14365-1180

המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה

כתב עת מדעי, פדגוגי וחברתי

דצמבר 2013 (תשע״ג) - גליון מס׳ 42

דארנא

DARUNA 42

Scientific, Educational & Literary Journal Vol. 42
Published by Arab Academic College For Education
Israel-Haifa / December 2013

Editor-in-chief: Prof. Salman Ilyian
Editor: Dr. Muhamad Hugerat

ISBN: 978-965-7663-00-4

חברי מערכת דארנא:

עורכים: פרופ' סלמאן עליאן – עורך ראשי

ד"ר חוג'יראת מוחמד – עורך משנה ומרכז המערכת

ד"ר נביה קאסם – חבר מערכת

ד"ר חוסין חמזה – חבר מערכת

ד"ר אבראהים בסל – חבר מערכת

ד"ר אחמד בשיר – חבר מערכת

עריכה לשונית: ד"ר סלים זידאני, ד"ר עאמר דהאמשה, ד"ר חוסין חמזה

ועדת המערכת:

פרופ' אבי הופשטיין - מכון וייצמן

פרופ' יצחק אבישור – אוניברסיטת חיפה והמכללה האקדמית הערבית- חיפה

פרופ' אסמאעיל אבו סעד – אוניברסיטת בן גוריון

פרופ' יורי אורליק – אוניברסיטת בוגוטה – קולומביה

פרופ' מחמוד גנאים – אוניברסיטת תל-אביב והמכללה האקדמית הערבית- חיפה

פרופ' פואד פארס – טכניון, אוניברסיטת חיפה והמכללה האקדמית הערבית – חיפה

פרופ' מאיר מידב – אוניברסיטת תל-אביב והמכללה האקדמית הערבית- חיפה

פרופ' אורי צולר – אוניברסיטת חיפה ומכללת אורנים

פרופ' סלים אבו רביעה- אוניברסיטת חיפה והמכללה האקדמית הערבית – חיפה

פרופ' מיכאל מור – טכניון והמכללה האקדמית הערבית – חיפה

גב' דעים רוזלנד – המכללה האקדמית הערבית – חיפה

ד"ר האלה אספניולי – המכללה האקדמית הערבית – חיפה

ד"ר זהבה תורן – המכללה האקדמית הערבית - חיפה

ד"ר עאליה אבו ריש – המכללה האקדמית הערבית - חיפה

ד"ר נאג'י קורטאם – המכללה האקדמית הערבית - חיפה

ד"ר נעים נג'מי – המכללה האקדמית הערבית - חיפה

ד"ר רנדה עבאס – המכללה האקדמית הערבית - חיפה

ד"ר רונית סלע - המכללה האקדמית הערבית – חיפה

ד"ר ריאם אבו מוך – המכללה האקדמית הערבית – חיפה

ד"ר עיסאם זועבי – המכללה האקדמית הערבית – חיפה

מזכירת המערכת: ניבין מיכאל, nevens@macam.ac.il

עיצוב: ג'אדה אסעד

© **כל הזכויות שמורות – 2013 –** جميع حقوق النّشر محفوظة

הדפסה: **אלנהדה** – בית דפוס והוצאה לאור

ספריית
המכללה הערבית לחינוך בישראל
מסי המצאי 63795
מסי קטלוגי دارنا مجلة
תאריך 42
2013

תוכן העניינים

דבר נשיא המכללה | עו"ד **זכי כמאל**	5
كلمة رئيس الكلـيّة | المحامي زكي كمال	7
פתח דבר | **פרופ' סלמאן עליאן - מנהל המכללה**	9
كلمة مدير الكلـيّة | بروفيسور سلمان عليّان	10
מטרות וביצועי הערכה בביה"ס וזיקתן לתרבות החברתית על-פי תפיסת תלמידי תיכון במגזר הדרוזי | **חאתם עבד**	11
אבן קיים אלג'וזייה אישיותו ושיטתו הפולמוסית | **עיסאם ח'טיב**	29
התערבויות חינוכיות לשיפור מסוגלות חברתית בגן הילדים | **חנה שרון ושרה ענבר**	41
شهرزاد تسترد صوتها – الجماليّات الأسلوبية للسّرد النّسويّ العربيّ الحديث | محمّد صفوري	67
שיפור מיומנויות חשיבה מסדר גבוה בקרב תלמידי שנה ראשונה דרך למידת מדע בדרך החקר | **נאג'י קורטאם, מוחמד חוג'יראת**	127
מרכזים לספרות ילדים בישראל ובעולם | **אחמד עאזם, ישראלה וייס**	147
פערים בהתייחסויות לקבוצת החוץ היהודית וקבוצת הפנים הערבית כביטוי לזהות העצמית של בני המיעוט הערבי במדינת ישראל | **מוסא חוג'יראת**	163
מחקר הערכה: עמדות תלמידים כלפי פרויקט "מצטיינים במתמטיקה, מחטיבת הביניים במגזר הדרוזי | **עאליה קאסם-אבו ריש, חאתם עבד**	183

The operation of forms and architextuality-related aspects of intertextuality in Magda Szabó's two novels

Annamária Sinka | 217

Teachers and Information Technologies in a Traditional Society: The Case of al-Qasimi College

Walid Abu Ahmad, Shifra Baruchson Arbib | 233

The education of rural development social workers in Hungary - the need for a new specialisation

Furcsa, Laura- Khademi-Vidra, Anikó- Szarvák, Tibor | 269

مختصرات

Abstracts 277

תקצירים

דבר נשיא המכללה

| עו"ד זכי כמאל |

בשקדנות מתמדת ובמאמץ עילאי, הפכה המכללה האקדמית הערבית לחינוך – חיפה לאחד המוסדות האקדמיים החשובים בחברה הערבית בפרט ובמדינה בכלל. גלויה ושקופה לכל, התמיכה הכספית שאנו מְקַצִים והתמיכה המוראלית והאקדמית שאנו מקדישים, בכדי להצעיד ולשפר את כל חוגי המכללה ואגפיה.

ברי לכל, שחברות השואפות להתעורר לתחייה יחד עם אזרחיה, לא תצליח אם לא תעניק למוסדותיה החינוכיים והתרבותיים את היחס היאה, ואף תציב יחס זה בראש סולם עדיפויותיה. כמו כן, תתייחס אל מוסדות אלה כמרכזים מדעיים תרבותיים איתנים, שעיקר עשייתם במשעולי המדע והידע. עיקר מאמציהם של מוסדות אלה הוא להשתית חזון הגותי, תרבותי וחינוכי, שבאמצעותו תשאפנה לחיזוק הנטיות האינטלקטואליות, המדעיות והמחקריות, ותחתרנה לקדמה מדעית נשגבת.

אנו - צוות הנהלה והאחראים - במכללה האקדמית הערבית לחינוך- חיפה, עֵרים למציאות בה חיים, לומדים אותה ולאו דווקא לשם חקירה גרידא, אלא כדי לתור אחר הטוב ולהשׂגתו, וכדי להגיע למצב שבו חברתנו תהיה שוחרת מדע ודעת באוֹן רב. נכונותנו להשקיע הון תועפות לשם השגת מטרה אחת ויחידה והיא להתעורר מן המציאות הזאת בשיטות תרבותיות הולמות את ערכינו ומורשתנו ההגותית והתרבותית. תחילתה של תחייה זו היא בקבלת עקרון השונוּת והרב-תרבותיות ואמונה בחופש המדעי והתרבותי, שמעריך את השונה ומוקיר את עקרון קיום הדיון התרבותי המועיל.

תפקיד המכללה כמוסד אקדמי אינו רק בהוראה ובחינוך, אף חרף חשיבותם, אלא אנו בקשר הדוק ובשותפוּת אמיתית עם חברתנו, ועושים לחיזוק חזון המכללה בה. מטרתנו היא חיזוק שייכותנו לתרבות הכלל אנושית ללא הבדל בין לאום, גזע ודת. הסגל העֲמֵל במכללה אין הוא אלא עדות נוקבת ונאמנה לשיתוף הפעולה המחקרי והמדעי עם מוסדות אקדמיים מן הארץ ומן העולם.

את עיקר מאמציה משקיעה המכללה למחקר מדעי רציני ומוצק, בשל תפיסתה כי המחקר המדעי הוא המנוף העיקרי להתפתחות אקדמית והערֻבּה היחידה למצוינות ולהפצת האני מאמין של המכללה בחברה על הצד הטוב ביותר. על כן, אין תמה אפוא, שהמכללה תומכת במחקרי המרצים במגוון ההתמחויות, ואף קוראת להם להשקיע את מירב מאמציהם במחקר.

תמיכה זו משפרת את מעמד המכללה ואת רף הציפיות שלה מאנשי הסגל ומהסטודנטים. מתוך אמונה זו, יזמה המכללה בשנים האחרונות קיום כנסים רבים במגוון ההתמחויות, ודאגה להזמין אל במתה בכירי החוקרים מן הארץ מן העולם. רבים מהם חתני פרס נובל למדע. כל זה נובע מאמונתנו בצורך בהעמקת המחקר המדעי ובשיתוף פעולה פורה ובחשיפה להישגים המדעיים של האחרים ובהצגת הישגים המדעיים של החוקרים מן המכללה.

לשם תמיכה בחוקרים לא חסכה המכללה מאמץ להעמיד להם תנאים וסביבה אקדמית הולמים את המחקר המדעי, ואף לעודדם לשיפור המעמד המדעי של המכללה. כאן ההזדמנות להודות לחוקרים הנוטלים חלק במאמריהם בגיליון זה, ואף על מה שהגישו מתמצית פעילותם המחקרית בגלון מדעי חדש זה של כתב-העת "דארנא".

המאמרים המתפרסמים בגיליון זה הם משלל תחומי הדעת ובמספר שפות. ניכרים בהם הפלורליזם התרבותי והעושר ההגותי, וזה מביא אותי לברך על מאמציהם של החוקרים ולהודות לעורכים של גיליון זה. אף זה נוסך בי בטחון בגודל השליחות שאנו נושאים, ובחזון שאנו צופים כדי להצעיד את חברתנו הערבית והחברה הכללית לעתיד טוב יותר, ולהוביל את מכללתנו להישגים נוספים, המחזקים את האמרה שאין גבולות למדע ולידע, ואין להתרפס מול הבלתי אפשרי, אלא מדע וידע חובקי עולם הם ופורצי גבולות לכיוון עולם אחד.

كلمة رئيس الكليّة

| المحامي زكي كمال |

بجهود جبّارة وعمل دؤوب لم ينقطع، باتت الكليّة الأكاديميّة العربيّة للتربية في حيفا من أهمّ الصروح الأكاديميّة والثقافيّة في المجتمع العربيّ خاصّة والبلاد عامّة، ولا يخفى على أحد ما خصّصناه وكرّسناه من دعم ماديّ ومعنويّ وأكاديميّ كي ننهض بجميع مرافق الكليّة نحو الأفضل.

إنّ المجتمعات إن أرادت أن تنهض بأفرادها، لن تنهض إلا إذا كانت تولي مؤسّساتها التربويّة والثقافيّة المكانة الرفيعة، وتضعها في مقدّمة سلّم أولويّاتها قبل كلّ شيء آخر، وتعتبرها حصنًا علميًّا وأدبيًّا منيعًا تصبّ جهوده في نهاية المطاف في روافد العلم والمعرفة نحو تأسيس رؤيا فكريّة وثقافيّة وتربويّة، ترقى بها هذه المجتمعات عبر تعزيز التوجّهات الفكريّة والعلميّة والبحثيّة، ورفع راية العلم بمعانيه النبيلة والسامية.

نحن في الكليّة الأكاديميّة العربيّة للتربية في إسرائيل حيفا، أخذنا على عاتقنا، إدارة ومسؤولين، أن نرى الواقع الذي نعيش فيه، وأن ندرسه ليس بهدف الدراسة فقط، بل بهدف البحث عن الأفضل والسعي نحو الأحسن والوصول إلى وضع نكون فيه مجتمعًا يسعى إلى العلم والمعرفة بكلّ ما أوتي من قوّة، ويبذل الغالي والنفيس لتحقيق هدف واحد ووحيد ألا وهو النهوض بهذا الواقع بأساليب حضاريّة تليق بقيمنا وتراثنا الفكريّ والحضاريّ. يبدأ هذا النهوض باعتماد مبادئ احترام التعدّديّة، والدعوة إلى انفتاح علميّ وحضاريّ، يحترم الاختلاف ويقدّس مبدأ النقاش الحضاريّ البنّاء.

لم نعد نرى أنّ واجب الكليّة كمؤسّسة أكاديميّة ينحصر في التدريس والتعليم والتثقيف على أهمّيّته، بل إنّنا مددنا جسور التواصل والشراكة الحقيقيّة مع مجتمعنا، لنؤكد رسالة الكليّة القاضية أنّ هذه اللُحمة القائمة بيننا وبين مجتمعنا لا بدّ وأن نقوّي عراها، فرسالتنا في الكليّة هي أن نعزّز قيمة الانتماء إلى الإنسانيّة دون التمييز في اللون أو العرق أو الدين. وما هذه الكوكبة الفاعلة في صرح الكليّة إلا دليل ساطع لا يرقى

إليه الشك، وما التعاون العلميَ والبحثيَ والأكاديميَ مع مؤسَسات أكاديميَة محليَة وإقليميَة وعالميَة ،إلا خير إثبات وأفضل مثال.

