלויות וכן לאופני התמודדות אישיים, מוצלחים ולא מוצלחים. הכרה עצמית בעזרת תמיכה של הקבוצה הינה אבן היסוד להתמודדות אחרת של התלמיד (-Salzman, 1997 &Ro man, Frenkel). אכן, נמצא שהתלמידים בקבוצה התחילו להתייחס באופן אחר ליכולות שלהם שנעלמו מעיניהם קודם לכן. כמו כן, הם פיתחו ראייה אחרת לחולשותיהם, ראייה של התמודדות. הם לקחו לידם את עתיד ויזמו שינוי במצבם הלימודי , הרגשי והחברתי, הם שינו את תפיסתם לסובבים אותם ואת ראייתם לעתידם .

מחקריו של (גולדברג, 2007) הצביעו על המשתנים המנבאים הצלחה אצל תלמידים עם לקויות למידה הם: המודעות העצמית ,התמדה ,יציבות רגשית, גישה פעילה, יציבת מטרות ושימוש במערכת תמיכה. יותר מאשר משתני רקע כמו רמת משכל ,הישגים לימודים, גיל, מגדר או מצב סוציו-אקונומי. בהתאם לכך, התלמידים בקבוצה הראו שינויים בעקבות עבודה קבוצתית מקבלת, תומכת ופעילה שהציבה בפניהם מטרות ואתגרים. המטרה העיקרית שהוצבה בפני התלמידים הייתה לזהות את הייחודיות שלהם ולפתח מודעות עצמית שתביא לשינוי בעמדתם כלפי עצמם ולראיה מחודשת את דרכי ההתמודדות שלהם והאחריות על מצבם העכשווי והעתידי. ההצלחה של תלמיד לקוי למידה תלויה ביכולתו להגדיר מחדש את הלקות שלו, דבר הניתן לביצוע רק אם קיימת מודעות של האינדיבידואל ללקות הלמידה שלו מחד ולכוחותיו מאידך (Reiff,Gerber &Ginsberg 1997). טענה זו תואמת את הממצאים לגבי התפיסה העצמית של התלמידים במחקר, הכרתם את המגבלה שלהם, והדרך שגילו כדי לעקוף או לתקוף את המגבלה . הם הבינו שהם אחראים על הצלחתם והדרך שבה הם מנהלים את עתידם. יוזמות אישיות ותכנון עתידי תוך אמונה ביכולות נצפו לקראת סיום העבודה בקבוצה .

בניתוח איכותני של ממצאי הראיונות שנערכו שנתיים מסיום הקבוצה נצפתה התייצבות השינוי שהתלמידים חוו. ההתייצבות כללה את התחום הלימודי, תוך נקיטה של יוזמות אישיות על ידי חלק מהתלמידים לחיפוש דרכים להתמודדות עם חומר לימודי ואצל אחרים חלה עלייה בציונים . כמו כן, ההתייצבות נצפתה בתחום החברתי רגשי תוך נקיטת יוזמה להתנהלות חברתית אחרת ושמירה על התבטאות רגשית תואמת. אכן גם ההכרה בייחודיות שלהם, האמונה ביכולות ובמגבלות הביאה ליציבות בעמדתם כלפי עצמם, בתכנון עתידם ועמדתם כלפי עולם המבוגרים.

לסיכום, ממצאי המחקר הצביעו על תפיסה עצמית התחלתית נמוכה של תלמידים בעלי לקות למידה. ממצאים אלה תואמים מחקרים בתחום. עם התקדמות העבודה בקבוצה הטיפולית באמצעות תוכנית ההתערבות ומפגשים בין המנחה -חוקרת לבין ההורים והמורים נצפו שינויים משמעותיים לכיוון של תפיסה עצמית ריאלית של התלמידים תוך אמונה ביכולות שלהם ובמגבלות שמציבה לקות הלמידה. השינויים באו לידי ביטוי בתחומים השונים, תוך לקיחת יוזמות ואחריות בתחום הלימודי,

הרגשי והחברתי, הקשר עם עולם המבוגרים ותפיסת עתיד בהיר יותר. שינויים אלה התייצבו לאורך זמן.

מגבלות המחקר, מסקנות והשלכות

למחקר הנוכחי שתי מגבלות עיקריות. ראשית, גודל המדגם מגביל את יכולת ההכללה של המסקנות. שנית, מיום תחילת ההתערבות ועד סיום הקבוצה חלפו שנתיים, ושנתיים נוספות עד מפגש המעקב. בהיעדר קבוצת ביקורת לא ניתן לשלול לחלוטין את ההתפתחות הטבעית של בני הנוער כמקדמת את מצבם. לפיכך, מומלץ להמשיך לחקור קבוצות טיפוליות לבני נוער עם לקויות למידה, תוך שימוש בבני נוער הממתינים לטיפול כקבוצת ביקורת.

עם זאת מסקנות מחקר זה מצבעות על אפשרות סיוע, שיפור ופיתוח מודעות עצמית כשלב חשוב לפיתוח מיומנויות של סנגור עצמי (קוזמינסקי ,2004) במטרה לקדם את השינוי בתלמידים עם לקויות למידה בעזרת עבודה טיפולית קבוצתית ובשיטת התערבות הומניסטית (Shechtman2002; פסטור 2005; שכטמן 2010). המחקר חזק שההתערבות אמורה להיות בנויה בהתאם לייחודיות המשתתף ותרבותו וכמו כן ייצוב השינוי בשילובם של הסובבים המהווים את סביבת התלמידים בבית ספר ובבית .

מחקר זה פתח צוהר לעולמם הפנימי של תלמידים ישראלים-ערבים עם לקויות למידה והוא בעל מספר השלכות מעשיות.

- חשוב שהדרכת הסטודנטים לחינוך מיוחד במכללות ובאוניברסיטאות תתייחס מעבר למאפייני הלקות גם לקשר מורה-תלמיד.
- מעבר לשיטות הוראה אלטרנטיביות, יש להתייחס להקשבה, קבלה, כבוד, יצירת קשר עין עם התלמיד, ומתן הערות המכוונות להתנהגות התלמיד ולא למאפייני אישיותו.
- חשוב להרחיב את ההבנה של הורים למתבגרים עם לקויות למידה, ולספק להם כלים לפיתוח מערכת יחסים בונה ומטפחת עם ילדיהם, ועם הצוות הבית ספרי.
- היעילות של התערבות עם תלמידים לקויי למידה טמונה בפיתוח תפיסה ריאלית שלהם למצבם, לכן חשוב בהתערבות לסייע להם להפנים אסטרטגיות לעקוף או לתקוף את הלקות, מתוך אמונה בכוחות האישיים וביכולת להתמודד.

ממצאי המחקר מוסיפים לתיאוריות בתחום הערכה עצמית נמוכה של תלמידים עם לקויות למידה, את החשיבות של הכרת התרבות ורגישות רב תרבותית. כמו כן המחקר הנוכחי הרחיב את הידע בתחום תקשורת עם תלמידים מתבגרים בעלי לקויות למידה והראה כי תקשורת זו מצליחה להביא את המתבגר בעל הלקות לסנגור עצמי (קוזמינסקי ,2004). ממצאי המחקר חזקו ששינוי יחול, ואף יתייצב, אם יעבור לא רק דרך המערכות האישיות אלא יכלול גם את המערכות הסביבתיות של הפרט.

ביבליוגרפיה

אסבניולי, ה. (2002).מיומנויות תקשורת. נצרת ,ישראל (ערבית).

בנימין, א. (1990). הריאיון המסייע, מהדורה חדשה ומורחבת מלווה בדוגמאות מראיונות ,הדפוס החדש ,תל-אביב

גבעון, ש. וכהן, א. (2009). תהליכים קוגניטיביים ורגשיים שחווים תלמידים עם לקויות למידה בהתמודדותם להשגת תעודת בגרות. הייעוץ החינוכי, 15, 67-99.

גבתון, ד. (2001). תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר איכותי. בתוך: צבר בן־יהושע, (עורכת). מסורות וזרמים במחקר האיכותי, תל אביב: דביר.

גולדברג. א. (2007). פרדוקס החוכמה הוצאת עם עובד.

גורני, וו.פ. (1993). הערכה עצמית בילדים בעלי צרכים לימודיים מיוחדים. קריית ביאליק: "אח". האוניברסיטה הפתוחה .

דופי. ל. אלנר, א. לוי, נ. (2004). הערכת יכולת, כישורים קוגניטיביים ומאפייני אישיות של מתבגרים עם לקויי למידה. סוגיות בחינוך מיוחד ושיקום, כרך 19.

היימן. ט. (2000). ליקויי למידה. הוצאת האוניברסיטה הפתוחה

הררי, י. (1999). תפיסות עצמיות של מתבגרים לקויי קריאה ודרכי התמודדותם עם הלקות: קולותיהם של חמישה עשר תלמידי תיכון. עבודת מחקר לתואר שני. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, בית-הספר לחינוך, החוג להיבטים התפתחותיים בחינוך.

טרוגר, ג.; אגוזי,ש.; דורון, נ.; אלחרירי, א. (2003). הערכה עצמית של סטודנטים עם לקויות למידה. חינוך ויעוץ סטודנטים. (12) 119-132: מכללת תל-חי ,ישראל.

יאלום, א. (2006). טיפול קבוצתי תיאוריה ומעשה. תל אביב: זמורה ביתן.
כהן, א. (1990). ספור נפש, ביבליותרפיה הלכה ולמעשה. ישראל.
כהן, ע. (1998). השפעת דיספונקציות המיספרה לאיות ימניות או שמאליות אצל ילדים לקויי למידה על זיהוי ביטויי רגשות מהבעות פנים וקול, ועל הסתגלות במשפחה ובבית הספר. עבודת דוקטורט, רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.
לחשוב חיובי, (1998). מרכז טכנולוגי-לימודי, עמ,8-9
ליכטבראון, ו. (2000). דימוי עצמי והתנהגות מסתגלת אצל אנשים מפגרים המשתתפים בפעילות פנאי עם אנשים רגילים. אוניברסיטת חיפה.
מרגלית. מ. טור-כספא. ח. (1998). ליקויי למידה: מודל נירו-התפתחותי רב-ממדי. בתוך "פסיכולוגיה" חוב 1.
ספקטור נויה (2005). ללמוד מלקויי למידה על פסיכולוגיה אחרת. תל אביב: הוצאת קריאה בצבעים.
סעדה, נ. (2009). הקשר בין דימוי עצמי לבין אוריינטציה מוטיבציונית ללימודים בקרב תלמידים מתבגרים ערבים בישראל. ג. אמעה, 13, 375-406.
ענת ,מ. (2000). "לקוי הלמידה וה"מורה לחיים", פנים 15, עמ 101-107.
פוסטר, ר. (2005). "קבוצות ייעוץ קוגניטיביות והומניסטיות להתערבות עם תלמידים עם לקויות למידה: השוואה בין תהליכים", מקבץ 10 (1) עמ 9-31.
פוקס, א. (1995). שינוי כדרך חיים במוסדות חינוך. תל אביב: הוצאת צ. יקובר.
פפרנה, י. (1995). כישורים, מעמד חברתי, קשרי חברות ותחושת בדידות של תלמידים בעלי לקות למידה בכיתות משולבות, עבודת מ.א. בבית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.
צבר בן-יהושוע, נ. (2001). מסורות וזרמים במחקר האיכותי. לוד: דביר
צדוק, א. ובן-סירא ה. (2011). מאקדמיה לקריירה. פסט ואקטואליה. 31-35.
קובובי, ד. (1992). ספרותראפיה ,ספרות חינוך ובריאות הנפש. האוניברסיטה העברית,ירושלים.
קובובי, ד. (2008). ספרותרפיה ,הוראה טיפולית במבחן השנים. האוניברסיטה העברית, ירושלים.
קוזמינסקי, ל. (7-8ביולי,2002).תלמידים עם צרכים מיוחדים מסנגרים את עצמם .הכנס השנתי ה17 סקריפט- האגודה הישראלית לאוריינות, אוניברסיטת בר אילן .
קוזמינסקי, ל. (2004). מדברים בעד עצמם, סנגור עצמי של לומדים עם לקויות למידה. מכון מופ"ת.
רבין, כ. (1999). להיות שונה בישראל: רמות, אוניברסיטת תל -אביב .
רוזמן, מ. ,פרנקל, ר. וזלצמן, נ. (1997). כישורי חיים - פיתוח זהות אישית בקבוצות ילדים ומתבגרים. תל-אביב: רמות -אוניברסיטת תל-אביב.
שכטמן,צ., גילת ע., פוסל., פלשר ע., (1998). טיפול קבוצתי דינמי בתלמידים נחשלים בלימודים. הייעוץ החינוכי כרך ז. , (176-178).
שכטמן, צ. (2002). קבוצות ייעוץ בבית הספר בפתחו של מילניום חדש. אוניברסיטת חיפה.
שכטמן, צ. (2010). ייעוץ וטיפול קבוצתי בילדים ומתבגרים. עמק יזרעאל :הוצאת ספרים אקדמית.
שני, ד. (1999). סוגיות בחקר ליקויי למידה אצל מבוגרים- אבחון והסתגלות. חיבור לשם קבלת תואר 'דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטת חיפה, הפקולטה למדעי החברה
שעבאן עבד אלעזיז, כ. (2000).הטיפול בקריאה, או ביבליותרפיה. אלדאר אלמסריה-אלבנאניה, מצרים.
שקדי, אשר. (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני תיאוריה ויישום. תל-אביב: רמות.

Al-Haj, M (1995). Kinship and modernization in developing societies, the emergence of instrumentalized kinship. Journal of Comparative Family Studies 26, 311-328.
Almaney, A. J. (1981). Cultural traits of the Arabs: Growing interest for international management. Management International Review, (21) 10-18.
American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth ed.(DSM-5). Washington, DC: American Psychiatric Association
Arksey, H. & Knight, P. (1999). Interviewing for social scientists: An introductory resource with examples. London: Sage Publication.
Barakat, H. (1985). The Arab family and the challenge of social transformation. In E. W. Fernea (Ed.). Women and the family in the Middle East: New voices of change, pp. 27-48. Austin, TX: University of Texas Press.

interventions to enhance the self-concept of students with learning disabilities, A Multi-analysis. The Elementary School Journal (101) 303-329.
Dwairy, M. (2004). Revising psychology: A cross-cultural critique on theories of psychology. Derasat Nafseyah, (14) 1, 3-29. [Arabic]
Elliot, R. (2001). The effectiveness of humanistic therapies: A meta-analysis. In D. J. Cain & J. Seeman (Eds.). Humanistic psychotherapies (pp. 55-82). Washington, DC: American Psychological Association
Einat, A. (2000). Learning disabilities and a teacher for life. Panim, Journal of Culture, Society and Education (15) 101-107. [Hebrew].
Flick U. (1992). Triangulation revisited: Strategy of validation or alternative? Journal for the Theory of Social Behaviour, 22 (2) 175-197
Forness, S. R., & Knitzer, J. (1992). A new proposed definition and terminology to replace 'Serious Emotional Disturbance' in individuals with Disabilities Education Act. School Psychology Review (21) 12-20.
Fontana, A., & Frey, J. H. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) Handbook of Qualitative Research (2nd Ed.) pp. 645-672. London: Sage Publications.
Fox, A. (1998). The psychology of objection to change. Ramat-Gan, Israel: Bar-Ilan University.
Gerber, P. J & Reiff, H. B. (1994a). Perspectives on Adults with Learning Disabilities. In P. J. Gerber, & H. B. Reiff (Eds.). Learning disabilities in adulthood. Austin, Texas: Pro-Ed.
Guba, E. G., & Lincoln Y. S. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). Handbook of qualitative research. pp. 162-180. London: Sage Publication.
Haj-Yahia, M. M. (2002). Beliefs of Jordanian women about wife-beating. Psychology of Women Quarterly (26) 282-291.
Hall, G. S. (1904). Adolescence: Its psychology
Bloss, P. (1995). Integrational separation-individuation. Treating the mother-infant pair. The Psychoanalytic Study of the Child, (40) 41-55.
Bruner, J. (1986). Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Bryan, T. H. (1967). Peer popularity of learning disabled children: A replication. Journal of Learning Disabilities (9) 307- 311.
Bryan, T. H. (1974). Peer popularity of learning disabled children. Journal of Learning Disabilities (7) 621- 625.
Buda, R & Elsayed-Elkhouly, S.M. (1998). Cultural differences between Arabs and Americans: Individualism-Collectivism Revisited. Journal of Cross-Cultural Psychology (29), pp.487-499.
Charmaz, K. (1995). Grounded theory. In J. A. Smith, R. Harré & L. van. Langenhove (Eds.) Rethinking Psychology, pp. 27-42. London: Sage Publications
Cohen, R. (1981). The Affect of the Adolescent's Environment on his Self-Esteem. M.A. Thesis: Haifa University.
Coopersmith, S. A. (1967). The antecedents of self-esteem, San-Francisco CA: W.H. Freeman
Denzin, N. K. (1995). Symbolic interactionism. In J.A. Smith, R. Harré, & L. van Langenhove (Eds.). Rethinking psychology, pp. 213-258. London: Sage Publications
Dwairy, M. (1997). A biopsychosocial model of metaphor therapy with holistic cultures. Clinical Psychology Review, 17 (7) 719-732.
Dwairy, M. (1998a). Cross-cultural counseling: The Arab Palestinian case. New York: Haworth Press.
Dwairy, M. (1998b). Personality, culture, and Arabic society. Jerusalem, Al-Noor. [Arabic]
Dwairy, M. (2002). Foundations of a psychosocial dynamic personality theory of collective people. Clinical Psychology Review, 22, 343-360.
Elbaum, B. & Vaughn, S. (2001). Social-based

NJCLD, National Joint Committee on Learning Disabilities (1994). Learning disabilities: Issues on definition revised. In NJCLD (Ed.) Collective Perspectives on Issues Affecting Learning Disabilities. (pp. 61-66). Austin, TX: Pro-Ed.

Neuberger & Bayer, S. (1996). Social competence, loneliness and coherency among children with 'learning disorders'. MA Thesis. Tel-Aviv: Tel-Aviv University.

Oattes, M. & Offman, A. (2007). Global and Sexual Self-Esteem as Predictors of Sexual Communication in Intimate Relationships. Canadian Journal of Human Sexuality, 16, 89-100.

Omizo, H. M. & Omizo, S. A. (1988). Group counseling's effects on self-concept and social behavior among children with learning disabilities. Journal of Humanistic Education and Development (26) 109-117.

Pastor, R. (2005). Cognitive and humanistic groups for intervention among learning disabled pupils: A comparison of processes' research. Library Collection (1) 10, 9-37.

Perosa, M. L., Perosa, S. I. & Ping-Tam, H. (1996). The contribution of family structure and defamation to identity development in females. Journal of Youth and Adolescence, 25 (6).817-883

Peleg, O. (2009). Test anxiety, academic achievement, and self- esteem among arab adolescents with and without learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 32(1) : 11-20.

Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Qualitative Studies in Education (8)1, 5-23.

Price, L. (1993). Psychological characteristics and issues of adults with learning disabilities. In L. C. Brinckerhoff, S. F. Shaw & J. M. (Eds.) Prompting post-secondary education for students with learning disabilities. (pp. 21-26) Austin TX: Pro-Ed.

Rabin, K. (1999). Being different in Israel. Tel-Aviv: Ramot Publishers, Tel-Aviv University

and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education. (Volumes I and II) New York: D. Appleton and Co

Hammel, J. (1992). The case method in sociology. New theoretical and methodological issues. Current Sociology, 40 (1) 1-7.

Jorgenson, D. L. (1989). Participant observation: A methodology for human studies. London: Sage Publications.

Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2000). Narrative interviewing. In M. W. Bauer & G. Gaskall (Eds.). Qualitative researching with text, image and sound, pp. 57-74. London: Sage Publications.

Lavoie, J. C. (1994). Identity in adolescence: Issues of theory, structure and transition. Journal of Adolescence (17) 17-20.

Lincoln, Y. S & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Little, L. (1999). The misunderstood child: The child with a nonverbal learning disorder. Journal of the Society of Pediatric Nurses, 4 (3), 113-121.

Little, L. (2001). Peer victimization of children with Asperger spectrum disorders. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 40 (9), 995-996.

Lewin, K. (1951) Field theory in social science .Harper ,New York

Marshall, C. & Rossman, G. B. (1989). Designing qualitative research. London: Sage Publications.

Margalit, M. (2000a). Learning disabilities in the classroom – Educational dilemmas in a new reality. Jerusalem: MOFET Institute. [Hebrew]

Margalit, M. & Efrati, M. (1996). Loneliness, coherence and companionship among children with learning disabilities. Educational Psychology, 16, 69-79

McEwan, H. (1997). The functions of narrative and research on teaching. Teaching and Teacher Education (13) 85-92.

Shechtman, Z. (2007). Group psychotherapy with children and adolescents. Mahwah, NJ:Erlbuam

Shechtman, Z. (2008). Treating Child and Adolescent Aggression Through Bibliotherapy (The Springer Series on Human Exceptionality) Hardcover

Shechtman Z.(2010). Children with and without learning disabilities: a comparison of processes and outcomes following group counseling. J Learn Disabil. 2010 Mar-Apr;43(2):169-79..

Seidman, I. E. (1991). Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences. New York: Teachers College Press.

Spector, N. (2007). Social skills and learning disabilities; Available on line at: http://www.articles.co.il/article/6874/ (last accessed 3.2.2009). [Hebrew]

Steinberg, L. (1999). Identity - Adolescence. Boston .McGraw-Hill Inc.

Stone, W. L. & La Greca, M. A. (1990). The social status of children with learning disabilities: A reexamination. Journal of Learning Disabilities, 23(1) 32-37.

Strauss, A. I. & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). Handbook of qualitative research. (Ch.17, pp. 273-285). Thousand Oaks, CA: Sage.

Yalom, I. D. (2005). Theory and practice of group psychotherapy (5th-Ed.). New York: Basic Books.

Tillman, C.E. (1984). Bibliotherapy for adolescents: An update research review. Journal of Reading (27) 8, 713 – 719.

Yagil, S. & Yagil, D. (2000). Combined and multidiscipline therapy with ADHD. Issues in Special Education and Rehabilitation, 15 (1) 7-17.

Vaknin, R. (1990). Adolescence – A critical age (Lines for educational intervention). In Coping in states of pressure and crisis – Unique aspects

Raviv, D. & Stone, C. A. (1991). Individual differences in the self-image of adolescents with learning disabilities: The roles of severity, time of diagnosis, and parental perceptions. Journal of Learning Disabilities (24)10, 602-611.

Reiff,H,Gerber,P&Ginsberg,R.(1997).Exceeding Expectations :Highly successful adults with Learning Disabilities .AUSTIN: TX:PROED

Rourke, B.P. (Ed.) (1995). Syndrome of nonverbal learning disabilities: Neurodevelopmental manifestations. New York: Guilford Press.

Rogers, C. R. (1961). On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin.

Rogers, C. R. (1951). Client-centered therapy, its current practice, implications, and theory. Boston: Houghton Mifflin.

Rosenberg, M. (1989). Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Ryan & Bernard)2000(Data Management and Analysis Methods. In: Handbook of Qualitative. Research, 2nd ed., N. Denzin and Y. Lincoln eds.,

Stake, R. E. (2000). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). Handbook of qualitative research, pp 425-454. London: Sage Publications.

Sharabi H. (1977). Impact of class and culture on social behavior: The feudal bourgeois family in Arab society. In L. C. Brown and N. Itkowitz (Eds.) Psychological dimensions of Near-East studies. Princeton: The Darwin Press. [Arabic]

Shechtman, Z. (1991). Changes in the positions of teachers in mainstream education towards inclusion of the deviant pupil in normal frameworks. Empiric findings and intervention program. Dapim, (13) 54-59.

Shechtman, Z. (2002). Child group psychotherapy in the school at the threshold of a new millennium. Journal of Counseling and Development (80) 306-312.

in religious education. Jerusalem: Ministry of Education & Culture, Psychological-Counseling Department in cooperation with the Ministry of Religions.

Zetlin, A. G. & Mutaugh, M. (1988). Friendship of mildly learning handicapped and non-handicapped high school students. American Journal of Mental Deficiency. (29) 447-454.

פגיעות ותקיפות מערכות מידע בסביבות למידה E- Learning בחינוך הגבוה

סאלם סקר ומוחמד חוג'יראת

המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה

Vulnerabilities and Attacks on Information Systems in E-learning Environments in Higher Educationn

Salem Saker & Muhamad Hugerat

The Academic Arab College for Education in Israel-Haifa

Abstract

This paper presents a framework for examining and understanding the technical attacks in e-learning systems in the teacher training college, types of attacks, causes, meanings, relations, differences, motives, and consequences that may result from these attacks. In order to develop mechanisms of action and to prepare for protection against attacks and security breaches in e-learning systems. The article relies on the analysis and scanning of 12 types of computer attacks from 1998 to 2004 in the enrollment of college students of different ages. There were also 32 interviews with young students (up to age 30) in a teacher training institute majoring in computer science and actual teachers taking continuing education courses. Afterwards, content analysis of the interviews was done.

Keywords: e-learning system, technical attacks, teacher training, vulnerabilities, CERT (compute emergency response team)

תקציר:

מאמר זה מציג מסגרת לחקירת והבנת התקיפות הטכניות על מערכת E-learning במכללה להכשרת עובדי הוראה: סוג התקיפות, סיבות, משמעויות, קשרים, מניעים וההשלכות שנגרמות מתקיפות אלו. מחקר זה מעודד חוקרים אחרים לפתח פעולה והגנה נגד תקיפות ופריצות אבטחה במערכות e-learning. המחקר מתבסס על ניתוח וסקירה ל 12 סוגים של תקיפות מחשב משנת 1998 עד שנת 2004 שנרשמו על ידי סטודנטים של מכללה אקדמית בגילאים שונים. כמוכן, המחקר התבסס על 32 ראיונות עם סטודנטים צעירים (עד גיל 30) במכללה להוראה שמתמחים במדעי המחשב ולומדים קורסים במסגרת לימודי המשך. המאמר מציג תוצאות שעוסקות בתקיפות מבוססות התנהגות והתקפות מסיבות טעויות אנוש. בסוף, המחקר מציג שאלות מרכזיות מעניינות מבחינה חינוכית.

מבוא

אין ספק שאנו חיים בעידן חדש ושונה, לא רק מהבחינה הטכנית אלא דווקא מהבחינה החברתית-התפתחותית, הקובעת ומשפיעה רבות על התנהגויות, שפה וערכים שלאורם מתפתחים בני אנוש (Bradley, 2005), והמידע והלמידה שהם נחשפים להם (Borzekowski, 2006). החברה צריכה לסגל שיטות וגישות המתאימים לעידן זה כדי להפיק ממנו את המיטב. רק באחרונה החל הממסד הפסיכולוגי לחקור באינטנסיביות ולהגיע לתובנות חשובות ביחס לבני אנוש בגילאים שונים ואינטרנט (Greenfield & Yan, 2006; Livingstone, 2003). נראה כי אנו רק בראשיתו של תהליך הכרה והבנה של חשיבות הסייברספייס בהתפתחותם ועיצובם של בני האנוש בתקשורת המקוונת .

התקשורת המקוונת מאפשרת שמירה על אנונימיות, כלומר, אלמוניות בכל הקשור לזהותו השמית של המשתמש או פרטים אחרים היכולים להביא לזיהויו,למעשה, פועל כאן תהליך של הסרת חסמים , שבו משתחררים מעצורים כדי לנהוג בצורה יותר אותנטית, לפי תווי אישיותו של

המשתמש ותכונותיו הבסיסיות (Bargh, Fitzsimons, & McKenna, 2003; Bargh, McKenna, & Fitzsimons, 2002).

ההתמודדות עם השפעות שליליות אפשריות של חוויות (תקיפות וחולשות) ברשת מאופיינת בהשקפות המושפעות מהיבטים חינוכיים, תרבותיים, דתיים, משפטיים ופוליטיים. הגישה שרבים בישראל תומכים בה, הדוגלת בהצבת גבולות נוקשים, הפעלת צנזורה (המתייפה במונחים של "סינון תכנים" או "חסימת אתרים מזיקים"), או התקנת אמצעי חסימה טכניים למניעת השפעות שליליות - מוטעית מיסודה, או לפחות אינה יעילה (Bross, 2005). גישה זו לא רק שאינה מביאה בחשבון את הפשטות והקלות שבהן ניתן לפרוץ את ההגבלות, אלא היא גם מעמידה אתגר בפני בני האנוש, המהווה לרבים מהם גורם מסקרן ותמריץ להתגבר על החסימות. לא רק שאמצעים אלו לא ישיגו את מטרתם החינוכית, הם יהוו דוגמה שלילית להפעלת אמצעי כפייה כשיטה חברתית-חינוכית, במקום נקיטת דרך אנושית נאורה של חינוך וטיפוח. במלים אחרות, במקום להילחם בבני אנוש וקהילות עצם העניין להציב להם גבולות שגוררים התנגדויות, כעסים, ופעילויות-נגד, ניתן לאמץ את האינטרנט כסביבה חברתית חיובית, רלוונטית, תורמת ומענגת, תוך חינוך למודעות, איזון ושילוב הנוגעים לסביבה זו כחלק בהוויה שלהם.

הרשת מהווה אם כן לא רק סביבה חברתית מקבילה, היא גם חממה לטיפוח דפוסי התנהגות, פיתוח עמדות וערכים, אימוץ סגנונות חשיבה והתבטאות, וללמידה חופשית של תכנים מגוונים. בשל אופייה הפתוח והלא מפוקח, ובשל ריבוי האתרים והתכנים, בני אנוש עשויים לזכות בתרומה חיובית להתפתחותם האישית מחוויותיהם האינטרנטיות (למשל: קבלת תמיכה בעת מצוקה רגשית, עזרה בלימודים, צבירת ביטחון-עצמי באינטראקציות חברתיות) אך עשויים גם להיות מושפעים לשלילה (למשל: בחשיפה לתכנים מזיקים, בשימוש רב-עד-קומפולסיבי זדוני ברשת, בהסתכנות ברמאויות וניצול), על-פי אמות-המידה התרבותיות המקובלות (Gross, Juvonen, & Gable, 2002).

שימוש מבוסס התנהגות

סקרי המשתמשים מלמדים אותנו שהמחשב והאינטרנט הפכו לאמצעי תקשורת בין-אישי מרכזי, אם לא עיקרי, אצל בני אנוש רבים בדור האינטרנט העכשווי. בהיותם שייכים לדור שגדל והתפתח עם המחשב והרשת, אין עובדה זו מפתיעה כלל, שכן כלים אלו הפכו לנורמטיביים בחברה, הם מצויים בבתים רבים ואף נחוצים לשימוש לימודי במערכת החינוך העכשווית. כלומר, בעוד מבוגרים רבים רואים זאת כ"תופעה", מבחינת הנוער זוהי התנהגות סטנדרטית מקובלת, צפויה ונורמלית לחלוטין ולאחרים התנהגות שנחשבת לשלילית ממניעים שליליים.

(Harris, J. (2004), דיווחה כי רוב פורצי מערכות המחשב הם מתחת גיל של 30. היא מצביעה על הצורך לחקור המשתמשים בקבוצת גיל זו ותפיסתם לגבי התנהגויות לא מוסריות, במיוחד תקיפות אבטחה. ניתן להבין המוטיבציה של הסטודנטים לעסוק בהתנהגות אתית בפיתוי לסיום הלימודים מוקדם יותר (Lawson, 2004), זמינות של כלי ה- IT (אל מולנר ואח ׳., 2008), לחץ חברתי, כמו גם חוסר הבנה של מטרת החינוך שלהם (Nguyen,2008).

(Lawson, 2004) מצא כי סטודנטים העוסקים בהתנהגות בלתי הולמת במהלך הקריירה האקדמית שלהם נוטים יותר לעסוק בהתנהגות לא אתית במהלך הקריירה המקצועית שלהם לעומת סטודנטים אתיים. לפיכך, עבודה זו מתמקדת: 1. חקירת תפיסות הסטודנטים בנוגע לרמת הסיכון בפיתוח מערכות E-learning מבחינת חולשות טכניות שעלולות לגרום לתקיפות. 2. יצירת מודעות על אבטחת מערכות E-learning. הרעיון הבסיסי מאחורי מחקר זה הוא שאם סטודנטים תופסים את חומרת התקיפות על מערכותE-learning ושיש להגן על עליהן מפני תוקפים פוטנציאליים, אז הסיכוי שהם יתאמצו להגן על מערכות אלה יותר גבוהה או לפחות ייעזרו באנשים אחרים. הכל, ללא קשר לקוד התנהגותי כלשהוא.

מאמר זה מציג מסגרת לבחינת והבנת ההתקפות הטכניות במערכות e-learning במכללה להכשרת עובדי הוראה, סוגי המתקפות, הסיבות והמניעים והתוצאות העשויות לנבוע ממתקפות אלו. כל זאת על מנת לפתח מנגנוני פעולה ולהיערך להתגוננות בפני התקפות ופריצות אבטחה במערכות E-Learning.

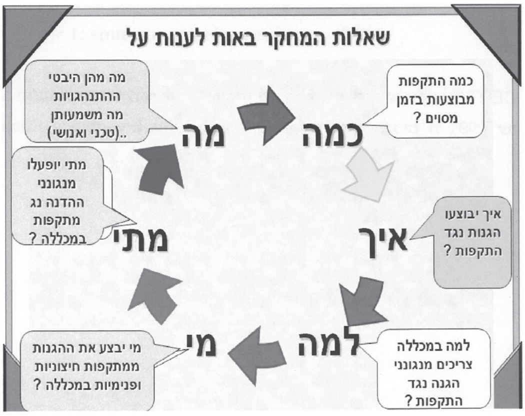
במאמר יוצגו מסגרות לבחינת והבנת ההתקפות הטכניות במערכות E-Learning במכללה להכשרת עובדי הוראה, סוגי המתקפות, הסיבות והמניעים והתוצאות העשויות לנבוע ממתקפות אלו.

כל זאת על מנת לפתח מנגנוני פעולה ולהיערך להתגוננות בפני התקפות ופריצות אבטחה במערכות E-Learning.

מתודולוגיה

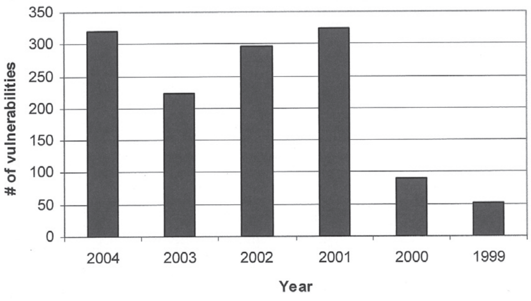
המאמר מסתמך על ניתוח וסריקה של-12 סוגי התקפות מחשב מהשנים 1998 עד 2004, במערכת הלמידה במכללה ללומדים בגילאים שונים. כמו כן בוצעו 32 ראיונות עם סטודנטים צעירים (עד 30), במוסד להכשרת עובדי הוראה, במגמה למדעי המחשב ומורים בפועל המרחיבים את הסמכתם האקדמאית. לאחר מכן נערך ניתוח תוכן לראיונות. הראיונות נועדו לענות על השאלות הבאות:

1. מהן סגנונות הפגיעה והמתקפות בהם נתקלו, בעת מימוש וביצוע תהליכי הE-Learning -?
2. מהם הסוגים והגורמים לפגיעות ולתקיפות שנתקלו בהם, בעת מימוש וביצוע תהליכי הE-Learning -?
3. מהן המשמעויות של המתקפות והפגיעות שנתקלו בהן, בעת מימוש וביצוע תהליכי ה- E-Learning בהיבט האישי והמערכתי?
4. האם קיימת זיקה בין פגיעות ומתקפות במרחב הלמידה האלקטרוני, לבין מניעים או התנהגויות אתיות או לא אתיות?
5. האם קיימים הבדלים בין הסיבות לפגיעות ומתקפות פנימיות וחיצוניות במרחב הלמידה האלקטרוני בהקשר להתנהגויות אתיות או לא אתיות?



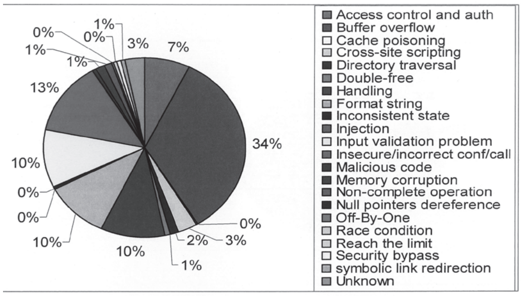
ממצאים ודיון

במחקר בוצעה סריקה לדיווחים טכניים ממאגר CERT משנת 1991 עד דצמבר 2004 על חולשות והתקפות לפח קטגוריות שונות.



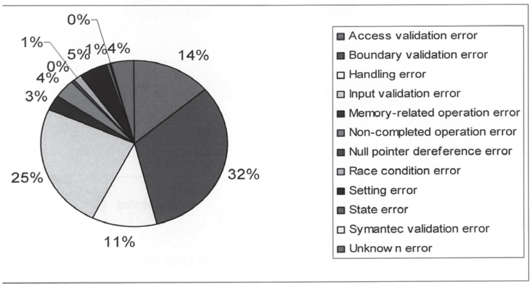
איור 1: כמות שנתית לחולשות שנרשמן ב- CERT

תרשים 2 מתאר חלוקה באחוזים להתקפות וחולשות לפי קטיגוריות לפי הסריקה של - CERT (Computer Emergency Response Team) סריקה לדיווחים טכניים מ 1991 עד דצמבר 2004.



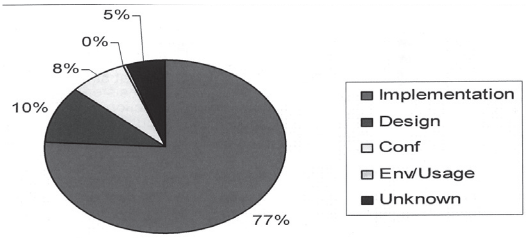
איור 2: התפלגות חולשות טכניות באחוזים

להלן חלוקה באחוזים מצומצמת יותר להתקפות וחולשות לפי קטיגוריות לפי הסריקה של CERT. סריקה לדיווחים טכניים מ 1991 עד דצמבר 2004- .



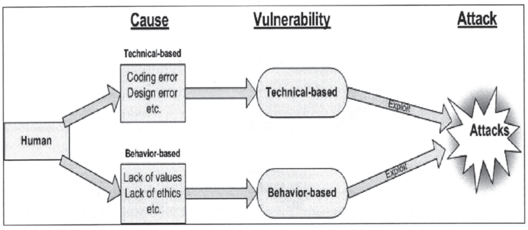
איור 3: קטגוריות מרכזיות של חולשות טכניות

להלן חלוקה באחוזים להתקפות וחולשות הנובעות והנגרמות ע"י בני-אנוש לפי קטיגוריות לפי הסריקה של CERT סריקה לדיווחים טכניים מ 1991 עד דצמבר 2004.



איור 4: חלוקה לקטגוריות מבוססות טעויות אנוש

סיכום ממצאי האיורים הקודמים מסריקה וקטלוג של הקטיגוריות שנזכרו קודם לכן באיורים 1-4 , מבטאת את המודל החדש באיור 5 שלמטה, שמציג את הסיבות והמניעים להתקפות וחולשות הנובעות והנגרמות , בהתנהגויות ת מבוססות טכנית כני ומבוססות חוסר ערכים ואתיקה ע"י בני-אנוש.