تولي الكلية بالغ اهتمامها للبحث العلميَ الجادَ والرصين، لأنها ترى أنَ البحث العلميَ هو الرافعة الأساسيَة للتطوّر الأكاديميَ، والضمانة الوحيدة للتميّز وتقديم رسالة الكليَة في المجتمع على أحسن وجه ممكن. لذلك فلا عجب أن تدعم الكليَة أبحاث المحاضرين في شتى التخصَصات، بل أن تهيب بهم أن يبذلوا قصارى جهدهم في البحث، لأنَ ذلك يرفع من مكانة وسقف طموحات صرحنا الأكاديميَ بمحاضريه وطلابه، ومن هذا المنطلق بادرت الكليَة في السنوات الأخيرة إلى عقد العديد من المؤتمرات في تخصَصات شتى، وحرصت على أن يحاضر في مثل هذه المؤتمرات كبار الباحثين في البلاد وفي العالم. كثيرون منهم حصلوا على جائزة نوبل. كلّ ذلك إيمانًا منّا بتوطيد وتفاعل وتحفيز البحث والاطّلاع على منجزات الآخرين وإطلاعهم على منجزات خيرة باحثينا.

لم تأل الكلية جهدًا في توفير الظروف والبيئة الأكاديميَة في سبيل دعم الباحثين، والأخذ بيدهم من أجل تعزيز مكانة الكليّة العلميّة. وفي هذا المقام لا بدّ لي أن أشكر الباحثين المشاركين في مقالاتهم، وفيما قدّموه من عصارة أفكارهم في هذا العدد الجديد من الإصدار العلميَ "دارنا".

إنّي إذ أرى هذا التنوّع الثقافيَ والثراء الفكريَ والمقالات المتنوّعة والتطرّق إلى شتّى فروع المعرفة، فضلًا عن التنوّع اللغويَ لا يسعني إلا أن أبارك جهود الباحثين والقائمين على هذا الإصدار، وأن ازداد يقينًا بقيمة الرسالة التي نحملها، والرؤيا التي نتبناها في سبيل النهوض بمجتمعنا العربيَ والإنسانيَ نحن مستقبل أفضل، والدفع بكلّيّتنا قدمًا نحو إنجازات إضافية تؤكّد أنّ العلم والمعرفة لا يعرفان الحدود، ولا يقرّان بالمستحيل، بل إنّهما يخترقان الحدود نحو عالم واحد.

פתח דבר

| פרופ' סלמאן עליאן - מנהל המכללה |

כתב העת "דארונא", בעברית "הבית שלנו", 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 והיותו מקור שבו מכונסים נושאים מתחומי דעת שונים עולים בקנה אחד עם התפיסה האוניברסאלית והפלורליסטית של מערכת כתב העת. המערכת מכירה בנחיצותה של במה אקדמית המאגדת בתוך דפיה מגוון נושאי ורעיוני שבו יוכלו למצוא עניין חוקרים ולומדים הבאים מדיסציפלינות שונות ומכל רובדי ערכת 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.

בחוברת הנוכחית מופיעים עשרה מאמרים הפורשים בפני הקוראים יריעה רחבה של מחקרים: ספרות ערבית, ספרות ילדים, הערכה של מיזמים חינוכיים, חינוך לגיל הרך, מיומנויות של למידה ומחשב וטכנולוגיה. נקודת המוצא של רוב החוקרים נסמכת על מחקרי שדה והפיכתם למושאי מחקר. הקו המשותף לרוב המאמרים האלה הוא העיסוק האינטנסיבי במתן מענה לשאלות הנוגעות לקידום הוראת תחומי דעת הנלמדים במכללות ובבתי-הספר. מאמרים אחרים עוסקים יותר בהיבטים הפילוסופיים, הספרותיים והאסתטיים הבאים לידי ביטוי בספרות הערבית הקלאסית והחדשה.

אני מודה לכל אלה שעשו במלאכה; למחברים של המאמרים, למבקרים שקראו והעירו. תקוותי שהקוראים יפיקו מחוברת זו את מרב התועלת וההנאה.

كلمة مدير الكلية

| بروفيسور سلمان عليّان |

تعتبر مجلّة "دارنا" العلميّة المحكّمة موئلًا للأبحاث العلميّة في شتّى المجالات: الأدبيّة، الاجتماعيّة، العلميّة وعلم الحاسوب. تنشر المجلة بوتيرة ثابتة مقالات باللغات: العربيّة، العبريّة والإنجليزيّة. إنّ التعدّد اللغويّ الذي تحتضنه المجلّة يتناغم مع المفهوم الكونيّ التعدديّ الذي تتبنّاه. لذلك تعمل 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 الأكاديميّة، التربويّة والاجتماعيّة.

يضمّ هذا العدد عشرة مقالات بحثيّة متنوّعة في الأدب العربيّ، أدب الأطفال، تقييم مبادرات تربويّة، التربية للطفولة المبكرة، 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 القديم والحديث.

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

מטרות וביצועי הערכה בביה"ס וזיקתן לתרבות החברתית על-פי תפיסת תלמידי תיכון במגזר הדרוזי

| חאתם עבד |

פסג"ה ירכא

תקציר

מטרת מאמר זה היא לבחון מטרות וביצועי הערכה המתקיימים בביה"ס ומידת הזיקה בינם לבין תרבות חברתית על-פי תפיסות של תלמידים בבתי-ספר על יסודיים במגזר הדרוזי. במחקר, שנערך בשנת תש"ע, הועברו שאלונים לתלמידי תיכון הכוללים 4 שאלות פתוחות המתייחסות ל: מטרות הערכה, ביצועי הערכה, דימויים המעניקים התלמידים למטרות הערכה והזיקה בין תרבות לבין מטרות וביצועי הערכה בביה"ס. במדגם השתתפו 301 תלמידים. מהממצאים עולה כי תלמידים תופסים 4 מטרות עיקריות של מטרות הערכה: "הערכה של למידה", "הערכה לשם למידה", "פיתוח מיומנויות חיוניות בחיים" והערכה "לשם הכנה לעתיד". רוב התלמידים ציינו את המטרות הקשורות בהערכה "של למידה" ו"לשם למידה" ורק כ-10% הצביעו על המטרה של פיתוח מיומנויות חיוניות לחיים. ביחס לשימושי הערכה נמצאו 3 שימושים: "שימוש בהערכה לשם למידה", "שימוש בהערכה של למידה" ו"שימוש בהערכה לשם הכנה לעתיד". רוב הדימויים מתקשרים לארבע הקטגוריות של מטרות ההערכה שצוינו לעיל. בנוסף, ניתן להבחין בדימויים שליליים לגבי מטרות ההערכה כמו: הערכה היא כמו "מוות", "צונאמי", "מפלצת", "הסתבכות", "לחץ", "משהו מפחיד"... לגבי השאלה האחרונה נמצא כי 72% מהתלמידים סבורים שקיימת זיקה בין תרבות חברתית ובעיקר בין החינוך שקיבלו במשפחה לבין פעולות הערכה בין כותלי ביה"ס.

מלות מפתח

"הערכה של למידה", "הערכה לשם למידה", "הערכה לשם הכנה לחיים", "מטרות הערכה", "ביצועי הערכה", "השפעת תרבותיות וחברתיות על הערכה".

תחום ההערכה עבר ועודנו עובר שינויים מהותיים המשקפים תפיסות חדשות ליעדי ההערכה ותפקידיה ולעקרונות האונטולוגיים, האפיסטמולוגיים המתודולוגיים שביסודה (לוין, 2009). סהין (Sahin, 2002) הגדיר תפיסות כמחשבות, פענוחים, תחושות והעדפות שאנו משתמשים בהם בעת ההתנסויות וקבלת ההחלטות שלנו. בחינת תפיסות של תלמידים לגבי הערכה הינה פעילות חיונית וחשובה שנועדה להעמיק את התובנות שיש לתלמידים ביחס לתהליכי הערכה בבתי הספר (עבד, 2010). כיום, קיימת מודעות ההולכת וגוברת לגבי ההשפעות שיש לתפיסות אלה על מעשה ההוראה והלמידה.

ספרות המחקר מצביעה על טיפולוגיות רבות להגדרת תהליך הערכה הנשענות על השקפות אונטולוגיות ואפיסטמולוגיות שונות וגם על תפיסות שונות של תפקידי ההערכה וזיקתם לתהליכים של הוראה ולמידה (Shepard, 2000). כך למשל, לוין (2009) מיינה כ-21 מודלים מהספרות המחקרית לשלוש השקפות או תפיסות הערכה שונות: שמרנית, ליברלית ודמוקרטית. בהכללה ניתן לומר כי ההבדלים בין התפיסות משקפים מעבר מתפיסה מסורתית פסיכומטרית המפרידה בין תהליך ההוראה-למידה לבין הערכה, לתפיסה קונטקסטואלית הדוגלת בשילוב ביניהם (בירנבוים, 1997). השינויים משקפים, גם, מעבר מתפיסה פוזיטיביסטית שהלמה את גישת הלמידה הביהביוריסטית לתפיסה קונסטרוקטיביסטית המעוגנת בתורתו של פיאז׳ה המתייחסת להיבט האישי-התפתחותי ביצירת הידע (בירנבוים, 1997, 2004).

לוין (2009) בחרה להתמקד בשלוש טיפולוגיות שונות מבחינת המסגרת התיאורטית שהובילו להמשגתן. הראשונה מתייחסת למשמעות של הערכת הישגים (Assessment) ולתפקידיה בזיקה לתהליך הלמידה המתקיים בבית הספר, ובעיקר בזיקה אל התלמידים; השנייה מקורה במודלים כלליים של הערכה (Evaluation) מעבר להתייחסות ספציפית רק להערכה של בית הספר או להערכה בבית הספר; והשלישית מבוססת על התיאוריה של יורגן האברמס (מקור), תיאוריה שמגדירה שלושה אינטרסים אנושיים שביסוד ההכרה והידע האנושיים. הטיפולוגיה הראשונה מתייחסת לחלוקה המקובלת בספרות ההערכה ביחס לסיווג ההערכה של תלמידים (Crooks, 2004). כאן נעשית הבחנה בין התפיסה ״הערכה של למידה״, התפיסה ״הערכה לשם למידה״ והתפיסה של

"הערכה כלמידה". לגבי התפיסה "הערכה של למידה" (Assessment of Learning), לוין, ציינה כי תפיסה זו היא השכיחה ביותר, שתוצאותיה מסתכמות בהצהרות שמתכוונות לתאר ולשפוט את איכות הלמידה של התלמידים. הערכה על פי תפיסה זו נועדה לקבוע את רמת הבקיאות של התלמיד, ועניינה שימוש באסטרטגיות ובתהליכים לבדיקת ידע שלתלמידים בזיקה לתוצרים הצפויים של תכנית הלימודים שהופעלה, או של תכנית למידה אישית אחרת.

התפיסה השנייה "הערכה לשם למידה" (Assessment for learning) מאופיינת כתהליך הערכה הנמשך לאורך תהליך הלמידה. הוא מכוון להאיר את הבנות התלמיד ביחס לנלמד כדי לאתר את דפוסי למידתו ולסייע בעדו להתקדם בלמידה באופן התואם את צרכיו הייחודיים. זהו תהליך הערכה בדמות "תהליך מחקר", המבקש לחשוף ידע מגוון על התלמיד, שאינו מוכר או בולט. ידע הנלמד במהלך הלמידה של התלמיד ושעשוי לסייע בהעמקת ההבנה של תהליכי הלמידה שלו לצורך העשרתו. הערכה לשם למידה עוזרת למורה לא רק להבין את ההתקדמות תלמידים בלמידה בכיתה אלא גם תומכת בלמידה עצמה באופן משמעותי (Susuwele-Banda, 2005). קורקס השתמש במושג "הערכה לשם למידה" לתיאור התפקיד המעצב של ההערכה, במקביל הוא השימוש במוגש "הערכה של למידה" לתיאור לתפקיד המסכם של ההערכה (Crooks, 2004).

והתפיסה השלישית "הערכה כלמידה" (Assessment as Learning) משקפת את הרעיון שהערכה היא תהליך מטה-קוגניטיבי של התלמידים (המוערכים) עצמם, ומכאן שהמוקד בתפיסה זו של תהליך ההערכה הוא התלמיד עצמו שהוא, גם יחד, מושא ונשוא של הערכה. תהליך זה נועד לטפח אצל התלמיד, באופן עצמאי יחסית, את היכולות והתפקודים ההכרתיים והמטה-קוגניטיביים. תהליך זה מבוסס על הרעיון שלמידה היא יצירה חדשה של ידע, ומכאן שמדובר בתהליך המחייב רפלקציה וביקורתיות מתמשכת מצד התלמיד עצמו על הלמידה שהוא מתנסה בה.

מחקר זה מתמקד בתלמידים מבתי ספר תיכוניים במגזר הדרוזי. מגזר זה הינו מסורתי ושמרני אשר עבר שינויים תרבותיים משמעותיים מבחינת מבנהו החברתי. מבנה זה מושתת על משטר פיאודלי – פטריארכאלי, המבוסס על מדרג הירכי של בית אב, חמולה, קהילה (יצחקי, 1998). המבנה הפיאודלי-פטריארכאלי מכתיב שלטון מוחלט של האב בבני משפחתו המורחבת (דנה,

1974). עם השנים, בשל תהליכי מודרניזציה וחדירת תפיסות חדשות של פלורליזם מערבי, נחלש מעמדו של ראש המשפחה. עם זאת, החברה הדרוזית היא עדיין פטריארכלית למדי בתפישותיה ובאורח-חייה (אלמוג, 2008). ומאחר והשינויים שהתחוללו בתפיסות הערכה מבטאות התרחקות מתפיסה מוחלטת של הערכה הבנויה על סמכות ואחידות לכיוון של יתר שיתופיות, ייתכן ונוצר קונפליקט בקרב מורים ותלמידים כאחד הן ביחס למשמעויות של הערכה והן ביחס לביצועיה. על כן, מעניין אותי לחפש תשובה לשאלה: מהן תפיסות ההערכה בקרב התלמידים לגבי ביצועי ומטרות ההערכה לאור השינויים התרבותיים המוזכרים לעיל? ועד כמה הם רואים בהערכה כתחום חשוב בבית הספר.

לגבי תפיסת ההערכה בתוך בית הספר, לוין (2009) טוענה כי תפיסות הערכה של תלמידים משפיעות ומושפעות מדרכי הפעולה ומההקשר הסביבתי (בית ספרי או מערכתי) שהם פועלים בתוכו. הערכה בכיתה כוללת מגוון רחב של פעילויות, מורים יכולים להשתמש בפעולות מסוימות יותר מאחרות בהתאם לטבע ההערכה ובהתאם לדרישות תחומי הדעת ומקצועות הלימוד השונים (Zhang, 2003). על פי לוין (2009), חוץ מהבדלים אינדיבידואליים טבעיים בין השותפים לתהליכי ההערכה בבית הספר קיימים הבדלי השקפות שניתן לייחס לא רק לתפקידם השונה במארג הבית ספרי והמערכתי, אלא גם לצורכיהם השונים, למידת הידע, העניין והמחויבות שלהם כלפי תהליכי ההערכה בבית הספר. לפיכך, על בסיס ספרות המחקר המצביעה על הבדלי "תרבויות" בתחום ביצועי ההערכה, יהיה מעניין לבדוק מאפיינים בתפיסת ההערכה של תלמידים דרוזים ואת קיומה של זיקה אפשרית בין התרבות בתוך הקהילה הדרוזית לבין ביצועי ההערכה המתקיימות בין כותלי ביה"ס. השאלה המתעוררת כאן אפוא היא: מהן מאפייני תפיסות מטרות הערכה של תלמידים דרוזים והאם קיימת זיקה בינן לבין תפיסת מטרות וביצועי ההערכה שהם חווים שם?

השאלות המופיעות לעיל יכולות לסייע לנו בעיצוב תובנות לגבי תפיסות ההערכה של תלמידים אלה. בנוסף, תוצאות המחקר יכולות לסייע גם בבניית תכניות לפיתוח מקצועי בקרב מורים בפועל, במטרה לפתח את המודעות בתחום ההערכה ולהסתייע בה כדי לשפר את הלמידה בקרב תלמידי אוכלוסייה זו בהיותה חלק מאוכלוסיית המיעוטים במדינה. תכניות לפיתוח מקצועי הנן

ניסיונות שיטתיים ליצירת שינויים בביצועי המורים בכיתה, בגישות שלהם, באמונות שלהם ובתוצאות הלמידה של התלמידים (Guskey, 2002).

השיטה

המחקר שעליו מבוסס מאמר זה נערך בשנת תש״ע, ובו נעשה שימוש בפרדיגמה האיכותנית (Denzen & Lincoln, 2005). נותחו ממצאי שאלון הכולל 4 שאלות פתוחות שעליהם ענו תלמידים מכיתה י״א הלומדים בתי-ספר על יסודיים במסגרת מערכת החינוך הדרוזית.

המדגם

מדגם המחקר כלל 301 תלמידים מכיתות י״א מהמגזר הדרוזי ממסלולי התמחות שונים (מדעי, עיוני וטכנולוגי). מדגם התלמידים, אחוז הבנות קרוב לאחוז הבנים (52%, 48% בהתאמה). נבחרו באופן אקראי 10 תלמידים מכל אחת משלושת המגמות הנ״ל מכל אחד מבתי הספר המשתתפים במחקר זה.

כלי המחקר

כאמור מחקר זה נשען הפרדיגמה האיכותנית. במחקר זה נעשה שימוש בשאלון הכולל 4 שאלות פתוחות שנכתבו לצורך מחקר זה והן מיועדות לאסוף מידע אודות תפיסות לגבי מושג ההערכה בתוך בית הספר. הבדיקה הזו, בניגוד לשאלות סגורות במתכונת של סולם ליקרט מאפשרת לנחקרים להביע באופן פתוח וחופשי עמדות, רגשות וכו׳ (צבר בן-יהושע, 1990). בשאלות אלה נתבקשו הנחקרים לפרט מהי המטרה החשובה ביותר בהערכת תלמידים בעיניהם? ולהסביר מדוע לדעתם משתמשים בהערכה בבית הספר? ואם הם חושבים שכדאי לבטל את ההערכה בבית הספר. השאלה האחרונה אם התלמידים מעריכים כי לתרבות בבית יש השפעה על תפיסותיהם והשקפותיהם לגבי תהליכי ההערכה בבית הספר.

הליך

השאלונים לתלמידים הועברו על ידי עורך המחקר לתלמידי כיתות י״א ב-6 בתי ספר תיכוניים. התלמידים קיבלו הסבר קצר לגבי המחקר ומטרתו. במהלך ההסבר התלמידים נתבקשו לענות על השאלון בכנות מלאה והודגשה האנונימיות.

שיטות סטטיסטיות

ניתוח איכותני של השאלות הפתוחות על מנת לאסוף מידע סביב תפיסות תלמידים שנבצר מאתנו להשיגו באמצעות ניתוח כמותי בעזרת שאלונים סגורים. סוג מחקר זה מאופיין בניתוח המידע שנאסף מנקודת מבט של הנחקרים בהקשר התיאורטי הרלוונטי (Creswell, 2007; Patton, 2002). התחקות אחר התנסויותיהם של הנחקרים, הקובעים ומעצבים את למידתם, מאפשרת הבנה של המהות והמשמעות של תהליכים אלה (צבר בן-יהושע, 1990).

ממצאים

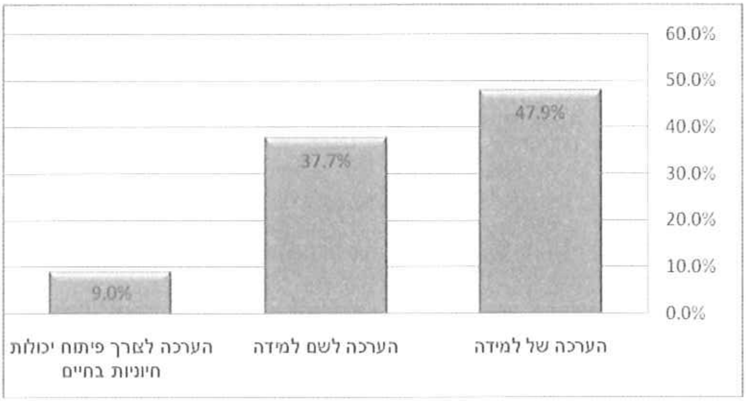
ממצאי המחקר יוצגו בהתייחס לכל אחת משאלות המחקר.

תפיסות תלמידים ביחס למטרות הערכה בכיתה

לצורך עיבוד התשובות של התלמידים לגבי שימושי הערכה בבית הספר, ערכתי מיון של תשובותיהם בהתבסס על מחקרים קודמים בתחום (לוין, 2009), לארבע קטגוריות (שקדי, 2003), המבוססות על שתי השקפות מקובלות לגבי הערכה: שמרנית וליבראלית הערכה "של למידה" ו"הערכה לשם למידה" ועוד שתי קטגוריות נוספות, בראשונה עשיית שימוש בהערכה באופן ההולם את מטרת ההערכה כ"פיתוח יכולות חיוניות לחיים" והשנייה עשיית שימוש בהערכה "לצורך הכנה לעתיד".

• להלן גרף 1 המציג את שכיחויות תשובות תלמידים על פי המיון שנערך לעיל לגבי מטרת ההערכה לפי תפיסת תלמידים.

גרף 1: שכיחויות תשובות התלמידים בעניין מטרות ההערכה, לפי מיון לשלושת מטרות ההערכה (N=301)



מהגרף עולה כי כמחצית מתשובות התלמידים מצביעות על מטרת ההערכה כ"הערכה של למידה" המתקשרת לתפיסה השמרנית. כך למשל הם ציינו: מטרת הערכה היא כדי "לבדוק מהי הרמה שלנו", "לדרג אותנו לפי רמות", "לתת ציונים", "לבדוק היכולת שלי", "לבדוק אם התלמיד השיג מה שנדרש מהם בתום הלימודים", "לבדוק את ידע התלמיד", "לבדוק אם אנו יודעים את החומר", "לדעת מה מצבינו", "למדוד את רמת ההבנה שלנו", "להכשיל אותנו", "לבדוק אם התלמיד שולט בחומר", "להגדיר איזה ידע נרכש", "לבדוק אם התלמיד לומד בבית", "לתת ציונים לתלמידים ולרצות את ההורים", "לדעת מה צברתי מבחינת ידע", "לקבוע מעמדי בכיתה".

כ-38% מתשובות התלמידים ניתן היה למצוא אמירות המתקשרות למטרה של "הערכה לשם למידה" המתקשרת לתפיסה הליבראלית. תלמידים ציינו: מטרת ההערכה היא כדי "לשפר רמת התלמידים", "שנרכוש עוד ידע ולשפר הישגים", "לשפר רמת התלמיד", "לעודד ולשפר", "לקדם את הלמידה שלי", "להצליח ולהשיג את המטרות שלנו", "לעודד תלמידים לקרוא ולהתקדם", "לבדוק מה רכש התלמיד והאם חל שיפור ביכולת שלו", "להחליט אם אפשר

לקדם אותו", "לדעת מה יכולת שלנו וכיצד להשתפר", "ללמוד מטעויות שלנו ולהשתפר", "לדעת נקודות החולשה של התלמיד ולעזור לו להשתפר", וכו'.

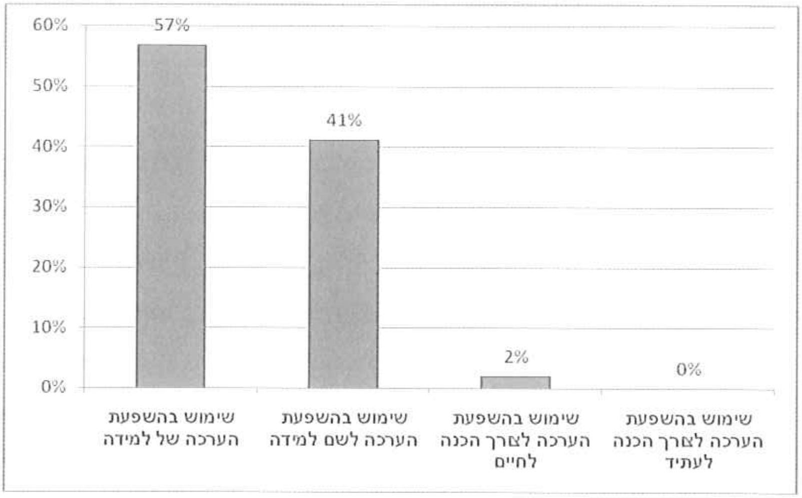
רק בכ-9% מתשובות התלמידים ניתן היה למצוא אמירות המתקשרת למטרה "הערכה לצורך פיתוח יכולות חיוניות בחיים". תלמידים ציינו: מטרת ההערכה הן "לפתח את יכולת התלמיד", "ללמוד מטעויות", "כדי ללמוד", "להתרכז ולהצליח", "כדי שהתלמיד לא יהיה לבד", "לבדוק את עצמנו", "לתת ביטחון עצמי לתלמידים", ""כדי שנעריך אחרים בכיתה" וכו'.

תפיסות תלמידים לגבי ביצועי הערכה

לצורך עיבוד התשובות של התלמידים לגבי שימושי הערכה בבית הספר, ערכתי מיון של תשובותיהם לארבע קטגוריות (שקדי, 2003), המבוססות על שתי השקפות מקובלות לגבי הערכה: שמרנית וליבראלית (לוין, 2009) ועוד קטגוריות נוספת, והיא עשיית שימוש בהערכה "לצורך הכנה לעתיד".

- להלן גרף 2 המציג את שכיחויות תשובות תלמידים על פי המיון שנערך לעיל לגבי שימושי ההערכה.

גרף 2: שכיחויות תשובות התלמידים בעניין ביצועי הערכה, לפי מיון לשלושת מטרות ההערכה (N=301)



מעיון בטבלה ניתן להסיק כי תלמידים תופסים ביצועים המתחברים לשלושת סוגי שימושים. ישנם שימושי הערכה המשקפים תפיסה שמרנית ההולמת את הגישה של "הערכה של למידה" המתקשרת להשקפה השמרנית, הן כגון: משתמשים בהערכה כדי "לבדוק את הידע וההבנה שלי", "למיין אותנו לרמות השונות על פי היכולת שלנו", "לבדוק את הרמה שלי", "לזהות את יכולת התלמידים", "לבדוק את הרמה שלי אם אני מקבלת ציונים גבוהים או נמוכים", "לדעת איפה אני עומד בהבנת החומר", "לבדוק את מצב התלמידים מבחינה לימודית", "כדי לשים ציון על התעודה", "לדעת מה למדתי בביה"ס", "לדעת איזו ידע רכשתי בכיתה וגם כדי לדרג תלמידים ולצורך תחרות", "לראות כמה מצטיינים יש בבית הספר", "לבדוק את התלמידים השיגו מה שצריכים להשיג", "להגדיר איזה ידע ומיומנויות בסיסיות התלמיד רכש", "לדעת את יכולת התלמידים ולזהות חוסר ההבנה", "למיין תלמידים לחזקים ולחלשים". במילים אחרות תשובות המתייחסות לבחינה משווה, למדידה לצורך מתן ציון או לצורך הסכמה.

תשובות תלמידים לגבי שימושי הערכה המתקשרים לתפיסה הליבראלית ההולמת את מטרת ההערכה "לשם למידה", כגון: משתמשים בהערכה בבית הספר כדי: "לראות איפה אנו עומדים ולדעת מה לשפר", " לבדוק באיזה מצב אני נמצאת ואיזה ידע יש לי ובמה אני יותר חלשה ומה לשפר אצלי", "לקדם אותי בלימודים", "לתמוך בתלמידים ולתת להם להתקדם יותר", "להיות יותר טובים ולהצליח יותר", "לשפר את מצב התלמיד", "לעזור לתלמיד להצליח", "לגרום לתלמיד להשתדל לשפר הלמידה שלו". במילים אחרות אלה תשובות המשקפות התייחסות להערכה כמשוב שתפקידו לעודד, להניע, לסייע, לכוון, או לאבחן לצורך שיפור.