איור 5: סיווג סוגי פגיעות עם גורם וסיבת התקיפה

המחקר מעלה ממצאים אודות הקשר שבין הפגיעות החיצוניות והפנימיות לבין התנהגויות אנושיות וטכניות, בעלות משמעויות מוסריות אתיות ולא אתיות, והאופן שבו סוגים של פגיעות כאלה יכולים להילקח בחשבון כדי למנוע התקפות זדוניות.

תאופיק:".... בלימודים שלנו היתה פגיעה במערכות המידע והנתונים שאספנו, ע"י מקור מידע פנימי , לרוב מעמיתים בקבוצה שלנו , לרוב מהחוג שלנו..."

מניתוחי תוכן לראוינות של הסטודנטים, מצטבר שיש לנו תשובות לשאלות של מחקר זה, אף יש לנו תשובות על שאלות אלו, יש תשובות ברורות, שיש להתיחס ולתת עליהם את הדעת במחקר ממשיך ; תשובות אחרות שיש לנו נשענות על הראיונות והתצפיות הבלתי מבוקרות ועדויות של סטודנטים(משתמשים); בהמשך ננסה הדברים ונביא חלק מהתשובות וננסה לגבש כמה תובנות מעניינות. לסיכום, נביא את התמונה הכוללת, כפי שהיא מצטיירת מהידע המצטבר בתחום, בניסיון לנסח כמה מסקנות והשלכות בעלות משמעות.

אין ספק שאנו חיים בעידן חדש ושונה, לא רק מהבחינה הטכנית אלא דווקא מהבחינה החברתית-התפתחותית הקובעת ומשפיעה רבות על התנהגויותם של בני האנוש, שפה וערכים שלאורם מתפתחים (Bradley, 2005), והמידע והלמידה שהם נחשפים להם (Borzekowski, 2006). החברה צריכה לסגל שיטות וגישות המתאימים לעידן זה כדי להפיק ממנו את המיטב. נראה כי אנו רק בראשיתו של תהליך הכרה והבנה של חשיבות הרשת המקוונת הרחבה והמסועפת בהתפתחותם ועיצובם של המשתמשים בני האנוש.

מהממצאים עולה שניתן לסווג את הפגיעות והמתקפות על פי המאפיינים הבאים:

1. **נזילות** - פגיעה בסודיות הלומד, באמינות המידע.
2. **זמינות** - פגיעה בנגישות וזמינות למידע.
3. **התקפות אקטיביות** - שגורמות להתראה או משפיעות על פעילות מערכת הE-Learning במכללה. התקפות פסיביות - האזנה למערכת או שימוש במידע ללא ידיעה וללא פגיעה במערכת ה E-Learning של המכללה.
4. **מבחוץ** - פריצה ע"י ישות מחוץ למערכת של המכללה שלא מורשה גישה.
5. **מבפנים** - פריצה ע"י ישות מתוך המערכת של המכללה שעוקפת סמכויות והרשאות.

הפתרונות לפריצות אבטחת מערכת הE-Learning במכללה יכולים להיות מניעה, זיהוי והתאוששות. כל פגיעה ומתקפה יכולה לגרום לפגיעות אחרות במערכת האבטחה במכללה. לאחר טיפול והתאוששות יכולות להישאר שאריות לוואי, כגון:

- חשיפה לא מורשית - חשיפה של מידע לאדם לא מורשה.
- Deception הונאה, הטעייה.
- Disruption הפרעה לפעולות המערכת.
- Usurpation שימוש לא יאה במידע.
- מתקפה ברשת יכולה להיות פסיבית - "ציתות" למידע שעובר ברשת, ניתוח תנועות ברשת - מתקפה כזו קשה לגילוי ולכן חשוב למנוע אותה מלכתחילה.

לעומת זאת מתקפה אקטיבית- שינוי או השתלה של מידע ע"י התחזות, תפיסת המידע שנשלח ושליחת מידע אחר במקומו - מתקפה כזו קשה למניעה ולכן חשוב לפעול לגלותה.

איור 5 מציג שתי קטגוריות של סוגי פגיעות אנושיות: פגיעות המבוססות על נקודות התורפה הקיימות עקב סיבות טכניות (תכנון, קידוד) ופגיעות המבוססות על נקודות תורפה הקיימות בשל התנהגות אנושית (היעדר ערכים וקוד אתי), למשל, התקפה פנימית כפי שהוגדרה לעיל, או קבלת מידע בטלפון, ברמייה.

מממצאי המחקר הראשוני והשלכותיו באשר להתמודדות עם מערכות המשמשות ללמידה בסביבה אלקטרונית מאובטחת, בעלת מאפיינים של :

Confidentiality - סודיות. גישה למורשים בלבד.

Integrity - שלמות ואמינות המידע. למי מותר לערוך או למחוק?

Availability - נגישות לזמינות המידע למורשים.

Authenticity - אמיתות. זיהוי של הצד השני וביטחון בו כגורם אמין.

Accountability - נשיאה באחריות ובמחויבות. היכולת לדעת מי אחראי על כל פעולה ופעולה.

סיכום ומסקנות

מאמר זה מציג מסגרת לחקירת תקיפות טכניות על מערכת E-learning במוסדות אקדמיים להכשרת עובדי הוראה. המחקר עוסק במאפיינים הבאים: סוג התקיפות, סיבות, משמעויות, קשרים, מניעים והשלכות. המחקר מתבסס על ניתוח וסקירה ל 12 סוגים של תקיפות מחשב משנת 1998 עד שנת 2004. כמוכן, המחקר התבסס על 32 ראיונות עם סטודנטים צעירים (עד גיל 30). המאמר מציג תוצאות הדיון מעניינות שעוסקות בתקיפות מבוססות התנהגות והתקפות מסיבות טעויות אנוש. בנוסף, מחקר זה פותח לחוקרים רבים את הדלת ומעודד אותם לעסוק בנושא חשוב זה.

בעוד ובנוסף להשלכות עתידיות נוספות מעלה מחקר זה ,בשאלות המעניינות מבחינה חינוכית: מהם המניעים המיוחדים של בני האינוש לשימוש נלהב באינטרנט? מה מתמרץ אותם ומה מושך אותם בטכנולוגיה הסבוכה הזאת? מה מתמרץ אותם ומה מושך אותם לבניית מערכות התקפות מחבלות ?אלו צרכים אישיים מסופקים על-ידי שימושים שליליים שונים ברשת? מה מקור המוטיבציה הפנימית לבני אנוש (להבדיל מהחיצונית, המתייחסת במהותה לדרישה או לאפנה) המפעילה אותם ודוחפת אותם לשימוש כה רחב, שלילי ,חיובי ,ערני, מתלהב ומהנה באינטרנט? מה עושה השימוש ביישומי אינטרנט למשתמש האנושי , מבחינה שכלית, רגשית והתנהגותית?

רשימת מקורות

Bargh, J. A., McKenna, K. Y. A., & Fitzsimons, G. M. (2002). Can you see the real me? Activation and expression of the "true self" on the Internet. *Journal of Social Issues*, 58, 33-48.

Bradley, K. (2005). Internet lives: Social context and moral domain in adolescent development. *New Direction for Youth Development*, 108, 57-76.

Borzekowski, D. L. G. (2006). Adolescents' use of the Internet: A controversial, coming-of-age resource. *Adolescent Medicine Clinics*, 17, 205-216.

Bross, D. C. (2005). Minimizing risks to children when they access the World Wide Web. *Child Abuse & Neglec*t, 29, 749-752.

Greenfield, P., & Yan, Z. (2006). Children, adolescents, and the Internet: A new field of inquiry in developmental psychology. *Developmental Psychology*, 42, 391-394.

Carnegi Mellon University's Software Engineering Institute. CERT Knowledgebase.
http://www.cert.org/kb.

Geva, A. (2006). Three models of corporate social responsibility: Interrelationships between theory, research, and practice. *Business and Society Review*, 113(1), 1–41.

Gross, E. F., Juvonen, J., & Gable, S. L. Internet use and well-being in adolescence. *Journal of Social Issues*, 58, 75-90. 2002.

Gashi, P. Popov and L. Strigini. *Fault Diversity among Off-The-Shelf SQL Database Servers*. In Proceedings of the 2004 International Conference on Dependable Systems and Networks, pp.

Lawson, R. A. (2004). Is classroom cheating related to business students' propensity to cheat in the real world. Journal of Business Ethics, 49(2), 189-99.
Show, W. H. (2008). *Business ethics* (6th ed.). Belmont: Thompson-Wadsworth. U.S. Department of education. (2009). National Center for Education Statistics (NCES): Distance education at degree-granting postsecondary institutions.
K. Bradley. Internet lives: Social context and moral domain in adolescent development. *New Direction for Youth Development*, 108, 57-76. 2005.
F. B. Schneider. *Trust in Cyberspace*. The National Academies Press. 1999.
W. R. Cheswick, S. M. Bellovin, and A. D. Rubin. (2003) *Firewalls and Internet Security*, Second Edition: Repelling the Wily Hacker. Boston: Addison-Wesley.
388—389, June 2004, Florence, Italy.
Harris, J. (2004). *Maintaining ethical standards for a computer security curriculum*. Proceedings of the 1st annual conference on Information security curriculum development (pp. 46-48), Kennesaw, Georgia.
Johnson, A. R. (2009). Distance learning in higher education. *Review of higher education*, 32, 542-545.
Kreie, J. & Cronan, T. P. (1998). How men and women view ethics. Association for Computing Machinery. *Communications of the ACM*, 41(9), 70-78.
Kritzinger, E. (2006). *Information security in an e-learning environment*. In T. D. Kumar (Ed.), International federation for information processing, education for the 21st centiuy - impact of ICT and digital resources (Vol. 210, pp. 345-349). Boston: Springer.

على شواطئ التّرحال – تأسيس لمدينة فاضلة

محمّد صفوري

الكلّيّة الأكاديميّة العربيّة للتّربية في إسرائيل – حيفا

On the Shores of Departure: An Establishment of Utopia

Muhammad Saffouri

The Academic Arab College for Education in Israel-Haifa

Abstract

On the Shores of Departure is a novel that addresses a love story between an Arab man and a Jewish woman which ends up in marriage. This relationship, however, becomes tense where each spouse thinks about leaving the other, yet no one ventures into making that decision.

It seems that the author is calling for the establishment of utopia based on the main human principles that constitute the novel's major themes: nothing is more valuable than the human being, humanity is the only "roof" which unites all humans, no one is to proclaim ownership over Earth since it belongs to God who bestows it to man, rejection of wars, love and its role in the maintenance of peace, and abandoning religious prejudice.

The novel discusses some problematic themes such as: disclosing the Israeli disguise and what happened in 1948, implanting the seeds of the dispute among various Arab sects, the definition of a refugee, and the attitude of Arabs towards the Holocaust. Concerning feminism, the novel illustrates the following themes: rejecting the marriage institution which is considered the cemetery of love, women's courage to express their feelings, and the role of writing in women's life.

Technically, the novel is characterized by its double thematic and stylistic circular levels, intensive use of stream of consciousness techniques like monologue and flashback, skillfulness in distributing the narrative among narrators and addressing and providing the reader with an opportunity to take part in the text's production. In addition to the union of the thirty three stories that compose the novel, the usage of figurative and innovative metaphors, beautiful images, and literary techniques such as alliteration, antonyms, and the like.

Keywolds: Utopia, Circular Structure, Multiple Narrators, Prolematic Themes, Stream of Consciousness, Reception Theory, Novel Structure, Plot, Fabula.

تلخيص

على شواطئ التّرحال رواية تعالج ثيمات عديدة من خلال قصّة حبّ بين شابّ عربيّ وفتاة يهوديّة يجمع بينهما الزّواج، ثمّ تتوتّر العلاقة بينهما، ليفكّر كلّ منهما بالانفصال، تاركا القرار للآخر.

يبدو أنّ الكاتبة تدعو لبناء مدينة فاضلة عمادها عدّة مبادئ إنسانيّة تكوّن الثّيمات الرّئيسة في الرّواية أبرزها؛ الإنسان أثمن ما في الوجود، والإنسانيّة هي السّقف الوحيد الّذي يؤلّف بين جميع البشر، الأرض ملك لله يهبها للإنسان، فلا حقّ لأحد أن يدّعي ملكيّتها، نبذ النّزاعات والحروبات بين النّاس، الحبّ ودوره في إحلال السّلام بين الشّعوب، وترك التّعصّب الدّينيّ.

تناقش الرّواية بعض الثّيمات الإشكاليّة مثل؛ نزع القناع عن الأسطورة الإسرائيليّة وما جرى عام 1948، زرع السّلطة لبذور الخلاف بين الطّوائف العربيّة المختلفة، مسألة تعريف اللاّجئ، وموقف العربيّ من ذكرى الكارثة والبطولة. ومن الثّيمات الخاصّة بالفكر النّسويّ تطرح قضيّة رفض مؤسّسة الزّواج؛ لأنّه مقبرة الحبّ، جرأة المرأة على البوح بمشاعرها وأحاسيسها، الكتابة ومكانتها في حياة المرأة.

تتميّز الرّواية فنّيًا بالمبنى الدّائريّ المزدوج على المستويين المضمونيّ والأسلوبيّ، تكثيف تقنيّات تيّار الوعي كالمونولوج والاسترجاع وغيرهما، براعة في توزيع السّرد على الرّواة وإتاحة الفرصة أمام القارئ للمشاركة في انتاج النّصّ من خلال مخاطبة الرّاوي للقارئ، بناء الرّواية من ثلاث وثلاثين حكاية تتآلف معًا لتنتج الرّواية، توظيف لغة سماويّة مليئة بالمجازات والاستعارات المبتكرة والصّور الجميلة، وتوظيف عناصر كثيرة من علم البديع كالجناس والطّباق ونحوهما.

مفتاح المصطلحات: مدينة فاضلة، مبنى دائريّ، تعدّد الرّواة، ثيمات إشكاليّة، تيّار الوعي، نظريّة الاستقبال، معمار الرّواية، حبكة، حكاية.

نحو حبكة الرّواية

تصوّر رواية على شواطئ التّرحال للكاتبة راوية بربارة[1] قصّةَ حبّ جارف منسولةً من واقع الحياة، تفتّقت براعمها بين شابّ عربيّ وفتاة يهوديّة يساريّة التّوجّه، أمميّة المبادئ، تنحدر من عائلة ذات أصول شرقيّة؛ فأمّها عراقيّة وأبوها مغربيّ. تتهاوى سارة في أثناء مظاهرة جرت في مدينة حيفا شاركت فيها؛ دعمًا لأطفال الحجارة[2]، بتأثير الغاز المسيل للدّموع. يسرع إبراهيم، أحد شبّان المظاهرة، فيقدّم لها الإسعاف، ثمّ يدعوها للاستراحة ريثما يحين موعد القطار الّذي سينقلها إلى مدينتها تل – أبيب.

تتطوّر العلاقة بين سارة وإبراهيم لتصل بهما إلى الزّواج رغم معارضة أهل الطّرفين. يقيمان في مدينة حيفا بظروف حياتيّة شاقّة؛ فإبراهيم لم يستطع إيجاد عمل في مهنة التّمريض، واضطرّ لأن يعمل في البناء توفيرا لحاجات أسرته الأساسيّة، وقد زادت مسؤوليّاته مع ولادة ابنته "لنا" في خضمّ حرب الخليج الأولى[3] وتعرُّض البلاد لهجمات صاروخيّة زرعت الرّعب في قلوب النّاس. في هذه الأجواء ينتقل إبراهيم وسارة للعيش في قريته الفسيفسائيّة الجليليّة مع أهله، لكنّ أعباء الحياة تثقل كاهل إبراهيم، فتتغيّر مواقفه الّتي أُعجبت بها سارة وشجّعتها على الارتباط به، ويسيء معاملته لها خاصّةً بعد أن فقد كلّ حيلة لحماية ابنه فؤاد من التّجنيد؛ ففؤاد في نظر السّلطة يهوديّ لأنّ أمّه يهوديّة، ولو أعلنت إسلامها ستبقى في اعتبار السّلطة يهوديّة.

تزداد معاملة إبراهيم سوءا، فيلجأ أحيانا إلى شتم سارة، وأحيانا أخرى إلى ضربها. يتصدّى له ابنه فؤاد وابنته لنا مُدافعَين عن أمّهما، ثمّ يصفعه فؤاد بخبر التحاقه مستقبلا بالجيش، فينهار إبراهيم، وتتكشّف له الحقيقة الّتي أمل أن تغيب عنه. يلاحظ آفنر، ابن خالة سارة الّذي كان يطمع بوصالها، آثارَ الضّرب على جسدها، فيعرض تدخّله لحمايتها، لكنّها ترفض، ثمّ يعرض عليها أن تعمل عينا للسّلطة في القرية ويُواجَه بالرّفض وعدم التّدخّل بحياتها. ثمّ يشرع في التّودّد لفؤاد وتجميل حياة الجنديّة وما يكسبه من امتيازات، عندها تشعر سارة أنّ آفنر يريد أن يفتح لها جرحا جديدا في بيتها فتتحدّاه وتصدّه.

أدركت سارة أنّها لن تستطيع إصلاح علاقتها بإبراهيم، فالعُقَد الّتي كانت تربطها كلّ مرّة في حبل علاقتها لن تقوى على ربطها لأنّ الحبل اهترأ، لكنّها تدرك أزمة موقفها، فهي لا تستطيع الهروب ولا البقاء مع إبراهيم، ثمّ تدعوه لأن يقرّر مصير ومستقبل حياتهما قبل فوات الأوان.

يعترف إبراهيم بأنّه كان يهرب من حقيقة حياته إلى المشروب، ثمّ يفرّغ أحزانه في أفراد أسرته، لكنّه لا يقوى على الابتعاد عن زوجته، ابنته، وابنه، فلا حياة له دونهم. أمّا ما أتعبه فهو هويّته، عروبته المتعَبَة المتعِبَة. وأمّا ما يريده لولديه في هذه المرحلة فهو الاطمئنان، وأخيرا يترك لزوجته سارة الخيار داعيا إيّاها لمواصلة الحياة معًا بقوله: "أحبّيني كما يستحقّ هذا الزّمن أن نتحايل على صعوباته".

1. ثيمات أساسيّة في الرّواية

ترتقي الرّواية على صعيد المضمون إلى مستوى رفيع بما يشيع فيها من مواقف إنسانيّة وأفكار تحرّريّة وقضايا حياتيّة مصيريّة تبثّها الكاتبة في مواضع كثيرة من الرّواية، وتقدّم اقتراحات حلول لكثير من المسائل المعلّقة الّتي لم تجد طريقها إلى الحلّ حتّى الآن. لعلّ أبرزها تلك الفكرة الّتي يؤمن بها إبراهيم إذ يعتبرُ الإنسانَ أثمنَ وأفضلَ ما في الوجود، هذه الفكرة هي الّتي دفعت بسارة إلى التّعلّق بإبراهيم دون أن تراعيَ أيّ قيود من شأنها أن تبعدها عنه، يعزّز ذلك قولها: "لم يدرِ حينها بأنّ حروفه وكلماتِه كانت تخفق في شراييني، هذا العربيّ المتحمّس للسّلام، هذا العربيّ الّذي كان يعتقد أنّ الله خلق الإنسان في أجمل تقويم، يعني إنسانيّته، بعيدا عن وحشيّة الحيوان والتّفريق العنصريّ والطّائفيّ" (ص 15)[4].

تجسّدت هذه الفكرة في تعامل سارة مع حماتها صالحة، أم إبراهيم، الّتي تعاملها بجفاء، عندما وضعت القناع الواقي من الغازات الكيماويّة في حرب الخليج، كادت تختنق وتفارق الحياة لولا يقظة سارة الّتي أسرعت نحوها ونزعت الجلدة السّوداء عن فتحات التّنفّس، فعادت المرأة إلى الحياة. وفي ذلك تقول سارة: "أزلت الجلدة السّوداء الّتي تسدّ فتحات التّنفّس، أريتها لها وللجميع، وأعدت لها القناع لتلبسه.. وتنفّستْ من الفتحات.. وتنفّست الصّعداء، اقتربتْ منّي بقناعها.. عرفتُ كم صرنا نشبه بعضنا بعد أن اختفت معالم وجوهنا وراء الأقنعة، عرفتُ الآن أنّنا في المواقف الإنسانيّة نتخلّى عن لباسنا الاجتماعيّ ونتحلّى بأجمل تقويم؛ بإنسانيّتنا... اقتربَتْ منّي ومن وراء القناع رأيت نظراتها

---

1. راوية بربارة من مواليد مدينة النّاصرة، تسكن وعائلتها في قرية أبو سنان الجليليّة، حاصلة على اللّقب الجامعيّ الأوّل، الثّاني، والثّالث من جامعة حيفا، تعمل مفتّشة مركّزة للّغة العربيّة ومحاضرة في كلّيّة أورانيم. من أعمالها الأدبيّة: شقائق الأسيل – مجموعة قصصيّة (2007)، من مشيئة جسد – مجموعة قصصيّة (2008)، خطيئة النّرجس – مجموعة قصصيّة (2010)، جمرة لا تخبو – قصّة للفتيان (2009)، صهيل النّاي – قصّة للفتيان (2009)، مع التّيّار – قصّة للأطفال (2009)، الشّعر الفاطميّ بين المعاني الدّنيويّة والعقائديّة. (2013). مجمع القاسميّ ومكتبة كلّ شيء – حيفا. ينظر: راوية بربارة، (2015)، على شواطئ التّرحال. (حيفا: مكتبة كلّ شيء)، الغلاف الدّاخلي الأماميّ.

2. انتفاضة الحجارة هي الانتفاضة الفلسطينيّة الأولى، سمّيت كذلك لأنّ الحجارة كانت الأداة الرّئيسة فيها، وعرف الأطفال الّذين شاركوا فيها بأطفال الحجارة. بدأت في الثّامن من ديسمبر/ كانون الأوّل عام 1987 في جباليا – قطاع غزّة، ثمّ انتقلت إلى كلّ مدن وقرى ومخيّمات فلسطين؛ وذلك على خلفيّة دهس سائق شاحنة إسرائيليّ مجموعة من العمّال الفلسطينيّين على حاجز (إيرز) الفاصل بين قطاع غزّة وبقيّة أراضي فلسطين منذ عام 1984. هدأت الانتفاضة عام 1991، وتوقّفت نهائيّا مع توقيع اتّفاقيّة أوسلو بين إسرائيل ومنظّمة التّحرير الفلسطينيّة عام 1993. ينظر انتفاضة__ فلسطينيّة__ أولى/*af.wikipedia.org/wiki/*

3. المقصود هو اجتياح العراق للكويت في الثّاني من أغسطس/ آب عام 1990، واحتلال كلّ الأراضي الكويتيّة خلال يومين بحجّة أنّها أراضٍ عراقيّة. ينظر الغزو__ العراقي__ للكويت *af.wikipedia.org/wiki/* وكذلك راوية بربارة، (2015)، (ن. م.)، ص62.

4. هذه الفكرة مأخوذة من سورة التّين مع تغيير طفيف في كلمة أجمل، إذ وردت في القرآن أحسن، ينظر: محمّد فؤاد عبد الباقي، (1988)، المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم (القاهرة: دار الحديث)، ص 813.

المعتذرة"(ص 79).

تُسقطُ الرّواية شبحَ الأسطورة الإسرائيليّة، وتنزع القناع عن حقيقة ما جرى في البلاد عام 1948 وذلك خلال الحديث الّذي جرى بين سارة وإبراهيم في طريقهما إلى نهاريا، إذ تسأل سارة عن الأراضي المغروسة بأشجار الزّيتون، وهل هي لدائرة أراضي إسرائيل، (للكيرن كييمت)، وهل هي ملك للدّولة، فيخبرها إبراهيم أنّها أراضي القرية يفلحونها ويقتاتون من زيتها وزيتونها. ثمّ يضيف إبراهيم: " أنّ هذا الزّيتون لو كان يعرف الكلام لروى قصّة أبي وعائلته، قصّة شعبي". عندها تسأل سارة إن كانت لوالده قصّة فيجيبها إبراهيم: "مَنْ منّا لا يملك قصّة تهجير وترحيل وعذاب، قصّة نفي وعودة، قصّة أعمام في بقاع الأرض وأقارب لا يلتقون إلّا في الأحلام" (ص89). وعندما يمرّان ببعض القرى المهجّرة يعرّفها إبراهيم قائلًا: "هذه (عمقة) وتلك (كويكات)، متأسّف هذه (بيت هعيمق) وتلك... إنّها القرى العربيّة الّتي هوِّدتْ! وأين سكّانها العرب؟ (سألت سارة). تسأليني؟ اسألي حكوماتك المتعاقبة، اسألي المخيّمات والشّتات، اسألي والدي، لا تنسَي سارة أن تسألي والدي!" (ص90)[5]. ترافق سارة صديقتيها ماري وخولة لزيارة قرية البصّة وهناك "تدرك معنى قرية مهجّرة، وقد بدأت تفهم إبراهيم وحزن فؤاد العمقاويّ، والد إبراهيم... البيوت المهدومة والكنيسة الشّاهد، والمقبرة بشواهدها كلّها تئنّ كأنين هذا الشّيخ الّذي يخبِّئ دمعه كلّ ذكرى، الحجارة واقفة تنادي ماري وأولادها، ولكنّ العودة ليست من حقّهم حسب القانون، وها هي البصّة مليئة بغيرهم من اليهود"(146 – 147)[6].

تبطّن الرّواية حقيقة دور السّلطة في بثّ الخلافات بين سكّان البلاد على صعيد طائفيّ بعد أن كانوا يعيشون معًا حياة مشتركة متآلفين لا يفرّقهم عرق أو دين، وهذا ما يحسّه القارئ في الحوار الّذي دار بين إبراهيم وسارة، وهي تسأله عن قريته واسمها، فيخبرها أنّه يسمّيها الفسيفساء! فتسأله إن كانوا يملكون فسيفساء في القرية؟ فيجيبها: نعم أهلها. لكنّها لم تفهم، فيوضّح قائلًا: "أهل القرية مختلَطون من كلّ الطّوائف، ويشكّلون معًا صورة، لوحة فسيفسائيّة جميلة لمجتمعنا"(20 – 21).

من المبادئ الّتي تعزّزها الرّواية مسألة نزع ملكيّة الأرض عن أيّ شعب أو مخلوق، فليس لأحد أن يدّعي سيطرته على أحد، وقد ولد النّاس أحرارا، ولا حقّ لأيّ مخلوق ادّعاء ملكيّة أيّ بقعة من بقاع الأرض؛ لأنّها ملك لله وحده، وهي هبة الله لخلقه، فيها يعيشون ومن خيراتها يأكلون، وإليه يرجعون وقد تجرّدوا من أيّ قيمة أرضيّة، وفي ذلك تقول سارة ثائرة من كلام آفنر: "أنا لست ملكا لأحد. أنا مسؤولة عن روحي وعن جسدي وعن كياني ووجودي! والبلاد ليست ملكا للبشر، إنّها هبة الرّبّ لنا لنسكن ونحيا، لا لنتقاتل ونموت!"(ص 98). هذا الكلام يستحضر رأي المفكّر اليهوديّ يشعياهو ليبوفيتش الّذي يرى أنّه لا يمكن ليهوديّ أو لعربيّ أن يدّعي ملكيّة البلاد قبل الآخر، فكلّ منهما سبقه آخرون سكنوا البلاد قبله[7].

هذه الأفكار تعزّز نظرة سارة الفلسفيّة للحياة، فهي ترى أنّها ما خلقت إلّا لتُحِبَّ، تفرحَ، وتحيا وعن ذلك تقول مخاطبة التّاريخ الّذي يلاحقها بكلّ جرائره وتبعاته: " أيّها التّاريخ ارحمني، فأنا لا أؤمن بكَ، أؤمن بكياني الحاليّ، بأنّني خلقت لأحبَّ وأفرح وأحيا، فما بالكَ حمّلتني وِزْرَ سنواتك العجاف؟"(92). وتسترسل سارة في حديثها عن التّاريخ وتنعته بالغبي لأنّه يسمح للآخرين التّحكم به وتوجيه النّاس، فتقول: "أنعته غبيًّا لأنّه يسمح للأقلام المنحازة أن تكتبه، يسمح لوجهات النّظر أن تدير دفّته... لمَ لا يَترك للنّاس أن يتجوّلوا في ذاكرته دون أن يوجّههم ويرسم لحياتهم مسارا جديدا؟"(ص 96).

تبرز موضوعة الحرب ثيمةً أساسيّةً في الرّواية إذ تفرد لها الكاتبة مساحة واسعة، فتسرد أحداث روايتها على خلفيّة النّزاعات والحروبات الّتي دارت رحاها منذ انتفاضة الحجارة، مرورا باجتياح العراق للكويت، وانتهاء بعمليّة الرّصاص المصبوب[8]. تقوم الكاتبة في هذه المساحة العريضة بعمليّة تنفير عن الحرب، تلك الحرب الّتي لا تفرّق بين غنيّ وفقير، أو يهوديّ وعربيّ، وتظهر سخرية لاذعة، وهي تتساءل كيف لم يفهم النّاس مغزى الحرب، هذه الحرب الّتي تحمل في طيّاتها متناقضات عديدة، فهي البشير والنّذير، وتعود لتتساءل مقرّعة كلّ الأطراف المشتركة في الحرب قائلة: "أكنّا بحاجة إلى كلّ هذه الحرب لنمتلئ بأسباب الحياة؟"(64). تتابع الرّاوية في عرض تناقضات الحرب في

5. أقام اليهود في الشّهر الأوّل من عام 1949 مستعمرتهم (بيت هعيمق) على أراضي قرية الكويكات الّتي دمّروها وشتّتوا أبناءها، وكان فيها حتّى تاريخ 13/12/1949 ثلاثة وتسعون يهوديًّا، ثمّ وصل عددهم عام 1961 إلى 154 يهوديًّا. من القرى القريبة منها؛ أبو سنان، خربة جدّين، عمقا، الغابسيّة. أبقى اليهود في كثير من الحالات على اسم القرية العربيّ، وأحيانا حرّفوه إلى اسم قريب من الاسم العربيّ، ينظر: مصطفى مراد الدّبّاغ، (1988)، بلادنا فلسطين، م 11 (بيروت: دار الطّليعة)، ص357 – 360.

6. قرية البصّة هذه من «بلاد عاملة» اللّبنانيّة، ولمّا استولى عليها البريطانيّون في الحرب العالميّة الأولى ألحقوها بفلسطين. تقع بالقرب من الحدود اللّبنانيّة – الفلسطينيّة، مرتفعة 75 مترا عن سطح البحر. مساحتها 132 دونما. لقرية البصّة أراض مساحتها 29535 دونما. كان فيها أواخر العهد العثمانيّ، إبّان الحرب العالميّة الأولى 1720 نفرًا، وفي عام 1945 بلغ عدد سكانها 2950 نسمة كلّهم من العرب، وبذلك تعدّ ثانية قرى قضاء عكّا من حيثُ عدد سكانها الّذي تعادل مع عدد السّكان اليهود في قضاء عكّا برمّته بتاريخ 01/04/1945 م. ينظر: الدّبّاغ، (ن. م.)، ص337 – 339.

7. يشعياهو ليبوفيتش (1903 – 1994) هو عالم متعدّد التّخصّصات؛ محاضر في الجامعة العبريّة في القدس، محرّر الموسوعة العبريّة، مفكّر، مفسّر للدّيانة اليهوديّة، وناقد لاذع للمجتمع الإسرائيليّ. نشر كتبا ومقالات عديدة شرح فيها مذهبه تالفلسفيّ والدّينيّ وقد أثارت آراؤه جدلًا واسعا في المجتمع الإسرائيليّ إذ رأى الدّيانة اليهوديّة ديانة تضبط العلاقة بين اليهوديّ وربّه عن طريق أداء الفرائض، ورفض القيم الفكريّة الأخرى الّتي ربطت الدّيانة اليهوديّة بقيم لا علاقة لها بالدّين كتقديس لأرض أو مكان معيّن، وبذلك أثار حفيظة ما يسمّى بالصّهيونيّين المتديّنين الّذين اعتبروا الحقّ اليهوديّ في فلسطين حقًّا إلهيًّا، ينظر المزيد عن آرائه وفلسفته في: يشعياهو___ ليبوفيتش/gro.aidepikiw.fa، وكذلك في: ישעיהו ליבוביץ, (2014), רציתי לשאול אותך, פרופ׳ ליבוביץ, (כתר: ירושלים).

8. الرّصاص المصبوب هي عمليّة عسكريّة ممتدّة شنّها الجيش الإسرائيليّ على قطاع غزّة في فلسطين يوم 27 ديسمبر 2008 وحتّى 18 يناير 2009، ينظر: الحرب___ على___ غزّة___ *af.wikipedia.org/wiki/2008-2009*

مواضع أخرى من الرّواية، ممّا يعزّز دعوتها إلى نبذ الحرب. تقول سارة مخاطبة إبراهيم: "إنّها الحرب ثانية، تقتلك وتحييك، تسرق منك فرصة العمل وتعيد إليك أهلك"(ص74). وتستمرّ ثيمة الحرب تلحّ على الرّاوية بما يصاحبها من تناقضات، فتعكس سارة بوحًا مؤلمًا، مقلقًا، ومحيّرًا وهي تقول: "هي الحرب انبعاث القتل والحياة، موت وولادة، انقطاع واتّصال، عدوّ وحبيب، قاتل وقتيل، نصر وهزيمة"، ثمّ تلجأ إلى عمليّة تلاعب لفظيّ تذكّر بأسلوب المقامات وتوظيف بعض الظّواهر البلاغيّة كالجناس، وذلك في قولها: "لا عجب أنّ حروفها تحمل الحّب دون راء، دون رياء.. الحرب لا تحذف راءها لأنّها تستريح بمتناقضاتها وتضادّها، مثلي هي، مثل حياتي، أحياتي حرب أم حبّ؟ هذه الحرب الّتي شتّتت البشر كانت سبب اجتماعنا! هذه الحرب الّتي قتلت النّاس أحيتنا من جديد! أهي الحرب أم (لنا)؟"(ص 76).

في هذه الأجواء القاتمة للحرب ولدت "لنا"، ابنة سارة وإبراهيم؛ لتبدّد ظلمة الحرب وتكون رسولًا للسّلام المؤمّل، تقول سارة: "ولدت "لنا" تبعثر عتمة الحرب وعتمة الخوف وعتمة التّخبّطات والتّناقضات والانفراديّة والازدواجيّة، ولدت لترينا كيف تولد الحياة من قلب الموت، وكيف يولد السّلام من قلب الحرب، وكيف يولد الفرح من قلب الأحزان!!"(ص 67).

هكذا تعكس الحرب مفارقات عديدة، فهي سبب البلاء وهي سبب اللّقاء، أسرة المشافي تنزف الأمل والألم، تعيش بين اللّحظات تجربة الحياة قبل الموت (85 – 86). يتواصل توظيف هذه المفارقات لتنهي سارة حديثها في خضمّ تساؤلاتها المحيّرة الّتي تترك مهمّة الإجابة عنها للقارئ فتقول: "من يصدّق أن تجمع الحرب أقطاب حياتي؟ أأقول شكرًا للحرب؟ أأبني سعادتي على جثث الأبرياء؟ أأقول شكرًا للدّمار الّذي رمّم حياتي، أم للرّعب الّذي قرّب القلوب والمسافات، أم للموت الّذي يعلّم الإنسان معنى الحياة، أم للفراق الّذي يعرّفك بقيمة الأحبّة والأهل؟"(ص 99 – 100). ينتهي حديث الحرب في الرّواية مع أحداث عمليّة الرّصاص المصبوب، وفيها يصوّر الرّاوي قلق خولة، أمّ صادق، على ابنها الّذي شارك في العمليّة، وكان مصيره الموت، ممّا زاد في قلق وتوتّر إبراهيم على مصير ابنه فؤاد الّذي سيلتحق بحياة الجنديّة لأنّ أمّه يهوديّة، وبذلك تبلغ عمليّة التّنفير عن الحرب أوجها.

يبدو أنّ الرّواية تسعى إلى بناء مدينة فاضلة شعارها الإنسان أثمن ما في الوجود ليجد كلّ إنسان وطنه في كلّ بقعة من الأرض تُحْتَرم فيه حرّيّةُ الإنسان، آراؤه، فكرُه، واختياراتُه، برأي سارة؛ إذ تُعرّف الوطن بقولها: "وطنُك هو المكان الّذي يمنحك الحرّيّة؛ حرّيّةَ التّفكير والتّعبير والاختيار والحبّ"(ص 124).

هذه الأفكار والقيم الحياتيّة الّتي تؤمن بها سارة ويشاطرها إيّاها إبراهيم هي الّتي رسّخت موضوعة الحبّ في الرّواية، ذلك الحبّ الكبير الّذي ألّف بين قلبي سارة وإبراهيم دون أن يسمحا للأصوات الشّاذّة أو الأصول الإثنيّة أو الدّينيّة أن تخترقه.

تقول سارة: "يومها شهدت أسوار عكّا انتصار حبّنا، ورمى العِرقُ والدّين خُوذته؛ لأنّه لم يستطع اختراقَنا"(ص 33). لقد استطاعت وإبراهيمَ أن يسجّلا انتصارا لحبّهما بفضل هذه الأفكار وعدم اعترافهما "لا بالحدود ولا بالسّياسة، لا بطاولة المفاوضات المستديرة ولا المستطيلة، لا بالعرق ولا بالدّين، لا بالحرب ولا بالسّلام، لا بالعدوّ ولا بالصّديق... علاقتنا رسمت لها خريطة أخرى وحدودا مفتوحة، لم نعترف إلّا بأحاسيسنا وبمبادئنا!"(59). فالأحاسيس والمشاعر الحرّة وحدها هي الّتي تحرّكها لا العقل، وهذه هي فلسفتها في الحبّ الّتي نلتقيها وهي تخاطب إبراهيم قائلة: "متى كان يمكن للمشاعر أن تؤطّر، أو أن يحكمها العقل؟ المشاعر الّتي تؤطّر في زنازين المجتمع تُقتَل إعدامًا دون فتوى. وحدَها المشاعر الحرّة تعيش، فحرّر مشاعرك ودعها تنطلق نحوي[...] عش حياتك بجنونها، فالعقل احتراف الصّمت والتّكبيل والتّقيّد واللّا فرح، ويسألون عن سرّ السّعادة؟!" أمّا الحبّ فهو في نظرها "اشتعال قلبين وروحين لا يعرفان الأعراف ولا يقلقهما قلق وهواجس وقوانين المجتمع [...] فإذا كنّا سنفنى يوما، لماذا لا نحيا ما دمنا أحياء، فلنحبّ إذًا!"(ص56 – 57).