בתשובות התלמידים מצאתי עדויות לשימושי הערכה המתקשרים גם עם "הכנה לעתיד". תלמידים אחדים ציינו: משתמשים בהערכה כדי "לעזור לנו לבחור באיזו מקצוע ללמוד בעתיד", "להכין את התלמידים לחיים מקצועיים בעתיד", "ללמד את התלמיד ולהכינו לעתיד".

דימויים להערכה כפי שהם משתקפים בעיני תלמידים

כדי לנתח את תשובות התלמידים לשאלה המבקשת לתת דימוי להערכה וגם לנמקו ביצעתי מיון של התשובות לקטגוריות. בהתבסס על הרקע הספרותי, מיינתי את הדימויים שהעלו המשתתפים לקטגוריות המשקפות את הגישות של: "הערכה של למידה", "הערכה לשם למידה" ו"הערכה לצורך פיתוח יכולות חיוניות בחיים".

בממצאים ניתנו דימויים המשקפים את מטרת ההערכה "של למידה" ההולמת את הגישה השמרנית שעיקרה שיפוטית ומבוססת על שכר ועונש. תלמידים דימו הערכה ל"בית משפט" עם הנימוק "כי שופטים את האדם ומגלים את השגיאות שלו", הערכה דומה לתהליך של חדירה לפרטיות של אדם ("לחדור לפרטיות של האדם") בנימוק כי "הם קובעים הכול", הערכה היא כמו " מבחן להתקבל לעבודה" בנימוק "כי אז יגלו מה אנחנו יודעים ומה מבינים ויכולים לעשות", "מסננת" בנימוק "מה שנשאר במסנן זה מה שלא הבנו", "תחרות" בנימוק "כי יש ציונים", הערכה היא כמו "ואדי ומפל" בנימוק "כי כל הנחלים מתחברים לנהר אחד שבדרך יש מפל וזה כמו שכל פעולות ההערכה מטרתן לבדוק ולמדוד ידע התלמידים", הערכה כמו " מדרגות" בנימוק " כי שמים כל תלמיד במדרגה המתאימה לו".

לגבי דימויים המתקשרים לגישה של "הערכה לשם למדה" ההולמת את הגישה הליברלית, תלמידים ניתן להבחין בדימויים המתקשרים לגישה של "הערכה לשם למידה" ההולמים את התפיסה הליבראלית הרואה בהערכה כמעצבת ומשפרת את התלמיד כגון: דימוי הערכה ל"פיתוח מערכת חברתית" בנימוק ש"הערכה אמורה לשפר את התלמידים", דימוי הערכה כ"סולם" עם הנימוק "כי בסולם עולים מדרגה לדרגה", דימוי הערכה ל"מפל הזורם כל הזמן" בנימוק "כי כל הזמן אנו מתקדמים", דימוי הערכה כ"אפיית עוגה" עם הנימוק "כי כל פעם בודקים אם היא מוכנה או לא. אם היא מוכנה אז הצליחה", דימוי הערכה כ"ספר" בנימוק ש"בודקים אותנו לאורך השנה ובודקים את ההתפתחות שלנו כדי לפתח דברים ולחקור דברים ולהשיג דברים...", הערכה היא כמו "מפל הזורם כל הזמן" בנימוק "כי כל הזמן אנו מתקדמים".

מצאתי גם דימויים המתקשרים גם למטרה "פיתוח יכולות חיוניות לחיים" כגון: הערכה היא כמו "משפחה" בנימוק "כי במשפחה עוזרים אחד לשני ואומרים מה טוב ומה לא", הערכה היא כמו " מבחן עצמי" בנימוק "כי צריכים להבין את עצמנו".

בנוסף לשלוש קטגוריות אלו מצאתי שני דימויים המתקשרים לקטגוריה "הכנה לעתיד". שם מצאתי הדימוי כגון: הערכה היא כמו "כלי מים" בנימוק "אנו מקבלים ידע כדי להשתמש בו בעתיד".

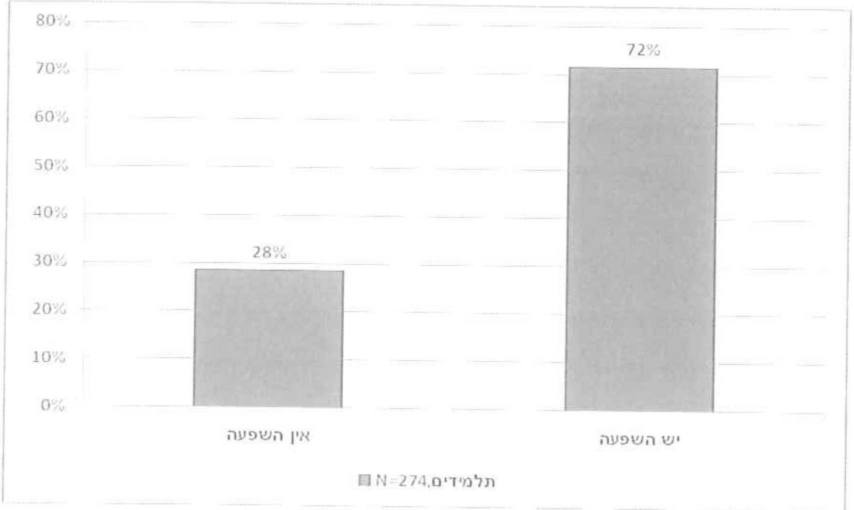
בנוסף לארבע קטגוריות אלו מצאתי דימויים מאוד שליליים על פעולות ההערכה בבית הספר. בין היתר ניתנו דימויים כגון: "משהו מכוער" נימוק "כי אף אחד לא אוהב הערכה", "חושך" נימוק "כי קשה לנו להסתדר בהערכה", "גיהינום" בנימוק "כי המבחנים קשים" עוד נימוקים מתלמידים אחרים לאותו דימוי "כי אני שונא מבחנים", "כי צריך להשקיע המון", "כי זה מעייף". דוגמאות נוספות שלא ניתנו להם נימוקים: "מוות","מפלצת", "כלא", "צונאמי", "בלגן", "משהו מפחיד","הסתבכות", ו"לחץ". המקצינים ביניהם ציינו כי הערכה היא כמו "סכין נתקע בגב", אחד התלמידים ציין כי הערכה דומה ל"סוג של אכזריות הגורמת לסבל רב".

תפיסות תלמידים לגבי השפעת התרבות החברתית על תפיסות של תהליך ההערכה שראוי לקיים בבית הספר

לבדיקת מחשבות הנבדקים לגבי השפעה אפשרית שיש לתרבות החברתית שאותה הם חווים על תפיסותיהם לגבי תהליך הערכה שראי לקיים בבית הספר הצגתי בשאלון הפתוח שאלה האחרונה בשאלון.

* להלן גרף 3 המציג את שכיחויות תשובות תלמידים על פי המיון שנערך לעיל לגבי שימושי ההערכה.

גרף 3: שכיחויות תשובות התלמידים בעניין הסכמתם על השפעת התרבות על תפיסת ההערכה המתבצעת בבית הספר (N=274).



מהתשובות ניתן להבחין בנטייה לכיוון של הסכמה, (72%)הביעו הסכמה על כך שיש השפעה לתרבות שבה גדלו והתפתחו על תפיסותיהם לגבי ביצועי הערכה בבית הספר.

גם כאן נעשה מיון לתשובות התלמידים לפי שתי הגישות השמרנית והליברלית וגם ל״פיתוח מיומנויות חיוניות לחיים״ ו״לצורך הכנה לעתיד״. תשובות תלמידים מתקשרות לתפיסה השמרנית הממיינת. תשובות תלמידים היו כגון: תלמידים התייחסו לדמיון בין תרבות וביצועי הערכה בכיתה, כגון ״בשניהם מעריכים התנהגות והישגים״, ״התרבות משפיעה על רמת יכולת התלמיד״. תלמידים אחרים התייחסו לדמיון בין החינוך שקיבלו בבית ובמשפחה לבין מורים כמעריכים ״במשפחה שלי רואים בי מצטיין וגם מוריי כנ״ל״, ״בבית עוקבים אחרינו גם בהערכה בכיתה עוקבים אחרינו״, ״להורים יש השפעה על הילדים. הפחד מההורים וההערכה שאנו נותנים להם, דומה להערכה שאנו

נותנים למורה", "התלמיד הוא אשר נותן תמונה על הבית שבו גדל והתחנך, והמורים מעריכים אותו ומזהים מאיזו בית הוא בא", תלמיד אחר ציין "לפי דעתי יש דמיון של 50% כך שההורים מעריכים אותי על פי התנהגותי בבית ומוריי מעריכים אותי על בסיס ההישגים שלי במבחנים ובעבודות ועל פי ההתנהגות שלי".

תלמידים אחרים התייחסו להשפעת מעמד המשפחה כגורם משפיע על הערכה "אם את ממשפחה של משכילים, מסתכלים עליך שאתה "ואוו" משהו ואם אתה חיי במשפחה "טיפשה" ואבא "טיפש" וכה... הם יעריכו אותך בהתאם", אחר ציין "כי אבא שלו כובד כמורה לכן אסור להיכשל במבחנים".

תשובות תלמידים המתקשרים לתפיסה הליבראלית השואפת לשיפור, הן: יש קשר בין תרבות לבין הערכה בכיתה כי "יש דמיון בין המורה לאבא בתמיכה והעידוד שמעניקים לי", "יש דמיון בין הורים למורים ששניהם מעודדים ורוצים שנצליח", "אם יש חיים נורמאליים ומצב משפחתי טוב, שלטון האב נפלא, יש אווירה טובה בבית, זה מוביל אותנו להצלחה בלימודים ולאור זאת נקבל הערכה טובה מהמורה שלנו", "אם גדלנו באווירה של כבוד והתנהגות טובה אז הציונים שלנו יהיו יותר טובים כי אם מכבדים את המורים ואת ההנהלה ואת כל הסובבים אותנו בבית הספר זה ישפיע על ההערכה שלנו", "ההורים אומרים לי שעלי ללמוד טוב בבית הספר, וכך גם המורים לוחצים עלינו כדי להצליח כדי שיהיה לנו חיים טובים", "בבית עוזרים לי להשתפר כמו בבית הספר", "בבית כשיש לי בעיה הם יושבים ושומעים אותי. אותו הדבר בבית הספר כשיש לי בעיה בהערכה, המורים מקשיבים לי ושומעים את הטענות שלי", "ההורים לוחצים שאהיה מצטיינת כפי היו בני משפחתי בעבר", "ההורים כמו המורים מעודדים אותי להצליח", "ההורים מעודדים אותי ללמוד וזה גרם לי להתקרב ללימודים יותר", "לעידוד שאני מקבל בבית משפיע עלי כדי להשיג הערכה גבוהה יותר", "בטח כי הכול מתחיל מהתרבות שקיבלתי בבית. ההורים מקפידים על הלימוד שלי ובגלל זה אני רציני ורוצה ללמוד ולהתקדם", "ההורים משפיעים עלי רבות וגורמים לי להתאמץ יותר בלימודים כדי להצליח", "ההורים תמיד מעודדים אותנו להישגיות", "הורי חינכו אותי על אהבת הלימודים וכי עלי להצליח בכל אשר אעשה ועל לסיימו בהצלחה עד תום", "חונכתי בבית על הערך שבבסיס החיים הוא ההצלחה בבית הספר ובלימודים", "הורי כל הזמן מעודדים אותי כל הזמן כדי ללמוד ולהשתפר".

לגבי השפעת התרבות שבה צמחו תלמידים על תפיסת ביצועי הערכה המתקשרת למטרת הערכה "לצורך פיתוח יכולות חיוניות בחיים", שם מצאתי תשובות המתקשרות למטרה זו כגון: יש קשר בין תרבות לבין הערכה כי "עם התרבות שלנו אנו לומדים וזה מה שמחזיק אותנו כעדה ועוזר לנו להערכה (העצמית) שלנו", "בבית אימא לימדה אותנו לאהוב את הלימודים וכי בלי לימודים איננו יכולים להמשיך את חיינו", "ההורים נותנים לנו עצות כדי להניע אותי ללמוד וכדי להצליח. לכן עלי להשקיע ולהתאמץ על מנת להצליח בחיים", "ההורים הכניסו לראש שלי שהלימודים הם הכול בחיים", "אני מקבלת ערכים מהסביבה ונותנת לפי זה פירוש להערכה", "אנו חיים באווירה של כבוד לכן אני מכבדים את מי שמולי במיוחד המורים והמורות", "ההורים למדו אותנו לתת כבוד ולהעריך את מי שמלמד אותנו ולכל אחד שנפגשים איתו", "התרבות בבית משפיעה עלינו כיצד להתנהג", "שעלי להתייחס ברצינות לכל דבר", "הערכים שעליהם חינכו אותי הוריי והיחס שלהם דומה ליחס שאני מקבל מהמורים בבית הספר".

בנוסף, מצאתי טיעונים המתקשרים למטרת ההערכה "לצורך הכנה לעתיד", אחת מהתלמידה ציינה: "ההורים והמורים מעודדים אותי ללמוד ולהתקדם לקראת לימודים אקדמאים", אחרת ציינה "יכול להיות שהמקצוע שאני רוצה להתמחות בו (בעתיד) לא יהיה מקובל בחברה וזה משפיע על הדרך שבה אני חושבת ומעריכה את הדברים", עוד תלמידה ציינה: התרבות משפיעה כי "אולי אלמד משהו שזה לא יהיה מקובל בחברה שלנו לכן זה ישפיע על בחירת המקצועות שאני מתכוונת ללמוד בעתיד", תלמיד ציין שיש השפעה לתרבות שבה גדל כי "אותן הצעות שנותן לי אבא לעתיד נותן לי גם המורה שלי בבית הספר", עוד תלמיד ציין "משפחתי משפיעה עלי והם נותנים לי עצות כדי להצליח בעתיד", אחר ציין "ההורים והמורים מעריכים את התלמידים כדי להכינם לעתיד".

דיון וסיכום

המחקר הנוכחי בחן באמצעות כלי הערכה איכותני את התפיסות שיש לתלמידים בבתי ספר תיכוניים מהמגזר הדרוזי לגבי מטרות הערכה וביצועי הערכה בבית הספר. בנוסף נבחנו במחקר דפוסי תפיסות ייחודיים לתלמידים בקשר למידת השפעת התרבות על ההשתתפות בפעולות הערכה בבית הספר.

ממצאי המחקר העלו כי תלמידים בבתי הספר התיכוניים הדרוזיים תופסים שלוש מטרות עיקריות של ביצוע תהליכי הערכה בבית הספר. אותן כינינו כמטרות לצורך "הערכה של למידה", "הערכה לשם למידה", ולצורך "פיתוח מיומנויות חיוניות בחיים". היעדים "הערכה של למידה" ו"הערכה לשם למידה" הולמים את הממצאים שהתקבלו במחקרים קודמים לגבי מטרות הערכה אשר בוצעו בקרב תלמידים באוניברסיטאות (Fun, 2005, Newstead, 2004, Maclellan, 2001), בקרב פרחי הוראה במכללות להכשרת מורים (Volante, 2007), בקרב מורות בבתי ספר יסודיים (ארליך, 2008) ואף בקרב תלמידי תיכון (לוין, 2009). היעד של "הערכה של הערכה" מתקשרות להשקפה השמרנית המתייחסת להערכה כתהליך שיעדו לפקח ושבעיקרו הוא שיפוטי, נקודתי ומסכם, לעומת השימוש בהערכה "לשם למידה" המתקשר להשקפה הליבראלי המתייחסת להערכה כדיאלוג שמגמתו שיפור ועיצוב שוטף שמכוון את הלמידה בקרב התלמידים (לוין, 2009). המטרה "פיתוח יכולות חיוניות לחיים" הולמת במידה מסוימת לממצא שעלה במחקר של Fun לפיו כינה את תפיסת מטרת הערכה השלישית: הערכה "לצורך למידה לאורך חיים" שבאה לידי ביטוי בקרב מרצים וסטודנטים בהונג קונג (Fun, 2005).

עוד העלה המחקר כי תלמידים מגלים מידה רבה של הסכמה בתפיסות לגבי שני יעדי הערכה: "הערכה של למידה" ו"הערכה לשם למידה", ומידה נמוכה יותר של ביטוי לגבי יעד הערכה של "הצורך לפתח יכולות חיוניות לחיים". ממצא זה מחזק את ממצאיו של פאן (Fun, 2005) שנערך בהונג קונג בקרב סטודנטים ומרצים. גם שם התקבלו ממצאים דומים לגבי תפיסות התלמידים את היעד של "הערכה לשם למידה" ו"הערכה של למידה" (3.7 לעומת 3.9 בהתאמה). לעומת זאת, ממצאים אלה אינם הולמים את הממצא של לויס (Volante, 2007) אשר

מצא כי רוב המועמדים לתפקיד מורה במכללות להכשרת מורים סבורים כי המטרה העיקרית של הערכה היא "הערכה של למידה" ורק מיעוט מביניהם הצביע על "הערכה לשם למידה" כמטרה החשובה בעיניהם. ממצאים דומים לממצא של לויס מצאה לוין (2009) בקרב תלמידים. על פי ממצאיה רוב התלמידים התייחסו להערכה בבית ספר כממוקדת ב"הערכה של הלמידה" כאשר זוהי כמותית בעיקרה ומושפעת מתרבות המבחן.

לגבי תפיסת יעד "הערכה לצורך פיתוח יכולות חיוניות לחיים" רק חלק קטן מהתלמידים הצביעו על מטרה זו. ייתכן וכי, תלמידים בבית הספר עדיין אינם רואים את חשיבות של ההערכה ככלי שבעזרתו ניתן להקנות יכולות לחיים. יתכן גם שתלמידים עסוקים רבות בהכנות לבגרות כשלב לפני ההמשך, דבר אשר מונע מהם לראות בהערכה ככלי להכנה לחיים.

ממצא מעניין אחר הראוי להדגיש והוא שתלמידים תופסים תהליך הערכה כחלק חשוב מההוויה שלהם בבית הספר והם בעיקרון מתנגדים לבטל את התהליך הזה. זאת על אף הממצא שחלק נכבד מהתלמידים נתנו דימויים שליליים לפעולות ההערכה ואף חלקם דימה את ההערכה ל"גיהינום".

לגבי השפעות תרבותיות, תלמידים הצביעו על קשר חזק בין החינוך שקיבלו תלמידים בבית ההורים ומורים בהשפעת התרבות על תפיסותיהם לגבי תהליך ההערכה בבית הספר. דבר אשר מצריך חשיבה לגבי בניית גשרים בין הקהילה לבין בית הספר במטרה לשדרג ולקרב את העמדות בין ההורים לבין בית הספר בכל מה שקשור לתהליך ההערכה. אי תמיכה מצד הקהילה למדיניות ההערכה המבוצעת בבית-הספר עלול לגרום לכישלון בתהליך החינוכי המיועד לקידום הישגי תלמידים בגלל השפעות תרבותיות לא רצויות.

המלצות למחקרים עתידיים

הממצאים במחקר זה מעניקים לנו תובנות לגבי תפיסות ביחס למטרות וביצועי הערכה בכיתה בקרב תלמידי תיכון מהמגזר הדרוזי. עם זאת יש מקום לחקור נושאים אלה בקרב תלמידים מחטיבת הביניים והיסודי ולנסות לבדוק אם קיימים הבדלים בין חטיבות אלה. מידע זה יכול להאיר לנו עוד תובנות לגבי תפיסות לגבי מטרות וביצועי הערכה בחטיבות השונות דבר אשר יכול להרחיב את התובנות שלנו סביב תפיסות הערכה.

אולם אין להסתפק בכך, יש מקום גם לבחון תפיסות לגבי מטרות הערכה בקרב מורי ותלמידים מגזרים שונים לרבות במגזרים היהודי והערבי ולנסות לעמוד על דמיון והבדלים אפשריים הצפויים להאיר לנו תובנות נוספות. כמו כן הייתי מציע להרחיב את הבדיקה של ההשפעות התרבותיות על עיצוב תפיסות הערכה בקרב חטיבות שונות ותרבויות השונות שצוינו לעיל. הרחבת ידע בתחום זה יכול לעזור לנו לעצב תכניות התערבות להכשרת מורים וגם להנחיית מורים ומנהלים על מנת לקדם שימוש בהערכה ככלי לקידום השקפות יותר ליבראליות ודמוקראטיות ולנסות להפחית ככל האפשר את השפעתה של ההשקפה השמרנית בהערכה, כאשר היא נתפסת שלילית או לא מספיק יעילה ותורמת.

ביבליוגרפיה

אלמוג, ע' (2008). *המגזר הדרוזי. משפחה, חמולה וחברים במגזר הדרוזי*. אוחזר [בתאריך 1.1.2011] מתוך www.peopleil.org.

בירנבוים, מ' (1997). *חלופות בהערכת הישגים*. תל אביב: אוניברסיטת תל-אביב, רמות.

בירנבוים, מ' (2004). *בהבניה מתמדת*. תל-אביב: אוניברסיטת תל אביב ומשרד החינוך והתרבות, רמות.

דנה, נ' (1974). *הדרוזים: עדה ומסורת*. ירושלים: משרד הדתות- המחלקה לענייני דרוזים.

יצחקי, ל' (1998). *דרוזים בישראל: היבט היסטורי ומרחבי*. אוחזר [בתאריך 1.1.2011] מתוך www.e-mago.co.il.

לוין, ת' (2009). הקולות הדוממים: משמעות הערכה בבית הספר מנקודת המבט של תלמידים. בתוך: י' קשתי (עורך) *דור דור ודורשיו: הערכה חינוך יהודי ותולדות החינוך* (עמ' 33-60). תל-אביב: אוניברסיטת תל אביב, רמות.

עבד, ח׳ (2010). *תפיסות הערכה של תלמידים בבתי ספר תיכוניים במגזר הדרוזי וזיקתם להקשרי לימוד וחברה*. (עבודה לשם קבלת תואר (.M.A), אוניברסיטת תל אביב, תל-אביב).

צבר בן-יהושע, נ׳ (1990). *המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה*. גבעתיים : מסדה בע״מ. (עמ׳ 25-8).

שקדי, א׳ (2003). *מלים המנסות לגעת : מחקר איכותני-תיאוריה ויישום*. תל-אביב : אוניברסיטת תל-אביב, רמות.

Creswell, L.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (Chap. 1, pp. 8-32). Thousand Oaks: Sage Publications.

Crooks, T. (2004). *Tension between assessment for learning and assessment for qualifications*. Education assessment research unit. New Zealand: University of Otago.

Denzen, N.K. & Lincoln, Y.S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oak: Sage Publications. (Chap. 8, pp. 293-337).

Fun, N.L. (2005). *Hong Kong academics' and students' perceptions of assessment qurposes and qractices*. The LOAP Questionnaire Survey Report. Hong Kong: Institute of Education.

Guskey, T. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8*(3), 381-391.

Maclellan, E. (2001). Assessment for learning: The differing perceptions of tutors and student. *Assessment and Education in higher education, 26*(4), 307-318.

Newstead, S. (2003). The purposes of assessment. *Psychology Learning and Teaching, 3*(2), 97-101.

Sahin, C., Bullock, K. & Stables, A. (2002). Teachers' beliefs and practices in relation to their beliefs about questioning at key stage 2. *Educational Studies, 28*(4), 371-384.

Shepard, L.A. (2000). The role of classroom assessment in teaching and learning. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching on teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association. (pp.1066-1101).

Stiggins, R. (2004). New assessment beliefs for a new school mission. *Phi Delta Kappan, 86*(1), 22-27.

Volante, l. & Fazio, X. (2007). Exploring teacher candidates` assessment education reform and professional development. *Canadian Journal of Education. Brock University, 30*(3), 749-770.

Zhang, Z. & Burry-Stock, J.A. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education, 16*(4), 323–342.

אבן קיים אלג׳וזייה
אישיותו ושיטתו הפולמוסית

| עיסאם ח׳טיב |

המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל-חיפה

תקציר

אבן אלקיים אלג׳וזייה (1292-1350) היה תלמידו וממשיך דרכו של שיח׳ האסלאם אחמד אבן תימייה (1263-1328), אותו דרך הדוגלת בפירוש מילולי של הכתובים, תוך כדי הפעלת כלים רציונאליים והימנעות מפרשנות הנעשית מתוך שיקול דעת בלבד.

שיטת פירוש זו באה מתוך גילוי אחריות ומסירות כלפי ״דרך הישר״ של האסלאם האורתודוקסי וכלפי המורשת של האבות הוותיקים (אלסלף אלסאלח).

בדומה למורו ורבו אבן תימייה, נרתם אבן אלקיים למלחמה שערה במזימות הזדוניות של בעלי הספר (אהל אלכתאב) וכתות פנים-אסלאמיות אחרות אשר נועדו להשחית את פניה של דת האסלאם על ידי החדרת כל מיני חידושים מגונים, הן במישור הדוקטרינה והן במישור האתי, האמורות להסיטה מדרך הישר ולהחלישה מול אויביה, במיוחד בתקופה רגישה זו של מלחמות הצלב.

מכאן באה חשיבותו של מאמר זה הנסוב סביב שיטת עבודתו הפולמוסית המקורית של אבן אלקיים, שנועדה להפריך את טענותיהם האנטי אסלאמיות של היהודים והנוצרים באותה עת, כפי שהיא משתקפת בספרו: ״הדאית אלחיארא פי אג׳ובת אליהוד ואל נסארא״.

מלות מפתח

פולמוס דתי, ימי הביניים, פקה, פתאוא, שורשי הדת ,אחדות השורשים והענפים, שיטת האסתינבאט, שיטת התאויל, שיטת ההקש, תחריף (זיוף), אפחאם (השתקת היריב), אלנקל ואלעקל (הכתובים והשכל), התחייבות מוסרית.

אבן אלקיים שייך לקטיגוריה של סופרים מוסלמים שעשו שימוש אינטינסיבי בתורה בויכוחים שלהם עם היהודים והנוצרים.

מבין הסופרים המוקדמים ביותר שעשו שימוש כזה בתורה היה אבן קותייבה (מת ב-889) והוא הירבה לצטט את התורה בספרי ההלכה ובספרי המסורת שלו שאינם בעלי תכלית פולמוסאית[1], לעומת סופרים מוקדמים אחרים שצרפו טעונים רציונאליים, בעלי אופי פולמוסי לרוב, כולל שימוש נרחב בציטטות מהתורה כמו : אלקאסם אבן איברהים אלראסי, עלי אלטברי (הסופר שהמיר את דתו היהודית לאיסלאם) ואבן איוב[2].

בעוד שסופרים אלה מהמאה ה- 9 וה- 10 לספירה עשו שימוש בטקסט התורתי על מנת לתמוך באידיאולוגיות (הדתיות) שלהם, ע״י ניתוח ופרשנות טקסטואליים מנקודת הראות שלהם באופן חיובי ומועיל, הופיעה מגמה חדשה החל מהמאה ה-11 ואילך, שגישתה לטקסט התורתי הפכה להיות יותר הרסנית. ועל המגמה הזו נמנים סופרים כמו : אלאשערי, התיאולוגים אלג׳ואני ואלקראפי, והשי״ח החנבלי אבן תימיה ותלמידו אבן קיים אלג׳וזייה[3].

נקודת המפנה הברורה היתה עבודת המיון למינים של אבן חזם (ابن حزم الأندلسي): "كتاب الفصل في الملل والأهواء والنحل". שהוא מעין התקפה קטלנית נגד כל דת או כת שאינה הולמת או תואמת את הזרם "الظاهري" (המילולי) ההלכתי שאליו השתייך אבן חזם, אשר הציע פרשנות רדיקלית ״לקוראן״ כשהוא מאשים את היהודים והנוצרים ב "تحريف" (זיוף וסילוף) ספרי הקודש שלהם בחשאי, זה אומר שלפי ראותו ואמונתו הטקסטים התורתיים הושחתו לחלוטין, קביעה שאין לה תקדים בוויכוחים היהודים-נוצריים- מוסלמים[4].