لا تعتقد سارة بضرورة انتهاء الحبّ بالزّواج، فالزّواج يقتل الحبّ، وفي ذلك تقول مناجيةً إبراهيم: "صدّقني ليس الحبُّ حالةً تكلّلُ بالزّواج، فالزّواج مقبرة الحبّ، الحبّ حالة متأجّجة بين قلبين، بين جسدين، بين روحين، لا ينطفئ فتيلها إلّا إذا تمّ الوصال الهادئ والزّواج" (ص 58). هكذا تبدو سارة غير مؤمنة إلّا بأحاسيسها، لا تتبنّى إلّا ما يتّفق مع مبادئها بعيدًا عن إملاءات المجتمع أو ما يسمّى بالأعراف، فهي مجرّد أكاذيب وضعها النّاس، ومن سلك وفقها كان مصيره التّهلكة(ص55).

تناقش الكاتبة مسألة الهويّة الدّينيّة عندما تتولّد علاقة حبّ بين شخصين من هويّتين مختلفتين كتلك العلاقة الّتي نشأت بين إبراهيم وسارة، وما يحدث من شرخ في العلاقات الأسريّة بسبب ذلك، أو ما تخلّفه من أزمات نفسيّة، أو أمراض جسديّة ترسّخ رفض تلك العلاقة بين قطبين متنافرين من منظور المجتمع والأعراف. فقد أصيبت والدة سارة بنوبة صراخ بعد انتشار أمر العلاقة بينها وبين إبراهيم، وأصيب والدها بنوبة صمت مطبق، أمّا جدّها فتعرّض لنوبة قلبيّة، وسيطر الجزع عليها، ممّا جعلها تناجي إبراهيم بقولها: "هل سأقتل عائلتي لأجلك؟"(ص 29). وهكذا أيضًا كان موقف أسرة إبراهيم الّتي حلّت عليها كلّ لعنات العالم حين أراد أن يتزوّج سارة اليهوديّة زواجا مدنيًّا! من ذلك صرخة أمّه وهي تدعو عليه بعدم رضى الله عنه (ص 60).

لم يكن قرار زواجهما سهلا، فكلّ منهما يتعذّب لأنّه يخترق بذلك الأعراف الاجتماعيّة والدّينيّة الّتي نشأ عليها، وهذا ما نقرأه في اعتراف سارة وهي تقول: "أنا أتمزّق بين يهوديّتي وعروبتك! بين هُويّتي وهُويّتك، بين مبادئي ومجتمعي، بين قلبي وعقلي، تركتَني مشبوحة مقيّدة اليدين بين حصانين يسير كلّ منهما باتّجاهٍ معاكس"(ص 30).

إنّ استجابة سارة لمشاعرها وزواجها من إبراهيم جرّت عليها تبعات كثيرة وأشعرتها أنّها تعيش في أكثر من غربة واحدة، فهي بنظر أهل قريته خائنة لشعبها عندما رضيت الزّواج من مسلم، بل هي جاسوسة وعين للسّلطة في القرية يجب الحذر منها، وهي أيضا بعيدة عن أمّها ومشتاقة لكلّ أفراد أسرتها، لذا تقول متألّمة: "كم غربة أعيش في هذا الحبّ؟". هذا الوضع جعل سارة تحسّ أنّها كائن شاذّ لتقول: "أنا الحجر الشّاذّ في الصّورة الفسيفسائيّة المرتاحة على ساحل الأيّام من شاطئ تل أبيب حتّى شاطئ عكّا..."(ص 113). إنّ تشظّي هويّة سارة الدّينيّة أدّى إلى زعزعة العلاقة بينها وبين إبراهيم، إذ تأكّد إبراهيم أنّه لن يتمكّن من إنقاذ ابنه فؤاد من الالتحاق بالجيش؛ لأنّ أمّه يهوديّة، ولو أعلنت إسلامها ستبقى في نظر السّلطة يهوديّة؛ لأنّ أمّها يهوديّة أيضًا. ويبدو أن لا مناص أمام فؤاد من الجنديّة إلّا أن يتبنّى رأي أمّه الّذي عرضته على إبراهيم للخروج من تلك الإشكاليّة، إذ تقول: "فليرفض الخدمة الإجباريّة على اعتبار إنسانيّته، عروبتك أو يهوديّتي مجرّد هويّات، الإنسانيّة هي الّتي جمعتنا، أم نسيت أجمل تقويم؟"(ص 46). وبذلك تظهر الإنسانيّة السّقف الوحيد الّذي يؤلّف بين جميع النّاس على اختلاف انتماءاتهم، كما تشكّل الحلّ المنطقيّ للخروج من أيّ إشكاليّة.

ترصد الرّواية كثيرا من القضايا الّتي ما زالت معلّقة ولم تجد لها حلّا بعد، فتطرح بعض الحلول تارة، أو تدعو القارئ إلى التّفكير أو المشاركة في إيجاد حلّ منطقيّ. من أبرز هذه القضايا قضيّة تعريف اللّاجئ الّتي أثارتها معلّمة الموطن فثارت معها القرية كلّها، إذ قالت للطّلاب أنّ قريتهم مكوّنة من أصليّين ومن لاجئين، مثلا أهل إلياس، أجداده من اللّاجئين في هذه القرية(ص134). احتدّ غضب ماري، والدة إلياس، على المعلّمة، فمن العيب برأيها أن تفرّق بين أبناء القرية وقالت: "نحن هنا منذ أكثر من ستّين سنة، والقرية قرية الجميع، وعدنا أو لم نعد إلى قرانا، نحن لسنا لاجئين في قرانا، اكتب لها عيب، هذا تضليل وتفرقة وليس تربية وتعليم" (ص 135). أمّا مشكلة لنا فكانت أصعب، ولم تعرف ماذا تكتب، أهي من عائلة أصليّة أم مزيّفة، وفي ذلك تقول: "فأمّي يهوديّة وأبي مسلم، وجدّتي من الضّفّة، وجدّي من عمقة، وجدّتي العراقيّة من تل أبيب وجدّي المغربيّ من جنوب تل أبيب، هذا ما أعرفه عن أهلي، فهل نحن عائلة مزيّفة؟" (ص136). عندها يتساءل الرّاوي: "هل تُعرّفُ هُويّة الإنسان بمسقط رأسه؟ إذًا أغلبنا سقطت رؤوسنا من الأرحام في المشافي، فهل بلاد المشافي هي مسقط رأسنا؟ أم تعرّف هويّتنا بمكان إقامتنا؟ وهل غيرُ قلّة من عرب هذه البلاد تقيم حيث ولدت؟ وهل تعرّف هويّتنا بانتماء أجدادنا إلى قراهم؟ إذًا أغلب عرب البلاد لاجئون في غير قراهم، وفي غير مدنهم.. أصبحت قضيّتنا أصعب ممّن تشتّتوا، على الأقلّ هم ينتسبون إلى البيوت الّتي ما زالوا يملكون مفاتيحها في البروة وعمقة والشّجرة والمجدل وبرعم وإقرث وسعسع..(ص137)[9]. وتبقى القضيّة دون حلّ واضح، ويبقى الجدل فيها مفتوحًا...

من المواقف الإشكاليّة الّتي يتعرّض لها الإنسان العربيّ في هذه البلاد هي ذكرى الكارثة والبطولة الّتي تثير جدلا طويلا وعقيما كما أثارت شجارا بين طلاب صفّ لنا، ابنة إبراهيم وسارة، وتعدّدت مواقفهم من الأمر، إذ وقف صادق، ابن خولة وسليمان؛ تعاطفًا مع الجنود الدّروز الّذين قتلوا في الحروب المتتالية، أمّا لنا فأصابتها الحيرة ولم تدرِ كيف تتصرّف، هل تقف احتراما لأقارب جدّها شمعون الّذين أحرقوا في أفران الغاز والإبادة الجماعيّة حسبما حدّثها جدّها؟ لكن لو وقفت فماذا تقول لجدّها فؤاد العمقاويّ وجدّتها صالحة؟ عندها تقرّر ألّا تقف ثمّ تتراجع عن موقفها لتقرّر الوقوف لو كانت في تل أبيب، أو تقف نصف وقفة، أو لتقف احتراما للأموات تطبيقا لما علّمها والدها عن الإنسانيّة كأحسن تقويم. أمّا إلياس فيرفض الوقوف لأنّهم لاجئون شرّدهم الجيش، ويحتدم الجدال وتكاد الأيدي تتشابك لولا أن تدخّل المعلّمون وقد تركوا الخيار للطّلاب فليقف من يريد الوقوف وليجلس صامتا من لا يريد ذلك، وتبقى القضيّة أيضا دون حلّ جذريّ يعتمد فيها على احترام رأي وقرار أيّ إنسان.

نلمح في الرّواية بعض مميّزات السّرد النّسويّ العربيّ الحديث، رغم أنّنا لا نعتبر الكاتبة كاتبة نسويّة، ومن ذلك جرأة المرأة في التّعبير عن مشاعرها وأحاسيسها مثلما نجد ذلك في مناجاة سارة لحبيبها إبراهيم في قولها: "وأين لي برجل يعرف كيف يشمُّ الأنثى ويحفظُ تفاصيلها بلمساته وشفاهه، فيَعُدُّ عُقَدَ أصابعها ويتحسّس تضاريس شفتيها ووجنتيها، ويعرف انطواءاتِ رقبتها وشرايين يديها، يعرف خفق قلبها واطمئنانه، يشعر خوفها وفرحها، يعرف كيف يغازلها ويحميها من حبّها، ويخبّئها في بؤبؤ عينيه وداخل خلجات روحه؟؟ أنّى لي بمثلك؟"(ص 42 – 43). وهو توجّه جديد في سرد المرأة العربيّة بصورة عامّة[10].

من ملامح السّرد النّسوي البارزة في الرّواية أيضًا هي تعزيز قيمة الكتابة ولجوء المبدعة العربيّة إلى عالم حميميّ آمن عندما تكفر بعلاقتها مع الرّجل، وهذا ما نجده في رواية على شواطئ التّرحال، فمنذ استهلال الرّواية تعلن البطلة عن إصرارها على كتابة قصّتها لتتحرّر من حبيبها، وعن ذلك تقول: "كان لا بدّ لي أن أكتب قصّتنا

9. يعاني كثير من عرب الدّاخل الّذين لجأوا لقرى أخرى بسبب هدم قراهم وخرابها من التّمييز وهضم حقوقهم مقارنة بإخوتهم من أبناء القرية الأصليين؛ إذ يهمّشون عن المشاركة في مؤسّسات كثيرة، ويحيّدون عن مناصب عديدة لأنّهم لاجئون وليسوا من أبناء القرية الأصليّين.

10. يرفض كثير من الدّارسين والكتّاب تصنيف الأدب وفق جنس مبدعه، وعليه لا يقبلون مصطلح السّرد النّسويّ، بل يرفضونه، ونجد كثيرا من الكاتبات يرفضن تصنيف أدبهنّ في باب الأدب النِّسويّ، على أنّنا نجد فريقا آخر يدافع عن هذا الأدب مؤمنا باختلاف أدب المرأة عن أدب الرّجل؛ لأنّه يصدر من مناطق غير تابعة للسيطرة الذّكوريّة، ويجعلون لهذا الأدب مميّزات وملامح خاصّة، لمزيد من التّفاصيل ينظر: محمّد صفّوري، (2011)، دراسة في السّرد النِّسويّ العربيّ الحديث (1980 – 2007)، (حيفا: مكتبة كلّ شيء).

[...] قبل اختناقي بك يا غصّة العمر لا بدّ أن أطلق صرخة حبري لأتحرّر من حياتي معك"(ص 3). وبذلك تعلن عن نهاية علاقتها بحبيبها وانفصالهما، مثلما تعلن عن المعاناة الخانقة الّتي عاشتها معه، فتلجأ إلى الكتابة لتتحرّر من كلّ تبعات علاقتها بالرّجل، فتقول: "لن يحرّرني أحد منك إلّا الكتابة، فالكتابة الكتابة"(ص 7). وفي هذا تذكير بمقولة الشّاعرة الأمريكيّة هيلدا دوليتل(Hilda Doolittle) وهي تخاطب المرأة قائلة:" اكتبي، اكتبي أو موتي" (الموجي، 1999، 124)[11]. وعليه فالكتابة تتّخذ من الكتابة هدفا وآليّة؛ هدفا يحقّق لها المتعة والرّاحة في عالم الحرّيّة الرّحب، وآليّة تحقّق لها التّحرّر من عالم الرّجل القاسي، وهذا ما تصرّح به البطلة سارة في قولها: "لو كان الواقع عاديًا لما فكّرت في الهروب... لما فكّرت في كتابة قصّتنا لأنفضَ عنّي كلّ آلامي وآثامي وأختفي من حياتك" (ص80).

2. جماليّات الأسلوب والآليّات الفنّيّة

يلج القارئ نصّ رواية على شواطئ التّرحال دون مقدّمات، فيشرع بالقراءة، ولا يتركها إلّا بعد الانتهاء منها. إنّها عمل فنّيّ قائم بذاته وبما يحوي من مقوّمات شعريّة الرّواية![12]

تصدّر الكاتبة روايتها ببيت شعر للشاعر محمود درويش من ديوان "لا أريد لهذه القصيدة أن تنتهي" وفيه يقول: "لا أريد من الحبّ غير البداية"، ممّا يشي بأبرز ثيمات الرّواية وهي الحبّ، ثمّ تجري الكاتبة تعديلا على البيت ليصير "لا أريد من الحبّ غير أن تستمرّ البداية" لتدلّل على أهمّيّة الشّحنة الشّعوريّة الّتي يعيشها المحبّ في بداية العلاقة الّتي سرعان ما تتلاشى مع تطوّر علاقة ذلك الحبّ. ثمّ تنهي روايتها بالبيت الأخير من القصيدة وفيه يقول الشّاعر: "وقليل من الأرض يكفي لكي نلتقي ويحلّ السّلام" وبذلك تحقّق الكاتبة عدّة أهداف أبرزها؛ أنّها تصنع ما يشبه الإطار أو الدّائريّة للرّواية، وثانيا تؤكّد ثيمة الرّواية المركزيّة، وهي الدّعوة إلى نشر الحبّ في قلوب البشر، فلو تمّ ذلك الحبّ الّذي تثبته في مستهلّ الرّواية لحلّ السّلام بقليل من الأرض، حسبما نقرأ في ذيل الرّواية.

هذه الملاحظة تحيلنا إلى نظريّة الاستقبال أو التّلقّي للمفكّر الألماني هانز روبرت ياوس(1922 – 1997) وفيها يشير إلى بدء عمليّة قراءة العمل الأدبيّ قراءة خارجيّة ابتداء من الغلاف الّذي يعدّه عنصرًا بارزا ومعمارا أساسيًا للرّواية، فلو تأمّلنا غلاف رواية على شواطئ التّرحال لرأيناه مظلّلًا بصورة جمعت بين شابّ وفتاة، وقد لامست جبهة كلّ منهما جبهة الآخر، ممّا يشي بمشهد وعلاقة غراميّة بينهما، أمّا اسم الرّواية على شواطئ التّرحال فهو مثبت في وسط الغلاف ليبرز أهمّيّته الّتي تشير إلى أنّ الحديث يتشعّب إلى أكثر من شاطئ، ممّا يحيل إلى تعدّد ثيمات ومضامين الرّواية، وقد نسبت الكاتبة الشّواطئ للتّرحال لا الرّحيل قصد المبالغة وتكثير الرّحيل الّذي يلتقيه القارئ في مواضع عديدة من الرّواية سواء كان رحيلًا جسديًا، فكريًا، بيئيًا ونحو ذلك، أمّا الغلاف الخلفيّ فيكشف عن مقوّمات وعناصر عديدة يبوح بها التّظهير المثبت فيه، الأمر الّذي يطلع القارئ على تفاصيل هامّة وأساسيّة قبل القراءة الدّاخليّة[13].

تلج الكاتبة عالم الرّواية وتخرج منه عبر عدّة آليّات فنّيّة تسخّرها لخدمة الرّواية، من ذلك تلك المونولوجات أو المناجيات الحميميّة الّتي تلخّص ما مرّ بها خلال علاقتها بحبيبها إبراهيم مع بعض التّغييرات الطّفيفة الّتي تجريها لخدمة الرّواية، كتصريحها في البداية أنّها تكتب القصّة لتتحرّر منه، ثمّ تصرّح مع نهاية الرّواية أنّها تشكّل صرخة ألم تودّ التّحرّر منها، لكنّها تعود وتترك له أن يقرّر مصير علاقتهما.

يتشكّل معمار الرّواية من ثلاث وثلاثين حكاية فرعيّة، تحمل كلّ واحدة عنوانا خاصًا بها، يمكن لمعظم هذه الحكايات الفرعيّة أن تقوم بذاتها كقصّة مستقلّة، لكنّها تتآلف معًا لتقدّم لنا رواية تامّة متكاملة.

ما يلفت النّظر عمليّة توزيع السّرد إذ تلقي الكاتبة بمهمّة السّرد على البطلة سارة، لكنّها بعد أن تسرد نحو تسعة عشر جزءا تتنازل عن المهمّة لصالح راو مجهول الهويّة إلّا أنّه عليم بكلّ شيء، فيسرد أحد عشر جزءا، ثمّ يتوقّف ليعلن أنّه تعب من السّرد، وأنهكته تلك القصص لذا قرّر أن يعيد السّرد لسارة فهي حكايتها، وهي الأقدر على نقلها كما تعيشها وتشعر بها، وقد عمدت الكاتبة إلى دفع كلّ من السّاردين وزجّهما في عالم الرّواية ليناقش كلّ منهما دوره في مهمّة السّرد مع القارئ، إذ نسمع الرّاوي الآخر يقول: "حكايا سارة وماري كثيرة...كثيرة، تنازلَتْ سارة عن سردها لكم وتركت لي مؤونة السّرد لأنّها لم تكن تعرف ما تختار لكم منها... ففيكم الخصام وأنتم الخصم والحكم"، لذا اخترت لكم باب البصّة لأفتحه على مصراع الذّكرى" (132). وعندما تعاد مهمّة السّرد لسارة تعرب عن استيائها وعن ارتباكها في كيفيّة الخروج من هذه الرّواية، فتقول: "لست أفهم لماذا أعيد السّرد إليّ؟ كفأرة المتاهة

11. تعتبر الكاتبة المصريّة سحر الموجي الكتابة هي الحياة فتقول: «الكتابة عندي هي فعل الحياة نفسه، أن أحيا بالمعرفة عقليّة ووجدانيّة، من خلال الكتابة، وأن أنقل شحنة الحياة هذه إلى الآخرين من خلال الكتابة. أجد إيزيس تحدّثني على لسان هيلدا دوليتل (Hilda Doolittle)، الشّاعرة الأمريكيّة المفتونة بمصر، تحثّني بل تأمرني: (Write, Write ,or Die)، اكتبي، اكتبي، أو موتي»، ينظر: سحر الموجي، (1999)، الكتابة على الرّقّ الممسوح: قراءة في روايتي «عبّاد الشّمس» و «الخباء»، في: الرّواية العربيّة النّسائيّة: الملتقى الثّالث للمبدعات العربيّات (تونس: دار كتابات ومهرجان سوسة الدّوليّ)، ص 124 – 122.

12. أثار مصطلح شعريّة العمل الأدبيّ جدلًا طويلًا منذ القدم لما يكتنفه من غموض، إذ يعتقد البعض أنّه خاصّ بالشّعر، وكان تودوروف ممّن تناول نقاش المصطلح وبيّن أنّه لا يرتبط بالشّعر فقط بل بالأدب كلّه شعرًا ونثرًا، مشيرا إلى أنّ الشّعريّة تسعى إلى معرفة القوانين العامّة الّتي تنظّم ولادة كلّ عمل، إنّها تبحث عن القوانين داخل الأدب ذاته، ويعرّفه ياكبسون بأنّه علم الأدب. للمزيد ينظر: محمّد صفّوري، (2011)، دراسة في السّرد النِّسويّ (م. س.)، 127 – 132.

13. تفاصيل وافية عن نظريّة الاستقبال وإمكانيّات قراءة العمل الأدبيّ ينظر: كلارا سروجي – شجراوي، (2011)، نظريّة الاستقبال في الرّواية العربيّة الحديثة. (باقة الغربيّة: مجمع القاسميّ للّغة العربيّة وآدابها – كلّيّة القاسمي)، 9 – 29.

أبحث عن مخرج، عند ذاك الطّرف ينتظرني آفنر، وعند الثّاني ينتظرني إبراهيم، لا أقوى على الهروب ولا على البقاء، لا على الكلام ولا على الصّمت" (ص 167).

في اعتقادنا أنّ الكاتبة في توزيعها عمليّة السّرد تحقّق عدّة أهداف؛ فتعزّز من مكانة الأنثى في عالم السّرد من خلال كونها المبدعة، والشّخصيّة المركزيّة، والسّاردة الرّئيسة، ثمّ تسعى لتوخّي الصّدق والموضوعيّة بتكليف سارد محايد لسرد أحداث لا تتعلّق كثيرا بالبطلة، وثالثا تعيد سارة الأنثى إلى عالم الرّواية لتكلّفها بشرف سرد الأجزاء الثّلاثة الأخيرة، مؤكّدة بذلك دورها المركزيّ في الرّواية، وتخلق مرّة أخرى نوعا من الدّائريّة بعد ترك القرار الأخير لإبراهيم، لتظهر الدّائريّة مزدوجة على المستويين الثّيماتي والأسلوبيّ. وتجدر الملاحظة إلى أنّ الكاتبة تسمّي عنوان الجزء الأخير من الرّواية باسم "بداية"، ممّا يخلق نوعًا من التّفاؤل بإفساح المجال أمام البطلين لإصلاح ما فسد في علاقتهما، كما يترك كلًا من النّهاية والخاتمة مفتوحتين أمام القارئ[14].

لا تحتلّ عمليّة السرد مساحة واسعة في كلّ حكاية، إذ تجوز السّاردة إلى استخدام تقنيّات عديدة وآليّات مختلفة لاستيفاء ما غاب من تفاصيل وأحداث أبرزها أسلوب المناجاة الحاضر بصورة مكثّفة خاصّة في الأجزاء الّتي تسردها سارة، وتعزّز سردها ببعض المونولوجات والاسترجاعات أو التّداعيات والأسئلة البلاغيّة الموظّفة بصورة مكثّفة جدًا في مواضع كثيرة من الرّواية، وبذلك يتمّ الخروج عن الخطّ الدّراميّ المتسلسل للأحداث، لكن سرعان ما تتواصل عمليّة السّرد بعد توقّف قصير من شأنه أن يلقي الضّوء على أمور جديدة تدعم الحدث[15].

تتولّد عن الحبكة الرّئيسة للرّواية، قصّة سارة وإبراهيم، حكايا فرعيّة تُوظّفُ لعدّة أهداف كالتّخفيف من رتابة السّرد أحيانا، أو تعزيز قيمة حياتيّة معيّنة، خاصّة في تلك الأجزاء الّتي تتنحّى فيها سارة عن عمليّة السّرد، ويقوم الرّاوي الآخر بسردها كقصّة مريم وقصّة خولة، أو قصّة تهجير سكّان البصّة ونحو ذلك.

توظّف الكاتبة الحلم كتقنيّة تسبر من خلالها ما يجيش في داخل الشّخصيّة من هواجس، وتعكس الحالة الشّعوريّة الّتي تعيشها، الأمر الّذي يذكّر بتقنيّات وأسلوب تيّار الوعي، يعزّز قولنا ذلك الحلم الّذي يتردّد على سارة في نومها، إذ ترى، في خلفيّة حلكة الظّلام ولمعان البرق وهزيم الرّعد، بومة تنظر إليها بعينين يتطاير منهما الشّرر والنّار تشبّ فيها، وهي تشتعل دون أن تحترق والبومة تفتح فمها تبغي ابتلاعها، فتهبّ من نومها صارخة ويهرع إبراهيم إليها(ص83). يظهر أنّ البطلة غير مطمئنة لما أحدثته من غضب عائلتها بعد زواجها من إبراهيم، وهذا ما يؤرّقها، فترى ذلك الحلم، وتتساءل بعد أن تصحو: "ترى لو كبرت "لنا" وتزوّجت غصبًا عنّي هل كنت سأسامحها.. هل كنتَ سامحتها؟"(83)[16].

من أبرز الملاحظات الّتي نصرّ على تأكيدها هي شغف الكاتبة البارز باللّغة وحرصها على صيانة تعابيرها وألفاظها من أيّ وهْن أو لحن، لتبدو لغتها لغةً سماويّةً تعجّ بالألفاظ المجازيّة والاستعارات المبتكرة والأوصاف الصّائبة، ومن نماذج ذلك قولُ سارة مناجية إبراهيم: "قبل اختناقي بك يا غصّة العمر لا بدّ أن أطلق صرخة حبري لأتحرّر من حياتي معك"(ص3)، أو غزلُها بإبراهيم وهي تقول: "التهبت أفكاري بدفء أنفاسك، حوّلت نظري إلى عينيك فرأيت اخضرار الصّنوبر والسّرو وجمال القمم والكرمل والسّهول والموانئ" (ص23).

هذا الكلام يعيدني لمقالة كنت قد كتبتها عن مجموعة قصصيّة لراوية حملت اسم "من مشيئة جسد" كان عنوانها "كيف صارت اللّغة بطلا"[17]. نعم إنّ هذه اللّغة الرّاقية المنحوتة برويّة ودراية تستحوذ على معظم أعمال الكاتبة، وهي تسعى إلى تطعيم لغتها بظواهر بلاغيّة ولغويّة عديدة تؤكّد سعة أفقها واطّلاعها الغزير، متأثّرة بالدّراسات الأكاديميّة الّتي أنجزتها. ومن ذلك قولها على طريقة الكلام المسجوع: "وسكتنا عن الكلام المباح، وتركنا للغة العيون أن ترتاح"(23)، أو "صمَمْتَ أذنكَ عن كلّ بوح، وسددت شمّك عن كلّ فوح"(167)، فقد جمعت في هذا التركيب بين السّجع والجناس وتكرار المبنى. ويظهر احتفالها جليًا بظاهرة الجناس الّتي نلتقيها في مواضع عديدة كقولها: "لأمضغ لقمتي وأمضغ نقمتي"(28)، "وعيناك اللّتان تفوحان وتبوحان"(30)، "ما بين التّملّك والتّملّق" (34)، تحرّقني وتحرّكني"(31)، ارتكابات وارتباكات (92)، ومثل ذلك كثير.

تعمد الكاتبة في أحيان أخرى إلى نحت كلمة من كلمتين ككلمة ابتهاء المنحوتة من ابتداء وانتهاء، أو انتداء المنحوتة من انتهاء وابتداء (ص54)، كما تعمل على استعارة بعض القوالب الشّعريّة

---

14. تميّز ماريانا تورغوفنيك (Marianna Torgovnick) بين مصطلحي النّهاية (Ending) والخاتمة(Closure) فالنّهاية برأيها تعني توقّف النّصّ عند النقطة الأخيرة حرفيًا، أي حيث يتوقّف النّصّ في نهاية فقرة، مشهد، فصل، صفحة، أو كلمة، وهي مرتبطة بتحقيق الهدف، أمّا الخاتمة فهي العمليّة الّتي يصل بها النّصّ الأدبيّ إلى نتيجة ملائمة والّتي تكون مرضية ومناسبة، أو عل الأقلّ تلك الّتي يتوقّعها الكاتب أن تكون كذلك، وهي مرتبطة بالدّلالة. أمّا إبراهيم طه فيجعل النّهاية في أربعة أصناف هي؛ نهاية مفتوحة وخاتمة مفتوحة كقصّة لماذا طار العصفور لجمال الغيطاني، نهاية مغلقة وخاتمة مفتوحة ومثالها قصّة زعبلاوي لنجيب محفوظ، نهاية مفتوحة وخاتمة مغلقة مثل رواية الحرب في برّ مصر ليوسف القعيد، ونهاية مغلقة وخاتمة مغلقة مثل النّمور في اليوم العاشر لزكريّا تامر. ينظر:

Ibrahim Taha, (1998/1999), Openness and Closedness of Closurization in Modern Arabic Fiction, Journal of Arabic and Islamic Studies 2, Pp. 1 – 23.

15. يسعى الاسترجاع إلى إعادة التّتابع الزّمنيّ بخطف إلى الخلف، لتقديم معلومات تتعلّق بماضي الشّخصيّات الفاعلة في زمن السّرد أو لتقديم حكاية مستقلّة بذاتها تشكّل إتمامًا أو تعقيدًا له. وغالبًا ما يتحقّق الاسترجاع بواسطة التّداعي أو الذّكريات أو مونولوجات الذّكريات، ينظر: إبراهيم طه، (1993)، نظام التّفجية وحواريّة القراءة، الكرمل – أبحاث في اللّغة والأدب 14، 100 – 105.

16. يتّكئ تيّار الوعيّ على تقنيّة الحلم ، المونولوج، الاسترجاع، التّداعيات، وتقنيّات عديدة أخرى، وفي هذا المقام تجدر الإشارة إلى أنّ تيّار الوعي هو اسم لنوع أدبيّ (Genre)، أو هو أحد أقسام النّوع الأدبيّ (Sub-Genre) وليس اسما لتكنيك ما كما يعتقد البعض. ينظر: محمود غنايم، (1992)، تيّار الوعي في الرّواية العربيّة الحديثة – دراسة أسلوبيّة (بيروت – القاهرة: دار الجيل – دار الهدى)، ص14.

17. ينظر: محمّد صفّوري،(2010)، كيف صارت اللّغة بطلًا؟! قراءة في مجموعة من مشيئة جسد لراوية بربارة، مدارات 3، ص277 – 290.

كقولها وهي تستعير من قصيدة رسالة من تحت الماء لنزار قبّاني: "لو كنت أعرف أنّ الحبّ سيغزو جوارحي كنت لبست درعي ومنعت سيوف عينيك من اختراقي"(53)[18]. ونجدها في مواضع أخرى حريصة على نطق الكلمة صحيحة فتعمد إلى ضبط حروفها بالشّكل كقولها: "وماذا تحمل لنا الأيّام في جَعبتها"(69)، جاعلة الجيم مفتوحة ربّما لما تسمع من خطأ عامّ في لفظها. لكن رغم إصرارها على صحّة اللّغة نجدها تقع في بعض الهفوات النّحويّة كقولها: "التقت عينيّ بخضراويك إبراهيم"(ص24)، وكان يجدر بها أن تقول التقت عيناي لا عينيّ. وكذلك قولها: "ألم تكفيك معاناتك، ألا تشفع تجربتك للآخرين؟"(ص94)، والصّحيح أن تقول ألم تكفِكَ. أو قولها: "لما تجرّأت السّباحة والملاحة"(ص53)، والأوْلى أن تقول تجرّأت على السّباحة لكون الفعل لازما لا متعدّيًا، وقد وقعت بعض الأخطاء نظرا لعدم التّمعّن في الجمل، فتقول في إحدى الجمل: "يوم ولدت سارة وإلياس وصادق"(ص 145)، والصّحيح يوم ولدت لنا وإلياس وصادق، ونحو ذلك من الهفوات الّتي تعتبر مطبعيّةً.

ممّا لا شكّ فيه أنّ الكاتبة شديدة الشّغف بالشّعر العربيّ؛ قديمه وحديثِه، وخاصّة شعر محمود درويش ونزار قبّاني، يدلّنا علَى ذلك ما تبثّه من شعر درويش في تصدير الرّواية وفي نهايتها، كما تلجأ إلى استعارة القوالب الشّعريّة الخاصّة بهما، إذ نسمع على لسان سارة قولها: "فليتوقّف الزّمن...لا أريد لهذه اللّحظة أن تنتهي!". وممّا استعارته من نزار ما ورد على لسان إبراهيم وهو يقول: "أنا إبراهيم المتعَبُ بعروبتي" وفي هذا تذكير بقصيدة تونس وفيها يقول نزار: "أنا يا صديقتي متعبٌ بعروبتي فهل العروبةُ لعنةٌ وعقابُ" أو قوله: "وحين رأيت سارة أوّل مرّة عرفت أنّها ستكون بلقيسي، قصيدتي، و"أيّ أمّة في الأرض إلّا نحن نغتال القصيدة؟"(ص170). وهذا ما قاله نزار في قصيدة بلقيس. تؤكّد الرّواية شموليّة ثقافة الكاتبة إذ تستقي كثيرا من متناصّاتها من التّوراة، الإنجيل، القرآن الكريم، والحديث الشّريف، والشّعر العربيّ. من ذلك ما تسنده من حديث لإبراهيم في قوله: "أظنّ أنّ من كان له ما لنا من تعالق الصّدف، لا يتخلّى عن الآخر بسهولة، فما جمعه الله لا يفرّقه إنسان"(ص172)، وهو كلام مقتبس من إنجيل متّى الإصحاح التّاسع عشر. ومثل ذلك تفعل وهي تقتبس من الحديث الشّريف وتسنده للرّاوي في قوله: " إذًا هل صحيح ما قيل: "الأرواح جند مجنّدة ما توافق منها ائتلف وما تنافر منها اختلف"(ص143)، وكذلك اقتباسها من القرآن الكريم بعض التعابير على لسان سارة وهي تقول: "كنت ألملم أنفاسي وحروفي وحروقي لتنزل على قلبه بردًا وسلاما"(105)، ممّا يذكّرنا بمحاولة حرق إبراهيم الخليل والآية الكريمة من سورة الأنبياء: "قلنا يا نار كوني بردا وسلاما على إبراهيم"(الآية 69)[19].

لا تكتفي الكاتبة بهذه المتناصّات والاقتباسات بل تستعير أسماء شخصيّاتها من الموروث الدّينيّ المشترك لدى جميع الدّيانات، وكأنّها بذلك تذكّر باتّفاق كلّ الدّيانات على هذا الموروث، لكن ما يختلف بينها هو الوسيلة أو الطّريق الّذي يسلكه كلّ منهم. ويبدو لي أنّها اختارت الاسم سارة لكونه مشتركا ومألوفًا في جميع الدّيانات، وكذلك لتعكس التّضحية الّتي قدّمتها سارة حبيبة إبراهيم الّتي تتقاطع مع تضحية سارة التّوراتيّة عندما أصرّت على تزويج زوجها إبراهيم من هاجر فكافأها الله بأن رزقها اسحق رغم كبر سنّها، لكنّها في الرّواية لم تكافأ بل انفصمت شخصيّتها بين سارة وهاجر، فهي بين أهلها سارة، أمّا في قرية إبراهيم فهي هاجر، وهذا ما صرّحت به سارة في قولها: "قصّة سارة تلك، تشبه قصّتي، كان عليّ ألّا أفعل مثلها فأزوّجه من هاجر، كان عليّ أن أكون الاثنتين معًا، سارة هناك، وهاجر هنا"(ص155)[20]. في هذا المقام تجدر بنا الإشارة إلى أنّ الكاتبة منحت بطلتها سارة وعيًا وثقافة تفوق ما لدى سائر الشّخصيّات الأخرى، فمن أين جاءت بكلّ ذلك ولـمّا تكمل دراستها الجامعيّة، إضافة لكونها غريبة عن المجتمع العربيّ الّذي عاشت فيه، الأمر الّذي يجعلنا غير مقتنعين بما نسب إليها من قدرات ومواقف إنسانيّة راقية. أمّا سائر الأسماء فجاءت طبيعيّة تتلاءم والفئة الّتي ينحدر منها صاحبها، وقد عنيت الكاتبة باختيار شخصيّاتها بدقّة ودراية لتكون شخصيّات تمثّل معظم فئات المجتمع في هذه البلاد، نقول ذلك رغم عدم اقتناعنا بأسماء بعض الشّخصيّات الّتي لا ينسجم دورها وسلوكها مع اسمها.

قبلَ الكلام وبعدَه أقول إنّ رواية على شواطئ التّرحال روايةٌ سريّةٌ بكلّ ما ينضحُ منها؛ سريّةٌ بمضامينها، سريّةٌ بتقنيّاتها وجماليّاتها الأسلوبيّة، سريّةٌ بلغتها الثّريّة بجماليّات لغويّة متنوّعة تشعر القارئ بالمتعة الفنّيّة.

3. الإجمال

تدور ثيمات رواية على شواطئ التّرحال في إطار علاقة حبّ جارف بين شاب عربيّ وفتاة يهوديّة يساريّة التّوجّه، أمميّة المبادئ، وتتوّج تلك العلاقة بالزّواج دون موافقة أهل الطّرفين. يسكن إبراهيم وزوجته سارة في مدينة حيفا، وتسوء حالتهما

18. يقول نزار فيها: «لو أنّي أعرف أنّ الحبّ خطير جدًا ما أحببت، لو أنّي أعرف أنّ البحر عميق جدًا ما أبحرت،...» ينظر: نزار قبّاني، (1973)، قصائد متوحّشة (بيروت: منشورات نزار قبّاني)، ص51.

19. تدعو تقنيّة التّناص القارئ ليكون على ثقافة رفيعة تؤهّله لفهم النّصّ وإجراء مفاضلات ومقارنات بين النّصوص ممّا يظهر التّناص موضوعا تواصليًا بين النّصّ والقارئ. ينظر: إبراهيم طه، (1993)، نظام التّفجية وحواريّة القراءة، (م. س.)، ص123.

20. يرى النّقد الأدبيّ أنّ المؤلّف يسعى لدى اختياره أسماء شخصيّاته لأن تكون متناسبة ومنسجمة، إذ تحقّق للنّصّ مقروئيّته، وللشّخصيّة احتماليّتها ووجودها، فاختيار الأسماء لا يكون عملًا اعتباطيًا دائما، فقد يهدف المؤلّف في اختياره لاسم ما الإحالة إلى دلالات وأبعاد ومقاصد؛ لإثارة المتلقّي واستفزازه وتأزيم الأحداث أو تحريكها حسب سمات الشّخصيّات وتفعيلها على ضوء علاماتها الفيزيولوجيّة، وانفعالاتها السّيكولوجيّة، وعليه فإنّ اسم الشّخصيّة يشكّل دلالة إضافيّة لا تخلو من أهمّيّة في تتميم صورة الشّخصيّة. ينظر: عصام عساقلة، (2014)، اسم العلم ودلالته في قصص محمّد حجيرات، مدارات 7، ص96 – 97.

المادّيّة في ظلّ الحرب العراقيّة الكويتيّة الّتي ملأت سماء بلادنا بالصّواريخ، فينتقلان للعيش في قريته، وقد ازدادت أوضاعهما المادّيّة سوءا، وتغيّرت معاملته لحبيبته سارة الّتي شعرت بغربة مزدوجة في القرية، خاصّة بعد إدمانه على شرب الخمرة، وعودته إلى بيته ليفرغ كلّ غضبه بضرب زوجته، وتزداد معاملته لها سوءا بعدما تأكّد أنْ لا مناص من التحاق ابنه فؤاد في صفوف الجيش لكون أمّه يهوديّة حتّى لو اعتنقت الدّين الإسلاميّ، فيزداد قلقه على مستقبل ابنه، ويغادر حياة الخمر ويرتبط بجماعة دينيّة، فيدعو زوجته إلى لبس الحجاب، ليدور بينهما جدال لا طائل منه، ويواصل إهانته لسارة، وتتأزّم العلاقة بينهما، وتسعى سارة إلى وضع حدّ لتلك العلاقة، عندها يتنبّه إبراهيم من غفلته، ويدرك سوء معاملته لزوجته معلّلا ومعتذرا في خطاب طويل يوجّهه لسارة، تاركا لها اتّخاذ القرار المناسب في مستقبل علاقتهما، فتردّ عليه في مناجاة مؤثّرة مستعرضة ما مرّ بها خلال علاقتها بإبراهيم، مظهرة ازدواجيّة موقفها لتقول أكره حبّك وأكره الخلاص منك، ثمّ تعيد له حقّ التّقرير في مستقبل حياتهما معا بقولها عساك تقرّر قبل أن ينهمر رمل النّدم وينفطر قلبي!