אחרי מותו של אבן חזם הייתה דחייה מפורשת של השקפת עולם זו, למשל על ידי ابن تيمية עצמו, כשלוש מאות שנים אחריו בספרו ״אלג׳ואב אלשאפי״ (الجواب الشافي) שבו

1. Accad, Martin. Muhammad's Advent as the final Criterion for for the Autheticity, pp. 217-218.
2. Accad, Martin. Muhammad's Advent as the final Criterion for for the Autheticity, pp. P. 218.
3. Thair.
4. ראה : משה פרלמו, ״הפולמוס בין האיסלאם ליהדות בימי הביניים״, מתוך : חוה לצרוס-יפה, סופרים מוסלמים על יהודים ויהדות, עמ׳ : 127-132.

משמעית ובלתי ברורה[5].

בכל זאת הספר "כתאב אלפסל" (كتاب الفصل) של ابن حزم נחשב לבעל ערך רב בהיותו דחוס בטקסטים ביקורתיים כלפי סוגיות ופרשיות שונות בתורה, דבר שהשפיע רבות ובצורה שלילית ורחבת יריעה המורגשת עד היום הזה בחוגים העממיים, וגם אצל המשכילים המוסלמיים המגינים על אמונתם דרך הפרכתם את כתבי הקודש של היהודים והנוצרים ששנו את דת המסיח[6].

בהקשר זה, המחקר של אבן קיים אלג'וזייה "הדאית אלחיארא..." הינו אחד המפורסמים והבולטים ביותר מבין ספרי הפולמוס המוסלמיים שנמצאו, כיוון שאפשר להבחין בו בערבוביה בין שתי מגמות: המגמה של אבן חזם המורגשת בחזקה על ידי קולקציה של טקסטים ביקורתיים ומסיביים נגד סוגיות בדת הנצרות והיהדות, ובאותו זמן קיימת השפעתו של אבן תימיה (מורו ורבו של אבן אלקיים). איחוד זה של שתי המגמות הנ"ל על ידי אבן אלקיים נקרא "סדר פרוע" של מחקר מפני שלפעמים הוא מאשר את הטקסט התורתי ומצביע עליו כמיהמן ואפילו מאמץ חלקים ניכרים ממנו, על מנת להצדיק אידיאלוגיה מוסלמית (כמו במקרה של הוכחת נבואתו של הנביא מוחמד עליו השלום) אבל, במקרים אחרים עורך אבן אלקיים בספרו "הדאית אלחיארא" השוואה בין טקסטים תורתיים שונים, בדומה לשיטתו של אבן חזם, מתוך כוונה להצביע על הסתירה הקיימת, לטענתו, בין הטקסטים התורתיים ועל טבעם המסולף[7].

פולמוסאי מוסלמי נוסף הבא אחרי אבן חזם והנחשב כבעל השפעה רבה יותר על אבן אלקיים שהרבה להשתמש בפולמוסים שלו בחיבורו. הוא אלסמואל אלמוגרבי (-1175 1125) מחבר הספר הנודע "אפחאם אליהוד" (أفحام اليهود- השתקת היהודים) שבו הוא מותח ביקורת נוקבת על "היהדות המתישנת" שהגיע הזמן להודות בביטולה (نسخها)

5. Accad, Martin, Muhammad's Advent as… Pp. 218-219.
6. Accad, Martin. Muhammad's Advent as the final Criterion for for the Autheticity, P. 219.
7. Thair, pp. 219-220.

ראה, גם: אבן קיים אלג'וזייה, הדאית אלחיארא פי אג'ובת אליהוד ואלנסארא, מהדורת אלסקא, קהיר, עמ': 313-327.

על ידי דת האיסלאם החיה והתוססת, ושעל היהודים להצטרף אליה ;לטובת השתלבותם בחברה האיסלאמית[8].

ובאשר לספרו של אבן כמונה "תנקית אלמלל אלת'לאת' (تنقية الملل الثلاث– בחינת שלוש הדתות), שבו הוא טוען, בין השאר, "שאין מוחמד ודתו מגיעים לשלמות ; ולכן כל מי שהתאסלם עשה זאת מתוך פחד או בקשת יוקרה או בצע הטבות"[9], היתה לו השפעה מסוג אחר- השפעה פרובוקטיבית מקוממת שהוותה גורם מכריע לחיבור ספר "הדאית אלחיארא" -אני גם אבהיר ואחדד את העניין הזה בהמשך דברי.

כאמור, המחבר של ספר "הדיאת אלחיארא פי אג'ובת אליהוד ואלנסארא" (هداية الحيارى في أجوبة اليهود والنصارى)- הנחית הנבוכים בנוגע לפולמוס עם היהודים והנוצרים) הוא "אבו עבדאללה שמס אלדין מוחמד בן אבו בכר אבן קיים אלג'וזייה" (أبو عبدالله شمس الدين محمد بن أبي بكر بن قَيِّم الجوزيَة) (691-751) להג'ירה (1292-1350)[10].

אבן אלקיים הוא תיאולוג ואיש הלכה (פקיה) מחברם של עבודות מפתח ב: הלכה, תיאולוגיה, חדית', סופיות, ומיסטיקה מוסלמית, ותלמידו המסור והנאמן ביותר של שיח' האסלאם והפקיה החנבלי הדגול אבן תימיה (1263-1328) שללא ספק, כפי שציינתי לעיל וכפי שארחיב בדיבורים על זה בהמשך, השאיר את רשמיו המרובים על חניכו אבן אלקיים (אם כי אבן אלקיים שמר על יחודו ומקוריותו כהוגה דעות, מתפלמס, ואיש הלכה, כפי שאבהיר בהמשך דברי) בין השאר על ידי שני ספרים המיוחסים לאבן תימיה, ושאבן אלקיים מזכיר אותם בחיבוריו : "אלג'ואב אלסחיח

---

8. 1. משה פרלמו, "הפולמוס בין האיסלאם ליהדות בימי הביניים", עמ' : 134 -135, 142-143.
2. אבן אלקיים נהג לעתים תכופות להסתמך על צטטות מהספר של "אלסמואל "בפולמוס שלו, באמרו : "قال بعض أكابرهم بعد أسلامه", ראה : אבן קיים אלג'וזייה, הדאית אלחיארא, מהדורת אלסקא, עמ' : 211, מהדורת מ. אלחג', עמ' : 138.
3. משה פרלמו, "הפולמוס בין האיסלאם ליהדות בימי הביניים", עמ' : 145-146.
9. 1. משה פרלמו, "הפולמוס בין האיסלאם ליהדות בימי הביניים", עמ' : 134 -135, 142-143.
10. אבן קיים אלג'וזייה, הדאית אלחיארא, מהדורת אלסקא, קהיר, עמ' : 5-7 (ראה, גם : שם, מהדורת אחמד אלחג', עמ' : 47-49.

למן בדל דין אלמסיח" (התשובה הנכונה לאלה שהשחיתו את דת אלמסיח)[11], "דרא תעארץ אלעקל ואלנקל"[12] (מניעת הסתירה בין השכל לבין הכתובים).

אבן אלקיים ראה בספר השני כמסמן דרך המסוגל למנוע את קיומן של הסתירות בין השכל הישר והצח לבין הכתובים המהימנים, וככלי עזר המסוגל להדוף ולהפריך את עלילות השקר והכזב על המוסלמים, ולבסס מחדש את הקוראן והסונה על בסיס איתן של שכל ואמינות מדעית – דבר המשליט את הצדק ודוחה את השקר[13].

מצדו, אבן תימיה רואה בתיאוריה זו המובעת בספר הנ"ל כחוק כללי של "אבו בכר אלראזי" ותומכיו, אפילו אם קבוצה של "מתקלמון" מוסלמים הקדימו אותו במישור זה, כמו: אלגזאלי, אבן אלערבי, אלג'וואני, ואלבקלאני[14].

מחקרים רבים חדשים נכתבו על אבן תימיה ויצירתיו על ידי מלומדים מערביים, בעוד שהיצירה הספרותית של אבן אלקיים לא נחקרה על פי רוב, ואף על פי כן, החוקרים המערביים ראו בו, לעתים רחוקות, הוגה דעות עצמאי וממשי שתרם רבות למחשבה המוסלמית בימי הביניים ותיאולוג סיסטימי (שיטתי) ומלומד המשתדל למזג בין ויכוחים תיאורתיים לפרקטיקה של חיי היום-יום (כתביו נסובים בעיקר סביב: חברה והלכה, האלוהים והאדם, הגוף והנשמה) ומכאן סוד הכבוד וההערכה שהקהילה המוסלמית רוחשת כלפיו[15].

אין ספק, כפי שמעידים כל המחקרים הערביים והמערביים, שאבן אלקיים הושפע מתורתו ומדרך מחשבתו המקורית "והרדיקאלית" של רבו ומורו אבן תימיה שדבק מילולית וללא פשרה בקוראן ובחדית' ובאותו זמן הוא הפעיל כלים רציונאליים של היקש (قياس) מיון וברירה (تصنيف واختيار) בכדי להגיע לפסקי ההלכה (الفتاوى) המהפכניים שלו. כלומר, הוא לא מסתמך על סמכות הסלף (חכמי ההלכה תלמידיו ותלמידי תלמידיו של הנביא מוחמד לדורותיהם שקדמו לו) וגם לא על דרך הפרשנות המילולית שלהם, שלכאורה דגל בה, אלא הוא נהג להיעזר בפסוקי קוראן אחרים או

11. אבן קיים אלג'וזייה, הדאית אלחיארא..., מהדורת אחמד אלחג', עמ': 35.
12. אבן תימיה, דרא תעארץ' אלעקל ואלנקל, מהדורת מוחמד ראשד סאלם, דאר אלכותב, קהיר, 1971 עמ': 5-4.
13. שם.
14. שם, עמ': 10.
15. Net Discussion Networks-H-MEM: New Publication from: Livnat Holtsman http //h-net.msu.edu/cgi-bin/logbrouse20.8.2011

באמירות המיוחסות לנביא מוחמד עצמו, עליו השלום, על מנת להגיע למסקנה מקורית הנוגעת לפרושו של פסוק קוראני כלשהוא, כמו במקרה של הפסוק על "הפטרה" (فطرة) {סורה: 30 (אלרום) פסי. 30}.[16]

גם אביו של אבן אלקיים היה "פקיה "ואחראי על בית ספר בדמשק ששמש מרכז גדול ל"עולמאא" אשר עצבו במידה ניכרת את דמותו של אבן אלקיים האיש הפכח והמפוכח תורשתית, ובמיוחד ראויה לציון תרומתו של אבן תימיה כאמור לעיל.
אבן אלקיים הרבה לעלות לרגל למכה ולערוך ביקורים מדעיים בירושלים ובמצרים[17]. הוא מספר בחיבורו "הדאית אלחיארא" על הוויכוחים שהוא נהל עם גדול מלומדי היהודים במצרים[18]. הוא היה גם איש סגפן חנבלי צנוע ומרבה בעבודת האל ובפולמוסים עם הדתות האחרות. בנוסף להיותו שקט ורגוע, אפילו בפולמוסים שהוא מקיים עם יריביו, ותלמיד מסור ביותר של אבן תימיה. אבן אלקיים נודע, גם, בבקיאותו במדעי החדית' (המסורות והאמירות שנמסרו מפי הנביא מוחמד עליו השלום), ביסודות הדת וההלכה (أصول الدين والفقه), בלשון, ובפרשנות הקוראן[19].

באשר לפרשנות הקוראן: נתגבשה אצל אבן אלקיים ובחוגים האורתודוקסים, בכלל, באותה תקופה מיתודולוגיה פרשנית, לצרכים הלכתיים או אחרים, המשקפת פעילות של התבוננות מנטלית ואינטואיטיבית מעמיקה המבקשת להבין את הטקסט הקוראני במקום שהבנתו אינה משתמעת מפשוטו. פעילות זו נקראת "אסתנבאט" (استنباط)[20] שעקרונותיה הם:

1) יש לפרש את הקוראן מתוך הקוראן (פסוק מפרש פסוק ומרחיב את מה שנמסר בקיצור במקום אחר).

---

16. לבנת הולצמן, אבן תימיה – הוגה דעות מוסלמי רדיקלי וביקורתי (תמצית מאמר) המופיע באתר: http://bar-ilan.haaretz.co.il/?p=396αs=991(20.8.2011)
17. אבן קיים אלג'וזייה, הדאית אלחיארא..., מהדורת אחמד אלחג', עמ': 52, 53, 57, 59, 107, 119, 135, 384.
18. שם, עמ': 52, 53, 54, 57, 59, 107, 119, 135, 384.
19. שם.
20. שרה סבירי, "ההבנה פנים אין ספור לה: על אסתנבאט, פרשנות צופית והבנה מיסטית", בתוך: דבר דבור על אופניו, ירושלים תשס"ז, עמ': 387. ראה, גם: אבן קיים אלג'וזיהי, הדאית אלחיארא, מהדורת אלסקא, עמ': 113.

2) יש לפרש את הקוראן על ידי הסונה (פרשנות הנביא לקוראן, ודבריו שקבל ב״וחי״ מאלוהים).

3) אם לא מועילות שתי האופציות הנ״ל, שואבים אותו פרוש מדברי החברים של הנביא בעלי הסמכא הגדולים שביניהם: ארבעת החיליפים הראשידון, עבדאללה אבן מסעוד ועבדאללה אבן עבאס. ואם אין-מוצאים את הפרוש אצל דור הממשיכים.

לסיכום המיתודולוגיה – חובה להסיק מסקנות בתבונה ובכשרון – אבל פרשנות הנעשית מתוך שיקול דעת עצמאי (ראי – رأي) בלבד – אסורה.