في تصوّرنا أنّ الكاتبة في هذه الرّواية تحلم ببناء مدينة فاضلة تقوم على مبادئ إنسانيّة سامية تشكّل الثّيمات الرّئيسة في الرّواية أبرزها؛ أنّ الإنسان أثمن ما في الوجود، وأنّ الإنسانيّة هي السّقف الّذي يؤلّف بين جميع البشر بغضّ النّظر عن سائر الانتماءات الأخرى، كما تدعو إلى نزع ملكيّة الأرض عن أيّ إنسان أو شعب، فالأرض هبة الله لكلّ النّاس، ولا يحقّ لأيّ شعب ادّعاء الأسبقيّة في ملكيّة الأرض دون غيره. ثمّ تقوم الرّاوية بعمليّة تنفير عن الحرب الّتي تزرع الدّمار وتقضي على إنجازات البشريّة خلال لحظات عديدة، وتشير إلى إمكانيّة نبذ الحرب لو تحقّق الحبّ في قلب كلّ إنسان، ذلك الحبّ الّذي من شأنه أن يصهر الخلافات بين البشر ويؤلّف بين قلوبهم بعيدًا عن التّعصّب الدّيني الّذي يؤسّس لتلك الخلافات بين البشر، فكلّ الدّيانات صدرت من منبع واحد، وجميعها تؤول إلى مصير واحد رغم اختلافها في الطّريق والنّهج الّذي تسلكه. ومن الثّيمات البارزة الأخرى الّتي تطرحها الرّواية هي عمليّة نزع القناع عن الأسطورة الإسرائيليّة بشأن ما جرى عام 1948 من قتل وتهجير وتشتيت للإنسان العربيّ، وما قام به اليهود من هدم للقرى العربيّة، ناهيك باستغلال السّلطة للتّعدّديّة الدّينيّة في سبيل بثّ الخلافات بين أوساط العرب.

تناقش الرّواية بعض الثّيمات الإشكاليّة كتعريف اللّاجئ، وما هي المعايير والاعتبارات الّتي تتّخذ في تعريفه، وكذلك موقف الإنسان العربيّ من ذكرى الكارثة والبطولة الّتي تحدث إشكاليّة كبيرة وتسبّب حرجا لكلّ من اليهود والعرب على حدّ سواء.

توظّف الرّواية بعض ثيمات الأدب النّسويّ العربيّ الحديث ومن ذلك؛ رفض مؤسّسة الزّواج باعتبار الزّواج مقبرة للحبّ، جرأة المرأة على البوح بمشاعرها وأحاسيسها دون تردّد أو خشية، فهذا حقّ لها كما هو حقّ للرّجل، اعتبار الكتابة هو العالم الحميميّ الّذي تتّخذه المرأة عوضًا عن الرّجل عندما يسيء تعامله معها، ونحو ذلك.

ما يميّز الرّواية على المستوى الفنّيّ تلك الدّائريّة المزدوجة الّتي تخلقها الكاتبة على المستويين المضمونيّ والأسلوبيّ، تكثيف استخدام تقنيّات تيّار الوعي الّتي تتناسب وطريقة السّرد المتّبعة، من أبرزها؛ أسلوب المناجاة، المونولوج، التّداعيات، الاسترجاعات، والأسئلة البلاغيّة، الحلم، ناهيك بفنّيّة السّرد المثيرة الّتي تكشفها الرّواية من خلال توزيع مهمّة السّرد على أكثر من سارد واحد، وزجّ القارئ في عمليّة السّرد من خلال مخاطبة الرّاوي للقارئ، ممّا يشكّل دعوة القارئ للمشاركة في انتاج النّصّ، وبذلك تتأكّد قدرة الكاتبة الفنّيّة، إضافة لبناء الرّواية من ثلاث وثلاثين حكاية تشكّل كلّ واحدة منها قصّة قائمة بذاتها، ثمّ تتآلف القصص فيما بينها لتنتج قصّة واحدة هي قصّة الرّواية، وممّا يعزّز قيمة الرّواية تلك اللّغة السّماويّة المطعّمة بالمجازات والاستعارات المبتكرة الّتي تتحدّى القارئ فيشحذ زناد عقله ليصل إلى الصّورة المتخيّلة، إضافة لما تحتفل به الكاتبة من توظيف لفروع علم البديع كالجناس، والطّباق، والسّجع، وبعض التّلاعب اللّفظيّ الّذي يذكّرنا بفنّ المقامات.

قائمة المصادر

بربارة، ر. (2015). على شواطئ التّرحال. حيفا: مكتبة كلّ شيء.

الدّبّاغ، م. م. (1988). بلادنا فلسطين. م 11. بيروت: دار الطّليعة.

سروجي – شجراوي، ك. (2011). نظريّة الاستقبال في الرّواية العربيّة الحديث. باقة الغربيّة: مجمع القاسميّ للّغة العربيّة – كلّيّة القاسميّ.

صفّوري، م. (2011). دراسة في السّرد النِّسويّ العربيّ الحديث(1980 – 2007). حيفا: مكتبة كلّ شيء.

صفّوري، م. (2010). "كيف صارت اللّغة بطلًا؟!! قراءة في مجموعة من مشيئة جسد لراوية بربارة". مدارات 3، ص277 – 290.

طه، إ. (1993). "نظام التّفجية وحواريّة القراءة". الكرمل: أبحاث في اللّغة والأدب 14، ص95 – 129.

عبد الباقي، م. ف. (1988). المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم. القاهرة: دار الحديث.

عساقلة، ع. (2014). "اسم العلم ودلالته في قصص محمّد حجيرات". مدارات 7، ص90 – 125.

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

قبّاني، ن. (1973). قصائد متوحّشة. بيروت: منشورات نزار

قبّاني.
الموجي، س.(1999). "الكتابة على الرّقّ الممسوح: قراءة في روايتي "عبّاد الشّمس" و "الخباء". الرّواية العربيّة النّسائيّة: الملتقى الثّالث للمبدعات العربيّات. تونس: دار كتابات ومهرجان سوسة الدّوليّ، ص 163 – 172.
ליבוביץ, י. (2014). רציתי לשאול אותך, פרופ' ליבוביץ. כתר ספרים: ירושלים.
Taha, I. (1998/ 1999)."Openness and closedness: Four Categories of Closurization in Modern Arabic Fiction". Journal of Arabic and Islamic Studies 2, Pp.1 – 23.

مواقع إلكترونيّة

الانتفاضة الفلسطينيّة الأولى استرجع بتاريخ(2015، 14 آذار) من انتفاضة– فلسطينيّة– أولىaf.wikipedia.org/wiki/
عمليّة الرّصاص المصبوب استرجع بتاريخ (2015، 14 آذار) من الحرب–على– غزّة–
af.wikipedia.org/wiki/2008–2009
اجتياح العراق للكويت استرجع بنفس التّاريخ أعلاه من af. Wikipedia. Org/wiki/الغزو– العراقيّ– للكويت
يشعياهو ليبوفيتش استرجع بنفس التّاريخ أعلاه من af.wikipedia/org/ يشعياهو– ليبوفيتش

הערכת קורסים לשם פיתוח מקצועי מיטב של עובדי הוראה

חאתם עבד

מרכז פסג״ה ת.ד. 2396, ירכא

Evaluation of courses for professional development for teachers

Abid Hatim

Merkaz Pesga, Yarka

Abastract

Operations of evaluation is essential in order to ensure professional development best teaching processes in the school, especially when it comes to evaluating courses for professional development of teachers are held in centers for the development of teaching staff, colleges operate courses of professional development or any other institutions involved in the development professional. Because professional development programs are defined as attempts to create a systematic change of teachers' performance, their attitudes, their beliefs and student learning outcomes (Guskey, 2002), should accompany this process of professional development ongoing evaluation process. There is no doubt that making courses evaluation activities can contribute to the improvement of the performance of teachers in the classroom. Existence of proper process of professional development requires the performance of ongoing assessment activities regarding plans, their implementation and the results (Kfir, 2013). In this process, as the quality of teaching is at a higher level and to the extent that their activity accompanied by a process of evaluation and control, it is steadily increasing chances of improving academic achievement and fulfillment of educational goals (Stauber, 2013). The purpose of this article is to expose the reader to key issues in the field of evaluation of professional development processes. Valuation issues discussed below can illuminate critical areas for assessment of courses for teachers

Keywords: Evaluation of Courses, Professional Development of Teaching Staff, Stakeholders, Standards, Objects of Evaluation, A Model for Evaluating Professional Development, Evaluation Questions.

תקציר

מאמר זה מתמקד בסקירה עיונית המתמקדת בתיאור תהליכים להערכת קורסים של פיתוח מקצועי המיועדים לעובדי הוראה. ביצוע פעולות הערכה בתחום זה הינו דבר חיוני לשם הבטחת פיתוח מקצועי מיטבי, ובעיקר כשמדובר על הערכת קורסים המיועדים לפיתוח מקצועי של עובדי הוראה המתקיימים במרכזי פסג"ה (מרכז לפיתוח סגלי הוראה), מכללות המפעילות קורסים של פיתוח מקצועי או כל גוף דומה אחר. מפני שתכניות לפיתוח מקצועי מוגדרות כניסיונות שיטתיים ליצירת שינויים בביצועי המורים, בגישות שלהם, באמונות שלהם ובתוצאות הלמידה של התלמידים (Guskey, 2002), מן הראוי ללוות אותם בתהליך הערכה מתמשך. אין ספק כי ביצוע פעילויות הערכה לקורסים כאלה יכולות לתרום להשבחת ביצועיהם של המורים בכיתה. קיום תהליך תקין של פיתוח מקצועי מחייב ביצוע פעולות של הערכה שוטפת בכל הנוגע לתכניות, לביצוען ולתוצאותיהן (כפיר, 2013). בתהליך זה, ככל שאיכות ההוראה היא ברמה גבוהה יותר וככל שעשייה זו מלווה בתהליכי הערכה ובקרה איכותיים, כך עולה בהתמדה הסיכוי לשיפור ההישגים לימודיים ולמימוש יעדים חינוכיים (שטאובר, 2013).

מטרת מאמר זה היא לחשוף את הקורא לסוגיות מרכזיות בתחום הערכת תהליכים של פיתוח מקצועי. סוגיות הערכה הנידונות בהמשך יכולות להאיר פינות חיוניות להערכת קורסים המיועדים לעובדי הוראה.

מלות מפתח: הערכת קורסים, פיתוח מקצועי של עובדי הוראה, צרכני הערכה, סטנדרטים, מושאי הערכה בפיתוח מקצועי, מודל להערכת פיתוח מקצועי ושאלות הערכה לפיתוח מקצועי.

רקע תיאורטי

מבוא

תהליך פיתוח מקצועי של עובדי הוראה הוא תחום מורכב המושפע מריבוי משתנים שמן הראוי להעריכם על מנת לעמוד על טיב הקורסים המיועדים לכך ועל מנת לבדוק אפשרויות לשיפורים עתידיים (אבידור, 2014). כדי להבטיח קידום מטרה זאת, עלינו לבצע תהליך הערכה מתמשך. כיום מערכת החינוך רואה בפיתוח המקצועי ובהשבחתו המתמדת כהכרחיים לטיפוח איכות ההוראה במוסדות חינוך. כידוע לכל, ההתפתחות המקצועית מתחילה בשלב ההכשרה להוראה ונמשך לאורך כל הקריירה המקצועית של עובדי הוראה (אבידב-אונגר, רוזנר ורוזנברג, 2013; שץ-אופנהיימר, 2013). תהליך זה מחייב בדיקה מתמדת להבטחת איכות תהליך זה.

מטרת מאמר זה היא לחשוף את הקורא לסוגיות מרכזיות בתחום הערכת תהליכים של פיתוח מקצועי. סוגיות הערכה הנידונות בהמשך יכולות להאיר פינות חיוניות להערכת קורסים המיועדים לעובדי הוראה.

מהות הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה

אבידב-אונגר, פרידמן ואולשטיין (2012) הגדירו את הפיתוח המקצועי כמתן אפשרות לעובדי הוראה לרכוש את המיומנויות הטובות ביותר, את ידע התוכן וההכנה הטובה להוראה כדי להביא את הלומדים לסטנדרטים גבוהים. פיתוח מקצועי מתמקד בהקניה ובפיתוח ידע שימושי ומעשי לעובדי הוראה על מנת לתפקד באופן מיטבי בתוך המסגרת החינוכית שבה הם פועלים. דרלינג-המונד ומקללן (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995) מגדירים פיתוח מקצועי כהעמקת ההבנה של מורים בנוגע לתהליכי הוראה-למידה ביחס לתלמידים שהם מלמדים. מהגדרות אלה ניתן ללמוד כי פיתוח מקצועי נועד לאפשר למורים לרכוש כלים ומיומנויות המאפשרים התמקצעות בתחום פתרון בעיות וסוגיות חינוכיות בין אם זה בתחום הוראת הדיסציפלינות השונות או בתחום מיומנויות אישיות וחברתיות. צורך זה נגזר מהיעד לקדם מטרות החינוך באופן מוצלח יותר ובמיוחד לאחר הטמעת הרפורמות החדשות בשנים האחרונות בבתי הספר היסודיים והעל-יסודיים במערכת החינוך במדינת ישראל. הרפורמות של "אופק חדש" (משרד החינוך, 2008) ושל "עוז לתמורה" (משרד החינוך, 2010) לא פסחו על שדרוג מערך הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה. לפי רפורמות אלה, מדיניות הפיתוח המקצועי של המורים עברה שינוי משמעותי ביותר הן התפיסתית והן הפרקטית. פיתוח מקצועי כיום נתפס כתהליך רציף, דינמי ומשתנה.

הערכת תהליך פיתוח מקצועי של עובדי הוראה

ביצוע תהליך פיתוח מקצועי מיטבי מחייב קיום תהליך הערכה מתמשך הצמוד לתהליך זה. תהליכי ההערכה יכולים לתמוך בפיתוח המקצועי של המורה ולשיפור ביצועיו בכיתה. תהליכים אלה מכוונים לאיסוף מידע רב, לניתוחו והפקת לקחים וכמנוף ללמידה עתידית (שטרן, 2013). ניתן ליישם הערכה כזו באופן שיטתי ומתמשך. הערכה כזו מאפשרת ניהול ובחינה ממושכת לקורסים של פיתוח מקצועי, הן בשלב איתור הצרכים של המורים, הן בעת בניית תהליך הפיתוח המקצועי ויישומו והן לאחר ביצועו. לשמירה על ביצוע מיטבי של פיתוח מקצועי, יש להתחקות אחר הנקודות החזקות והנקודות שצריכות חיזוק. איתור חזקות ונקודות לחיזוק מאפשרים לנו לדעת אם התהליך נמצא בכיוון הרצוי. סטיק (2004) קרא לביצוע השוואה בין "מצוי" ו"רצוי" במושא שאנו מבצעים עליו את פעולת ההערכה. על-מנת לעלות על נקודות החוזק (כאשר יש חפיפה בין ה"מצוי" ל"רצוי") ו/או נקודות החולשה (במקרים שיש בהם פער בין "מצוי" ל"רצוי") לקורסים של פיתוח מקצועי, אין די בביצוע פעולות של הערכה מסכמת בסוף התהליך כגון העברת משוב מסכם.

תפקידי ההערכה של פיתוח מקצועי

מעיון בספרות המחקר ניתן להצביע על תפיסות שונות לגבי תפקידי ההערכה וזיקתם לתהליכים של הוראה ולמידה לשם השבחת תהליכים חינוכיים (Shepard, 2000). כך לדוגמה, בירנבוים (1997) עשתה הבחנה בין שתי תפיסות מרכזיות לתפקידי ההערכה, "הערכה של למידה" (הערכה מסורתית) (Assessment of Learning) ו"הערכה לשם למידה" (הערכה חלופית) (Assessment for learning).

לפי לוין (2009), תפקיד "הערכה של למידה" הוא השכיח יותר, ובו תוצאות ההערכה מסתכמות בהצהרות שמתכוונות לתאר ולשפוט את איכות הלמידה. התפקיד השני "הערכה לשם למידה" מאופיין כתהליך הנמשך לאורך כל תהליך הלמידה. בדרך כלל תהליך זה מכוון להאיר את ההבנות ביחס לביצוע הלומדים כדי לאתר דפוסי שיפור אפשריים. בהקשר של פיתוח מקצועי, תפקיד זה חיוני ביותר מפני שהוא מאפשר להנהלות ולממונים מצד אחד ולמורי המורים מאידך, שיקוף ההתקדמות

בתהליך הלמידה ומסייע להם לאתר את המיקום של תהליך הפיתוח המקצועי ביחס למטרות שנקבעו עבורו מראש. זהו תהליך הערכה בדמות "תהליך מחקר", המבקש לחשוף ידע מגוון ולנסות לשפר במידת האפשר. ידע הנלמד במהלך ההערכה עשוי לסייע בהעמקת ההבנה של תהליכי הלמידה והשבחתו. "הערכה לשם למידה" עוזרת למורי מורים לא רק להבין את ההתקדמות של הלומדים בלמידה שלהם אלא גם תומכת בלמידה עצמה ומפתחת אותה באופן משמעותי (Susuwele-Banda, 2005).

בעשורים האחרונים החלה הערכת המורים (או מורי מורים שהם בעצמם מורים) לקבל תשומת לב רבה מצד קובעי המדיניות במשרד החינוך (בלר, אברהמי-רטנר והרטף, 2011). כיום, רבים מאנשי החינוך רואים בתהליך ההערכה כמנגנון חיוני המסוגל להניע ולשפר את העשייה הפדגוגית ולעצב תהליכי הלמידה במוסדות חינוך בכלל ובפיתוח המקצועי בפרט. מנגנון הערכה זה יכול לשמש כלי לבחינת תכניות הפעולה ותהליכי היישום שלהן במוסדות אלה (Patton, 1997), ולבחון את מידת סיפוק הצרכים של המורים במוסדות אלה (נבו, 2001). מנגנון זה מבוסס על ההנחה כי הערכת מורי מורים תביא לשיפור באיכות הפרקטיקה שלהם ולשיפור ביצועי המורים המשתלמים בשדה. הערכת תהליך פיתוח מקצועי, ברוב המקרים, צריכה להיות בעלת אופי איכותי ומעצב. על כן, ניתן לבצע הערכה כזו בעזרת איסוף מידע, הערכתו ומתן משוב מעצב הכולל נקודות חוזק ונקודות לחיזוק (-fee back) של ביצועי מרצים ומורי המורים וגם לספק הנחיות ספציפיות לעיצוב ושיפור (feed forward) (ליבוביץ, 2013). דפוס זה מתאים להשגת יעדים חינוכיים במרכזים לפיתוח מקצועי של מורים, שכן הוא תורם לפיתוח כישורים של בוגר (מורה משתלם) היודע להתמודד עם ידע מקצועי המתחדש בקצב הולך וגובר (בינרנבוים, 2013). כאשר מתגלים פגמים בעזרת פעולת הערכה, בתכנית חינוכית מסוימת, נחוצה קבלת החלטות אמיצות לגבי עתיד התכנית; בחלק מהמקרים ניתן להתגבר עליהם על-ידי שינוי כיוון או דגש, אך כאשר מתגלים כוחות חיוביים, ראוי לחזקם ולעודדם (כפיר, 2013).

לקוחות הערכה פוטנציאלים בהקשר של פיתוח מקצועי של עובדי הוראה

לקוחות ההערכה של תהליכי הפיתוח המקצועי יכולים להיות רבים. בשנים האחרונות צמח מונח חדש בתורת ההערכה הנקרא "בעלי עניין" (stakeholders) (נבו, 2001). מונח זה כולל את כל הגורמים, הקבוצות או הפרטים שהם בעלי עניין בתכנית מסוימת ובהערכתה. סטייק (Stake, 2004) טוען כי ככל שהמעריכים מעניקים תשומת לב רבה יותר ללקוחות ההערכה, לקהלי היעד ולקבוצות בעלי העניין, עבודתם נעשית משמעותית יותר ובעלת אופי של הערכה משתפת. בהקשר של פיתוח מקצועי, אנו יכולים למנות על קהלי היעד את המורים המשתלמים, מנהלי בתי-ספר, הפיקוח על הפיתוח המקצועי, הנהלת המוסד האחראי על הפיתוח המקצועי ומורי מורים. מפני שתפקידה העיקרי של ההערכה, בהקשר זה, הוא עיצוב ושיפור הקורסים השונים, נחשבים ההנהלה ומורי המורים כצרכנים מרכזיים.

סטנדרטים המשמשים עוגן להערכת פיתוח מקצועי

כשמדובר על ביצוע פעולות הערכה במסגרת מוסדות להכשרת מורים או לפיתוחם המקצועי, יש לבחון קודם את הסטנדרטים הראויים שעל פיהם ניתן להעריך את הפיתוח המקצועי. לאחרונה הוקם צוות מקצועי בראשותה של המפקחת על הפיתוח המקצועי במחוז צפון (ארגז כלים, 2010), שמטרתו לבנות סטנדרטים לבחינת קורס של פיתוח מקצועי מיטבי. סטנדרטים אלה יכולים להוות עוגן מרכזי לבדיקת איכות המורים קורסים אלה. על-פי הסטנדרטים , פיתוח מקצועי מיטבי צריך להיות:

- תהליך רציף ומקדם הנמשך לאורך הקריירה של עובד הוראה
- מושתת על עקרונות האנדרגוגיה
- מבוסס על צורכי המחוז, מוסדות החינוך, היישובים ועובדי הוראה
- מפתח שפה מקצועית ותרבות מקומית תוך שיתוף גורמים בקהילה
- משלב בין חומר עיוני - אקדמי והתנסות בזיקה לחומרי למידה אותנטיים
- בעל מרכיבים יישומיים
- מפעיל למידה פעילה של הידע הנלמד תוך עיבוד, פרשנות והכרעה
- מופעל בדרכי הוראה מגוונות המשמשות מודלניג לעבודה ב"שדה"
- מופעל במתודולוגיות הנותנות מענה לשונות הלומדים
- מכוון ליצירת ידע חדש ותובנות מעשיות
- מפתח חשיבה רפלקסיבית

- מאפשר שימוש מושכל בטכנולוגיות מתקדמות ללמידה ולניהול ידע
- פועל לפי מדדי תוצאה ומדדי ביצוע
- פועל לפי תבחינים לבקרה ולהערכה
- פועל לשיפור מתמיד בעקבות ממצאי ההערכה

מעיון בסטנדרטים אלה ניתן להבחין בכך כי הדגש מושם כאן על פיתוח תהליך חינוכי אנדרגוגי מתמשך המשלב טכנולוגיות חדשניות יחד עם ידע תיאורטי-אקדמי וידע יישומי ומכוון ליצירת תובנות מעשיות וידע יישומי חדש, המלווה על-ידי הפעלת תהליכי הערכה בקרה ורפלקציה מתמשכות. כדי לקדם סטנדרטים אלה, מן הראוי לבסס את תהליך ההערכה על העקרונות של "הערכה לשם למידה" (הל"ל) (בירנבוים, 2013). חשוב שפעולות אלה תהיינה עשירות ותכלולנה התייחסות מושכלת וקבועה לבחינת טיב ההוראה וליישום המסקנות הנובעות ממנה (פרסקו, 2013).

מושאי הערכה הקשורים בפיתוח מקצועי של עובדי הוראה

ניתן להצביע על מגוון רחב של מושאי הערכה הקשורים במסגרות של פיתוח מקצועי של עובדי הוראה. נבו (1989), הגדיר מושא הערכה כאובייקט או דבר המבוצעות עליו פעולות הערכה. אחת השאלות החשובות והמרכזיות שיש לשאול בעת הדיון על תכנון פעולות הערכה של פיתוח מקצועי של עובדי הוראה היא באיזו מושאי הערכה עלינו להתמקד?. גישות מוקדמות יותר הצביעו על המידע הנצבר מתוצרים חינוכיים כמושא ההערכה היחיד. אך, ככל שתורת ההערכה הלכה והתמקצעה היבטים נוספים נמצאו חשובים להערכה, כך נמצא גם כי נדרשים סוגי ידע נוספים.

גובה ולינקולן (Guba & Lincoln, 1981) מציעים לבחון ארבעה קבוצות של משתנים מרכזיים למושאי הערכה, מידע הדן בשאלות המרכזיות המעסיקות את לקוחות ההערכה השונים, מידע באשר לסוגיות העומדות על הפרק שיש להבהיר או להתוות דרך לפתרונן, מידע ביחס לערכים הרווחים בקרב המעורבים במושא ההערכה ומידע ביחס לסטנדרטים שישמשו לקביעת ערכם של מושאי ההערכה (ציפיות, צרכים וכו). מושאי הערכה רלוונטיים בהקשר של פיתוח מקצועי מיטבית יכולים להיות רבים, אך המתאימים ביותר מביניהם הם אלה המתמקדים בהערכת המשאבים והתהליך של הפיתוח העצמי. כך למשל, תפקיד מורי המורים ומידת השפעתם על המורים המשתלמים נחשב כאחד המושאים העיקריים והמרכזיים.

מודלים לביצוע פעולת ההערכה של תהליכי פיתוח מקצועי

בספרות הרלוונטית נמצאים מודלים שונים שעניינם הוא תיאור תהליכי פיתוח מקצועי בקרב העוסקים בחינוך: מודל השלבים של גאסקי, (Guskey 2002), מודל השלבים היוריסטי שפיתחו קולדוול וסימקינס (Coldwell & Simkins, 2011) המתאר שלבים ותוצאות אפשריות בתהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של שוחרי ניהול במערכות חינוך, והמודל שפיתח סטפלבים הנקרא מודל ה-(Context, Input, Process, Product) CIPP (Stufflebeam, 2003).

מודל גאסקי, (Guskey 2002), הינו מודל נפוץ שמטרתו להעריך את מידת היעילות של קורסים של פיתוח מקצועי לעובדי הוראה. מודל זה עוסק בכמה היבטים של קורסים לפיתוח מקצועי: איכויות הקורס נמדדת על פי תפיסת מורים בתחומים הבאים: תכנים, איכות ההוראה, אופן התנהלות ההשתלמות ותפיסת תרומתה להם; המוטיבציה ההתחלתית להשתתפות בקורס; התמיכה במורה מצד הנהלת בית הספר שלו; מידת הצורך בקורס המשך; הצורך בהכוונה וסיוע בזמן הקורס או לאחר מכן; הצעות לשיפור איכות הקורסים ולמידת תרומתם. לעומת מודל זה, מודל השלבים של קולדוול וסימקינס (Coldwell & Simkins, 2011) בודק את הדינמיקה של הקֶשר בין מערכות המשתנים הקשורים בבניית והפעלת קורסים של פיתוח המקצועי, הן בטווח הקצר הן בטווח הארוך. חשוב לציין כי מודל זה הינו תוצר של חשיבה עיונית- חקרנית וטרם הוכח אמפירית (אבידור, 2014).

המודל של קולדוול וסימקינס (Coldwell & Simkins, 2011) מבחין בין שתי מערכות של משתנים מתערבים אשר משפיעים על מהלך ההתפתחות המקצועית של עובדי ההוראה ועל הופעת תוצאות ביניים ותוצאות סופיות. המערכת הראשונה מתייחסת למשתני רקע הקשורים במורים המשתלמים עצמם כמו מוטיבציה להשתתפות בקורס פיתוח מקצועי או מערכת הציפיות שלהם מאותו קורס. המערכת השנייה של המשתנים במודל קשורה ב"משתנים מתווכים" המשפיעים במהלך ההשתלמות. משתנים מתווכים יכולים להיות אקלים הארגוני בביה"ס שבו עובד המורה, התמיכה המקצועית וההדרכה או החניכה שהוא מקבל בשדה, מידת ההתנסות שלו בידע והמיומנויות שהוא למד במהלך בקורס. מודל זה כולל מערך של משוב לאורך ציר ההתפתחות שנועד לשפר את השתלמות תוך כדי הפעלתה ואת יישום המיומנויות, הכלים והידע שנרכש במהלך הקורס.

במאמר זה בחרתי להתמקד במודל של סטפלבים המצוין לעיל, בהיותו אחד מהמודלים המרכזיים המתאימים להערכת תהליך פיתוח מקצועי של עובדי הוראה . מודל זה הוא דוגמה למודל מגוון ומקיף העשוי לתת מענה על צרכים שונים ומגוונים בתחום ההערכה ומאפשר לנו להתמקד במרכיביהם המשמעותיים של תהליכים לפיתוח מקצועי. המודל מבקש לאסוף מידע מארבעה סוגים:

א. מידע על הקשר- (Context) לגבי מטרות תהליכי פיתוח מקצועי וצרכי מורים (צרכים מקצועיים, ציפיות מורים, תפיסות, קשיים וכדומה)

ב. מידע על תשומות (Input)-מידע על יכולות המוסד האחראי על פיתוח מקצועי ועל משאביו, על תכניות ועל אסטרטגיות פעולה המתקיימים בו.

ג. מידע על תהליכי ביצוע קורס של פיתוח מקצועי (Process)- על איכות התהליך, על רמת הביצוע של מורי מורים, על האינטראקציה בין בינם לבין מורים, היחס של צוות המוסד למשתלמים וכו .

ד. מידע על תוצר (Product)- מידע על ביצועי מורים משתלמים בכיתה, עמדות מורים כלפי ממדים שונים בקורס, מידת ההשפעה על תפקודם בפועל וכו .

יתרונו הבולט של מודל זה בהיותו מתייחס להיבטים שונים בתהליך הטמעת פיתוח מקצועי. מהשילוב בין 4 המרכיבים לעיל ניתן ללמוד על הקשרים שבין איכות התפוקות של תהליך הפיתוח המקצועי, איכות הביצוע של התהליך עצמו, איכות המשאבים העומדים לרשותנו ואיכות המטרות והרציונל של תהליך זה. שאלות ההערכה צריכות לכלול התייחסות למרכיבים אלה בכדי להגיע למסקנות מגוונות ואופרטיביות לגבי התכנית המוערכת בתחום הפיתוח המקצועי, לשם שיפור אפשרי.

על מנת להעריך תשומות עלינו לקבוע מראש הגדרה מדויקת ונגישה של המקורות והמשאבים שבהם עושים שימוש. הערכת התהליך של פיתוח מקצועי דורשת מעקב ופיקוח מתמשכים על התהליך עצמו. המידע המופק משמש בסיס נתונים מהימן ותקף כדי להחליט אם להמשיך להפעיל את התהליך כמתוכנן או לבצע בו שינויים נחוצים. הערכת תוצר יכולה לסייע כדי ללמוד על התהליך שחוו המורים ועד כמה הצליח להשפיע על דפוסי עבודתם בכיתה. מידע זה יהיה חיוני בעת המחשבה על תכנונים עתידיים בתחום הפיתוח המקצועי כולל, בין היתר, שקילת המשך העסקתם של מורי מורים בעתיד.

בניית תכנית להערכת תהליך פיתוח מקצועי

בנית תכנית הערכה או בחירת אסטרטגיה לביצוע תהליך הערכה נקבעת עלפי המטרה שלשמה היא נעשית (פרידמן, 2013). לשם הערכת תהליך הפיתוח המקצועי, יש לבנות תכנית מפורטת (זילביגר, 2004) הכוללת: קביעת שאלות הערכה כלליות ותת שאלות, קביעת כלי הערכה, קביעת לוח זמנים לביצוע פעולות הערכה, שיטות לאיסוף וניתוח נתונים, ובניית דוח הערכה.

א. קביעת שאלות ההערכה

מהו הרציונל ומהן מטרות הקורס, האם הם תואמים את תחום הדעת, את המתווה שנקבע על ידי הממונים במשרד החינוך ואת הצרכים של המורים בשטח? (לפני תחילת הקורס).

חשוב לדעת עד כמה מצויד הקורס בתיאוריות וגישות עדכניות בתחום, עד כמה יש הלימה בין מטרות, רציונל ותכני הקורס , עד כמה תואם את המתווה שנקבע על ידי הממונים ועד כמה המטרות והתכנים עונים על דרישות המורים ותחום הדעת עצמו.

שאלות משנה:

1.1 מהו הרציונל ומהן מטרות הקורס?, האם תכני הקורס בהלימה עם המתווה, הרציונל ומטרות הקורס?

1.2 האם הרציונל מבוסס על ידע תיאורטי עדכני?

1.3 האם הקורס יכול לתת מענה לצרכים של המורים המשתלמים?

1.4 מהן הציפיות של מורה המורים והמשתלמים מהקורס?

1.5 האם התנאים באתר שבו אמור להתקיים הקורס מאפשרים ביצוע תקין?

2. כיצד מיושם הקורס מהלכה למעשה, האם כל הצדדים מרוצים מתהליך זה?

(תוך כדי הפעלת הקורס).

מטרת שאלה זו היא לבדוק את מידת ההצלחה מבחינת התקדמות בקורס.

שאלות משנה:

2.1 מהו אופי האווירה בכיתת הלימוד בקורס?

2.2 האם מתקיימת תקשורת תקינה בין מורה המורים למורים?

2.3 עד כמה התכנים המועברים מקדמים את מטרות הקורס.

2.4 עד כמה התכנים והפעילויות עונים על הצורכים של המורים?

2.6 האם משולבים במפגש אמצעי עזר חדשניים,

טכנולוגיים ועדכניים?

2.7 האם מורה המורים עושה שימוש בפעולות הערכה לקידום למידה במפגש?

2.8 האם מורה המורים שולט בתחום הדעת ?

2.10 האם נעשה דיון מעמיקה ביישום הנלמד בקורס על-ידי המורים בכיתות?

2.11 האם במפגש דנים בהצלחות או בקשיים עקב יישום הכלים שנרכשו במסגרת הקורס?

2.12 האם המורים ומורי המורים מרוצים מהתקדמות ההשתלמות?

3. כיצד השפיע הקורס על המעורבים? (בסוף הקורס)

מטרת שאלה זו הינה לבדוק את מידת ההשפעה של הקורס על המורים המשתתפים.

שאלות משנה:

3.1 האם המורים מרוצים מהקורס, האם הוא ענה על ציפיותיהם?

3.2 האם המורים מרוצים מההנחיה של מורה המורים?

3.3 האם הם מצביעים על הצלחות ועל יישומים חדשים בעבודתם, בזכות הקורס?

3.4 האם המנהלים מרוצים מתהליך הפיתוח המקצועי שמורי ביה"ס עברו?

3.5 האם מורה המורים שבע רצון מהקורס?

ב. קביעת כלים ושיטות לביצוע פעולת ההערכה בפיתוח מקצועי

לעומת ההערכה המסורתית שבה נעשה שימוש רק במבחן ככלי הערכה בלעדי, ניתן להצביע כאן על מגוון שיטות וכלי הערכה היכולים לסייע בהערכת קורסים של פיתוח מקצועי. עקרונית, כל שיטות המחקר הנהוגות ומקובלות במדעי החברה ראויות לשמש גם את מחקרי ההערכה בחינוך (נבו, 2001). במרוצת הזמן, עם צמיחתן של הגישות הנטורליסטיות במחקר, הפכו שיטות המחקר האיכותניות ללגיטימיות גם בפעולות ההערכה. הסטנדרטים להערכה שפרסם ב-1991 הוועד המשותף (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1991) נתנו תוקף לחשיבות השילוב של מידע משני הסוגים הכמותי וגם האיכותני. סטפלבים וחבריו (Stufflebeam, M - daus, & Kellagh, 2000) קישרו בין הערכה מעצבת לבין מחקר איכותנו, ובין הערכה מסכמת לבין מחקר כמותי. נבו (2001) ציין כי הנטייה הרווחת כיום היא לאמץ גישה אקלקטית במחקרי הערכה, המשלבת מרכיבים משתי הסוגים. סטייק (Stake, 2004) טען כי העיקרון שאמור להנחות את מבצע פעולת ההערכה הוא חשיפת האיכויות של מושא ההערכה, ולפיכך כל כלי הערכה העונה על דרישה זו נחשב כבר תוקף. להלן יוצגו מספר כלי הערכה היכולים לסייע בהערכת קורס של פיתוח מקצועי.

- **ניתוח מסמכים** - ניתן לעשות שימוש בכלי זה בעת הערכת הקורס בתחילת התהליך ובעת הערכת התהליך, ובמיוחד בעת הערכת התכנים לאחר קבלת בקשה הכוללת מטרות, רציונל וסילבוס לביצוע קורס על-ידי מורה מורים והערכת מסמכים כמו דפים ופעילויות המועברים במפגשים השונים וכו . ניתוח זה יסייע בהכנות לקראת פתיחה מסודרת של הקורס. עוד, בדיקה זו תאפשר לנו לבדוק את טיבם של הרציונל והפעילויות במועברות בקורס.
- **ראיונות** - ניתן להיעזר בכלי הערכה זה הן בתחילת התהליך כדי לבדוק את הסילבוס ואת מידת התאמתו לצרכי מורים או את התאמת מורה המורים מבחינת רמתו המקצועית והפדגוגית להעברת הקורס (למשל לראיין את מורה המורים), תוך כדי תהליך הפעלת הקורס (כמו ביצוע ראיונות עם המורים המשתלמים או עם מורי המורים וכו) או לאחר סיום הקורס כדי לבדוק את מידת ההשפעה של הקורס על תפקוד המורים בשדה (כמו ראיונות עם מורי מורים, מורים או מנהליהם וכו).

באופן כללי מומלץ לבצע ראיונות פנים מול פנים. עדיף גם לעשות שימוש בראיונות מובנים למחצה. במקרים מסוימים ניתן לבצע ראיונות טלפוניים. ראיונות מסוג זה צריכים להיות מובנים, קצרים וממוקדים.

שאלונים - ניתן להיעזר בכלי הערכה זה, בעיקר תוך כדי הקורס או בסופו. מטרת השאלונים המועברים תוך כדי הקורס היא לאסוף מידע לשם בדיקת נקודות לשיפור אפשרי שניתן לנהל דיאלוג עם מורי המורים. מטרת השאלון המועבר בסוף הקורס היא בדיקת אינדיקאטור-ים מסוימים שאפשר לבחון על-פיהם את איכות הקורס, הן מנקודת מבטם של המשתלמים והן מנקודת מבטו של מורה המורים. ניתן לעשות שימוש בשאלונים מקוונים או

תצפיות

כלי הערכה זה הינו המתאים ביותר להערכת קורס תוך כדי הפעלתו. בכל אחד מהקורסים, תבוצע תצפית אחת או שתי תצפיות במטרה לבדוק את איכות המפגש שעליו מבוצעת פעולת ההערכה, וזאת על-פי הקריטריונים הבאים:

1. אווירה כללית במפגש
2. סדר וארגון מבחינת זמנים
3. סדר וארגון מבחינת מבנה המפגש
4. שימוש בשיטות הוראה מגוונות
5. שילוב הערכה בתהליך ההוראה/למידה
6. שילוב טכנולוגיה במפגש
7. ידע מקצועי של מורה מורים
8. התייחסות ללמידה מהצלחות או מקשיים בשדה
9. יחס מורה מורים-משתלמים
10. שימוש בספרות עדכנית
11. הכוונה לחדשנות
12. פערים בין תכנים תיאורטיים לפרקטיים

שיחות

כלי הערכה זה, כקודמו, מתאים להערכת תהליך ההתקדמות תוך כדי העברת הקורס או לאחר סיומו. כשמדובר על הערכת התהליך, ניתן לנהל שיחות הן במהלך ההפסקות של המפגשים השונים והן בתוך כיתות הלימוד. מטרת שיחות אלה היא לבחון את טיב הקורס בעיני המשתתפים והן בעיני מורי המורים. כשמדובר על שימוש בשיחה לסיכום קורס ניתן לבצעה במפגש האחרון של הקורס. בשני המקרים ניתן ללקט מידע על איכות הקורס, על-מנת לשפר או להפיק לקחים לעתיד.

ג. קביעת לוח זמנים לביצוע פעולת ההערכה:

לצורך ביצוע יעיל של פעולות הערכה יש לקבוע מראש לוח זמנים. בחלק מהמקרים, יש לצפות לשינויים עקב אילוצים שונים כגון דחיית מפגש או אילוצים פתאומיים המשנים את סדר העדיפויות בעבודת איש צוות שאמור לבצע את פעולת ההערכה.

ד. עיבוד וניתוח נתונים של הערכה

בדרך כלל הנתונים הנאספים מפעולות ההערכה הם בעלי אופי כמותי או איכותי. ידע זה נאסף באמצעות השימוש במגוון כלי ההערכה שהוצגו לעיל. דרך שימוש בידע כמותי ניתן להשוות בין משתנים, אינדיקאטורים או תהליכים המתרחשים בקורס מסוים. במקרה של ידע איכותי, מומלץ לעבדו להפוך אותו, במידת מה, לידע כמותי.

ה. החלטה על דרכי פעולה והגשת דיווח הערכה

בעת תכנון וביצוע תהליכי של פיתוח מקצועי, חשוב להכין לוח זמנים להגשת דוחות הערכה. בדרך כלל מומלץ להגיש שני דוחות הערכה לפי הפירוט הבא:

- דוח ראשון יוגש למורה מורים לקראת המפגש הרביעי בקורס. דוח זה יכלול תוצאות ראיונות ותצפית שנערכו לאחר המפגש השלישי או הרביעי.
- דוח שני יוגש לקראת המפגש האחרון. דוח זה יכלול ממצאי הערכה, המפרטת את תוצאות המשוב המסכם.

בנוסף לשני דוחות אלה, מומלץ לשתף את מורי המורים ואת המפקחים המקצועיים (במקרה של קורס בתחום הדעת) או מורי המורים ומנהל ביה"ס (במידה והקורס הינו קורס רוחב המופעל בתוך ביה"ס) לגבי תוצאות ההערכה המופקים מעיון במסמכים, ראיונות, שיחות או משובים. מטרת השיתוף בתוצאות היא לצמצם את הפער בין המצוי לרצוי (קורלנד ורשף-ברזילי, Stake, 2013 ;2004). אפשר לשתפם דרך עריכת משובים מכוונים, הרי משובים נחשבים לליבתה של ההערכה לשם למידה (בירנבוים, 2013).

סיכום

מאמר זה דן בסוגיות מרכזיות הנוגעות בהערכת קורסים של פיתוח מקצועי של עובדי הוראה. המאמר הציע ביצוע הערכה פנימית כחלק מהפעילויות המתבקש להיעשות על ידי הגוף או המוסד האחראי על הפעלת קורסים מסוג זה בין אם מדובר במכללה, אוניברסיטה להכשרת מורים או מרכז לפיתוח סגלי הוראה. המאמר התייחס למודלים שונים המציעים מגוון משתנים שיש להתמקד בהן בעת ביצוע פעולות הערכה. במאמר נעשה ניסיון למקד את אנשי ההערכה בשאלות ומושאי הערכה מגוונים שבעזרתם ניתן לבצע פעולות הערכה ממוקדות. עוד הציע מגוון כלי הערכה שניתן להיעזר בהם על-מנת לאסוף מודע מגוון לשם איתור עדויות על תהליך ההתקדמות בקורסים המופעלים בקרב המורים המשתלמים.

מאמר זה התמקד במודל שהציע סטפלבים המתייחס לארבעת השלבים של בניית והפעלת קורס של פיתוח מקצועי הנקרא ה-(Context, Input, Process, Pro uct) CIPP (Stufflebeam, 2003). חשוב לציין כי אין באפשרות מרכזים של פיתוח מקצועי או מוסדות אקדמאים לרבות מכללות ואוניברסיטאות לבצע פעולות הערכה בתוך בתי-הספר כדי לבדוק את איכות היישום של התכנים והמיומנויות הנרכשות במהלך הקורסים במוסדות אלה. על פי הנחיות משרד החינוך (משרד החינוך, 2010), תפקיד זה מוטל על הנהלת בית-הספר שבו מועסק המורה המשתלם, בהיותו האחראי הישיר על הפיתוח המקצועי של אותם מורים משתלמים מבית ספרו.

כידוע לכל השתתפות בקורסים של פיתוח מקצועי במוסד לפיתוח סגלי הוראה או במוסדות אקדמיים ובמכללות הינה רק הצעד הראשון בתהליך זה. ליווי תהליכים אלה דרך ביצוע פעולות הערכה על ידי מוסדות אלה, בין אם היא פנימית או חיצוני אינה יכולה להבטיח לבדה את קיומו של תהליך מקיף המיועד להבטיח פיתח מקצועי מיטבי. כדי להטיח תהליך כזה צריך לבצע פעולות של הערכה פנימית בתוך בית-הספר שבו המורה המשתלם עובד. על כן, מנהלים נדרשים לדאוג להשלמת מעגל ההערכה על ידי קיום תהליכי הערכה נוספים בתוך בתי-ספר שלהם. קיום ליווי כזה הינו חיוני מאוד להבטחת ייעול תהליך ההוראה של המורים המשתלמים בתוך בית הספר, זאת כדי להבטיח יישום את הנלמד בשדה הן תוך כדי ההשתתפות בקורס עצמו והן לאחר מכן (אבידור, 2014).

הסתייגויות מתודולוגיות

מפני שההערכה המוצעת כאן נחשבת כהערכה פנימית, הדבר מעלה את שאלת האובייקטיביות של תוצאות ההערכה. אומנם יתרונו הבולט של תהליך פנימי זה בהיותו מבוסס על העובדה שאנשי צוות המוסד הינם שותפים בעצמם בתהליך ההערכה, מודעים לתהליכים של תכנון וביצוע פעולות הערכה ונגישים באופן מתמיד למקורות המידע. אך במקביל אין להתעלם מבעית המהימנות והתוקף הנגזרת משאלת האובייקטיביות של תוצאות ההערכה. ייתכן וחלק מהתשובות של המשתתפים לא תהיינה ענייניות לכאן או לכאן, כמו למשל בגלל יחס אישי עם מורה המורים או נטייה לעזור להראות שהכול "ורוד" בעיני בעלי העניין. מצד שני, ייתכן ומורה מורים מסוים יעמיד סטנדרטים גבוהים ודרישות גבוהות בקורס שלו, דבר העלול לגרום למורים לתת הערכה שלילית על מורה מורים, זאת על-אף יכולותיו המקצועיות של מורה מורים ועל-אף רצונו העז לסייע להם בהתפתחם המקצועית. עוד, ייתכן ותהיה למבצע פעולת ההערכה הטיות בהערכה מכל מיני סיבות סובייקטיביות הן ברמה המקצועית (למשל המעריך תמיד מעדיף סדנאות, אך זה לא התקיים בתצפית שערך) או ברמה האישית (למשל, המעריך אינו מסמפט את מורה המורים מסיבות אישיות). דברים כגון אלה עלולים להעיב על תוצאות ההערכה, לכן יש להתייחס לתוצאות ההערכה בזהירות יתר ובפרופורציה הנכונה.

עוד, בעת ביצוע פעולות הערכה, יש לקחת בחשבון שמורי המורים לעיתים דורשים דרישות אקדמיות/ תוצרים ממורים ואינם מתייחסים לנקודת הזינוק שלהם מבחינת ניסיונם והידע המקצועי שלהם. הפער הזה בין הדרישה לבין רמת הביצוע או הידע הקיים אצל המורים, עשוי לגרום לקונפליקט, לתסכול ולחוסר שביעות רצון של מורים. הדבר ללא ספק ישפיע על עמדות המורים ועל הערכתם לגבי תפקוד מורה המורים. נתון זה כדאי לבדוק, האם מורה המורים בוחן ובודק היכן נמצאים המשתלמים ביחס לתוכנית שלו? מהי רמת הידע בתחום ומהי רמת היישום שלהם? לפני שהוא מתחיל את הקורס. גם אם יש לו תוכנית קורס, כיצד הוא מתאים אותה ואת הדרישות למקום שבו נמצאים המשתלמים, דבר זה הוא מהותי ביותר בקידום הלומדים, ומהווה חלק בלתי נפרד מהלמידה המשמעותית. משתלמים מסוגלים להפיק תועלת מהשתלמות מסוימת רק אם היא לא נמצאת בכמה רמות מתחת לרמת הידע והביצוע שלהם או כמה רמות מעליה. על-כן על המעריך לקחת בחשבון פערים כגון אלה בעת ביצוע פעולות ההערכה ובעת הפקת הלקחים מהן.

ביבליוגרפיה

אבידב-אונגר, א., רוזנר, מ. ורוזנברג, א. (2013). הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה בראי הרפורמות של "אופק חדש" ו"עוז לתמורה" - ממדיניות ליישום. בתוך: ש, שמעוני, א., אבידב-אונגר: על הרצף. (עמ 197-226). משרד חינוך. הוצאת מכון מופ"ת.

אבידב-אונגר, א., פרידמן, א. ואולשטיין, ע. (2012). דפוסי ההעצמה בקרב מורות ממלאות תפקיד בבתי ספר יסודיים בישראל: העצמה מוגבלת, העצמה מתגמלת והעצמה מחוללת שינויים. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 32, 153-184.

אבידור, ש. (2014). השתלמות מורים היא רק תחילתה של דרך: ההקשר האישי וההקשר המערכתי בפיתוח מקצועי של מורים. דפים 59, 231-262.

בירנבוים, מ. (1997). חלופות בהערכת הישגים. תל אביב: הוצאת רמות.

בינרבוים, מ. (2013). תנאים לקידום הערכה מעצבת. ביטאון מכון מופ"ת. (51), 6-11.

בלר, מ., אברהמי,-רטנר, ע. והרטף, ח., (2010). תהליך הערכת מורים בישראל: צעדים ראשונים ומחשבות לעתיד. הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך- ראמ"ה.

זילביגר, ר., (2004). דו"ח הערכה להשתלמות

מורים מובילים במדע וטכנולוגיה במרכז הארצי להוראת מדעים בשנת תשס״ב. עבודת גמר לקבלת ״מוסמך״, תל אביב: בית ספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.

ליבוביץ, ס. (2013). תפיסות הערכה של מורי מורים בזיקה להערכת מתמחים בהוראה: מונולוג או דיאלוג?. ביטאון מכון מופ״ת. (51), 61-55.

משרד החינוך (2008). מתווה המדיניות לפיתוח מקצועי של עובדי הוראה ב״אופק חדש״. ירושלים.

משרד החינוך (2010). מסמך מדיניות הקמת הוועדות המחוזיות, המינהל להכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה. ירושלים.

נבו, ד. (2001). הערכה בית ספרית, דיאלוג לשיפור בית הספר. אבן יהודה: רכס.

נבו, ד. (1989). הערכה המביאה תועלת: הערכת פרויקטים חינוכיים וחברתיים. תל-אביב, מסדה.

נבו, ד., (2001). הערכה בית-ספרית. אבן יהודה: רכס.

כפיר, ד. (2013). ״נאה דורש- נאה מקיים. ביטאון מכון מופ״ת. (51), 33-31.

פרסקו, ב. (2013). הכשרת מורים ובעלי תפקידים בהערכה ובמדידה ״משהו רקוב בממלכה״. ביטאון מכון מופ״ת. (51), 5-3.

פרידמן, י. (2013). מדידה והערכה: מה חשוב למתכשרים להוראה?. ביטאון מכון מופ״ת. (51), 21-17.

קורלנד, ח., שחף ברזילי, ר. (2013). המדרגה החסרה - קידום הכשרת מורים באמצעות תהליכי הערכה במסגרת קהילה מקצועית לומדת של מורי מורים. בתוך: ש , שמעוני, א., אבידב-אונגר: על הרצף. (עמ 75-67). משרד חינוך. הוצאת מכון מופ״ת.

שטאובר, ד. (2013). אחרית דבר: הזמנה למסע. בתוך: שמעוני, א., אבידב-אונגר: על הרצף. (עמ 301-297). משרד חינוך. הוצאת מכון מופ״ת.

שטרן, ח. (2013). לדעת להעריך- הערכה מצמיחה שינוי. ביטאון מכון מופ״ת. (51), 16-13.

שץ-אופנהיימר, א. (2013). הפואמה הפדגוגית של שנת ההתמחות. שמעוני, א., אבידב-אונגר: על הרצף (עמ׳ -148 168) משרד חינוך. הוצאת מכון מופ״ת.

Coldwell, Mike, & Simkins, Tim (2011). Level models of continuing professional development evaluation: A grounded review and critique. *Professional Development in Education*, 37(1), 143-157.

Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597–604.

Guskey, T. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45-51.

Guba, E.G. and Lincoln, Y.s. (1981). *Effective Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, (1991). *standards for Evaluations of Educational Program and Materials*. New-York: McGraw-Hill.

Patton, M. Q., (1997). *Utilization-focused evaluation* (3rd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. 4 th ed. Newbury Park, CA: Sage.

Shepard, L.A. (2000). The role of classroom assessment in teaching and learning. in V. Richardson (Ed), *Handbook of Research on Teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association. pp.1066-1101.

Stake, R.E. (2004). *Standard-based and responsive evaluation*. Thousand Oaks: Sage.

Stufflebeam, D.L. Madaus G.F., and Kellaghan, T. (eds.). (2000). *Evaluation Models; Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. 2(nd) ed. Boston: Kluwer.

Stufflebeam, D.L. (2003). The CIPP model for evaluation. in: T. Kellaghan, and D.L. Stufflebeam (eds.). *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht : Kluwer. pp.31-62.

Susuwele-Banda, W.J. (2005). *Classroom assessment in Malawi: Teachers' perception and practices in mathematics*. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University.

תרגומי המקרא הקדם סעדיאנים לערבית יהודית[1]

ד"ר תאיר קיזל

The Pre-Saadianic Arabic Bible Translations

Ta'ir Kizel

Abstract

A little progress has been made on the study of Judeo-Arabic translation even though it is a key issue in the study of Judeo-Arabic literature of the Middle Ages.

The present study sheds light on the translations of this period and investigates the philological activity during the turnover period from the Aramaic Targums, through the pre-Saadianic Judeo Arabic translations and into the formation of Saadias' translation.

In the course of this research, several sections of the Bible, which originate in the Cairo Geniza, have been examined as well as the orthographic representation of Arabic in the Jewish script .The study considers the issue of this orthography with those of contemporary Hebrew and Aramaic sources on the one hand and that of the Arabic of the Pre-Islamic up to Classical Arabic on the other hand. Furth more, the work examines various translation methods in details - the translation of the various types of proper noun, of particles and of pronouns.

The study presents a particularly complex picture in terms of translation methods, as the use of diacritical points in the Hebrew alphabet to represent all the phonemes of the Arabic language. In addition, the study reveals the application of the literal translation method that does not take account of the Arabic grammatical, in contrast to that established by Saadia. Still several segments indicates an attempt to more logical translations which include translational additions, contextual translations and anti-anthropomorphic translations, sometimes with due consideration to the Arabic linguistic practice. In fact, the use of common vocabulary reflects the considerable influence of Arabic on these translations.

Thus, we assume that the exemplary writing of Saadia was inspired by these translations, establishing a new form of translating of an interpretative nature which at the same time based on the linguistic and stylistic norms of Arabic.

תקציר

מחקר תרגומי המקרא הקדם סעדיאנים לערבית יהודית מהווה סוגיה מרכזית בספרות הערבית-היהודית בימי הביניים, אשר מחקרה עדיין לוט בערפל ואינו מתקדם דיו. מטרת המחקר הנוכחי היא לשפוך אור על חקר התקופה וליצור תיאור מדויק יותר לתרגומים, אשר משקפים את הפעילות הפילולוגית בתקופת המעבר מתרגומי המקרא הארמיים לתרגומים הערביים-היהודיים הקדם סעדיאנים ועד להתגבשות תרגומו של רס"ג.

במחקר זה נבדקו מספר קטעי תרגום למקרא אשר מקורם מאוסף גניזת קהיר והגיעו לידינו מספריות שונות מאירופה ומארצות הברית. במהלך המחקר נבדקה סוגיית הכתיב העברי של התרגומים הנ"ל לצורך כתיבה ערבית. כמו-כן, נדונה סוגיית יחס האורתוגרפיה של התרגומים לזו של העברית והארמית בנות הזמן מחד גיסא ולערבית מתקופת הג אהליה עד לערבית הקלאסית מאידך גיסא. בנוסף, המחקר בודק את דרך התרגום של התרגומים ובכלל זה תרגומי השמות, המיליות, הכינויים ותוספות התרגום למיניהן.

תוצאות המחקר העלו תמונה מורכבת מבחינת דרך התרגום, כמו השימוש בנקודות הדיאקריטיות בכתב העברי לצורך ייצוג כל ההגאים של השפה הערבית, אך בצורה לא אחידה וחסרת עקביות. בנוסף, מתברר שימוש בשיטת תרגום מילולית יותר, שאינה מתחשבת בכללי הדקדוק בערבית, בשונה משיטת התרגום שטבע הגאון. עם זאת, קטעים אחדים מלמדים על

1. מאמר זה מבוסס על עבודת הגמר לתואר מוסמך האוניברסיטה בנושא "תרגומי המקרא הקדם סדעיאנים לערבית יהודית" אשר נכתבה בהנחיית פרופ' יוסף טובי ופרופ' משה מורגנשטרן באוניברסיטת חיפה, 2008.

ניסיון לתרגום ענייני הכולל שימוש בתרגומים שנוצרו על דרך ההיגיון, הוספת תוספות תרגום בהקשרים מורכבים ותרגום ענייני, אשר נוצרו בהתחשב בכללי הדקדוק בערבית ובשונה מהדרך הנהוגה באופן כללי בתרגומים. כמו-כן ניכר השימוש במילים הגזורות משורשים נרדפים או זהים לשורשים מהערבית לצד שאילה מרובה של מילים מהערבית, אשר מלמד על השפעה ניכרת של השפה הערבית הן על דרך התרגום והן על לשון המתרגמים.

יוצא מכך אפוא, שפעילותם זו של המתרגמים הייתה ההשראה לכתיבת הגאון ליצירתו המופתית אשר הושתתה על שיטת התרגום המתחשבת בכללי הערבית מחד וכתובה בכתיב הקלאסי מאידך.

1. תיאור המחקר

1.1 תרגומי המקרא לערבית.

תרגומי המקרא לערבית נפוצו לאחר התפשטות האימפריה המוסלמית בשלהי המאה השמינית לספה״נ.[2] בצל עליית האסלאם ושלטונו ברחבי המזרח התיכון, רכשה הערבית מעמד של כבוד והחלה לשגשג ודחקה את אחותה השמית-הארמית. ברבות הימים נשתגרה הערבית בפי עמי המזרח התיכון כתוצאה מהקשר החדש עם המוסלמים תחת השפעת שלטון האסלאם, ולכן הערבית הפכה להיות שפת הדיבור והכתב של בני האזור.[3] תהליך זה היה נחלתם של היהודים דוברי השפה הארמית שהשימוש בה הצטמצם לענייני פולחן ודת וכתוצאה מכך נולד הצורך וגבר הרצון לתרגומים ערביים לספרי הקודש.[4] פעילות פילולוגית זו, שיש הטוענים כי אומצה מן הפילולוגיה הערבית, החלה את דרכה בפירושי מילים, הורחבה לתרגומים ולאחר מכן לרשימות מילים, אשר קובצו מבחינה קונצפטואלית.[5] המשכו של התהליך היה במעבר הטיפולוגי ליצירה הלקסיקוגרפית, שאינה רשימת מילים, אלא למילון מדעי או בלשני והוא "האגרון" לרבי סעדיה גאון. רס"ג לא הסתפק בכתיבת "האגרון" והחל במלאכת התרגום והפירוש לכתבי הקודש מעברית לערבית ותרגומו נחשב לחשוב ביותר מבין תרגומי המקרא הקדומים לערבית-יהודית.[6] לצד מסורת זו התקיימה מסורת תרגום קראית,[7] שדחתה את התורה שבעל-פה ואת הממסד הרבני בראשות רס״ג, והעמידה את המקרא במרכז.[8]

1.2 מצב המחקר:

החל משנות השמונים של המאה העשרים החלו להתגלות מקורות חדשים בגניזת קהיר שמקורם מבית הכנסת הרבני בן-עזרא בקהיר. טקסטים אלה מכילים את התרגומים הערביים העתיקים ביותר אשר התגלגלו לספריות השונות שבאירופה ובעיקר אנגליה ורוסיה. ספריות אלה אפשרו לבדוק את כתבי היד והודות לכך החלה חקירת החומר בשלושת העשורים האחרונים.[9] חומר הגניזה בעל חשיבות רבה ומשתרע על תקופה בת שש מאות שנה, מהמאה ה-8 עד המאה ה-14 ולכן מאפשר להתחקות אחר שלבי ההתפתחות והעיסוק בפילולוגיה המקראית בענפיה השונים.

הטקסטים מאפשרים מעקב אחר התפתחות שיטות הכתיב, התעתיק, התרגום והמעבר לכתיב הקלאסי.[10] עד לשנות השמונים של המאה ה-20 נחשבו תרגומיו של רס״ג למקור הקדום ביותר לתרגומי מקרא ערביים אשר בידינו, אך עם זאת רוב החוקרים הסכימו עם צוקר כי הגאון לא היה הראשון שעסק במלאכה מסוג זה.[11] כיום דבריו של צוקר זוכים לתחייה עקב פרסומם של קטעי תרגומים קדומים למקרא בערבית היהודית.[12] בלאו פרסם טקסט המכיל שריד התרגום הערבי-יהודי לספר משלי ולאחר דיון מעמיק הגיע למסקנה שתרגום זה קדום לתרגום רב סעדיה. מסקנתו של בלאו מעלה שוב את השאלה: האם הגאון יצר את תרגומיו יש מאין? או שמא כבר הונחו לפניו מספר תרגומים פרי עטם של המסורות הקדומות לו. טובי

2. גויטיין, תשט״ז. לצרוס-יפה, תש״מ, 91-97, 9-29.
3. דרורי, 1988, 44.
4. צוקר, תשי״ט, 10-11. דרורי, 1988, 156.
5. אלדר תשנ״ב, 355-382.
6. אבישור, תשס״ב, 9-106.
7. פוליאק, 1997, 23-64. השווה: דרורי 1988, 95-123.
8. פוליאק, תש״ס, 191-202. השווה: אבישור, תשס״ב, 76-83. בלאו, תשנ״ח, 417-430.
9. פוליאק, תשנ״ט, 109-125.
10. בלאו, תשמ״ח, 159-162.
11. צוקר, תשי״ט, 2-3.
12. בלאו, תשנ״ב. בהסתמך על שיטת הכתיב העממי שמשלבת אמות קריאה כנהוג בערבית.

חיזק את מסקנת בלאו על סמך קטעי תרגום נוספים, שערערו את מעמד תרגומו של הגאון מבחינת מקוריותו ולאו מבחינת יחודו וסגנונו, ומכאן בא הצורך במחקר מעמיק לחומר הגניזה.[13]

1.3 סיווג הטקסטים בגניזה. ניתן למיין את הטקסטים של הגנזיה לפי התוכן, השיטה והזמן:

1.3.1 הגלוסרים למקרא: קטעים מתקופת הראשית של המילונאות העברית שמכילים רשימות מילים המשקפות מבחינה טיפולוגית שלב טרום-מילוני או קדם מדעי.[14] הרשימות כתובות על גוויל בכתיב פונטי ויש מהן המאוחרות מהמאה ה-14 אשר כתובות ערבית-יהודית קלאסית.

היצירות כוללות גלוסרים שמהותם ביאורי מילים קשות בעלי חשיבות פולחנית ופריטים אונומסיולוגיים שסודרו מבחינה קונצפטואלית.[15] אלדר טוען כי זה השלב הטרום מילוני שניתן לחלק את יצירותיו לשלושה טיפוסי משנה: רשימות מילים,[16] פירושי מילים[17] וקבצי מילים.[18] בנוסף לאלדר גם פוליאק[19] וטובי[20] פרסמו מספר קטעים בהקשר זה.

1.3.2 התרגומים למקרא: בין אוספי גניזת קהיר נמצאו קטעי תרגום למרבית ספרי המקרא, והסיווג המקובל על החוקרים מתבסס על זמן הכתיבה, המסורת ושיטת הכתיבה, כלהלן:

א. תרגומים קדם סעדייאנים: בגניזת קהיר נמצאו קטעי תרגום בכתיב ערבי-יהודי, שנטען לגביהם כי קדמו לזמנו של רס״ג, והם מתעדים מסורות שנתקיימו לפחות מן המאה התשיעית. [21] תרגומים אלו, אשר זכו בשנים האחרונות לתשומת לב מיוחדת במחקר, אינם נושאים תאריכים ועם זאת שיקולים רבים מעידים על קדמותם. הם כתובים בכתיב פוֹנֶטִי מיוחד-אותיות עבריות אשר שונה מהכתיב ששלט לאחר תקופת רס״ג.[22] טובי טוען כי התפתחותה של הערבית היהודית כטקסט כתוב מקבילה כרונולוגית להתפתחות הערבית כטקסט כתוב במאות שלפני האסלאם.[23] טובי מוסיף כי תרגומים אלו היו נפוצים במצרים ובמרכזי היהדות הגדולים וכי הגאון שמע עליהם והכירם עוד בהיותו במצרים. לטענתו, כי זוהי הערבית היהודית שנתחברה קודם להופעת האסלאם בתקופה שבה עדין לא התגבש כתב ערבי באזורי הקהילות היהודיות בצפון האי ערב.[24] החומר המתועד בגניזה מלמד על שלוש שיטות כתיב, שהיו נהוגות באותה תקופה, כאשר האחרונה שבהן סמוכה בשיטתה לתחילת מפעלו של רס״ג.[25]

ב. תרגומי רב סעדיה גאון: בגניזת קהיר נמצא שפע של קטעי תרגום המיוחסים למפעלו של רס״ג. קטעים אלו כתובים בשיטת הכתיב הקלאסית של הערבית היהודית,[26] אשר ייצגה כמעט את כל העיצורים ואמות הקריאה הערביים באותיות עבריות.[27] תפוצתם הרחבה של תרגומי רס״ג באוסף הגניזה מעידה על קבלתם המהירה בקהילות הרבניות בנות התקופה. כיום החוקרים סבורים כי המעבר משיטת הכתיב הפונטי של הערבית היהודית מהתקופה הקדם סעדיאנית לשיטת הכתיב הקלאסי, שטבוע בה חותמו של הגאון, קשורה קשר הדוק לתפוצתו הרחבה של התפסיר. [28] בנוסף, ניתן להצביע על הבדלי השימוש בשיטה זו בין הרבניים לבין הקראים. [29] בנוסף, נמצאו בין

13. טובי, תשנ״ג, 1. מוציא לאור שני דפים מאוסף הגניזה שבספריית קמברידג׳ ומצטט את דבריו של צוקר ״על תרגום רס״ג לתורה״ באמרו: בין התרגומים הערביים למקור הערבי של כתבי הקודש, שנתגלו עד עכשיו, אינו ידוע אף אחד שמוצאו מהתקופה הטרום סעדייאנית, ולמרות כך הסכימו רוב החוקרים שרס״ג לא היה הראשון שהעתיק את המקרא מעברית לערבית. טובי דן בשיטת התרגום המילולית המנוגדת לשיטת תרגומיו של רב סעדיה מבחינת מבנה המשפטים, שיטת התרגום, שיטת התעתיק בכתיב הפונטי. בנוסף, מבחין טובי בתופעת האמאלה המתבטאת בהכנסת האות יו״ד לאחר תנועת פתח ארוכה באמצע תיבות ובסופן, שנפוצה במיוחד בקטעים אלו. אי לכך טובי מגיע למסקנה כי תרגומים אלו קדומים הם לתפסיר רס״ג. בנוסף, ראה קטע נוסף טובי, תשס״ה, 115-143.

14. אלדר, תשס״א.

15. אלדר, תשנ״ד-תשנ״ה, 215-234.

16. אלדר, תשנ״ב, 350-364. מילים דו לשוניות, המשמשות גלוסרים לספרי המקרא, שרושמים את המילים המקראיות כְּנִתִינָתָן במקומות הופעתן לצד הבאת המקבילה הערבית.

17. פירושי המילים של הגאונים למשנה ולתלמוד ״שרח אלאלפאט״ שנתחברו בידי גאוני בבבל, והם מצטמצמים למילים הקשות והנדירות ביותר.

18. אלדר, תשנ״ב, 350-364. לטיפוס זה משתייכת למשל היצירה ״כתאב אלסבעין לפטיה״ לרס״ג.

19. פוליאק, 1997, 31-34.

20. טובי, תשנ״ח, 54-63. טובי, תשס״ו, 55-66. קטע חדש המכיל שרח אלפאט׳ לספרי ירמיהו ויחזקאל״.

21. פוליאק, תשנ״ט, 118.

22. בלאו והופקינס, 1984, 9-14.

23. טובי, תשס״ו, 23.

24. טובי, תשס״ו, 28-30. למסקנה זו הגיע טובי במהלך ניסיונו לפתור את סוגיית אי העקביות בתעתיק העיצורים מהתקופה הנידונה לימי רס״ג ואף עד לימינו.

25. בלאו והופקינס, 1984, 9.

26. בלאו, תשנ״ח, 47-56.

27. בלאו, תשנ״ח, 47-56.

28. פוליאק, תשנ״ט, 113-114.

29. פוליאק, תשנ״ז, 23-67. הקראים השתמשו בשיטה זו עם מאפיינים תחביריים ולקסיקאליים קדם סעדיאנים.

קטעי הגניזה: ג. תרגומים קראיים,[30] ד. עיבודים של תרגום רס״ג[31] אשר בהם ניכרת השפעתו של תרגום הגאון,[32] אך עם זאת מקובל להניח כי שיטתו לא הייתה נחלתם.[33] ה. תרגומים בתר-סעדיאניים או שְׁרוּח.[34] לסיכום סוגיית תרגומי המקרא המתועדים על-פי אוצר גניזת קהיר, אצטט את דבריה של מאירה פוליאק שטענה כי ״שלושת השלבים ההיסטוריים בתולדות תרגומי היהודים למקרא, מן השלב הקדם קלאסי בן המאה התשיעית או לפניה, לשלב הקלאסי הטבוע בחותמו של רס״ג בן המאה העשירית עד המאה השלוש עשרה, ולבסוף השלב הבתר קלאסי מן המאה הארבע עשרה ואילך מתבהרים היטב ממקורות הגניזה״.[35]

1.4 טבלה מסכמת לקטעי התרגום הקדם סעדיאניים בגניזת קהיר אשר זכו לפרסום.

	סימן הקטע ומקורו	סימן לועזי[36]	הפרק המקראי	מאפייני התרגום
בלאו תשנ״ב[37]	T-S Arabica 53.8 ספריית האוניברסיטה בקמברידג׳.	a	משלי טז,כד-יז, כו	הערות פרשניות, כפלי תרגום, שיבושים מרובים בשימוש בנקודות ההבחן ולעיתים התרגום לא מילולי.
טובי תשנ״ג[38]	(1) T-S Arabica 28.168 (2) T-S Arabica 28.154 מספריית האוניברסיטה בקמברידג׳.	b c	1. בראשית ב, טו-ג,יז. 2. דברים ל,יח-לא, טז.	תרגום מילולי, לעיתים יש שימוש בניקוד הטברני. היעדר שימוש בתוספות תרגום, העתקת השמות כצורתם העברית, היעדר שימוש בנקודות ההבחן.
טובי תשנ״ו[39]	2570 דף 1א-ב, בית המדרש לרבנים בניו-יורק	f	בראשית מט,כד-נ, כו. ותחילת שמות א, יט.	הערות פרשניות, כפלי תרגום, גיוון בתרגום השמות, אות לציון מספר והיעדר שימוש בנקודות ההבחן.
טובי תשנ״ח[40]	(1) Ms. Fols.60-61 Heb.d33 אוסף הגניזה באוקספורד ערבית. (2) T-S Arabica 19.152 מספריית האוניברסיטה בקמברידג׳.	g d	1. תפסיר אלפאטי לחומש, בדף הראשון הפרקים א,יג-ט, ח. בדף השני התפסיר לפרקים כו,א-כח, כ. 2. בראשית ד,כג-ו,ב, במדבר לב, כג-לג, יד ודברים א, ט-לו.	בקטע g יש שימוש בתרגומים חלופיים, היעדר שימוש בנקודות ההבחן וחוסר עקביות בתעתיק ושימוש מרובה בניקוד הטברני. בקטע d יש שימוש בתרגומים חליפיים, תרגום בצורה מילולית ועקבית, שליטה ועקביות בנקודות ההבחן.

30. פוליאק תשנ״ז, עמ׳ 287-291.
31. אבישור, 2002, 84-105. טוען כי״עיבודים אלה מהווים חוליית הביניים שבין תרגום רס״ג ובין התרגומים החדשים במזרח. בנוסף, אבישור דן בקווים המאפיינים את העיבודים ובקווים המשותפים להם החל משיטת ההעתקה וכלה בשימוש במונחים שמקורם מתרגום רס״ג.
32. בלאו, 1988, 21-30
33. בלאו והופקינס, תש״ס, 13-10.
34. בר-אשר, תשמ״ח, 33-3. אבישור, תשנ״ה (על סמך כתב יד בודליאנה 349 . Poc שבאוניברסיטת אוקספורד) פרסם את התרגום הקדום לנביאים ראשונים בערבית-יהודית וקבע כי מי שכתב את כתב היד היה מרדכי הדיין ב״ר עזיאל בצפון עיראק בשנת 1354 לספירה. מנגד יש החולקים על קביעה זו כבן שמאי, תשנ״ח, 263-282.
35. פוליאק, תשנ״ט, 124.
36. בלאו, תשמ״ח, 161. בלאו גורס כי בשיטת התעתיק התקנית השתמשו סופרים בעלי ידיעה בכתיב הערבי ומעתיקים שהושפעו מהם ואילו בכתיב ההמוני כתבו סופרים שלא הייתה להם השכלה בערבית הכתובה. בנוסף יש הטוענים כי הכתיב הפונטי המשיך לשמש במסגרות עממיות. בלאו והופקינס, 1984. בנוסף גילו בלאו והופקינס קטעי פפירוס מהגניזה ששיטת תעתיקם שונה מהמקובל. בלאו, 1992, 168.
37. רייט, 1993, 12-8.
38. בלאו, תשכ״ב, 8-10, 17-19. בערבית הקלאסית קיימות שלוש תנועות והן: פתחה (A), כסרה (I,E), צ׳מה (O,U), תנועות אלה שימשו לציון התנועות הקצרות והארוכות.
39. בלאו, תשכ״ב, 23.
40. טובי, תשנ״ח, 53-74.

פוליאק וסומך תש״ס [41]	T-S Arabica 32.10 מספריית האוניברסיטה בקמברידג׳	e	בראשית פרק א׳ ו- ב.	רשימת מילים ושימוש בתרגום חליפי, העתקת השמות כצורתם. שימוש בנקודות ההבחן, אך בצורה לא עקבית. ניקוד חלקי לעיתים.
טובי תשס״א [42]	MS. Heb.d 21 מאוסף אוקספורד	h	בראשית לה, כו-מ, יד.	שימוש מרובה ביותר בתרגומים חליפיים ולעיתים הערות פרשניות. שמות פרטיים המתורגמים במגוון דרכים, שימוש באותיות לציון מספר והיעדר שימוש בנקודות ההבחן.
טובי תשס״ה [43]	(1) 5562A דפים 1א-2ב (2) 5562A, דפים 6א-10ב הספריה הבריטית לונדון	i j	1. בראשית ג, ג-כד. ופרשת נח ט, יז-י,י. 2. שמות לה, א-לז,ט.	שימוש בתרגומים חליפיים ובהערות פרשניות לצד תרגום שמות במגוון שיטות, היעדר שימוש בנקודות ההבחן, עדות לאמאלה ושימוש בניקוד חלקי.
טובי תשס״ו [44]	Or.5560c דף 13א-16ב, מהספריה הבריטית לונדון	k	ירמיהו ב, כט-ג, יג	תרגום מילולי, תרגום שמות בצורה פרשנית, היעדר שימוש בנקודות ההבחן, ולעיתים יש שימוש בניקוד.

1.5 מטרת המחקר:

בפרקים הבאים יש תיאור כולל למאפייני התרגום של הטקסטים המפורטים בטבלה לעיל. בנוסף, המחקר מתאר את יחס האורתוגרפיה של התרגומים לזו של העברית והארמית בנות הזמן מחד גיסא ולערבית מתקופת הג אהליה עד לערבית הקלאסית מאידך גיסא. כמו-כן, יוקדש חלק לתיאור דרכי תרגום השמות הפרטיים, שמות המקומות ושם המספר.

2. אורתוגרפיה-שיטת הכתיב.

תחילה יש להבחין בין שתי שיטות תעתיק שהיו נהוגות באותה תקופה: [45]

א. הכתיב הערבי-היהודי הפונטי (ההמוני), שאינו צמוד אל הכתיב הערבי הקלאסי, אלא משקף יסודות מן הערבית המדוברת כפי שנשמעה בפי המתרגמים והמעתיקים המאוחרים להם.

ב. הכתיב היהודי הקלאסי, בשיטה זו כתב רס״ג את תרגומיו ששרדו בגניזה ובייחוד תרגומו לתורה (״התפסיר״), והוא נצמד לאורתוגרפיה של הכתיב הערבי.[46]

2.1 התנועות ואמות הקריאה

התנועות הקצרות נעלמו בערבית היהודית ולרוב אינן מסומנות, אך בשונה מכך חקירת קורפוס המחקר העלתה תוצאות מעניינות המשקפות ניסיונות להציג את התנועות הקצרות.[47]

2.1.1 הוספת אמות הקריאה והשמטתן:

א. לציון תנועות קצרות צ׳מה וכסרה: **אכ׳ד׳ת›אוכידת** (b-ברא׳ ב,כג), **עיצאבת** (a-משלי טז,א), **כיבאר** (d-דב א,כח), **יקסם›יוקסם** (f-ברא׳ מט,כז), **עציאן›עיציאן** (b-ברא׳ ב,יז), **יפתריס** (f-ברא׳ מט,כז), **בצ׳פאדיע** (g-שמות ז,כז), **לילכת׳רה** (d-דב׳ א,י), **לילמרה** (b-ברא׳ ג,א).