רוב כותבי הביוגרפיות וההיסטריונים הערביים הקדמונים נוקבים בשם הספר "جوابات عابدي الصلبان" (ג׳ואבאת עאבדי אלצלבאן-תשובות לעובדי הצלב) במקום ספר ״הדאית אלחיארא פי אג׳ובת אליהוד ואלנסארא״ מלבד קומץ קטן מהם שהזכירו את השם ״הדאית אלחיארא...״. וקרוב לוודאי שספר ״ג׳ואבאת״ הוא אותו ספר ״הדאית אלחיארא...״ כיוון שאותם אוטוביוגרפים שנקבו בשם ״ג׳ואבאת״ לא הזכירו לצדו, ספר אחר בשם ״הדאית אלחיארא...״ חוץ מהיסטריון מפוקפק אחד ויחיד (אלבגדאדי, הדית אלעארפין), בנוסף לזה שמבנה הספר (שבע שאלות ותשובות) תואם את כותרתו, כמו כן ריבוי הכותרות לאותו ספר שכיח אצל רוב האוטוביוגרפים[21].

יתרה מזו, אבן אלקיים עצמו נוקב בשם הספר ״הדאית אלחיארא״ בחיבורים חשובים נוספים שלו כמו: ״אחכאם אהל אלד׳מה״ ו״אג׳אתית אללהפאן״[22].

בנוסף לזה הרבה אבן אלקיים, כאיש אשכולות, לחקור, ללמוד, ללמד,ולחבר חיבורים בעלי ערך בתחומים שונים, כמו: מדעי הקוראן, הסונה, האידיאולוגיה, לשון ודקדוק סופיות, ומדע ורפואה. וכמו כן הוא הצליח ללמד ולחנך תלמידים וסופרים מפורסמים שהמשיכו בדרכו והעלו על נס את אישיותו ומשנתו,כמו: אבן קות׳יר מחבר ״אלבדאיה ואלנהאיה״, אלספדי מחבר ״אלואפי באלופיאת״ ואבן רג׳ב שהזכירו בספרו ״טבקאת אלחנאבלה״[23].

---

21. אבן קיים אלג׳וזייה, הדאית אלחיארא, מהדורת אחמד אלחג׳, עמ׳: 129.
22. אבן קיים אלג׳וזייה, הדאית אלחיארא,מהדורת מחמד אחמד אלחג׳, עמ׳: 127-128. ראה, גם:
    1. אלשוקאני, מוחמד אבן עלי, אלבדר אלטאלע במחאסן מן בעד אלקרן אלסאבע, מהדורת חוסיין אלעומרי, הדפסה 1, כרך1, עמ׳ :659-662.
    2. דאארת אלמעארף אלאסלאמיה, כרך 1, עמ׳: 268.
23. ראה: אבן קיים אלג׳וזייה, הדאית אלחיארא., מהדורת אחמד אלחג׳, עמ׳: 105-79.

אחד מכותבי הביוגראפיות של אבן אלקיים מוחמד אבן עלי אלשוקאני (מת 1250 להגירה אומר שהוא הקדיש ספרו הביוגראפי "אלבדר אלטאלע במחאסן מן בעד אלקרן אלסאבע" להנצחת אותם עולמאא שהתאמצו והפעילו את המנטליות שלהם, בניגוד לגישות המסורתיות שהשלימו עם דעות הקודמים להם וגמרו אומר שאין מקוריות וחדושים אחרי "הסלף" והיו קנאים לזרם או לכת אליה הם משתייכים, והוא קרא גם להחיות מחדש את תקופת הנביא ולנסות לחדש בעניני הלכה ולשרת בהתאם לכך את החברה המוסלמית של ימי הביניים, ולנסות לתהות אחר המכשולים העומדים בפניה.

אלשוקאני מעלה על נס את שיטתו וסגנונו המדעי של אבן אלקיים; כיוון שאיננו קנאי לשום זרם הלכתי כולל הזרם שאליו הוא עצמו משתייך (החנבלי), אלא אם ישנה ראיה חותכת ומסמך נאמן התומך ברעיון זה או אחר של אותו זרם, כך שהצדק והראיה הם המובילים אותו במחקריו ולא "התאויל" על פי דעותיהם של פלונים ואלמונים. לאחר שהוא קולט את המסר והמילים של המסמך הכתוב הוא מעמיק בחקר ובחפוש אחר האמת עד שהוא בוחר ברעיון המקורי שאין לו תקדים, והמשמח את לבבותיהם של אלה המצדדים בראיה כאמצעי להעלאת קרנו של הזרם אליו משתייכים[24].

מזה אנו למדים שאבן אלקיים הלך בעקבות מורו אבן תימיה ונהג בצדק וישר, ללא משוא פנים, אלא כלוחם קשוח בשדה החקר, הלמידה, והכתיבה המדעית למען הצדק והאמת המשכנעת והנבונה, והמשוחררת מכל אמונה עורת ומסורתית; דבר שהקנה לו את תואר החוקר המקורי והריפורמיסט המסור למורו ולזרם ההלכתי ולשיטת המחשבה שלו המסתמכת על מה שכתוב בקוראן ובסונה, כשהוא שומר על חופש הבחירה והלמידה המשכנעת האופיניים לו בעניין זה. יש לזכור שהחיבור "הדאית אלחיארא... "הינו תולדת חולשת המוסלמים הטוטאלית בתקופה הממלוכית, אותה חולשה שמחבר הספר אבן אלקיים מיחס אותה לקיפאון השורר במחשבה הדתית של אנשי הדור המחקים והגוררים את הדעות הדימיוניות והלא מבוססות של קודמיהם,

24. מוחמד אבן עלי אלשוקאני, אלבדר אלטאלע במחאסן מן בעד אלקרן אלסאבע, כרך 2, עמ׳: 144-145. ראה. גם, את דברנו לעיל על המקוריות והסיסטימיות של אבן תימיה. (ראה: גם את קביעתם של מחברי הביוגראפיות של אבן אלקיים באשר ליחסו ולהתיחסותו לרבו ומורו אבן תימיה).

ועל כן שקד אבן אלקיים להגן על האידיאולוגיה המונתיאיסטית האיסלאמית הנכונה בדומה לרבו ומורו אבן תימיה, כששניהם מאמינים בצורך לאמץ את דפוס החשיבה הדתית ואורח החיים של הדור הראשון כדרך היחידה לתיקון המעוות וחידוש חיי הדת והחברה, ולשם כך צריך להשליט את פסוקי הקוראן ומסורות הנביא מוחמד כמנהג "הדור הראשון" (السلف الصالح)[25]. ומאחר ודרך זו מנוגדת לדרכם של הסוטים בעלי האמונות הרעות (فاسدة) וממציאי החידושים (البدع) והנטיות ההרסניות אשר צצו בעקבות הבורות הדתית וריבוי הכתות הדתיות והזרמים הפוליטיים והחברתיים, מצאו אבן תימיה ותלמידו אבן אלקיים לנכון לאחד את כל הזרמים האלה לזרם אחד הניזון משורשים אחדים (وحدة الأصول والفروع) ולשם כך, יש לבחור בטוב ביותר מבין כל הזרמים הקיימים והנחלקים ביניהם בתנאי שזרם זה יאמץ ויזדהה לחלוטין עם עקרונות הקוראן והסונה כדרך הדור הראשון (السلف الصالح).

את זה צריכים לקבוע לאחר השוואה מעמיקה בין כל הזרמים, ובעקבות חקירה רציונאלית המסוגלת לחייב או לשלול את הטקסטים שלהם לאור השכל הנאור[26], שהרי אין מנוס מלהפעיל את הכלל של "النقل الصحيح والعقل الصريح" דהיינו: צריך לפסוק על פי טקסטים אוטינתיים ומהימנים (הקוראן והמסורות הנכונות) בעזרת השכל הישר והלא מטושטש[27], וגם בעזרת פרשנות מילולית (ظاهرية) של אותו טקסט, ולהמנע מלדמיין רעיונות מסביב לטקסט (تأويل النصّ)[28].

כל זה מתוך דאגה והגנה על האידיאולוגיה האיסלאמית המקורית של הסלפים הטובים (السلف الصالح) שדבקו בקוראן ובסונה. אבן אלקיים הרבה גם להתפלמס עם האויבים של אותה אידיאולוגיה ושונאיה, כמו: היהודים, הנוצרים והכתות השיעיות (الباطنيّة) שפעלו להכחשת תארי האל, והוא נודע בעוצמת הראיה וההוכחה (الدليل) שהוא מצמיד לדבריו, וכן נתברך בסדור הגיוני לנימוקים שהוא מציג בפני היריבים[29].

---

25. עווד אללה ג'אד חג'אזי, אבן אלקיים ומוקפהו מן אלתפקיר אלאסלאמי, עמ' :53-54.
26. שם, עמ' :61-81.
27. שם, עמ' : 112-113.
28. שם, עמ' : 85-86. ראה, גם: שם, עמ' 55-56– הוא מקבל את אמירות הנביא (הצודק המוחלט) ודוחה חלק מאמירות זולתו החושד בצדקתם.
29. אבן קיים אלג'וזייה, הדאית אלחיארא, מהדורת מוחמד אחמד אלחג', דמשק, 1996, עמ' : 118-119.

אבן אלקיים דוגל בצדק הנשען על השכל וההלכה והתואם את המציאות (الواقع). ובתור אדם המתאמץ אינו חסין גם הוא, מפני שגיאות או טעיות[30]. ראיה לכך נקיטתו בפרשנות על דרך ה״תאויל״ במקרים לא מעטים, על אף שהוא כנה אותו בספריו ״אלסואעק אלמורסלה״ ו״אעלאם אלמוקעין״ שטן שיש להלחם בו[31]. למרות היותו איש וחוקר מסורות מהימן, נהג אבן אלקיים, לפעמים, לצטט מסורות חלשות[32].

המחבר אבן אלקיים אלג׳וזייה מבהיר בהקדמתו לספר ״הדאית אלחיארא פי אג׳ובת אליהוד ואלנסארא״ ששאלות אחדות (שבעה במספר), הגיעו אליו, כנראה, על ידי מוסלמי אחד, אחרי שזה לא היתה לו היכולת המניחה את הדעת להפריך את דברי הנוצרי שהופנו אליו ולבני דתו; דבר שהביא את הנוצרי (הכופר) לידי מסקנה שאכן דת האיסלאם נוסדה באמצעות החרב ולא בדרך ההטפה והספר[33]. ובתור מלומד מוסלמי ומשכיל נבון, מצא אבן אלקיים אלג׳וזיה לנכון וליתר דיוק, לחובתו לענות על השאלות האלה ולהפריך את דברי הנוצרי (הכופר) בהסתמכו על ראיות חותכות ומחייבות אותו ואת בני עדתו (تلزمهم) לקבל את האמת לאמיתתה ומונעות מהם להבא, לפצות פה (تفحمهم) ולבוא בטענות שווא ועלילות נגד המוסלמים[34]. וזאת לפי פקודתו של האלוהים אשר צווה על מאמיניו להתפלמס ולהתווכח (مجادلة).

---

30. עווד אללה ג׳אד אללה חג׳אזי, אבן אלקיים ומוקפהו מן אלתפקיר אלאסלאמי, עמ׳ 324-321.
31. שם, עמ׳: 103.
32. שם, עמ׳: 110. מן הראוי לציין ״שמסורות חלשות״ אינן פסולות; כיוון שאין ראיה להמצאתן ולזיופן בדומה למסורות בדויות (موضوعة).
33. אבן קיים אלג׳וזייה, הדאית אלחיארא פי אג׳ובת אליהוד ואלנסארא, המהדיר: א.ת. סקא, קהיר, 1981, הקדמה.
34. המושגים ״אלזאם״ (إلزام) ו״אפחאם״ (إفحام) מורים על טכניקות בספרות הפולמוסית של ימי הביניים המופעלות על ידי המתפלמס במטרה להשתיק (يفحم) את היריב, באמצעות ראייה והוכחה חותכת הנשענת על השכל וההגיון (וזהוא האפחאם) ובמידה והראייה מסתמכת על כתובים (טקסט קוראני או מסורת לא בדויה של הנביא,למשל) המתישבים עם השכל הישר ועם הפרשנות המילולית (הט׳אהרית) לטקסט ולא הפרשנות הכללית (התאויל) אז, זה נקרא ״אלזאם״לפי תפיסתו של אלסמואל אלמוגרבי, שהזכרתי אותו קודם, בתור המתפלמס המצוטט ביותר בחבורו של אבן קיים אלג׳וזייה. [אל סמואל אלמגרבי, אפחאם אליהוד, מהדורת מוסא ברלמאן, המכון האמריקאי לחקר היהדות, ניו-יורק, 1964, עמ׳ :20-21].

״האלזאם״ (Moral obligation) הוא, גם, מושג מוסרי המורה על מה שהאדם חייב לעשות מתוך דחף פנימי, בהיותו בעל יכולת לבחור בין טוב לרע, ויכולות זו מסופקת לו על ידי השכל הישר שלו ועל ידי הערכים שהוא שואב מהדת ומהמקורות שלו, ללא כל

כאמור, מהותו של החבור חבויה בכותרתו: להנחות את הנבוכים מבין פשוטי העם לדרך הנכונה שבה הם צריכים לנקוט, ולהקנות טכניקות ואמצעים להם על מנת שתהיה בידיהם היכולת לענות לאתגרים ולפרובוקציות מצד הכופרים (היהודים והנוצרים) המנצלים את תקופת החולשה במחשבה הדתית והבורות של המוסלמים בתקופה הממלוכית, בכדי להטיל דפי בדת האיסלאם ובנביא מוחמד עליו השלום[35]. דבר שקומם את המשכילים וחכמי ההלכה המוסלמים והניעם מתוך גילוי אחריות והתחייבות מוסרית (إلزام خلقي) להדוף את הדיבות ועלילות השקר האלה, ולטהר את האמונה האיסלאמית מכל פגם או ספק שמטילים בה יריביה ושונאיה; ועל כן הועיל אבן אלקיים להשיב להם בסגנון בהיר, משכנע, ומפורט, כשהוא מפנה את תשומת לבם לריבוי הכתות והפלגים ביהדות ובנצרות, הנחלקים ביניהם סביב סוגיות תיאולוגיות ואידיאולוגיות רבות, כמו: המהות של ישו, למשל. הוא גם מראה את הסילופים והזיופים (אלתחריף) של היהודים והנוצרים לכתבי הקודש שלהם, כפי שמעידים על כך הסתירות הרבות בין הכתובים שלהם והכנסים שלהם שאשרו אותו "תחריף", ולבסוף הוא נוהג כמנהגי קודמיו מבין מחברי הפולומסים המוסלמים ועוסק באמות והוכחת נכונותה של נבואת הנביא מוחמד עליו השלום, על סמך כתבי הקודש של שלוש הדתות המוניתיאיסטיות[36].