ב. השמטת אם הקריאה אלף המציינת תנועה ארוכה: **מיאזר›מיזיר** (b-ברא׳ ג,ז), **אלחאמלין›אלחימלין**

41. פוליאק וסומך, תש״ס.
42. טובי, תשס״א, 60-17.
43. טובי, תשס״ה, 143-115.
44. טובי, תשס״ו, 66-55.
45. בלאו, תשכ״ח, 161. בלאו גורס כי בשיטת התעתיק התקנית השתמשו סופרים בעלי ידיעה בכתיב הערבי ומעתיקים שהושפעו מהם ואילו בכתיב ההמוני כתבו סופים שלא הייתה להם השכלה בערבית הכתובה. בנוסף יש הטוענים כי הכתיב הפונטי המשיך לשמש במסגרות עממיות. בלאו והופקינס, 1984. בנוסף גילו בלאו והופקינס קטעי פפירוס מהגניזה ששיטת תעתיקם שונה מהמקובל. בלאו, 1992, 168.
46. רעעא, 1993, 12-8.
47. בלאו, תשכ״ב, 10-8, 19-17. בערבית הקלאסית קיימות שלוש תנועות והן: فتحة פתחה (A), كسرة כסרה (E,I), ضمة צ׳מה (U,O), תנועות אלה שימשו לציון התנועות הקצרות והארוכות.

(b-דב׳ לא,ט), **מסתחאל**>**מוסתחל** (b-שם,י), **עארפין**
>**עיריפין** (d-דב׳ א,יג), **מנאזלה**>**מַנזִלֶה** (g-שמות ב,כא),
אלואחדה>**אלוחדה** (j-שמות לו,ט), **קעידתין** (j-שמות,כו),
אלמירידין (k-יחז׳ ב,ג).

ג. הוספת אם קריאה לציון התנועות הקצרות צ׳מה וכסרה לפני אות דגושה: **קדאם**>**קודאם** (d-במד׳ לב,כט,דב א,כא), **אמה**>**אומה** (b-ברא ב,כד), **קצת**>**קיצה** (f-ברא מט,כז), **נצ׳ריבוה** (h-ברא׳ לז,כא).

ד. הוספת אם קריאה י׳ לציון כסרה **תילך** (a-משלי טז,כה), **קיבל** (a-שם,לג), **עמילו** (b-ברא׳ ג,ז).

ה. הוספת אם קריאה ו׳ לציון צ׳מה קצרה: נפוצה התופעה של הוספת ו׳ במקום צ מה קצרה שבערבית הקלאסית ובדומה לערבית היהודית קיימת התופעה בטקסטים הקדומים כמו: **אלת׳עבאן**>**אלתועבאן** (j-ברא׳ ג,ד), **מוגרדה** (d-דנ׳ ג,כב), **אלקודס** (j-שמות לה,יט).[48]

2.1.2 אלף מקצורה.

בשונה מהערבית הקלאסית ובדומה לערבית היהודית יש חוסר יציבות בשימוש האלף המקצורה בתרגומים הקדומים,[49] כמו: ציון אלף מקצורה באלף במיליות ובשמות ובפעלים:[50] קטע a **אילא** (משלי יז,כה), **עלא** (שם,כז פעמים), **ויתגנא** (שם,ט). בשאר הקטעים ציון אלף מקצורה ביאא במיליות, בשמות ובאלף בפעלים: (קטע b+c) **ואוצא** (ברא׳ ב,טו), **נ]אדא** (ברא׳ ג,ט), **אילי** (שם,יז), **מוסי** (שם,א), בקטע d-: **אעטא** (במד׳ לב,מ), **מצ׳א** (שם,מב), ואילו בתרגום h- ציון אלף מקצורה ביאא\באלף במיליות ואילו בשמות בפעלים באלף: **אלי** (ברא׳ לז,כח), **ועלי** (ברא׳ לט,ה) **לעומת אלא** (ברא׳ לז,לב), **אכרא** (ברא׳ לו,ו), **ירעא** (שם,כד).[51]

2.1.3 תופעת האמאלה ā>ē: בערבית הקלאסית אין עדות לתופעת האמאלה והإمَالَة,[52] בערבית היהודית תופעת האמאלה מיוצגת במעבר ā>ē כמו: לאכן>ליכן. עדות נוספת לאמאלה בערבית היהודית היא חילופי כינוי הרומז לנקבה הד ה \ הד י. בחלק מהתרגומים שנבדקו נפוצה מאוד תופעת האמאלה ולדעת טובי הדבר עשוי ללמד על אזור גיאוגרפי אחר שבו נתחבר או נעתק התרגום.[53] קטע d- **מלחמיה** (במד׳ לב,כז), **נעמיל** (שם,לא), **כ׳מסיה** (ברא׳ה,טו), **אלאדמיה** (שם,כט), **ג׳אריה** (דב׳ א,טז), **אליהכום** (שם,י), קטע b- **שגרה**>**שיגרה** (ברא׳ ב,טו), **אלאיליה** (שם,יח).[54]

2.2 העיצורים ונקודות ההבחן: להן העיצורים שביטאו מספר עיצורים מהערבית על ידי תוספת נקודות ההבחן: ض = צ׳, ظ = ט׳, خ = , ث = ת׳, ذ = ד׳, غ = ג ج = ג׳. מעיון בקורפוס המחקר עולה כי מרבית המתרגמים הבחינו בעיצורים כולל אלו שבתוספת נקודות ההבחן, אך אין כל האותיות מצוינות באמצעות גרש (ג׳, ד׳, ת׳).[55] מנגד, היו מילים שמעתקן במרבית התרגומים היה מלווה בשימוש בנקודות ההבחן.[56]

2.2.1 ד אל, ذ = ד׳: בערבית היהודית ذ=ד׳ כמו: ט׳>ד׳ אלט׳הר>אלד׳הר, וינתט׳ר>וינתד׳ר.[57] בתרגומים שנבדקו נראה כי המעתיקים או המתרגמים הכירו את השימוש בנקודת ההבחן: **אד׳יהן** (a-משלי יז, כד), **מד׳אק** (a-משלי טז,כד), **אד׳** (f-ברא׳ נ, ט), **הד׳א** (d-דב׳ א, לה), **אלד׳י** (j-ברא׳ ג, ג). חלק מהמתרגמים השתמשו באות ד׳ במקום ד׳: ד׳ **אלדי** (c-דב׳ לא, ד), **אוכידת** (b-ברא׳ ב, כג), אגתדבו (e-ברא כ, יג).[58]

2.2.2 דא״ל ذ =ד: בתרגומים הקדומים שבדקתי נמצא כי פעמים רבות צוינה האות ذ בעברית ע״י ד ללא נקודת ההבחן, וכתוצאה מזה פעמים רבות התמזגו שני העיצורים ذ, د לעיצור ד׳.

2.2.3 צא״ד (ص): בערבית היהודית יש ש- ס>צ ע״י הידמות לעיצור נחצי כמו: אצדר>אסדר, ומנגד יש ש ס> צ כמו: י סרה>י צרה. בתרגומים שנבדקו התמונה

48. בלאו, תשכ״ב, 23.
49. רייט, 1993, 11, 25, 88-78, 156.
50. בניגוד לתרגומים b,c,d שבהם מצוינת האלף המקצורה ביאא בתרגום a מצוינת באלף.
51. המתרגם אינו נוקט בשיטת תעתיק אחידה בנוגע לאלף מקצורה במיליות, ולעיתים מתרגם ביאא ובאלף.
52. רייט, 1993, 10 הערה c. לדעתו קיימת תופעה דומה בערבית הקלאסית בלהג המגʼרבי ובה המעבר מתנועת ā>ī כמו: lisān < lisīn
53. טובי תשנ״ו, 485.
54. הוספת אות יוד במקום אלף המציינת תנועה ארוכה ובמקום תנועה קצרה או לפני תאא מרבוטה (האא=) במקום תנועה קצרה\ארוכה.
55. ראו תרגום E שבו הממצאים מעלים תמונה מורכבת למדי. מצד אחד הקטע כולל מספר מועט של מילים ולכן הדבר מקשה לאבחן את העקביות שבתהליך התעתיק, מצד שני ישנו שימוש עקבי בעיצור צ׳ לציון ואילו העיצור כ שבתוספת נקודת ההבחן עשוי לציין . המסקנה העולה היא שהמתרגם הכיר את השימוש בנקודות ההבחן ובכתיב הקלאסי שטבע הגאון, אך לא נהג לפיו.
56. טובי, תשנ״ו, 101. תופעה זו משתלבת בקנה אחד עם ההבחנה של טובי כי יש מילים שנקודות ההבחן בהן היו קבועות. יחד עם הבחנות אלה יש לציין כי היו כמה מתרגמים שאכן שלטו באופן מלא בשימוש בנקודת ההבחן ואף עשו זאת בצורה עקבית לאורך כל התרגום כמו קטע התרגום D.
57. לדעת בלאו, תשכ״ב, 36. בנוגע למעתק ד׳>ז שזה לכאורה ניסיון לייצג את מבטאה הספירנטי של ד׳ בערבית הקלאסית ע״י האות ז.
58. שינויים נוספים משתקפים במעתקים כמו: 1. ד׳ במקום צ׳ לציון אללג׳ד׳ב (a-משלי טז,לב), אד׳מאנה במקום אלצ׳מאנה (a-משלי יז,יט). 2. ד׳ במקום ט׳ לציון ד׳ולם (a-משלי טז, כט), ללעד׳ים (a-שם, כד).

שונה ובולט השימוש בעיצור צ לציון ص שבערבית, כמו: **אנתצאב** (e-איוב ז,א), **צדקת** (d-בראי לח,כו).

2.2.4 צ׳אד, ض = צ׳:[59] קטעי התרגום מלמדים כי מרבית המתרגמים הכירו את השימוש בנקודת ההבחן לציון ض =צ׳[60] בתרגומים שנבדקו יש שפע של דוגמאות לשימוש בנקודת ההבחן ,כמו: **ללפצ׳ה**(a- משלי יז,ג), אלארץ׳ (c-דב׳ ל, יט), **בגצ׳ה** (b-ברא׳ ג,טו), **מצ׳א** (d-במד׳ לב, מב). מנגד נמצאו דוגמאות כמו: ד במקום צ׳ לציון ض: **אלארד** (a-משלי יז,כד), **עוארידהא** צ לציון ض במקום צ׳: **אלמוצע** (f-ברא׳ נ, כה), **ארץ** (f-ברא׳ מט, ג).

2.2.5 ט׳א: ظ = ט׳:[61] שימוש בנקודות ההבחן: יחפטי׳ו (c-דב׳ לא, יב), **חיג אלמט׳אל** (c-שם, י), **ט׳פיר** (d-במד׳ לא, מב), **אט׳הר** (d-במד׳ לג,ד), **נט׳ר** (f-שמות א, ב), **אחתפט׳** (h-ברא׳ לז, יא). לעתים חלים שינויים, כמו: ד׳ במקום ט׳ לציון ظ : **ד׳ולם** (a-משלי טז, כט), **ללעד׳ם** (a-שם, כד). צ׳ לציון ظ במקום ט׳: **חצ׳א** (f-ברא׳ נ, ד). ט׳ לציון ظ במקום ט׳ : **אעטם** (שמות א, ט).

2.2.6 גין: غ =ג:[62] קטעי התרגום מלמדים כי המתרגמים הכירו את ההבדל בין ג׳ לציון ו-ג לציון غ כמו: **ג לציון غ:** יבתגי (מa-שלי יז, יט), **צגיר** (d-דב׳ א, יז), באליג (e-דנ׳ ג, כב), **אלגמר** (f-ברא׳ מט, כה), **גטא** (g-שמות כו,יד). בחלק מהתרגומים נכתב ג במקום ג לציון غ **מובתג׳י** (a-משלי יז,ט), **מוג׳טי** (שם, ט).

2.2.7 ג׳ים: ج = ג׳[63] קטעי התרגום מלמדים כי מרבית המתרגמים השתמשו בנקודת ההבחן מעל לאות ג׳ לציון ج, כמו: יג׳מד׳ (a-משלי טז,ל), **ג׳איז** (c-דב ל, יח), **רג׳ול** (d-דב׳ א,כג), **אלג׳ידיה** (שם, לה), **וג׳מע** (f-ברא׳ מט,לג), **וג׳א** (h-ברא׳ לה, כז), **איג׳אבה** (h-ברא׳ לו, יד), **ג׳מע** (j-ברא׳ לה,א). **שינויים:** ג במקום ג׳ לציון ج - **יגיד** (a-משלי יז, כב), **גמיע** (a-משלי טז,יג), **גאיזין** (c-דב׳ לא, יג), **שיגר** (e-ברא׳ ב, ה), **אגיאל** (f-ברא׳ נ, כג), **וגלסת** (f-ברא׳ מט, כד), **מוגוף** (g-שמות כז, ח), **מַגמַע** (g-שמות ז,יט), **יגליסו** (h-ברא לו, ז).

2.2.8 כ׳א خ = כ׳:[64] קטעי התרגום מלמדים כי היה שימוש בנקודת ההבחן, כמו: **כ׳מסיה** (d-ברא׳ ה, טו), **כ׳רג׳ו** (d-במד׳ לג, א),[65] **אלפכ׳ר** (a-משלי טז,א), **יַכ׳ליך** (c-דב׳לא, ו), **אפתכ׳יר** (g-שמות ח, ה), **אפתכ׳יר** (g-שמות ח, ה). **שיטה נוספת** שהייתה רווחת היא השימוש בעיצור כ לציון خ במקום כ׳, בצורה עקבית לאורך כל התרגום או לסירוגין אצל אחרים: **כ במקום כ׳ לציון** خ: כ׳ **במנכ׳רה** (e-ברא׳ ב,ז), **כשב** (e-עזרא ו,יא), **בוכאר** (e-ברא׳ ב,ו), **דכלו** (f-שמות א, א), **אלכארגין** (f-שם, י), **כולגַאנהום** (g-שמות ז, יט), **אלכיר** (j-ברא׳ ג, ה), **כייטו** (שם, ז), **כ׳דמתך**> **כידמתיך** (k-ירמ׳ טו,יא), **כאזין** (שם, כא).[66]

2.2.9 ת׳א ث = ת׳:[67] חלק מהמתרגמים השתמשו בנקודת ההבחן לציון ث בערבית, כמו: **בירת׳** (a-משלי יז, ה), **ת׳ום** (שם, כו), **אית׳נין** (d-ברא׳ ה, כח), **ות׳לת׳ין** (d-ברא׳ ה,ה). לעומת ת במקום ת׳ לציון ث, כמו:**יבעת** (a-משלי יז,יא), **לתַנין** (g-שמות ז, יט), **כתיר** (h-ברא׳ לו, ז), **אלתועבאן** (j-ברא׳ ג, ג).

2.3 המזה: בשונה מהערבית הקלאסית הצטמצם השימוש בהמזה בערבית-היהודית וכתוצאה מכך חלו מספר שינויים בתנועות. שימושי ההמזה בתרגומי המקרא הקדומים העלו תמונה מורכבת ושונה מזו שבערבית הקלאסית ובערבית היהודית. חלק המתרגמים עשו שימוש נכון ויש שההמזה הושמטה, להלן עיקר קווי השימוש בהמזה כפי שמשתקף מקורפוס המחקר.

2.3.1 באמצע התיבה: נשמרת ונכתבת על הרגל המתאימה לפי כללי הערבית הקלאסית:

* **אלף: תאכולו** (b-ברא׳ ג, א), **אלאיבן** (a-משלי יז, ב), **אלאול** (d-במד׳ לג,ג), **אַלאַזלי** (-gשמות ג,יד).

* **יאא: יסראיל** (b-דב׳ לא,ט), **ג׳איז** (b-דב׳ ל,יח), **אלמכתבאיה** (a-משלי יז, כב), **קאילא** (d-במד לב,כה).

* **הופכת ליאא עיצורית לאחר תנועת כסרה: מייה** (b-דב׳ לא,ב) לעומת **מיה** (d-ברא׳ ה,ה), **שאניינא** (f-שמות א,י), **רדיה** (h-ברא׳ מ,ז).

59. בלאו, תשכ״ב, 38-39. בערבית היהודית מבטאו לא היה אחיד, ויש מעתקים נדירים כמו, ד}צ׳ ידבר}יצ׳בר, ד׳}צ׳ אד׳רע}אצ׳רע. לעיתים התאחדו צ׳ ו ט׳ ויש חילופי סימנים כמו: יקצ׳יתה{יקט׳יתה, נצ׳ר{נט׳ר, לפצ׳ה, ינתצ׳ף.

60. העיצור צ׳ צוין בתרגום j עם נקודת ההבחן בצורה עקבית ולאורך כל התרגום, למרות השימוש המועט בנקודות ההבחן ושילוב העיצורים ג׳ ו-ג > ג, כך גם ת׳ ו-ת > ת, ד׳ ו- ד > ד, כ׳ ו- כ > כ.

61. בערבית היהודית מאחר ש צ׳ ו- ט׳ התאחדו במבטא נכתב לעיתים במקום שניהם ט׳, חצ׳רת>חט׳רת.

62. בלאו, תשכ״ב, 40. בערבית היהודית השתמשו באות ג לציון , אך עם זאת יש עדות למעתק > מגאניהי>מעאניה

63. בלאו, תשכ״ב, 35. בערבית היהודית השתמשו בנקודת ההבחן מעל לאות ג כדי לציין =ג׳, כמו: זוג׳תה, אלמג׳לה, מג׳אזתו. בנוסף יש עדות למיטאתיזיס של ג׳ ו- ז כמו: ג׳וז ו- זוג׳, אתג׳ווז.

64. בערבית היהודית השתמשו בנקודת ההבחן מעל לאות כ׳ לציון בערבית, כמו: אכ׳ד, יכ׳סרה, מפכ׳מה, כ׳ארג׳.

65. מתרגם קטע D מתברר כי המתרגם שלט בשימוש בנקודות ההבחן ואף הוא עשה זאת בצורה עקבית ויציבה. יחד עם זאת ולאורך כל התרגום הוא הבחין בין העיצורים הרפים והדגושים.

66. מתרגם הקטע H השתמש בעיצור כ כדי לציין את העיצורים ו- .

67. בערבית היהודית נתקיים המעתק ת׳>ס כמו: חית׳ > חיס.

2.3.2 בסוף התיבה:

* לאחר אלף כאם קריאה-מושמטת: **אלצחרא** (b-בראי ב,יט), **אסמא** (b-בראי ב,כ), **כ'ולפא** (d-בי א,טו)

* לאחר אלף כאם קריאה-מושמטת והאלף נחשבת כהא לעניין האמאלה: **חידיה** (b-בראי ב,יח), **אלניסי** (b-דבי לא,יב) **וגם ב- אלניסי** (j-שמות לב,כה).

* הופכת ליאא אחרי אם קריאה: אחיי (b-דבי לא,,יג), **אסיי** (d-משלי יז, ב), **רדייה** (h-בראי לז,לג).

* תוספת המזה לפי המבטא הלהגי: **ותופי>ואתופי** (f-בראי מט,לג), **אַתנַהדו** (g-שמות ב,כג).

2.3.3 השמטת המזה בראש המילה או באמצעה: על פי הכתיב: **אמראתוה>ומרתוה** (b-ברא ג,ח), **מראה>מרה** (b-בראי ב,כג), **אלאמראה>אלמרה** (b-בראי ג,ב) וגם ב- **ללמרה** (j-ברא ג,ד), **אלמר** (b-בראי ב, כד), **יפאגיה** (a-משלי יז, יב), **אלאקרע>אלקרע** (h-בראי לו,יד), **אלמרה** (h-בראי לח,כ).

2.4 תשדיד \ הדגשה

* יאא נכפלת כשהיא דגושה: **אלחייה** (b-בראי ג, יג), **אכייר** (a-משלי טז, לב), **מיית** (f-בראי נ, כד).

* יאא נכפלת כשאינה דגושה: **איין** (b-בראי ג, ט), **ביית** (a-משלי טז, א), **מוחבליי** (f-בראי מט, כד).

* יאא לא נכפלת כשהיא דגושה: **כיטו** (b-בראי ג,ז), **איאם** (d-בראי ה,ד), **אסתיקט** (j-בראי ט, כד).

* ואו לא נכפלת כשהיא דגושה: **גוק** (b-דבי לא, יב), **וסט** (a-משלי טז,ב), **דוויר** (d-במד לב, לו).

* ואו נכפלת כשהיא דגושה: **וצוור** (e-בראי ב,ז), **אוולי** (h-בראי לח, כה), **עוויץ** (h-בראי לו, כח).

* ואו לא נכפלת כשאינה דגושה: **חיואן** (b-ברא ב, יט), **אלוזרא** (e-דני ג, ב), **אלמוצ'יע** (h-בראי לב,כח).

* ואו נכפלת כשאינה דגושה: **נחוו** (f-בראי מט, כד) **זוויה** (g-שמות כז,ב), ואווחית (g-שמות ו, ג).

*ואו נכפלת בסוף מילה כשהיא מציינת יוד שורשית: סמוו (d-במד לב, לח), **אבנוו** (d-במדי לב,כד).

*ואוו נכפלת בסוף מילה לציון אלף מקצורה (נסתרים): **תעדוו** (h-בראי לז, כח), **גטוו** (j-בראי ט,כג).

2.5 אלף וצלה:[68] בשונה מהערבית הקלאסית יש שבטקסטים הערביים-יהודיים לא משמיטים את הא כמו: לאלבאב, לאלתילאתי, לאלחכם, לאלאכל. באופן שונה נדירה השמטת אי התווית אחרי אותיות היחס ב ו-כ כמו: וכאלשי, כלאנביא. תופעה נוספת השונה מהערבית הקלאסית היא כתיבת ה-א של המילה "אבן, כמו: אסחק אבן ברוך, אבו עלי אבן איוב וכו . תרגומי המקרא הקדומים שנבדקו מעלים תמונה דומה לזו שבערבית היהודית ולעיתים יש תופעות שונות, להלן עיקר קווי השימוש באי וצלה.

2.5.1 האות לאם נשמרת: אלחיגר (a-משלי יז,כג), **אלגנה** (b- בראי ב,טו), **אלארץ'** (d-במדי לב,כט).

2.5.2 האות לאם נשמטת: ואצלאח (a-משלי טז,א), **אטריק** (שם,כה), **אנהאר** (b-בראי ג,ח).

2.5.3 אלף וצלה נשמטת לאחר לאם השימוש: ללעד'ם (a-משלי טז,כד), **ללקוביל** (f-שמות א,טו).

2.5.4 אלף וצלה נשמטת לאחר לאם השימוש ותמורתה באה לרוב יאא: לילמרה (b-בראי ג,א), **ליל‏אימיה** (b-דבי לא,ט), **לילכת'רה** (d-שם,י), **לילמצביח** (j-שמות לה, כח).

2.5.5 אלף וצלה בפעלים ובצורת המקור נשמרת לרוב: אנפתחן (b-בראי ג,ז), **אכתבא** (שם, ח), **אינקיאדיך** (שם, יז), **אנטלק** (d-בראי ה,כב), **אנקטע** (f-במדי ו,יב), **אנטלקו** (f-בראי נ,יח).

2.6 תווית הידוע:[69] בתרגומים הקדומים יש שימוש נרחב בתווית הידוע בדומה לערבית היהודית ולערבית הקלאסית, אך לעיתים יש ש**תווית הידוע בנפרד: אל מואגיר** (g-שמות ב,טז), **אַל עוּלֵין** (g-שמות ג,ב), **אַל רוּעָאה** (g-שמות ב,יז), **אל בְרַאהִין** (g-שמות גי כא), **אל קַמל** (g-שמות ח,יג). **תווית הידוע צמוד למילה: אב אלחמריין** (h-בראי לו, ט), **אלמתבר** (f-שמות א, טז). ולעיתים התווית מיידעת שתי המילים המחוברות ב-וי וללא וי: **אלריגַאל ואלניסי** (c-דבי לא, יב), **אלארץ' אלג'ידיה** (d-דבי א, לה).

2.7 כתיבת התיבה המקראית בראש הפסוק: תופעה נוספת היא כתיבת התיבה העברית המקראית שבראש כל פסוק ולאחריה התרגום לערבית. לרוב תיבות אלה מנוקדות בניקוד הטברני כולל נקודות המציינות דגשים ושין שמאלית וימנית: **ויאמר** (b-בראי ב, יח) ולפעמים אף ניקדו את המילה כמו, **וִיִקְרָא** (שם,כ), **ויצו** (f-בראי מט,כט), **ויקרא** (f-שמות א,יח). מתרגמים אחרים שילבו את שתי השיטות יחדיו כמו, **יְפָרֵש** (e-ישעיהו כה,יא) ולעיתים ללא ניקוד כמו, **צבאם** (e-בראי ב,א) או בצמוד לה את התרגום לערבית כשלעיתים הוא כותב את התיבה

68. דקדוק הערבית הקלאסית אינו מאפשר את הופעת ההמזה בכל המצבים מעל לאלף וכתוצאה מכך יש שימוש בתווית שנקראת "וצלה" ( ) שנכתבת מעל האלף. להרחבה רייט, 1993, 19-24.

69. בלאו, תשכ"ב, 161-162. השימוש בתווית הידוע בערבית היהודית לוקה בחסר אם נשפטו לפי הערבית הקלאסית.

מנוקדת כמו, **ויתסלט** (e-במד׳ כד,יט) לעומת **מֻתַסָלט** (e-מלכים א ה,ד).

2.8 השימוש בניקוד העברי: בחלק מהתרגומים יש שימוש בניקוד הטברני לתיבות ערביות בודדות ולעיתים למילים העבריות.[70] יש לציין כי השימוש בניקוד היה מועט ביותר והצטמצם למילים בודדות, כמו: **יֵכ׳לִיך** (c-דב׳ לא,ו), **אלריגֵאל** (שם,יב), **לִקיבל** (שם,יב) **לִאכרוג** (שם,א). לתיבות העבריות כמו: **יְהוֹשֻׁעַ** (פעמים רבות),[71] **מֻתַסָלט** (e-מלכים א׳ ה,ד),[72] **כְּבָר** (k-יחז׳ א,א), **נֹגַהּ** (שם,ד), **הַחַשְׁמַאל** (שם,שם).[73] בקטע g הכולל ״תפסיר אלפאט׳ כמו: **חָיוֹת = קוַאבִיל** (שמות א,יט), **וַתַּחְמְרָה= וקַוַרַתהַא** (שמות ב,ג), **הַקִּיצוֹנָה= אטרַפַאנִיַּה** (שמות כו,ד).[74] שימוש בתנועת צירה ופעמים רבות צוינה לבדה בשל האמאלה.

אִימֵמֵה (שמות לה,יט), **וּגְבֵאִיר** (שם, כב), לעומת **אלנִיסֵי** (שם,שם), **אלמרעִיזֵי** (שם,כו), **לֵילֵפרַאז** (שמות לו,ו).

3. שיטת התרגום.

שיטת התרגום הרווחת בתרגומים שנבדקו היא מילולית ובדרך כלל אינה מתחשבת במבנה התחבירי של הלשון הערבית. מידת הצמידות בתרגום המילולי שונה מתרגום לתרגום.[75] חלק מהתרגומים פרשני יותר מזה של רס״ג מבחינת השימוש במילים הקרובות אטימולוגית לעברית.[76] ניתן ללמוד על שיטת התרגום ע״י מספר תופעות המשותפות למרבית התרגומים הקדומים.

3.1 תרגום שמות עצם ותוארי הפועל:

3.1.1 שימוש במילים ערביות משורש דומה לשורש העברי:

מראה מקום	מקרא	תרגום קדום	רס״ג	אונקלוס
f-שמות א,י	נִתְחַכְּמָה	נ[ו]חכם, נחדק	נחתאל	נִתְחַכַּם
f-בראי׳ מט,כה	רֹבֶצֶת תָּחַת	רבצאת מן תחת	אלראבצ׳ה̈ ספלא	דְּנָגְדָן מִלְּרַע
a-משלי טז,כז	כֹּרֶה רָעָה	יכרי עלא צאחיבוה		
g-שמות כו ,א	חֹשֵׁב	חיסַב	חאד׳ק	אֻמָּן
h-בראי׳ לח,א	וַיֵּרֶד	וורד (באופן קבוע)	הבט	וּנְחַת
k-ירמי׳ נ,ז	נֶאְשָׁם	נאתם [נאת׳ים]		

3.1.2 שימוש במילים זהות או קרובות לעברית מבחינה אטימולוגית (תצלול): התיבה ״**כל**״ הערבית, שבמקרא מתורגמת באופן קבוע ב״**כל\ כול**״ לעומת רס״ג שמתרגם לפי ההקשר,[77] המילה ״**חיה\ חית-**״ תורגמה בדרך קבע בתיבה ״**חיואן**״.

מראה מקום	מקרא	תרגום קדום	רס״ג
b-בראי׳ ג,יז	כל ימי חייך	כול איאם חיאתך	טול איאם
b-דב׳ לא,ז	כל ישראל	כול יסראיל	ג׳מיע
d-במד׳ לב,כו	כָּל	כול	סאיר
b-בראי׳ ב,יט	חית השדה	חיואן אלצחרא	וחש
j-בראי׳ לז,כ	חַיָּה רָעָה	חיוואן רדי[יה]	וחש רדי
b-בראי׳ ג,טז	בנים	אלבנין	אלאולאד
b-בראי׳ ב,כא+כג+כד	בשר	בשר	לחם
a-משלי יז,ב	יַחֲלֹק נַחֲלָה	יקתסם אניחלה	
a-משלי טז,ל	תַּהְפֻּכוֹת	אלמונהיפכה	
d-בראי׳ ה,כט	הָאֲדָמָה	אלאדמיה	אלארץ׳
g-שמות כו,לב	וָוֵיהֶם	וותהום	זראפינהם
h-בראי׳ לז,כז	בְשָׂרֵנוּ	ובשרנא	כלחמנא
h-בראי׳ לז,כד	וְהַבּוֹר רֵק	ואלגוב רייק	אלג׳ב פארגא

70. מקובלת ההנחה שהשימוש בניקוד חלקי זה נועד לספק פתרונות בעניין הכתיב הערבי המלא במקום שהכתיב הקלאסי אינו מדריך את הקורא באופן הקריאה.

71. להרחבה בנושא הניקוד בנוגע לתרגום זה ראו טובי, תשנ״ג, 105-106.

72. כפי שציינו מקודם שקטע התרגום E כולל רשימת מילים והתרגום זה מצטמצם למילים בודדות ואינו מתרגם ברמת הפסוק, אך מעניין שדווקא שתי התופעות הנידונות בסעיפים 6,7 באות לידי ביטוי בתרגום זה.

73. יתכן שהשימוש בניקוד טברני באופן מצומצם בא לעיתים כדי למלא את חוסר השימוש בנקודות ההבחן, כמו בתיבה ויזדּאדּ (f-שמות א,י) וזאת כנראה כדי לציין קריאה בדאל ערבית ולא בד׳אל ערבית. מעניין כאן שאותה תופעה במילה זו באה לידי ביטוי בקטע C ודווקא בתיבה הדומה לזו זַיַאדֵיה (דב׳ לא,ב). מנגד הופיעה התיבה בתרגום אחר ללא ניקוד זיאדה (h-בראי׳ לח,ג) דבר המלמד על כך שאין התרגומים יצאו מתחת לאותה ידמתרגם\מעתיק.

74. טובי תשנ״ח, 55.

75. טובי, תשנ״ג, 89. טובי, תשנ״ו, 486.

76. טובי, תשס״א, 28.

77. בלאו, תשכ״ב, 159 הע׳ 23. שזאת אחת השיטות לפירוק הסמיכות בהתאם לאופיה האנאליטי של הערבית הבינונית והוא מבוצע ע״י שימוש ב ״אלכל״ בהוראת ״כל דבר״.

3.1.3 **תרגום על דרך ההיגיון, כדי להרחיק קושיות הצפויות לעלות מתרגום מילולי**:

מראה מקום	מקרא	תרגום קדום	רס"ג
b- בראי ג,יז	מוֹת תָּמוּת	עיציאן תעצי	תסתחק אן תמות
j-שמות לה,לא	רוּחַ אֱלֹהִים	ארוח אלדכיה	עלמא מן ענד אללה
J-בראי ג,כב	הָאָדָם הָיָה כְּאַחַד מִמֶּנּוּ	אדם כאן יעני מן אלמלאיכה אם לם...	אדם קד סאר כואחד מנא
b-בראי ג,ח	לְרוּחַ הַיּוֹם	פי וקת זואל אנהאר	ברפק כחרכה" אלנהאר

3.1.4 **הרחקת ההגשמה מהאל ותרגום שמות האל:**

מראה מקום	**מקרא**	**תרגום קדום**	**רס"ג**	**אונקלוס**
c-דבי לא,יא	פְּנֵי יְהוָה אֱלֹהֶיךָ	סכינת אלרב אליהך	בין ידי אללה רבך	קֳדָם יְיָ אֱלָהָךְ
d-במדי לג,ב	עַל-פִּי יְהוָה	ען אמר אלרב	עלי קול אללה	עַל מֵימְרָא דַייָ
a-משלי טז, לג	וּמֵיְהוָה	פאין מן קיבל ארב	ומן ענד אללה	
d-בראי ו,א	בְּנֵי-הָאֱלֹהִים	בני אלאשראף	בנו אלאשראף	בְּנֵי רַבְרְבַיָּא
g-שמות ז,א	אֱלֹהִים	שַׂרִיף	אסתאד'א	רָב
d-בראי ה, א	בִּדְמוּת אֱלֹהִים	בשיבה		בשבהה
b -בראי ג,ה	הְיִיתֶם כֵּאלהִים	תכונו כאלאשר[אף]	תציראן כאלמלאיכה	תְהוֹן, כְּרַבְרְבִין

3.1.5 **שינוי מרבים ליחיד או מיחיד לרבים לפי העניין**:

מראה מקום	**מקרא**	**תרגום קדום**	**רס"ג**	**אונקלוס**
b-בראי ג,ו	תאוה הוא לעינים	ומושת[היה הי ל]ילעין	ללמנט'ר	
j- בראי י,א	וַיִּוָּלְדוּ	ווליד	ולדו	וְאִתְיְלִידוּ
f- בראי נ,ד	וַיַּעַבְרוּ	וגאזת	ולמא גאזת	וַעֲבַרוּ
d-במדי לג,ט	עֵינֹת מַיִם	עין מא	עין מא	מַבּוּעִין דְּמַיִין
f-בראי מט,כה	בִּרְכֹת תְּהוֹם	ברכת אלגמר	ברכאת אלגמר	בִּרְכָן מִמַּעֲמַקֵּי אַרְעָא

3.1.6 **שימוש במילים מהלהג המדובר**: **הירדן=אלירדון** (c- דבי ל,יח), **מה זאת=אייש דא** (b-בראי ג,יג), **הטוב=אלעיס** (f-בראי נ,ד), **בִּרְכֹת הוֹרַי= ברכאת מוחבליי ויקאל גדיי**, אונקי-עַל **בִּרְכָתָא דְּלִי בָּרִיכוּ אֲבָהָתַי** ורס"ג-**ברכאת אסלאפי** (בראי מט,כו-f).

3.1.7 **יצירת צירופים שאינם קיימים בסגנון הערבי** (לרוב כתוצאה מתרגום מילולי):

מראה מקום	מקרא	תרגום קדום	רס"ג	אונקלוס
f- בראי נ,ד	מצאתי חן בעיניכם	וגידת יא אלאן הואדא וחצ'א פי עיונכום		
j-שמות לה,כה	חַכְמַת לֵב	חכימה אלקלב	בצירה"	חַכִּימַת לִבָּא
h-בראי מ,ג	אֲשֶׁר יוֹסֵף אָסוּר שָׁם	אלדי יוסף מאסור מחבוס	כאן יוסף מחבוסא פיה	
h-בראי לט, כ	בֵּית הַסֹּהַר	בית אלחבס	פי אלסג'ן	בְּבֵית אֲסִירֵי
h-שמות לו,ג	בַּבֹּקֶר בַּבֹּקֶר	באכיר אן באכיר	בבראעה פי כל גדאה"	- בִּצְפַר בִּצְפַר

באופן

j-בראי' ט,כה	עֶבֶד עֲבָדִים	עבד אלעביד	עבדא מסתעבדא	עֶבֶד פָּלַח
f-בראי' נ,כד	פָּקֹד יִפְקֹד אֶתְכֶם	תפקד יתפקד איאכום	סיד'כרכם	מִדְכַּר דְּכִיר יָתְכוֹן
h-בראי' לח,יט	צְעִיפָהּ	כימרהא	כ̄מארהא	עִיפַהּ

מילולי, אלא מנוסח בצורה סגנונית על דרך ההיגיון לפי תפיסת המתרגמים למקרא והבנתם את ההקשר בתוספת הערות תרגום. תופעה זו מלמדת כי המתרגמים הבחינו פעמים רבות בכך שאין התרגום המילולי מפרש בצורה ברורה ולכן שינו בהתאם להקשר והוסיפו משמעויות שונות לאותו ערך.[78] חשוב לציין כי הבחנות אלו של אופי התרגומים נוצרו בעזרת המילון שמראה את התפיסות השונות בקרב המתרגמים.[79] בסעיף זה אציג כמה דוגמאות שהמילון מחדד את ההבחנה בהן.

א.[80]

ערך	פרק	פס'	ס	מקרא	תרגום	אונקלוס	רס"ג
אָדָם	בראי' ג	ח	b	הָאָדָם וְאִשְׁתּוֹ	א]דם ומרתוה	אָדָם וְאִתְּתֵיהּ	אדם וזוגתה
אָדָם	בראי' ג	כב	j	הֵן הָאָדָם	הודא אדם	הָא אָדָם	הוד'א אדם
אָדָם	בראי' ג	כב	j	הָאָדָם הָיָה כְּאַחַד מִמֶּנּוּ	אדם כאן יעני מן אלמלאיכה אם לם יכטי	אָדָם הֲוָה יְחִידַאי בְּעָלְמָא מִנֵּיהּ	אדם קד סאר כואחד מנא
אָדָם	בראי' ו	א	d	הָאָדָם	{אל}אדמיי	בְּנֵי אֲנָשָׁא	אלנאס
אָדָם	בראי' ו	א	d	בְּנוֹת הָאָדָם	בנאת א{דם}	בְּנָת אֲנָשָׁא	בנאת אלעאמה

ב.[81]

ערך	פרק	פס'	ס	מקרא	תרגום	אונקלוס	רס"ג
אֹהֶל	שמות לה	יא	j	אָהֳלוֹ	כיביה	פְּרָסֵיהּ	כ̄באה
אֹהֶל	שמות לה	כא	j	אֹהֶל מוֹעֵד	כיבי אשהדה	מַשְׁכַּן זִמְנָא	כ̄בא אלמחצ'ר
אֹהֶל	שמות לו	יד	j	לְאֹהֶל עַל	יוג'טא	לִפְרָסָא	כ̄באא
אֹהֶל	שמות לו	יח	j	הָאֹהֶל	אלכיבי	מַשְׁכְּנָא	אלכ̄בא
אֹהֶל	שמות לו	לז	j	הָאֹהֶל	אשהדה	מַשְׁכְּנָא	אלכ̄בא

ג.[82]

ערך	פרק	פס'	ס	מקרא	תרגום	אונקלוס	רס"ג
כֻּתֹּנֶת	בראי' ג	כא	j	כָּתְנוֹת	תואני תקול תואנית	לְבוּשִׁין	תיאב
כֻּתֹּנֶת	בראי' לז	ג	h	כְּתֹנֶת פַּסִּים	אותוניית דיבאג ...	כִּתּוּנָא דְּפַסֵּי	תוניה̈ דיבאג'
כֻּתֹּנֶת	בראי' לז	כג	h	כֻּתָּנְתּוֹ	את כתנתו	יָת כִּתּוּנֵיהּ	תוניתה
כֻּתֹּנֶת	בראי' לז	כג	h	כְּתֹנֶת הַפַּסִּים	כתונת הפסים	יָת כִּתּוּנָא דְּפַסֵּי	תוניה̈אלדיבאג'

78. הדוגמאות שאציג להלן מלמדות כי חלק מהמתרגמים עשה שימוש בשיטת התרגום המתחשבת בכללי הערבית עוד טרם פרסום תרגום הגאון.
79. לעיון במילון ראה "מילון עברית- ערבי לתרגומי המקרא הערביים-היהודיים הקדומים", קיזל, תשע"א, 11-41.
80. הערכים בטבלה מסודרים לפי דרך הופעתם במילון. למילון, ראה קיזל, 2008. קיזל, תשע"א.
81. תרגום המילה אֹהֶל באופן קבוע במילה "כיבי", אך הנה בצורה של פועל המשמעות הופכת ל "יוג'טא- לכסות", ובמקום אחר הוא מתרגם "אשהדה= עדות" וזאת בעקבות אֹהֶל מוֹעֵד. יש לציין כי כל השימושים הנ"ל נעשו על-ידי אותו מתרגם. הדבר אכן מוכיח את השימוש בתרגום שאינו מילולי אלא על-פי ההקשר בנסיבות שונות.
82. דוגמה נוספת מראה את הבחנת אותו מתרגם במשמעויות השונות של המילה כֻּתֹּנֶת.

כֻּתֹּנֶת	בראׁ לז	לב	h	כְּתֹנֶת הַפַּסִּים	תוניית אדיבג	כִּתּוּנָא דְּפַסֵּי	תוניה¨ יוסף
כֻּתֹּנֶת	שמות כח	ד	g	וּכְתֹנֶת	וקמיץ	וְכִתּוּנִין	ותוניה

ד. [83]

ערך	פרק	פסי'	ס	מקרא	תרגום	אונקלוס	רס״ג
לָכַד	במד' לב	לט	d	יִלְכְּדֻהָ	עלקוהא	כַבְשׁוּהָא	פתחוהא
לָכַד	במד' לב	לט	d	יִלְכְּדֻהָ	ט'פירו	כַבְשׁוּהָא	------
לָכַד	במד' לב	מא	d	יִלְכֹּד	ט'פיר	כְּבַשׁ	פתח
לָכַד	במד' לב	מב	d	יִלְכֹּד	כבס	כְּבַשׁ	פתח
לָכַד	משלי טז	לב	a	מִלֹּכֵד עִיר	אכייר מן [ד]אביט קריה		אצלח מן פאתח בלד

3.2 דרך תרגום המיליות.

3.2.1 המילית "את" מתורגמת דרך קבע ב-"איא": השימוש בתיבה "איא" כתרגום למילית "את" נפוץ במרבית תרגומי המקרא הערביים מהסוג הנידון בעבודה זו. יש שהשתמשו בה לציון יחס האקוזטיב בין הנושא לבין המושא הישיר המיודע "איי" במקומות שבהן מצויה המילית "את" במקרא, ויש שהיא באה בכינוי חבור (אותו=איאה, ברא לז,ד).[84] אציין כי במקומות שאין במקרא המילית את אין המתרגמים משתמשים בתיבה 'איא גם אם קיימת יחסת הפועל

מראה מקום	מקרא	תרגום קדום	רס״ג	אונקלוס
משלי יז,כד-a	אֶת-פְּנֵי מֵבִין חָכְמָה	אייא וגה אד'יהן אלחיכמה		
בראׁ ב,כד-b	אָבִיו וְאֶת אִמּוֹ	אבוה ואיי אומוה	אבאה ואמה	בֵּית מִשְׁכְּבֵי אֲבוּהִי וְאִמֵּיהּ
דב' לא,יא-c	לֵרָאוֹת אֶת	לי]נט'רו איי	ליחצ'רו	לְאִתַּחְזָאָה
דב' לא,ז-c	אוֹתָם	איאהום	לְהוֹן	להם
דב' לא,ה-c	צִוִּיתִי אֶתְכֶם	אוציתכום	אוציתכם	פַּקֵּידִית יָתְכוֹן
דב' א,כז-d	אֹתָנוּ	איאנא	לנא	יָתַנָא
במד' לג,ו-f	אֵתָם	איתם	איתם	אֵיתָם
בראׁ נ,כה-f	אֱלֹהִים אֶתְכֶם	אן אלז' איאכום	אללה	יְיָ יָתְכוֹן
שמות ג,כא-g[85]	אֶת-חֵן	איא הַוַאדֵּהּ	חט'אא	יָת עַמָּא הָדֵין לְרַחֲמִין
בראׁ לה,כט-h	אֹתוֹ	איאה		יָתֵיהּ
בר' לט,ט-h	כִּי אִם-אוֹתָךְ	אלא אן אייאך	אלא אנת	אֱלָהֵין יָתִיךְ
בראׁ לז,ב-h	אֶת	חדא\ מע	מע	
שמות לה,א-j	אֹתָם	איאהם	יָתְהוֹן	
שמות לה,ה-j	מֵאִתְּכֶם	ענדכום	ענדכם	מִנְּכוֹן

3.2.2 "ב" במקום "פי": השימוש בתיבה "ב" במקום "פי" בערבית-היהודית משקף ככל הנראה את השפעת העברית על דרך התרגום, לכן אנו מוצאים שימושים כמו: **באלדול** במקום **פי אלד ול, בעקב** במקום **פי עקב**.[86] בנוסף נמצאה הצורה "**ביה**" בחלק מהתרגומים כעדות ללהג מקומי.

83. אותו מתרגם מביא מספר משמעים מאותו שורש (ל-כ-ד) בהקשרים שונים, על-כן אין ספק שאין מדובר כאן בתרגום מילולי אלא בתרגום על-פי ההקשר בשונה מאונקלוס ורס״ג שדווקא השתמשו באותו תרגום בכל ההקשרים.

84. טובי, תשנ״ג, 90-89. דורון תשל״ח, עמ' 9-25 דן בדרכי התרגום של המילית ״את״ ומציין כי התיבה 'איא' ידועה מהערבית הקלאסית, אך בניגוד לתרגומים האלו הופיעה שם רק בצירוף לכינוי גוף ולא לציון יחסות הפועל.

85. מעניין לראות דווקא שבקטע התרגום g שהוא רשימת מיים בסגנון תפסיר אלפאט' ועם זאת מצאתי דוגמא לשימוש ב'את'.

86. בלאו, תשכ״ב, 117-116.

מראה מקום	מקרא	תרגום קדום	רס"ג	אונקלוס
במד' לב,לט-d	אֲשֶׁר-בָּהּ	ביהא	אלד'י פיהא	דְּבַהּ
שמות ז,כח-g	וּבַחֲדַר	ובכידר	ופי כ'דר	וּבְאִדְּרוֹן
שמות כו,כג-g	בַּיַּרְכָתָיִם	בלאַרכַאן	פי אלזאויתין	בְּסוֹפְהוֹן
במד' לג,ד-d	בָּהֶם	פיהים	בְּהוֹן	פיהם
בראי' לט,ה-h	בַּבַּיִת	פי אלבית	פי אלמנאזיל	בְּבֵיתָא
בראי' לט,ו-h	בְּיַד-יוֹסֵף	פי יד יוסף	ביד יוסף	
שמות ז,כח-g	אֲשֶׁר-בָּהּ	אלד'י פיהא		

3.2.3 המילית עלי\על: בערבית היהודית ישנו שימוש במילית "עלי" כמו: "תדעי על צאחבהא", "על וג ה'", "על זוג הא" וכו , לצד השימוש בתיבה "עלי" כמו: "עלי ראסיי, "עלי רווס". לעתים אנחנו מוצאים "עלי, במקום "אלי".[87] לכל התופעות האלה מצאתי מקבילות בתרגומים הקדומים.

מראה מקום	מקרא	תרגום קדום	רס"ג	אונקלוס
במד' לג, ז-d	עַל-פִּי	אלי פום	פי פוהה	
בראי' ב,כד-b	עַל-כֵּן	עלי דאך	עַל כֵּין	לדי'לך
דב' א,יא-d	עֲלֵיכֶם	עליכום	פיכם	עֲלֵיכוֹן
דב' ל,כ-c	לָשֶׁבֶת עַל-הָאֲדָמָה	לתגליס עלי אלאד[ימיה]	לתקים עלי אלארץ'	לְמִתַּב עַל אַרְעָא
שמות לה,כב-j	עַל	מע	עַל	מע

3.2.4 "קדאם" = לפני: בערבית היהודית שימשה התיבה "קדאם\ קודאם" כתרגום למילת היחס "לפני" (ביחס למקום) כמו: "קודאם מן אנת ואקף". בתרגומים הקדומים השימוש נפוץ ולעיתים תורגמה התיבה "לפני" בתרגומים הקדומים באמצעות מילה "בין-ידי".

מראה מקום	מקרא	תרגום קדום	אונקלוס	רס"ג
במד' לב,כט-d	לִפְנֵי	קודאם	קֳדָם	בין ידי
דב' א,לג-d	לִפְנֵיכֶם	קודאמכום	קֳדָמֵיכוֹן	אמאמכם
דב' ל,יט-c	לְפָנֶיךָ	קודאמך	קֳדָמָךְ	בין ידיך
שמות לו,ג-j	מִלִּפְנֵי	מן בינידי	קֳדָם	מן בין ידי
בראי' י,ט-j	לִפְנֵי יְהוָה	בינידי אלרב		בין ידי אללה

3.2.5 מילת היחס "ל" ו- "אל":[88] בתרגומים הקדומים התיבה "ל" מתורגמת באופן קבוע באות היחס ל "ל" ולעיתים אף בנטיה ובצמוד למילה התוכפת. בנוסף "אל" מתורגמת באופן קבוע "אל" או "ל".

מראה מקום	מקרא	תרגום קדום	רס"ג	אונקלוס
בראי' לה,כו-h	לוֹ	לה	לה	לֵיהּ
שמות לה,ב-j	לָכֶם	לכום	לכם	לְכוֹן
דב' לא,ד-c	לָהֶם	להום	בהם	לְהוֹן
בראי' ט,כה-j	לְאֶחָיו	לאכותוה	לַאֲחוֹהִי	לאכ'ויה
בראי' נ,כ-f	לְטֹבָה	לכירה	לְטָבָא	כירא

87. בלאו, תשכ"ב, 116-117.

88. בלאו, תשכ"ב, 118. התיבה "אלי" נתאחדה עם "ל" לפי הלהגים המשתקפים בטכסטים ערביים-יהודיים, ומאותה סיבה "אל" במקום "אלי": "סלמת אלה"=מסרתי לו. במקומות אחרים בעברית היהודית אנו מוצאים "ל" במקרים שבהם בא בערבית קלאסית "אלי", כמו: "יחתאג' פיה לשי" במקום "אלי שי", "אלתפת ל- במקום "אלי" וכו'. בנוסף היה שימוש ב-"ל" לציון המטרה המקומית כמו: "יצל ליד אלרסול", "גיא הו לענדי", לציון המטרה הזמנית כמו: "ללחד אלמעלום" (שזמנו עד הגבול הידוע), "ללאב", (לעולם).

דב' לא,ב-c	לָצֵאת	לאכרוג	לְמַפַּק	אלדכֹול
בראי' לט,ח-h	אֶל	ל	להא	לְ
בראי' לה,כז-h	אֶל	אלי	אלי	לְוָת
דב' א,יז-d	אֵלַי	אליי	לְוָתִי	אלי

3.2.6 "עם" מתורגמת -"מע": בערבית היהודית תורגמה מילת היחס "עם" במילה הערבית "מע" וכך הדבר בתרגומים הקדומים, כמו: **עִמָּהּ=מעהא**, אונק'=**עִמַּהּ** ורס"ג- **מעהא** (בראי' ג,ו-j).

3.2.7 וסט משמשת כמילת יחס בהוראת "תוך": התיבה הערבית "וסט" החליפה בערבית היהודית את מילת היחס "תוך" אומנם לעיתים רחוקות.[89]

מראה מקום	מקרא	תרגום קדום	רס"ג	אונקלוס
במד' לג,ח-d	בְתוֹךְ	וסט	וסט	בְּגוֹ
בראי' ג,ח-j	בְּתוֹךְ	פי וסט	פימא בין	בְּגוֹ
בראי' לז,ז-h	בְּתוֹךְ הַשָּׂדֶה	פי וסט אלחקל	פי אלצחרא	בְּגוֹ חַקְלָא
שמות לו,לג-j	הַתִּיכֹן	אלוסטאני	אלואסט	מְצִיעָאָה

3.2.8 מילת הזיקה "אשר" מתורגמת בדרך קבע במילה הערבית "אלד'י".[90]

בתרגומים הקדומים התיבה "אלד'י" משמשת כתרגום למילת הזיקה העברית "אשר", שתורגמה בדרך קבע במילת הזיקה הערבית המיוחדת לזכר יחיד "אלד'י. עם זאת יש לציין כי מתרגמים אחרים עשו שימוש בתיבה "אלד'י" באופן יותר משכיל על אף אי הדיוק בתעתיק. מנגד תורגמה לרוב תיבה זו ע"י רס"ג ב-"אלתי", במא \ כמא אך בהתחשב בכללי הדקדוק ולפי ההקשר. בדומה גם אונקלוס ולרוב ב-דְ, להלן דוגמאות לשימוש בתיבה מכל קטעי התרגום שנבדקו:[91]

מראה מקום	מקרא	תרגום קדום	רס"ג
דב' לא, ג-c	כאשר דברר ה'	כאלד[י כלם] אלרב	כמא
דב' לא, ד-c	אשר השמיד אותם	אלדי אסתאצלה[ום],	אלד'ין
בראי' ב,יט-b	וְכֹל אֲשֶׁר	וכול] אלדי	פכל מא
בראי' ה,כט-d	מִן-הָאֲדָמָה, אֲשֶׁר אֵרְרָהּ יְהוָה	מין אלאדמיה אלד'י לענהא אלה	אלתי
במד' לג,א-d	בְנֵי-יִשְׂרָאֵל, אֲשֶׁר יָצְאוּ	בני יסראיל אלד'י כ'רג'ו	אד'
בראי' נ,ו-f	עֲלֵה וּקְבֹר אֶת-אָבִיךָ, כַּאֲשֶׁר הִשְׁבִּיעֶךָ	אצעד ואקבר איא אביך כאלדי אקסמך	כמא
שמות א,יד-f	כָּל-עֲבֹדָתָם, אֲשֶׁר-עָבְדוּ בָהֶם	כל עמאלתהום אלדי כאנו יסתעמלוהם פיהא	
משלי טז,ל-a	עֹצֶה עֵינָיו	אלד'י יג'מיד בצרוה	
שם,לב-a	וּמֹשֵׁל בְּרוּחוֹ	ואלדי לוה סולטאן עלא רוחוה	

89. בלאו, תשכ"ב, 120, הע' 37.

90. בלאו, תשכ"ב, 237-235. השימוש במילת הזיקה "אלד'י" בערבית היהודית מעלה תמונה מורכבת כאשר לעיתים התאבנה המילה "אלד'י" וחדלה להיות מותאמת במין ובמספר למילה הזוקקת. במקביל הצורות האחרות נשארו בשימוש בהתאם לכללי הערבית הקלאסית. בערבית היהודית ישנו שימוש במילה "אלד'י" במקום "אלתי" כמו: "אלמדינה אלד'י", "הי אלד'י תג'יב". לעיתים השתמשו בצורה אלד'י במקום הצורות "אללד'אן, אללד'ין, אללתאן, אללתין, אלד'ין" כמו: "אלתלמידין אלד'י", "אלרג'אל אלד'י יקרון" . מנגד יש שהשתמשו ב"אלתי" במקום ב"אלד'י" כמו: "אלסבב אלתי", "הד'י אלשרט אלתי".

91. יש לציין שהדוגמאות של רס"ג מבוססות על מהדורת דירנבורג, לפי כתבי יד של מסורות אחרות יש שהתמונה משתנה. בכתבי יד מזרחיים יש הבחנה בין המין והמספר של המילה והתרגום בהתאם.

משלי יז,ה-a	לֹעֵג לָרָשׁ	אלד׳י יהזא בירת׳ אלחאל	
משלי יז,ה-a	אֶל-כָּל-אֲשֶׁר יִפְנֶה יַשְׂכִּיל	אילא כל מא יואלי ינגח	
בראי לט,ו-h	כָּל-אֲשֶׁר-לוֹ	כל אלדי לה	ג׳מיע מא לה
בראי לה,ו-h	בְּנֵי יַעֲקֹב, אֲשֶׁר יֻלַּד-לוֹ	בני יעקב אלדי וליד לה	אלד׳ין
שם,כא-j	כָּל-אִישׁ אֲשֶׁר-נְשָׂאוֹ לִבּוֹ	כל אמר באלדי צבת נפסה	במא
בראי ג,ג-j	אֲשֶׁר בְּתוֹךְ-הַגָּן	אלד׳י פי וסט אלג׳ינה	אלתי

3.3 כינויי הרמז: התרגומים הקדומים העלו ממצאים דומים לערבית היהודית.[92]

זֶה=ד׳א, אונקי- **דֵּין** ורס״ג-״הד׳א״ (בראי ה,כט-d), **זֶה֫=הדה**, אונקי-**דֵּין** ורס״ג-הד׳א (בראי מ,יב-h).

3.4 שם המספר: [93]

3.4.1 שם המספר בתרגומים הקדומים: השימוש בשם המספר בתרגומים הקדומים מאפשר להבין מספר תופעות שנתקיימו בערבית היהודית ואף בערבית הקלאסית. נפוץ בתרגומים הקדומים החילוף בין צורות הזכר והנקבה. יחד עם זאת המתרגמים עשו שימוש בשיטת האותיות לסימון המספרים על אף שניתן להבחין במספר דרכי תרגום אופייניות בין הקטעים שנבדקו. להלן סיכום עקרונות השימוש במספרים.

ערך	פרק	פס׳	ס	מקור	תרגום	אונקלוס	רס״ג
1	שמות לו	ט	j	אַחַת	ואחדיה	חֲדָא	ואחדה̈
1	שמות לו	יג	j	אֶחָד	ואחד	חַד	ואחדא
2	בראי ט	כב	j	לִשְׁנֵי	כלא	לִתְרֵין	___
2	שמות לו	כב	j	שְׁתֵּי	כליי	תְּרֵין	---
3	במד׳ לג	ח	d	שְׁלֹשֶׁת	ת׳לאתי	תְּלָתָא	תלאתה
3	בראי ט	יט	j	שְׁלֹשָׁה	אלתלאת	תְּלָתָא	אלת׳לת׳ה̈
3	בראי מ	י	h	שְׁלֹשָׁה	ג	תְּלָתָא	ת׳לאת׳ה̈
3	בראי נ	כג	f	בְּנֵי שִׁלֵּשִׁים	בנין ת[ואלת יעני] ג׳ אגיאל	בְּנִין תְּלִיתָאִין	בנין ת׳ואלת׳א
4	בראי לה	כז	h	הָאַרְבַּע	אלארבעה	אַרְבַּע	ארבע
5	שמות לו	טז	j	חֲמֵשׁ	כמסת	חֲמֵישׁ	כ̇מס
5	שמות לו	י	j	חֲמֵשׁ	כמס	חֲמֵישׁ	כ̇מס
5	שמות לו	לא	j	חֲמִשָּׁה	כמסה	חַמְשָׁא	כ̇מסה̈
6	שמות לה	ב	j	שֵׁשֶׁת	סיתה	שִׁתָּא	סתה̈
6	שמות לו	טז	j	שֵׁשׁ	סיתתי	שֵׁית	סת
7	בראי ד	כד	d	שִׁבְעָה	סבעה	שִׁבְעָא	אכת׳יר
7	בראי נ	י	f	שִׁבְעַת יָמִים	ז [94]	שִׁבְעָא יוֹמִין	סבעה̈איאם

92. בערבית היהודית נפוצה התופעה שלפיה מתחלפים (״הד׳א״, ״הד׳ה״, ״הד׳י״), למרות שהכינוי ״הד׳א״בערבית הקלאסית הוא כינוי רמז לזכר ו״הד׳ה\הד׳י״ ככינוי רמז לנקבה. לדעת בלאו זה משקף היטשטשות ההבדל בין הכינוי הרומז בזכר ובנקבה, כמו: ״הד׳א״ במקום הד׳ה״- ״הד׳א , אלמסלה̈״, הד׳א אלשאהדה̈״. ״הד׳ה״ במקום ״הד׳א״- בהד׳ה אלכ לק, הד׳ה אלעדד, וכך גם ״הד׳י״ במקום ״הד׳א״- ״האד׳י אלג׳ואב״. בלאו תשכ״ב, עמ׳ 63-61.

93. בערבית היהודית נפוצה התופעה שלפיה מתחלפים (״הד׳א״, ״הד׳ה״, ״הד׳י״), למרות שהכינוי ״הד׳א״בערבית הקלאסית הוא כינוי רמז לזכר ו״הד׳ה\הד׳י״ ככינוי רמז לנקבה. לדעת בלאו זה משקף היטשטשות ההבדל בין הכינוי הרומז בזכר ובנקבה, כמו: ״הד׳א״ במקום הד׳ה״- ״הד׳א , אלמסלה̈״, הד׳א אלשאהדה̈״. ״הד׳ה״ במקום ״הד׳א״- בהד׳ה אלכ לק, הד׳ה אלעדד, וכך גם ״הד׳י״ במקום ״הד׳א״- ״האד׳י אלג׳ואב״. בלאו תשכ״ב, עמ׳ 63-61.

94. עדות לשימוש באותיות לסימון מספרים.

7	שמות לה	ב	j	הַשְּׁבִיעִי	אסאביע[95]	שְׁבִיעָאָה	אלסאבע
10	שמות לו	ח	j	עֶשֶׂר	עשר	עֲסַר	עשר
10	שמות לו	כא	j	עֶשֶׂר	עשרה	עֲסַר	עשר
11	בראי׳ לז	ט	h	אַחַד עָשָׂר	י״א	חַד עֲסַר	ואחד עשר
11	שמות לו	טו	j	עַשְׁתֵּי עֶשְׂרֵה	חדעשר	לַחֲדָא עַסְרֵי	אחדי עשר
11	שמות לו	יד	j	עַשְׁתֵּי-עֶשְׂרֵה	חאדי עשר	חֲדָא עַסְרֵי	אחדי עשר
12	במדי׳ לג	ט	d	שְׁתֵּים עֶשְׂרֵה	י״ב	תְּרֵי עֲסַר	את׳נתא עשרה
12	בראי׳ מט	כח	f	שְׁנֵים עָשָׂר	י״ב	תְּרֵי עֲסַר	את׳ני עשר
15	במדי׳ לג	ג	d	חמישה עשר	כ׳מס אעשר	חֲמֵישְׁתְּ עַסְרָא	אלכ׳אמס עשר
16	שמות לו	ל	j	שִׁשָּׁה עָשָׂר	סיתעשר	שִׁתַּת עֲסַר	סת עשרה̈
20	בראי׳ לז	כח	h	בְּעֶשְׂרִים	כ׳	בְּעַסְרִין	בעשרין
20	שמות לו	כד	j	עֶשְׂרִים	עשרין	עַסְרִין	אלעשרין
28	שמות לו	ט	j	שְׁמֹנֶה וְעֶשְׂרִים	תמניה ועשרין	עַסְרִין וְתַמְנֵי	ת׳מאן ועשרון
30	שמות לו	טו	j	שְׁלֹשִׁים	תלתין	תְּלָתִין	ת׳לת׳ון
40	בראי׳ נ	ג	f	אַרְבָּעִים	מ	אַרְבְּעִין	ארבעון
40	שמות לו	כד	j	אַרְבָּעִים	ארבעין	וְאַרְבְּעִין	ארבעון
50	שמות לו	יב	j	חֲמִשִּׁים	כמסין	חַמְשִׁין	כ̇מסון
62	בראי׳ ה	טז	d	שְׁתַּיִם וְשִׁשִּׁים	אית׳נין וסיתין	שִׁתִּין וְתַרְתֵּין	את׳נתין וסתין
65	בראי׳ ה	טו	d	חָמֵשׁ וְשִׁשִּׁים	כ׳מסיה וסתין	שִׁתִּין וַחֲמֵישׁ	כ׳מס וסתין
70	במדי׳ לג	ט	d	שִׁבְעִים	סבעין	שִׁבְעִין	סבעון
70	בראי׳ נ	ג	f	שִׁבְעִים יוֹם	ע יום	שִׁבְעִין יוֹמִין	סבעין יומא
80	בראי׳ לה	כח	h	שְׁמֹנִים	פ׳	תְּמָנַן	ת׳מאנין
90	בראי׳ ה	ט	d	תִּשְׁעִים	תסעין	תִּשְׁעִין	תסעין
100	בראי׳ לה	כח	h	מְאַת	ק׳	מְאָה	מאיה̈
105	בראי׳ ה	ו	d	חָמֵשׁ שָׁנִים וּמְאַת שָׁנָה	מיה וכ׳מס סנין	מְאָה וַחֲמֵישׁ שְׁנִין	מאיה וכמס סנין
110	בראי׳ נ	כב	f	מֵאָה וָעֶשֶׂר	ק׳י׳	מְאָה וַעֲסַר	מיאה̈ ועשר
130	בראי׳ ה	ג	d	שְׁלֹשִׁים וּמְאַת	מיה ות׳לת׳ין	מְאָה וּתְלָתִין	מאיה ות׳לת׳ין
182	בראי׳ ה	כח	d	שְׁתַּיִם וּשְׁמֹנִים שָׁנָה וּמְאַת שָׁנָה	אית׳נין ות׳מאנין סנה ומית סנה	מְאָה וּתְמָנַן וְתַרְתֵּין שְׁנִין	מאיה את׳נתין ות׳מאנין סנה
350	בראי׳ ט	כח	j	שְׁלֹשׁ מֵאוֹת שָׁנָה, וַחֲמִשִּׁים שָׁנָה	תלאת מית סנה וכמסין סנה	, תְּלָת מְאָה וְחַמְשִׁין, שְׁנִין.	ת׳לי מאיה̈ וכ̇מסין סנה̈
782	בראי׳ ה	כו	d	שְׁתַּיִם וּשְׁמוֹנִים שָׁנָה, וּשְׁבַע מֵאוֹת שָׁנָה	אית׳נין ות׳מאנין סנה וסבע מית סנה	שְׁבַע מְאָה וּתְמָנַן וְתַרְתֵּין, שְׁנִין	סבע מאיה ואת׳נתין ותמאנין סנה
800	בראי׳ ה	יט	d	שְׁמֹנֶה מֵאוֹת, שָׁנָה	ת׳מאן מית סנה	תַּמְנֵי מְאָה, שְׁנִין	תמאן מאיה סנה
815	בראי׳ ה	י	d	חֲמֵשׁ עֶשְׂרֵה שָׁנָה, וּשְׁמֹנֶה מֵאוֹת שָׁנָה	ת׳מאן מיה סנה{וכ׳מ}ס אעשר	תַּמְנֵי מְאָה וַחֲמֵישׁ עַסְרֵי, שְׁנִין	תסע מאיה סנה וכ׳מס עשרה סנה
905	בראי׳ ה	יא	d	חָמֵשׁ שָׁנִים, וּתְשַׁע מֵאוֹת שָׁנָה	תסע מית סנה וכ׳מס סנין	תְּשַׁע מְאָה וַחֲמֵישׁ, שְׁנִין	תסע מאיה סנה וכ׳מס סנין
912	בראי׳ ה	ח	d	שְׁתֵּים עֶשְׂרֵה שָׁנָה, וּתְשַׁע מֵאוֹת שָׁנָה	תסע מית סנה ואית׳נעשר סנה	תְּשַׁע מְאָה וְתַרְתַּא עַסְרֵי,	תסע מאיה ואת׳נתי עשרה

95. מספר סידורי.

						שְׁנִין	סנה
930	בראי ה	ה	d	תְּשַׁע מֵאוֹת וּשְׁלֹשִׁים	תסע מיה סנה ות'לת'ין סנה	תְּשַׁע מְאָה וּתְלָתִין	תסע מאיה ות'ילת'ין סנה
950	בראי ט	כט	j	תְּשַׁע מֵאוֹת שָׁנָה, וַחֲמִשִּׁים שָׁנָה	תסע מית סנה וכמסין סנה	תְּשַׁע מְאָה וְחַמְשִׁין, שְׁנִין	תסע מאיהֿ וכֿמסין סנהֿ
962	בראי ה	כ	d	שְׁתַּיִם וְשִׁשִּׁים שָׁנָה, וּתְשַׁע מֵאוֹת שָׁנָה	אית'נין וסיתין סנה ותסע מית סנה	תְּשַׁע מְאָה וְשִׁתִּין וְתַרְתֵּין, שְׁנִין	תסע מאיה ואת'נתין וסתין סנה
969	בראי ה	כז	d	תֵּשַׁע וְשִׁשִּׁים שָׁנָה, וּתְשַׁע מֵאוֹת שָׁנָה	תיסעה וסתין סנה ותיסע מית סנה	תְּשַׁע מְאָה וְשִׁתִּין וּתְשַׁע, שְׁנִין	תסע מאיה סנה ותסע וסתין סנה
1000	דבי א	יא	d	אֶלֶף	אלף	אֲלַף	אלף

3.4.2 השימוש באותיות לציון המספרים: מבין המתרגמים ניתן לראות שמתרגם הקטע f השתמש בשיטת האותיות לסימון מספרים כמו: **מֵאָה וְעֶשְׂרִ=ק״י** (בראי נ,כב), **אַרְבָּעִים =מ**, (בראי נ,ג) וכך הקטע **100** , **h** בצורת הנסמך) מְאַת =ק׳, (בראי לה,כח), **אַחַד עָשָׂר=י״א** (בראי לז,ט).

3.4.3 תרגום מילולי: הוספת השם הספור אחרי ספרת המאות והעשרות כאשר המספר הוא מכפלה של עשר. רס״ג ואונקלוס מציינים זאת בסוף שם המספר. בתרגום-J, שְׁלֹשׁ מֵאוֹת שָׁנָה וַחֲמִשִּׁים שָׁנָה= תלאת מית סנה וכמסין סנה, אונקלוס- תְּלַת מְאָה וְחַמְשִׁין שְׁנִין ורס״ג-ת ל מאיה ו מסין סנה (בראי ט,כח).

3.5 תרגום שמות פרטיים. בקטעי התרגום נמצאו מאות תרגומים לשמות שונים.[96]

עיון בתרגומים של שמות העצם הפרטיים מלמד על שלוש שיטות תרגום אשר אומצו ע״י המתרגמים. חלק מהתרגומים מאופיין בשיטת תרגום אחידה ועקבית ובאחרים יש שילוב בין מספר שיטות תרגום או תעתיק. להלן עיקרן:

3.5.1 העתקת שם העצם הפרטי כצורתו העברית (המקראית) ולפעמים בליווי שינוי תעתיק:

						שְׁנִין	סנה
930	בראי ה	ה	d	תְּשַׁע מֵאוֹת וּשְׁלֹשִׁים	תסע מיה סנה ות'לת'ין סנה	תְּשַׁע מְאָה וּתְלָתִין	תסע מאיה ות'ילת'ין סנה
950	בראי ט	כט	j	תְּשַׁע מֵאוֹת שָׁנָה, וַחֲמִשִּׁים שָׁנָה	תסע מית סנה וכמסין סנה	תְּשַׁע מְאָה וְחַמְשִׁין, שְׁנִין	תסע מאיהֿ וכֿמסין סנהֿ
962	בראי ה	כ	d	שְׁתַּיִם וְשִׁשִּׁים שָׁנָה, וּתְשַׁע מֵאוֹת שָׁנָה	אית'נין וסיתין סנה ותסע מית סנה	תְּשַׁע מְאָה וְשִׁתִּין וְתַרְתֵּין, שְׁנִין	תסע מאיה ואת'נתין וסתין סנה
969	בראי ה	כז	d	תֵּשַׁע וְשִׁשִּׁים שָׁנָה, וּתְשַׁע מֵאוֹת שָׁנָה	תיסעה וסתין סנה ותיסע מית סנה	תְּשַׁע מְאָה וְשִׁתִּין וּתְשַׁע, שְׁנִין	תסע מאיה סנה ותסע וסתין סנה
1000	דבי א	יא	d	אֶלֶף	אלף	אֲלַף	אלף

3.5.2 תרגום שם העצם הפרטי.

מיקום	מקרא	תרגום קדום	רס״ג	אונקלוס
שמות א,טו-f	שִׁפְרָה	חסנה	שפרה	שִׁפְרָה
שם, ד-f	גָּד	כביר	גד	גָּד
שם,שם-f	נַפְתָּלִי	עטאף	נפתלי	נַפְתָּלִי
בראי לו,כג-h	אוֹנָם	מנא	אונם	אוֹנָם
שם,כא-h	אֵצֶר	כאזין	עצר	אֵצֶר
בראי י,ד-j	תַּרְשִׁישׁ	טרסוס	טרסוס	תַּרְשִׁישׁ

96. לעיון בטבלה המלאה של כל השמות ראה קיזל "מילון", 2008.

97. קטע התרגום h מכיל את הריכוז הגדול ביותר של השמות מבין כל קטעי התרגום. מעיון בו הבחנתי ב-97 שמות פרטיים שמתורגמים בדרכים שונות. המתרגם משתמש בשלוש הדרכים העיקריות בדומה לשאר המתרגמים.

3.5.3 איחוד שתי הדרכים; השם כצורתו העברית ולידו התרגום.

מיקום	מקרא	תרגום קדום	רס״ג	אונקלוס
שמות א,ב-f	רְאוּבֵן	ראובן נט׳ר	ראובן	רְאוּבֵן
שמות א,ב-f	יְהוּדָה	יהודה שאכר	יְהוּדָה	יהודה
בראי לו,לט-h	מְהֵיטַבְאֵל בַּת-מַטְרֵד	מהיטבאל מוגיד מוחסן בנת מטרד	מהיטבאל אבנה̈ מטרד	מְהֵיטַבְאֵל בַּת מַטְרֵד
בראי לח,ד-h	אוֹנָן	צגן ותקול תרח	אונן	אוֹנָן
בראי י,ב-j	מָגוֹג	מגוג מאגונך אלדילם	מָגוֹג	יאג׳אג׳
שם,ד-j	כִּתִּים=	כתים קברוס	קברוס	כִּתִּים
שם,ו-j	פוּט	פוט פריקיה סוינה איי אסואן	תפת	פוּט
שם,ב-j	תִירָס	תירס תפוח תגוזגוז	פארס	תִירָס
בראי י, ב-j	מָדַי	מדי אלמהאת פרס ופאריס	מָדַי	מאהאת פארס

3.6 שמות מקומות. דרך תרגום שמות המקומות דומה לדרך תרגום השמות הפרטיים, מלבד כך שלא נהגו מתרגמי הקטעים להכפיל את התרגום או לשלב את שתי השיטות יחדיו. בקטעי התרגום שנבדקו הופיעו כ-80 שמות מקומות שתורגמו בשתי דרכים עיקריות:[98]

3.6.1 העתקת שם המקום הפרטי כצורתו העברית-המקראית ולפעמים בליווי שינוי תעתיק:

מיקום	מקרא	תרגום קדום	אונקלוס	רס״ג
במד׳ לב,לד-d[99]	עֲרֹעֵר	ערער	ערער	עֲרוֹעֵר
שם,לז-d	קִרְיָתָיִם	קריתים	קריתים	קִרְיָתָיִם
שם,לד-d	עֲטָרֹת	עטרות[100]	עטרת	עֲטָרוֹת
בראי נ,ח-f[101]	בְּאֶרֶץ גֹּשֶׁן	פי ארץ גשן	-בְּאַרְעָא דְגֹשֶׁן	פי בלד אלסדיר
בראי לו,לה-h	עֲוִית	עוית	עוית	עֲוִית
בראי לז,יז-h	בְּדֹתָן	פי דותן	בדתן	בְּדוֹתָן
בראי לו,לג-h	בָּצְרָה	בצרא	בצרה	בָּצְרָה
בראי ט,כה-j	כנען	כנעאן כנען	כְּנָעַן	כנעאן

3.6.2 תרגום שם המקום כמילה רגילה בתרגום סמנטי או זיהויו עם שם מקום הידוע מהערבית.

מיקום	מקרא	תרגום קדום	רס״ג	אונקלוס
במד׳ לב,כט-d	הַגִּלְעָד	[אל]ג׳רש	גרש	גִּלְעָד
במד׳ לג,ג-d	רַעְמְסֵס	עיין שמס	עין שמס	רַעְמְסֵס
דב׳ ל, יח-c	הַיַּרְדֵּן	אלירדון	אלארדן	יַרְדְּנָא
בראי ב,יא-e	פִּישׁוֹן	אניל	אלניל	פִּישׁוֹן
שם,יב-e	הַבְּדֹלַח	אללולו	אללולו	בְּדֻלְחָא
שם,י-f	גֹּרֶן הָאָטָד	אנדר אלעוסג	אנדר אלעוסג	בֵּית אִדְּרֵי דְאָטָד
שמות כז,ט-g	נֶגֶב תֵּימָנָה	גרבי תימא	מהב אלג׳נוב	דָּרוֹמָא סְרָדֵי
בראי לו,ח-h	הַר שֵׂעִיר	גבל שראה	ג׳בל שעיר	בְּטוּרָא דְשֵׂעִיר
בראי לז,יד-h	שְׁכֶמָה	נאבלוס	נאבלס	לִשְׁכֶם
בראי לו,לו-h	מַשְׂרֵקָה	אלסוריקה	משרקה	מַשְׂרֵקָה

98. לעיון בכל הממצאים של תרגומי שמות המקום ראה קיזל, 2008.
99. קטע התרגום D מכיל את הריכוז הגדול של שמות המקומות מבין כל הקטעים שנבדקו ומספרם 40.
100. עדות לשימוש באמות קריאה.

בראי י,י-j	בָּבֶל	באביל	אביל	בָּבֶל
שמות לו,כה-j	צָפוֹן	אשמי	מהב אלשמאל	צִפּוּנָא
יחזי א,א-k	כְּבָר	נהר כרבלא		
ירמי מד,א-k	פַּתְרוֹס	מצר		
ירמי נא,כז-k	אֲרָרַט	תורך		

3.7 תוספות לתרגום

3.7.1 כפלי תרגום: תופעת שילוב חליפי התרגום אופיינית למרבית קטעי התרגום שנבדקו והיא נעשית בדרכים שונות. פוליאק וסומך טענו כי התופעה מתועדת בגלוסרים שבגניזה, בתרגומים העממיים "הקדם סעדיינים", בתרגומי הקראים, ב"שרוח" המאוחרים והם מסווגים את חליפי התרגום לשתי קבוצות עיקריות שהנחו את המתרגם בעת כתיבתו.[102] לדעתם מקור חליפי התרגום הוא תרגום רס"ג או אחד מתרגומי הקראים כמו יפת, סלמון וישועה (כולל מילונו של אלפאסי). מסקנתם היא שבעל התרגום רצה להציג את שתי מסורות התרגום שהיו נהוגות, כמו: יָרָק (במדבר יב,יד) מתורגמת "בזק תופל" ואחד משני חליפי התרגום מתועד אצל רס"ג (בצק) והשני (תפל) מתועד בתרגום הקראי יפת.[103]

בקבוצה השניה של חליפי התרגום הם מציינים כי לרוב מדובר בחליפים עצמאיים ולפעמים בשילוב של אחד המקורות הרבניים או הקראיים. דהיינו בעל התרגום רצה לתרום מדעתו לצד ציון מסורות התרגום שהיו נהוגות לצד הרצון לשמור על רוחו העצמאית בתרגום, כמו: השֹּהַם (ברא ב,יב) מתורגמת ב- אלבלור (בדומה לרס"ג), והתרגום החליפי הוא "אלזמורד" שמקורו לא ידוע. אחרים מייחסים את מקור התופעה לספרות שבעל פה ולעובדה, שתרגומים רבים נאמרו בבית הכנסת בעל פה ולא מן הכתב, ולכן עמדו בפני המתרגמים והמעתיקים כמה מסורות.[104]

לדעת טובי אחת מדרכי ההיתר שנקטו המתרגמים בהקשרים מסוג זה היא שילוב תרגום חליפי ובדרך כלל בהקדמת התיבה הערבית "וקאלו" (ונאמר).[105] פוליאק מציינת כי השימוש בתוספות התרגום החליפיות לתרגום מילה בודדת בטקסט המקור נובע מהקושי שבצמידות לטקסט המקור מחד והרצון להתרחקות ממנו מאידך. זהו סימן מובהק לשיטת תרגום שבעל פה ולכן התופעה נפוצה בקרב תרגומי הקראים שנתקיימו לאחר מכן.[106] פוליאק וסומך ציינו את השימוש במקבילות אטימולוגיות הגזורות מאותו שורש של מילת הערך (צבאי-אנתצאבי) או קרובות לו בצלילן (יתנסח-סיחיתי> שיח) ולעיתים על דרך ההומונימים, מתוך כוונה ללמד את השדה הסמנטי של מילת הערך בנוסף לתרגומים העצמאיים פרי עטו של המתרגם. בהמשך ציין טובי את השימוש בשורש ערבי דומה ובשורש ערבי נרדף בעת השימוש בחליפי התרגום, וכך גם בעת השימוש בשלושה תרגומים חליפיים.[107] בדומה, ציינה פוליאק כי ברובד אוצר המילים ניכרת בחירתם של המתרגמים בשורשים שווי-גיזרון לשפת המקור ולשפת היעד,[108] ולהלן הממצאים:[109]

א. תיבה הגזורה משורש ערבי דומה והתיבה השנייה משורש ערבי נרדף:

וְשַׁלְוָה-בָהּ- פי סלו וניאח, **ורס"ג**-מעה סלו (משלי יז,א-a), **מְקַבְּרִים**-ידפינון יקברון, **אונק'**-מְקַבְּרִין **ורס"ג**-ידפנון (במדי לג,ד-d), **וְיַעְזְרֶךָּ**-יכון עונק ועזרתד, **אונק'**-יְהֵי בְּסַעֲדָךְ **ורס"ג**-אן יעינך (בראי מט,כה-f), **וְנִלְחַם-בָּנוּ**-וילחם פינא ויחארבנא, **אונק'**-וִיגִיחוּן בַּנָא קְרָב **ורס"ג**-פחארבונא (שמות א,י-f), **יָדוֹת**-יַדִין צַיִר, **אונק'**-צִירִין ורס"ג- ציראן (שמות כו,יז-g), **עֲנָה**-ענה איגאבת, **אונק'**- עֲנָה **ורס"ג**-ענה(בראי לו,ב-h), **וְהַבּוֹר רֵק**-ואלגוב רייק פאריג, **אונק'**-וְגֻבָּא רֵיקָן **ורס"ג**-כאן אלג ב פארגא (בראי לז,כד-h), **אֲשֶׁר יוֹסֵף אָסוּר שָׁם**-אלדי יוסף מאסור מחבוס, **אונק'**- דְּיוֹסֵף אֲסִיר תַּמָּן **ורס"ג**-כאן יוסף מחבוסא פיה (בראי מ,ג-h), **שְׁמַעְתָּ**-סמיעת וקבילת, **אונק'**-קַבֵּילְתָּא **ורס"ג**-קבלת (בראי ג,יז-j), **לִלְשֹׁנוֹ**-לסאנוה לוגתוה **אונק'**-לְלִישָּׁנֵיהּ **ורס"ג**-ללגתה (בראי י,ה-j), **וְסָפַק**-כפיי ויספיק [ויספק] (ירמי מח,כו-k).

102. פוליאק וסומך, תש"ס.
103. שם, שם, 21.
104. כשר, תשנ"ו, 30-28. שם הוא מתייחס לתרגומים הארמיים.
105. טובי, תשנ"ג, 100-98.
106. פוליאק, תשנ"ט, 119-118.
107. טובי, תשנ"ו, 489-488.
108. פוליאק, תשנ"ט, 118.
109. לעיון ברשימת כל הממצאים ראה קיזל, 2008.

ב. שתי תיבות תרגום תכופות כאשר האחת מתרגמת והשנייה מפרשת:

אִישׁ תַּהְפֻּכוֹת-אימר ד א תקולוב סאחב וגהיין וליסאניין, **ורס"ג**- ד ו אלתקלב (משלי טז,כח-a), **נָתַתָּה עִמָּדִי**-געלת עינדי מעי, **אונק** -יהַבְתְּ עִמִּי **ורס"ג**-ג עלתהא מעי (ברא ג,יב-b), הַדָּבָר-אלאמר אלכלאם (דב א,כג,-d), הַשֹּׁהַם-אלבלור אלזמורֻד, אונק -בֻּרְלָא ורס"ג-אלבלור (ברא ב, יב-[110],e) תִּהְיֶיןָ-תכון תצירן, אונק - יִהְוְיָן כָּל אִלֵּין ורס"ג-ויכון גמיע ד לך (ברא מט,כו-f), נְבוּב-מוגוף לביק, אונק -חֲלִיל\ לביק ורס"ג-מג ווּפה (שמות כז,ח-g), לְכוּ-תעאלו אנטלקו בנא, אונק -אֱיתוֹ ורס"ג-תעאלו (ברא לז,כז-h), נִתָּן-יצנע יעטי, אונק -לְקַיָּמָא ורס"ג-יג על (ברא לח,ט-h), הַנָּחָשׁ-אלחיה אלתועבאן, אונק - חִוְיָא ורס"ג-אלת עבאן (ברא ג,ד-j), תִּפָּקַחְנָה-אנפצ נה בצרנה, אונק -ְאִתְפַּתַּחָא ורס"ג-אנפ צ ת (ברא ג,ז-j).

ג. ע"י הקדמת התיבה וקאלו או תקול במשמע (ואמרו):

עֵר-ותיר ותקול אלמוערא, אונק -עֵר ורס"ג-ער (ברא לח,ג-h), חֲגֹרֹת-מיאזיר תקול ויזר, אונק -זְרָזִין ורס"ג-מיזאר(ברא ג,ז-j),כָּתְנוֹת-תואני תקול תואנית, אונק - לְבוּשִׁין ורס"ג-תיאב (ברא ג,כא-j), כְּרֻבִים-ג מליין יוקאל ות יק, אונק -צוּרַת כְּרוּבִין ורס"ג-צורא (שמות לו,ח-j).

ד. פתיחת התרגום השני בתיבה "יעני" (כלומר) דבר המעניק גוון פרשני לתרגום הכפול:

תֹּוקֵעַ כָּף- מוסאפיק אלכף יעני ידריב עלא ידיי, ורס"ג-יצאפח בכפה (משלי יז,יח-a), לַחֲנֹט-ליוחניטו ליבכיו... יעני בצבר, אונק -לְמִחְנַט ורס"ג-אן יחנטו (ברא נ,ב-f), הִשְׁבִּיעֶךָ-אקסמך יעני כלדי אחלפך, אונק -דְּקַיֵּים עֲלָךְ ורס"ג-אחלפך (ברא נ,ו-f), שַׂר הַטַּבָּחִים-רייס אלקצאבין יעני אסיאפין, אונק -רַב קָטוֹלַיָּא ורס"ג-רייס אלסיאפין (ברא לז,לו-h), עֵינַיִם-אלבצר יעני אשריע, אונק - עֵינַיִם ורס"ג-מנט רה (ברא לח,יד-h), וַיִּתְגַּל-אתגלא יעני אנכשף, אונק -וְאִתְגַּלִּי ורס"ג- תכש ף (ברא ט,כא-j).

ה. הכפלת התרגום לשלוש תיבות: סִגְנַיָּא-אלמופתין אלפוקהא אלאומרא ורס"ג אלאמרא (דנ ג, ב-e), תַּפְרִיעוּ-תשגילו תַעַטילו תַשַעִיתוּ, אונק -תְּבַטְּלוּן ורס"ג-תג ד באן (שמות ה,ד-g), הִתְפָּאֵר-אקתריח אפתכ יר אצתקצי, אונק -שְׁאַל לָךְ גְּבוּרָא ורס"ג-אקתרח (שמות ח,ה-g),תֹּלְדוֹת-נוסב תואלוד תנאשו, אונק -תּוֹלְדָת ורס"ג-שרח תאליד (ברא לז,יד-h), וַהֲשִׁבֵנִי דָּבָר-ורואדני אלכלאם אלכבר אלאמר, אונק -וַאֲתֵיבְנִי פִּתְגָמָא ורס"ג-ורד עלי אלג ואב (ברא לו,ט-h), יַפְתְּ- יוגמיל יוסיע אי גמיל אונק -יַפְתֵּי ורס"ג-יחסן (ברא ט,כז-j).

3.7.2 הערות פרשניות ותוספות פרשנות

תופעת שילוב ההערות הפרשניות כתוספת ביאור נעשתה במקומות שבהם ראו המתרגמים כי אין התרגום מפרש מספיק את המקור העברי וכי יש צורך לספק לקורא ידע נוסף.[111] פוליאק טוענת כי ההרחבות הפרשניות על סוגיהן נועדו לסלק קושי בסיסי בהבנת הנקרא, וכי יש שהתופעה קשורה לעובדה שלפיה תרגומי המקרא הקדומים לרס"ג הדגישו את עקרון האינדיבידואליזם והפלורליזם בפירוש המקרא.[112] פוליאק מוסיפה כי הנטייה לתרגום מילולי מצד אחד ולתוספות אלה מצד אחר הם סימן מובהק לשיטת התרגום שבעל פה, אשר שואבת סמכותה מהטקסט המקראי ומתעכבת על הקשרים או ביטויים שעלולים לעורר קושי בקרב קהל הקוראים.[113] טובי גורס כי הערות המעתיק או המתרגם נכתבו כאשר צצה תחושה שהתרגום המילולי אינו ברור ולא קולע לסגנון הערבי והן מציינות את הקושי התחבירי סגנוני בערבית שנגרם על-ידי התרגום המילולי, ביאור המשפט המתורגם באופן מילולי וסילוק קשיים בהבנת הנקרא העולים מהתרגום המילולי.[114] פוליאק וסומך מעלים את האפשרות כי התרגומים העצמאיים מרמזים על כך שלא עמדו בפני המתרגמים תרגומים כתובים משל רס"ג והקראים וכי הם הסתמכו על מסורות ערביות יהודיות קדומות, שנשתמרו בעל-פה ובכתב עוד לפני המאה העשירית.[115] מעיון בהערות הפרשנויות בתרגומים אפשר להבחין בשתי שיטות עיקריות:

110. פוליאק וסומך, תש"ס, 39.
111. פוליאק, תשנ"ט, 118.
112. פוליאק, תשנ"ז, 23-76, 278-291.
113. פוליאק, תשנ"ט, 119.
114. טובי, תשנ"ו, 489. טובי, תשנ"ג, 99.
115. פוליאק וסומך, תש"ס, 41.

א. הערות פרשניות המשתרעות על מספר שורות ומתייחסות להקשר הרחב, להלן דוגמאות:[116]

ערך	פרק	פס'	ס	מקור	תרגום	תרגום לעברית
אִישׁ	בראי לז	כח	h	אֲנָשִׁים מִדְיָנִים סֹחֲרִים ...	**אונאסי צכאבין פיגאר[וה]...לא גיירהום ואנמא נסבהום אלכיתאב אלי פעלהום לאנהום צאכבוה מן גייר מענא ענד מא טרחו [....] פי אלגוב והודא יתגורו פיה פהום אלדי מדו וגרבו ואצעדו....**	עברו אנשי מדון והתעמרו בו, לא זולתם, וייחסם הכתוב למעשיהם לפי שהם רבו אתו בלא סיבה במה שהשליכוהו בבור והנה הם מתעמרים בו והם אשר פשטו ידם ומשכו והעלו ..[117]
גִּבְעָה	בראי מט	כו	f	גִּבְעֹת עוֹלָם	**..גב]עא אדהר יעני אלעיס אלדי מתלוה מתל אלגבע תבאת מלך ושהותה [אל..א]שתהא לברכאת אביה אן יבארכה פקאל יעקב**	....הזמן כלומר החיים שדומים לגבעת המלך ותאוותו, ...שחשק בברכת אביו שבירך אותו ואז אמר יעקוב...
גוֹי	בראי י	ה	j	אינו במקור	**אעלם יאכי אן הדה אלדי תורגימת אסמא אלאבא ואמא אלאולאד אלמותא פטילה מנהא פלא אחצא להא אעני קבאיל מוכתליפה כתירה כמא דכר אן מן אולא תפרקת אצנאף גזאיר אלאומם ואלקבאיל**	דע אחי כי אלה שתורגמו הם שמות האבות ובאשר לילדים הנולדים מהם הרי הם רבים מהם ואין להם מספר, כלומר שבטים שונים רבים כפי שכתב כי מאלה נפרדו קבוצות איי הגויים והשבטים.
יָשַׁב	בראי מט	כד	f	וַתֵּשֶׁב בְּאֵיתָן קַשְׁתּוֹ	**יעקני בקולוה וגלסת ונפדת ואתבנכת פי[..]מוציע אלדי תציל פיה מקאליד כל חד וינכסיר פיה סהם וקוס כל חד [וה....ו]מרת סידוה כמא [ראית] ומא טואעהא וכם תהדדתה ואתואעדתה [...] וגירהא פצבר ועף ומא וקע לה סהם ולם יכטי פמנהא קאל ופאז דר[אעיי ידיה]**	כוונתו באמרו ותשב, התבססה והשתרשה...מקום שיאבדו בו כלי הזין של כל אחד ונשברים בו החץ והקשת של כל אחד...אשת אדוניו כפי.. ולא ציית לה וכמה איימה עליו והפחידה אותו... וזולתן והחזיק מעמד והתחזק ולא נפל לו חץ ולא החטיא ועל זה אמר ויפוזו ....[118]
עָבַר	בראי לז	כח	h	וַיַּעַבְרוּ	**אנהום תעדוו מא לא יגיב לאביהום ולאכיהום לא אן כאן תם מענא יגיזוה או יעתדוה אכת[..] אתעדי ען אלחק אלואגיב ללאב וללאך אנהם ט'למו ועספו**	הם עברו על מה שאינו ראוי לאביהם ולאחיהם, לא שהיתה בזה משמעות שהעבירוהו או חלפו על פניו... פגע בזכות האב והאח בזה שעשקו וקיפחו.[119]
שָׁלָל	בראי מט	כז	f	שָׁלָל	**אסלב יעני קיצת מורדכי הו מסא בנימין ולתעלם אן לכל אלא צובח ומסא ולישראל גמיעא**	כלומר סיפור מרדכי הוא ערב בנימין, ועליך לדעת כי לכל אלה שחר וערב ולישראל כולם[120]

116. לעיון בטבלה המלאה של שני הסעיפים הבאים ראה קיזל, 2008.
117. טובי, תשס״א, 46 הערה 196.
118. טובי תשנ״ח, עמ׳ 492 הע׳ 2.
119. שם, הע׳ 195.
120. שם. הע׳ 196.

ב. תוספות פרשנות שמצטמצמות למספר מילים בודדות ואף למיליות. הן מתמקדות בביטוי ספציפי נתון ומעניקות גוון פרשני ממוקד בהקשרים מצומצמים. להלן דוגמאות:

ערך	פרק	פס׳	ס	מקור	תרגום	אונקלוס	רס״ג	תרגום תוספות הפרשנות
אָדָם	בראי ג	כב	j	הָאָדָם הָיָה כְּאַחַד מִמֶּנּוּ	אדם כאן יעני מן אלמלאיכה אם לם יכטי	אָדָם הֲוָה יְחִידַאי בְּעָלְמָא מִנֵּיהּ	אדם קד סאר כואחד מנא	היה כמלאכים ללא אשמה
אָוֶן	משלי יז	ד	a	מַקְשִׁיב עַל-שְׂפַת-אָוֶן	יכון מוצגי עלא שיפתיי תנכרק ביטפס ואלגיל ואשי		יצגי אלי נטק אלגל	מטה אוזנו לשמוע דברי גידוף
דְּדָן	בראי י	ז	j	אינו במקור דְּדָן	וקאל בעץ׳ אלמותרגימין אן סבתכא אלסקאליבה	דְּדָן	אלהנד	ואמרו המתרגמים הודו
יבם (יִבֵּם)	בראי לח	ח	h	וְיַבֵּם אֹתָהּ	ואסלוף אייאהא.. יעני אכלף פי מוצ׳ע אכיך	וְיַבֵּים יָתַהּ	ואבתן בהא	ותירש אותה כלומר החלף מעמד אחיך
יָדַע	בראי לח	כו	h	לְדַעְתָּהּ	ליערפהא בגימאע לא הו ולא איבנוה	לְמִדְּעַהּ	אן יואקעהא	לשכב עם לא הוא ולא בנו
יָצָא	בראי לח	כה	h	מוּצֵאת	מוכרגה, הוד׳א תוכרג	מִתַּפְקָא	תכ̇רג׳	מוציאה חן
יֶתֶר	משלי יז	ז	a	שְׂפַת-יֶתֶר	אן יתפד׳ל פילכלאם ולא יברים שיפתייה		אלפצ׳ול\ אלנטק באלפצ׳ול	שיפתח בדבריו ולא ידבר לשווא
כְּסִיל	משלי יז	י	a	מֵהַכּוֹת כְּסִיל מֵאָה	הי אכיר ואכתר מין מיאה תד׳ריב אחמק		אכת׳ר מן צ׳רב אלג׳אהל כת׳ירא	יותר ויותר מלהלקות כסיל
מִשְׁפָּט	משלי טז	לג	a	כָּל-מִשְׁפָּטוֹ	גמיע אחכאם אלקורעה כיר כאן אם שר		ג׳מיע חכמה	כל שופטי ההגרלה, גם אם היה טוב או רע
נָדִיב	משלי יז	ז	a	אַף כִּי-לְנָדִיב	וכיד׳אך אידא מא יחסון בינביל אלכרים יכון כד׳ב		פכיף באלנביל	וכן אם יטיב לנדיב יהיה שקר
נכה (נִכָּה)	משלי יז	י	a	מֵהַכּוֹת כְּסִיל מֵאָה	הי אכיר ואכתר מין מיאה תד׳ריב אחמק		אכת׳ר מן צ׳רב אלג׳אהל כת׳ירא	יותר ויותר מלהלקות כסיל
נֶפֶשׁ	שמות א	ה	f	כָּל-נֶפֶשׁ	גמלת מא צאר אלי מצר מן אלנפוס	כָּל נַפְשָׁתָא	ג׳מלה̈ אלנפוס	כל האנשים שפקדו מצרים
עָנָה	שמות א	יב	f	יְעַנּוּ אֹתוֹ	יעדיבו ויענו איאה, עלי קדר דאך	דִּמְעַנַּן לְהוֹן	עד׳בהום	מענים ולוחצים אותו
פָּרָשׁ	בראי נ	ט	f	פָּרָשִׁים	כיל פרסאן ושאכרייה איצ׳א	פָּרָשִׁין	אלפרסאן	כל הפרשים והמודים לו
פַּת	משלי יז	א	a	טוֹב פַּת חֲרֵבָה	יא בוניי כיסרת אן גאפה		לכסרה ג׳אפה	עדיף מפת לחם יבשה
קָשַׁב	משלי יז	ד	a	מַקְשִׁיב עַל-שְׂפַת-אָוֶן	יכון מוצגי עלא שיפתיי תנכרק ביטפס ואלגיל ואשי		יצגי אלי נטק אלגל	מטה אוזנו לשמוע דברי גידוף
רוּחַ	בראי ג	ח	j	לְרוּחַ הַיּוֹם	רווח אלנהאר יעני מע אלריאח	לְמְנַח יוֹמָא	חרכה אלנהאר	במהלך היום כלומר עם הרוחות
שֹׁחַד	משלי יז	ח	a	אֶבֶן-חֵן הַשֹּׁחַד	אין ארישא חיגארה הואדה ותוחד׳ה		אלרשא חג׳ר ד׳ו חט׳	השחיתות כאבן יפה ומביאה גד
שָׂמֵחַ	משלי יז	ה	a	שָׂמֵחַ לְאֵיד	אלד׳י יפרח ביתעס צאחיבוה		ואלסאר בתעס	יגון חברו משמחו
שָׂנָא	שמות א	י	f	שֹׂנְאֵינוּ	שאניינא יעני יכון הו עלינא מע שאניינא	סָנְאַנָא	אעדאינא	מצטרף לשונאינו נגדנו
שָׁנָה	משלי יז	ט	a	וְשֹׁנֶה בְדָבָר	ואלד׳י יעאויד פילכלאם ויתגנא אד׳ונוב		ומעיד אלכלאם	משנן דבריו ומתרחק מאשמות
שפה	משלי יז	ז	a	שְׂפַת-יֶתֶר	אן יתפד׳ל פילכלאם ולא יברים שיפתייה		אלפצ׳ול\ אלנטק באלפצ׳ול	שיפתח בדבריו ולא ידבר לשווא

3.7.2.1 עקרונות השימוש בתוספות התרגום:

א. הוספת התיבה הערבית "יעני"=כלומר בתחילת ההערה \ התוספת:

מַפְרִיד אַלּוּף=יפריק אלאלף יעני יפריקביין אצאחיב ואליפוה (a-משלי טז,כח), שָׁלָל=אסלב יעני קיצת מורדכי הו מסא בנימין ולתעלם אן לכל אלא צובח ומסא וליסראל גמיעא (f-ברא מט,כז),יֹאכַל עַד=יאכל גנימה יעני קיצת שאול בן קיש הו צבח בנימין (f-ברא מט,כז), וְיַבֵּם אֹתָהּ=ואסלוף אייאהא..יעני אכלף פי מוצ ע אכיך (h-ברא לח,ח), מַה-בַּבָּיִת=שייא ממא [פי] אלביית.. יעני קא[ל] גמעי מא [פי] אלביית (h-ברא לט,ח), תֹּאכְלֶנָּה=תאכולהא יעני תאכול מא תכריג אלאדמה במשקה (j-ברא ג,יז), גִּבְעֹת עוֹלָם=[..גב]עא אדהר יעני אלעיס אלדי מתלוה מתל אלגבע תבאת מלך ושהותה [אל..א] שתהא לברכאת אביה אן יבארכה פקאל יעקב (f- ברא מט,כו), הַכֶּר-נָא=אתבת.. יא אלאן יעני אתערף (h-ברא לז,לב).

ב. הוספת התיבה הערבית "ויוקאל"=ונאמר (גם בנטייה כמו "ותקול") לפני ההערה\ התוספת: יִתְבֹּשָׁשׁוּ=קאלו כאנו כליהומא פטנין אדם ומרתוה ולם יבטו אי [...] אכ טו ינשק מ[ין כי] .... אין אבטא מוסי ואיצ א [...] מא ק[ד] אבטא מראכיבוה. (b-ברא ב,כה),[121] בִּרְכֹת הוֹרַי=ברכאת מוחבליי ויקאל גדיי (f-ברא מט,כו), פָּרֶץ=תאגיר, ותקול מא איסרת עליך יא יאסיר וסמה אסמה יאסיר יתצרף מן ויפרץ האיש (h-ברא לח,כט), וַיַּלְבִּשֵׁם= אלבסהום קאלו אן הדא אלתואניאת כאנת כליקה וכאנת גולוד וקאל קוום לא תכון גולוד ולכין כאנת .... כליקה (j-ברא ג,כא).

ג. הוספת מילת שלילה או מילת יחס לצמצום המשמעות:

שְׂפַת-יֶתֶר= אן יתפד ל פילכלאם ולא יברים שיפתייה (a-משלי יז,ז) וְשֹׁנֶה בְדָבָר= ואלד י יעאויד פילכלאם ויתגנא אד ונוב (a-משלי יז,ט), פָּגוֹשׁ דֹּב =יפאגי אלמר דוב אן ת יל ולא יפאגיה (a-משלי יז,יב)[122], לְדַעְתָּהּ=ליערפהא בגימאע לא הו ולא איבנוה (h-ברא לח,כו), וַיַּעַבְרוּ =אנהום תעדוו מא לא יגיב לאביהום ולאכיהום לא אן כאן תם מענא יגיזוה או יעתדוה אכת[..] אתעדי ען אלחק אלואגיב ללאב וללאך אנהם ט למו ועספו..(h-ברא לז,כח).[123]

ד. הוספת מידע קודם הנחוץ להבנת ההקשר בפתיחת פרק או פסוק חדש:

וַיָּבִיאוּ מִצְרָיְמָה=אדליל איצ לאן הום אלדי כאנ[..] באעוה קוולוה הו להום ענד מא תערף אליהום אנא יוסף אבוכום אלדי בעתום איאיי ליצאר[...] (h-ברא לז,כח), ולתעלם אן בי אן תרגמת אלעולמא להדה אלסמא אעני בני נוח עלי אסמא אלבולדאן ואלמודן אן כאן מן עאדת אלקודמא יכון אלמודן ואלקורא ואלבולדאן עלי אסמאהום תעלם דלך מן קולוה ויהי בנה עיר ויקרא שם העיר כשם בנו חנוך ואיצ א ויקרא [לה נ]בח בשמו ויקראו שם העיר דן בשם דן אביהם וכדלך ....האולא אלקום (j-ברא י).

ה. הוספת הסבר בצורה מפרשת: כָּל-נֶפֶשׁ= גמלת מא צאר אלי מצר מן אלנפוס (f-שמות א,ה), **יְעַנּוּ אֹתוֹ=יעדיבו ויענו איאה, עלי קדר דאך** (f-שמות א,יב), כָּל-חָי= כול חיי מן אלינס (j-ברא ג,כ), הָיָה כְּאַחַד מִמֶּנּוּ=כאן יעני מן אלמלאיכה אם לם יכטי (j-ברא ג,כב), פָּרָשִׁים=כיל פרסאן ושאכרייה איצ א (f-ברא ט,נ).

4. סיכום ומסקנות.

שרידי התרגומים של המקרא לערבית יהודית שנתגלו בגניזת קהיר מחזקים את הטענה כי הגאון לא יצר את תרגומו יש מאין והם מעידים על מסורות תרגום שנתקיימו קודם לתקופת רס"ג. מסורות התרגום שנתקיימו במקביל לממסד הרבני בהנהגת רס"ג, כתבו את תרגומיהן למקרא בכתיב הפונטי (הכתיב ההמוני) כולל שימוש בנקודות ההבחן ואימות הקריאה ,אך בשונה מהערבית הקלאסית. חקירת קטעי התרגום מלמדת כי כותבי התרגומים היו מלומדים שהכירו את הלשון הערבית היטב, אך כתבו את תרגומיהם באותיות עבריות כי ייעודם היה לקבוצות חסרות השכלה שלא ידעו לקרוא את הכתב הערבי אף על פי שידעו לדבר ערבית. בנוסף, ניתן להתרשם משיטת התרגום המילולית שרווחה באזור ובקרב מרבית המתרגמים. עם זאת, הם השתמשו בשיטות תרגום על דרך ההיגיון כדי להקל על הקורא, כדוגמת התרגום: לְרוּחַ הַיּוֹם="פי וקת זואל אנהאר" ורס"ג-"ברפק כחרכה"

121. לדעת טובי, תשנ"ג, 99. כי בתרגום הראשון פירש המתרגם את התיבה ערומים וכי המקור לתרגום השני הוא בתרגום ירושלמי: "והוו תרוויהון חכימין אדם ואנתתיה ולא אמתינו ביקריהון".

122. קטע התרגום a ככל הנראה שרד מתרגום מקיף לספר משלי, בעל אופי תרגומי מיוחד המשלב כפלי תרגום והערות פרשניות מרובות.

123. החלק השני של תרגום h שופע בהערות פרשניות המתאפיינות באריכותן ובתוכנן הפרשני.

אלנהאר" (b-ברא ג,ח), מות תָּמוּת ="עיציאן תעצי" ורס"ג-"תסתחק אן תמות"(b- ברא ג,יז). דוגמאות אלה שונות מהתרגום המילולי שהיה מקובל כמו: חַכְמַת לֵב ="חכימה אלקלב", ואילו רס"ג- "בצירה " ואונקלוס-"חַכִּימַת לִבָּא", לכן יתכן שזו בהשפעת הארמית (j-שמות לה,כה). בְנֵי-הָאֱלֹהִים=בני אלאשראף, רס"ג-בנו אלאשראף ואונקלוס-בְּנֵי רַבְרְבַיָּא d)-ברא ו,א). תוספות התרגום המאפיינות את קטעי התרגום נעשו בדרכים מגוונות ומצביעות על שיטת תרגום שמחקה את הטקסט המקראי תוך הסתמכות על מסורות תרגום שנתקיימו במישרין מחד גיסא, אך כוללת שימוש בפרשנות אינדיבידואלית פרי עטם של המתרגמים מאידך גיסא. רווחת הטענה כי תרגומים אלו היו אבן היסוד ליצירת תרגומו של רס"ג מבחינת דרך הכתיבה, שיטת התרגום ופעמים רבות כמקור לאוצר המילים. אוצר המילים של התרגומים עשיר משתי מסורות התרגום הרבנית וזו הקראית, לצד צירופים חדשים המלמדים על מסורות תרגום עצמאיות שנתקיימו באזורי חצי האי ערב עד למצרים ועל זה יעידו השפעות הלהגים והלשון המדוברת על שפת המתרגמים. השימוש חסר העקביות והיעדר השיטתיות בנקודות ההבחן אצל מרבית המתרגמים לצד שפע ההשפעות מלשון הדיבור על דרך הכתיבה הגבירו את הצורך במקבץ כללים מסודר וברור לאופי השימוש בנקודות ההבחן. מציאות זו הגבירה את הצורך בשיטת תרגום יציבה אך גם מתחשבת בכללי הערבית, והיוותה השראה ליצירת תרגומו של הגאון. מקומם של התרגומים הקדומים שמור באשר לתרומתם לעיצוב דמותה של תקופה חדשה המשקפת את תקופת המעבר מתרגומי המקרא הארמיים לתרגומים הערביים-יהודיים הקדם סעדיאנים עד ליצירת תרגומיו של רס"ג ולהתגבשות הכתיב הערבי הקלאסי.

5. מפתח הקיצורים הביבליוגראפיים.

אבישור תשנ"ה- יצחק אבישור, "התרגום הקדום לנביאים ראשונים בערבית יהודית", עדה ולשון יט, ירושלים: האוניברסיטה העברית.

אבישור תשס"א, "תרגומי מקרא לערבית יהודית", בתוך טובי וארחים (עורכים), בין עבר לערב ב, תל-אביב. עמ 193-200.

אבישור תשס"ב, תרגומי התנ"ך לערבית יהודית במזרח-סקירה ועיונים, תל-אביב.

אלדר תשנ"ב- אילן אלדר, "ראשית המילונאות העברית במזרח", בתוך: בר-אשר (עורך), מחקרים בלשון ה-ו. עמ 355-382.

אלדר תשנ"ה, "קטע חדש של פתרון שבעים מילים בודדות לרב סעדיה גאון", לשוננו לח. עמ 215-234.

אלדר תשס"א, "הגלוסוגרפיה המקראית באזור הדיבור הערבי במזרח", העברית ואחיותיה א: מילונים ולקסיקוגרפיה. עמ 23-37.

בייקר-פוליאק -2001 Colin F. Baker & Meira Po - liack, Arabic and Judaeo-Arabic Manuscripts in the Cambirdge Genizah Collections - Arabic Old Series (T-S Ar.la-54), Cambirdge.

בלאו תשכ"ב- יהושע בלאו, דקדוק הערבית היהודית של ימי-הביניים, ירושלים.

בלאו תשמ"ח, "על שינויים במערכת הכתיב של הערבית היהודית בימי-הביניים", בתוך: דותן (עורך), תעודה ו, תל-אביב. עמ 159-162.

בלאו תשנ"ח, "מעמד הערבית הקלאסית בערבית-היהודית של ימי-הביניים", בתוך: יהושע בלאו ואחרים (עורכים), מפגשים בתרבות הערבית-היהודית של ימי-הביניים (תעודה יד), תל-אביב. עמ 47-56.

בלאו תשס"א, "על עניינים תלויים ועומדים בחקר הערבית-היהודית", בתוך: יוסף טובי ואבישור יצחק (עורכים), בין עבר לערב ב, תל-אביב. עמ 9-16.

בלאו תשנ"ב, "On a Fragment of the Ol - est Judaeo - Arabic Bible Translation E - tant", in: J. Blau & S. C. Reif (eds.), Genizah Reseach After Ninety Years - The Case of Judaeo-Arabic, Cambridge, pp. 31-39.

בלאו -1999 The Emergence and Lingui - tice Background of Judaeo-Arabic - A Study of the Origins of Neo-Arabic and Middle Arabic, Jerusalem.

בלאו-הופקינס תש"ס-יהושע בלאו וסימון הופקינס, "תרגומי מקרא קדומים לערבית יהודית", פעמים 83. עמ 4-14.

בלאו-הופקינס -1984 Joshua Blau & Simon Ho - kins, "On Early Judeao-Arabic Orthography" ZAL 12, pp.9-27.

בן-שמאי תשנ"ח, "תרגום ערבי יהודי מימי הביניים לנביאים ראשונים", תרביץ סז, חוברת ב. עמ 262-282.

בר-אשר תשמ"ח-משה בר-אשר, "השרח המערבי למקרא

ולספרות יהודית אחרת-טיבו ודרכי גיבושו", בתוך: משה בר-אשר (עורך), מחקרים בלשונות היהודים, ירושלים. עמ 33-3.
גויטיין תשט"ז-שלמה דב גויטיין, האסלאם של מומחד: כיצד התהוותה דת חדשה בצל היהדות, ירושלים: האוניברסיטה העברית.
דירינבורג תרנ"ג-יוסף דירינבורג, תרגום חמשה חומשי תורה בלשון ערבית לסעדיה גאון בן יוסף הפיומי. מהדורת יוסף דירינבורג, צרפת: פאריס.
דרורי -1988 רינה דרורי, ראשית המגעים של הספרות היהודית עם הספרות הערבית במאה העשירית, תל-אביב.
טובי תשנ"ג-יוסף טובי, "שרידי תרגום ערבי לתורה קודם לתפסיר רב סעדיה גאון", מסורות ז. עמ 127-87.
טובי תשנ"ו, "תרגום ערבי-יהודי עממי נוסף לתורה", בתוך: משה בר-אשר (עורך), מחקרים בלשון העברית ובלשונות היהודים מוגשים לשלמה מורג, ירושלים. עמ 483-501.
טובי תשנ"ח, "תפסיר אלפאט בכתיב פונטי לחומש שמות וקטעים נוספים לתרגומים עממיים", בין עבר לערב א. עמ 74-53.
טובי תשס"א, "על קדמותם של תרגומי המקרא בערבית-יהודית וקטע חדש מתורגם ערבי-יהודי קדום לתורה", בין עבר לערב ב. עמ 60-17.
טובי תשס"ד/ה, "תרגומים קדומים בלשון הערבית-היהודית לתורה: קטעים חדשים", העברית ואחיותיה ד-ה. עמ 143-115.
טובי תשס"ו, "השירה, הספרות הערבית-היהודית והגניזה",בתוך: מרדכי פרידמן (עורך), תרבות היהודים בארצות האסלאם וחקר הגניזה, מחקרי הקתדרה ע"ש יוסף וסיל מייזר ד, תל-אביב.
יוסף תשל"א-חסיד יוסף, ספר תורה הדורה -פרשת תאג , ירושלים.
כשר תשנ"ו-רימון כשר, תוספות תרגום לנביאים, ירושלים.
לצרוס-יפה -1996 חוה לצוס-יפה, האסלאם:קוי יסוד, תל-אביב: משרד הביטחון. ומורג (עורכים), תורת הלשון בימי הביניים, ירושלים. עמ 68-61.
סגל תש"ד-משה צבי סגל, פרשנות המקרא: סקירה על תולדותיה והתפתחותה, ירושלים.
פוליאק תשנ"ט-מאירה פוליאק, "סוגי התרגומים הערביים למקרא בגניזת קהיר על-פי קטלוג החומר הערבי TS Arabic, בתוך: פרידמן תשנ"ט. עמ 125-109.
פוליאק תש"ס, "תפיסת רב סעדיה גאון את תרגום התורה בהשוואה לתפיסת הקראים", בתוך: יהודע בלאו ודויד דורון (עורכים), מסורת ושינוי בתרבות הערבית היהודית של ימי הביניים, רמת גן. עמ 202-191.
פוליאק-סומך תש"ס-מאירה פוליאק וששון סומך , "שני גלוסרים מקראיים עבריים-ערביים מגניזת קהיר", פעמים 83, עמ 47-15.
פוליאק -1997 Meira Polliack, " The Kraite Tr - dition of Arabic Bible, Translation, Leiden. pp.64-23.
פוליאק -1998 Arabic Bible Translation in the Cairo Genizah Collecction" in: ULF Haxen (ed), Jewish Studies in a New Europe,Copenhagen. pp. 620-595
צוקר תשי"ט-משה צוקר, על תרגום רס"ג לתורה. ניו-יורק.
קומלוש -1973 יהודה קומלוש, המקרא באור התרגום, תל-אביב: אוניברסיטת בר אילן.
קיזל 2008 תאיר קיזל, "תרגומי המקרא הקדם בעדיאנים לערבית", עבודת גמר לתואר מוסמך האוניברסיטה. אוניברסיטת חיפה, חיפה.
קיזל תשע"א, "מילון עברית- ערבי לתרגומי המקרא הערביים-היהודיים הקדומים", מטוב יוסף-ספר היובל לכבוד פרופ יוסף טובי. תשע"א. כרך שלישי, עמ 41-11.
רייט -1933 W. Wright, A grammar of the Arabic language, revised by W. Roberston smith and M.J.de Goeje, Cambiradge1933.