הכרח כוחני -חיצוני (ראה: עבאס אלקורד, יוסף נג'אר, אלאלזאם ואלמערפה, ספריית אלאסתקלאל, עמאן (ללא תאריך), עמ' :16-19.

35. אבן קיים אלג'וזייה, הדאית אלחיארא, מהדורת מוחמד אחמד אלחג', עמ': 29.

36. שם, עמ': 131-134, ועמ': 232-233.

ביבליוגרפיה

ספרים בערבית:

אבן קיים אלג'וזיה, מוחמד בן אבו בכר. (1981). *הדאית אלחיארא פי אג'ובת אליהוד ואלנסארא*, (מהדורת אחמד חג'אזי אלסקא). קהיר: דאר אלריאן לאלתוראת'.

אבן קיים אלג'וזייה, מוחמד בן אבו בכר. (1996). *הדאית אלחיארא פי אג'ובת אליהוד ואלנסארא*, (מהדורת מוחמד אחמד אלחאג'). דמשק: דאר אלקלם, ובירות: אלדאר אלשאמיה.

אבן קיים אלג'וזייה, מוחמד בן אבו בכר. (1994). *הדאית אלחיארא פי אג'ובת אליהוד ואלנסארא*, (מהדורת עיסאם פארס אלחרסתאני). בירות: אלמכתבה אלת'אקאפיה.

אבן תימיה, אבו אלעבאס תקי אלדין אחמד בן עבדאלחלים. (1971). *דרא תעארץ' אלעקל ואלנקל*, (מהדורת מוחמד רשאד סאלם, כרך 1, חלק 1). קהיר: בית דפוס דאר אלכותוב.

אלשוקאני, מוחמד בן עלי. (1998). *אלבדר אלטאלע במחאסן מן בעד אלקרן אלסאבע*, (מהדורת חוסין בן עבדאללה אלעומרי, כרך 1, הדפסה 1). דמשק: דאר אלפקר.

דאארת אלמעארף אלאסלאמיה, ללא תאריך. תרגום מוחמד ת'אבת אלפנדי ואחרים, כרך 1, בירות: דאר אלמערפה.

אלנג'אר יוסף וקורד עבאס. (ל"ת). *אלאלזאם ואלמערפה*. עמאן: מכתבת אלאסתקלאל.

חג'אזי, עוודאללה ג'אדאללה. (1972). אבן אלקיים ומוקפהו מן אלתפקיר אלאסלאמי. קהיר: מג'מע אלבוחות' אלאסלאמיה.

מאמרים (בעברית):

סבירי, ש' (תשס"ז). ההבנה פנים אין ספור לה: על אסתנבאט, פרשנות צופית והבנה מיסטית. בתוך: מאיר מ. בר- אשר ואחרים (עורכים), *דבר דבור על אופניו- מחקרים בפרשנות המקרא והקוראן בימי הביניים –מוגשים לחגי בן שמאי*, (381-441). ירושלים: מכון בן צבי, יד יצחק בן צבי והאוניברסיטה העברית.

פרלמן, מ' (1996). הפולמוס בין האיסלאם ליהדות בימי הביניים" בתוך: ח. לצרוס-יפה, (עורכת), *סופרים מוסלמים על יהודים ויהדות*. ירושלים: מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל.

מאמרים מתוך ספר באנגלית:

Accad, M. (2005). Muhammad's Advent as the Final Criterion for the Autheticity of the Judeo – Christain Tradition: "Ibn Qayyim al – Jawaiyya's Hidayat al-hayara…" in: Barbara roggema & others, *The Three rings*, (Peters leuven-Dudley, M.A), (pp. 217-218).

אתרים באינטרנט:

Holtsman, L. (2001). H-Net Discussion Networks – H-MEM ,New Publication. http://h-net.msu.edu/cgi-bin/logbrowse.20/08/2011

הולצמן, ל'. (2011). אבן תימיה – הוגה דעות מוסלמי רדיקלי וביקורתי (תמצית מאמר) המופיע באתר: http://bar-ilan.haaretz.co.iil/20.8.2011

התערבויות חינוכיות לשיפור מסוגלות חברתית בגן הילדים

| חנה שרון ושרה ענבר |

המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל-חיפה

תקציר

להסתגלות חברתית בילדות ולבעיות חברתיות בגיל הרך ישנן השלכות חשובות להמשך החיים. המחקר בחן את דרכי ההתמודדות של הגננות בחברה הערבית עם בעיות חברתיות בגן הילדים. המאמר נוגע במהותן של האינטליגנציות הרגשית והחברתית ובדרכים לקידומן על ידי שיתוף הגננות וההורים בשיפור התנהגויות בעייתיות בגן ובשיפור המעמד החברתי של ילדים הסובלים מדחייה חברתית מסיבות שונות, אם בגלל חוסר ידע מספיק הקשור למיומנויות חברתיות הכרחיות, או בגלל תוקפנות וחוסר שיתוף פעולה עם עמיתים. יוצגו מספר תוכניות קיימות לקידום מטרות אלה, במטרה לברר האם וכיצד מקדמות גננות את המסוגלות החברתית.

סטודנטיות במסלול הגיל הרך, הלומדות במכללה הערבית האקדמית לחינוך בחיפה, ראיינו 19 מהגננות המאמנות שלהן בנושא אופן טיפולן בבעיות התנהגות בגנים. הסטודנטיות מתנסות בעבודה מעשית בגנים אלה בצפון הארץ במהלך השנה. הגננות נשאלו כיצד הן פועלות כדי לקדם כשירויות חברתיות בקרב ילדים מתקשים. תוצאות הראיונות שנערכו, הראו 16 מתוך 19 הגננות לא השתמשו בתוכניות הרבות הקיימות בארץ לקידום המיומנויות החברתיות של ילדים הזקוקים להם. והשתדלו לתת עזרה ממוקדת לילדים המתקשים כאשר התעורר מצב בעייתי. אנו ממליצות להגביר את המודעות לחשיבות הנושא ולשימוש יעיל בתוכניות הקיימות.

מלות מפתח

גיל רך, הסתגלות חברתית, בעיות התנהגות, תוכניות קיימות לטיפול.

הקדמה

האדם הוא חיה חברתית, הזקוקה לחברה לבריאותו הגופנית והנפשית ומצופה ממנו להתנהג לפי נורמות מקובלות בחברה. כך למשל, ברוב מקומות העבודה בחברה המודרנית כגון: במשרד, במפעל ובמוסדות החינוך והספורט, קיים שיתוף פעולה בין צוותי עובדים. שיתוף פעולה כזה חיוני לביצוע משימות מורכבות. לאנשים בעלי כישורים חברתיים טובים יש סיכוי גבוה יותר להצליח מבחינה מקצועית. כשירות חברתית היא ברובה נרכשת ואפשר לטפח אותה ולשפרה. קידום הכשירויות החברתיות של ילדים צעירים הוא נושא חשוב להתפתחותם העתידית, ולפיכך ראוי שנושא המסוגלות החברתית בגיל הרך יזכה לתשומת לב רבה יותר מצד אנשי המקצוע.

רציונל

מאמר זה מציע דיון בנושא חשוב בהיבטיו האקדמיים והפדגוגיים. **הנושא התערבויות חינוכיות לשיפור מסוגלות חברתית בגן**, לא זכה עד כה להתייחסות רבה בקרב האוכלוסייה הערבית בארץ. בחינתו נדרשת ביותר, לאור הבעיות המתעוררות על בסיס יומיומי בחיי הגן. ניהול יעיל של גן הילדים בכל היבטיו, ושיפור רווחת כל ילדי הגן והתפתחותם האישית והחברתית דורשת התייחסות מעמיקה ושיטתית לנושא זה.

לא ידוע באיזו מידה מוטמעות תוכניות ההתערבות הקיימות בתחום המסוגלות בחברה הערבית בקרב גנים שלא נדגמו בסקר זה.

התברר מתוך שאלונים ושיחות שקיימו סטודנטיות להוראה בגיל הרך עם הגננות המאמנות אותן בגנים על בסיס שנתי, כי דרכי ההתמודדות של רוב הגננות עם בעיות חברתיות בגן, מתבססות על ניסיון אישי ולעיתים גם על תמיכה מגורמים מקצועיים מחוץ לגן. לדעתנו, כדאי לעדכן ולהעשיר את הידע שלהן ואת ארגז הכלים העומד לרשותן על ידי הוספת תוכניות קיימות למטרה זו, ואשר בחלקן נוסו בהצלחה, במטרה לשיפור התמודדותן עם נושא מרכזי זה.

המאמר מתמקד בשאלת התערבויות חינוכיות בגן מצד הגננת במטרה לשפר את המסוגלות החברתית של ילדים מתקשים בהיבט החברתי בגן הילדים בקרב ילדים

בני 4-5 בחברה הערבית, שנדגמו בשתי ערים גדולות בצפון הארץ ובכמה כפרים בגליל. הטענה המרכזית של כותבות מאמר זה היא שלא נעשה שימוש מספיק ונרחב בכלים הקיימים במערכת החינוך, אשר פותחו באופן ייעודי למטרה זו בגלל חוסר ידע וחוסר מודעות של הגננות העובדות בגנים הערביים לקיומן של תוכניות אלה. חלקן פעלו בעבר בהצלחה במגזר היהודי. שאלות המחקר התמקדו באמצעים שבהם משתמשות הגננות בטיפול היומיומי בבעיות החברתיות המתעוררות בגן. השאלות נחקרו באמצעות שאלון מובנה וראיון פתוח.

ילדים דחויים זקוקים מאד לעזרת המבוגרים המשמעותיים בחייהם לשיפור מעמדם החברתי בקבוצה. ללא התערבות מתאימה בזמן המתאים, מצבם החברתי בדרך כלל איננו משתפר אלא מחריף, דבר הפוגע בדימויים העצמי ובמיומנויותיהם החברתיות גם בהמשך התפתחותם. בעיקר מדאיגה התנהגותם של ילדים אלימים ואימפולסיביים, המפריעים לפעילות החברתית ונדחים על ידי רוב עמיתיהם. הם עלולים להתפתח למבוגרים שאינם מסתגלים חברתית ומקצועית (Masten & Coatsworth, 1998).

עדויות לרמות גבוהות של אלימות בישראל, ניתן למצוא במחקרם של בנבנישתי וחבריו (2006). לפי המחקר שערכו חוקרים אלה בשנים האחרונות בנושא האלימות בבתי ספר יסודיים, התמונה המתקבלת מהממצאים היא קשה. כמעט כל התלמידים נחשפו לאלימות מילולית, כמחציתם היו קורבנות של אלימות מתונה, ואחד מכל חמישה מדווח כי היה קורבן לאירוע אלימות קשה. באופן כללי ניתן לראות יציבות בין שנת תשס״ב לתשס״ה בדיווחי התלמידים לגבי רוב סוגי האלימות (אלימות מילולית, אלימות מתונה והטרדה מינית).

נמצא שבנים הם קורבנות שכיחים יותר של רוב צורות האלימות, מלבד אלימות חברתית עקיפה, שנמצאה שכיחה יותר בקרב בנות. כמו כן, תלמידי בתי הספר היסודיים מדווחים על קורבנות רבה יותר לגבי כל סוגי האלימות שנבחנו מאשר תלמידי חטיבות הביניים, ואלה האחרונים מדווחים על אלימות רבה יותר מאשר תלמידי החטיבות העליונות. תלמידים במגזר הלא-יהודי נחשפים לרמות גבוהות יותר של קורבנות על כל סוגיה, פרט לאלימות מילולית, שעליה דיווחו יותר תלמידים מן המגזר היהודי. בתוך המגזר הלא-יהודי התלמידים הבדווים מדווחים על רמות גבוהות מאוד של קורבנות ואלימות, בעיקר אלימות קשה ואלימות המערבת נשק חם וקר.

מכאן הצורך בתוכניות התערבות בילדות המוקדמת בחברה בכללותה, המבוססות על הבנת התהליכים התומכים בכשירות החברתית. ילדים רבים נמצאים כיום במצבי סיכון בגלל בעיות משפחתיות ומצוקות כלכליות והם זקוקים ליתר הכוונה.

דוגמאות מוחשיות לכישורים חברתיים חיוביים יכולות לשמש כמודל לחיקוי ולהוראה לילדים המתקשים להסתגל לחברת בני גילם ולשיפור מעמדם החברתי. יישום התנהגויות אלה בגן הוא אחד מתפקידי הגננת.

להלן התנהגויות חיוביות המאפיינות ילדים מקובלים חברתית על פי בקר (2009):

1. משתפים פעולה, עוזרים ומתחשבים.
2. אסרטיביים, אבל לא תוקפניים בדרך כלל.
3. לא מפריעים למשחק ולמטרות הקבוצה.
4. פותרים קונפליקטים עם חברים על ידי משא ומתן וללא אלימות.
5. לא מתפרצים בצעקות, שולטים ברגשותיהם, נבונים ובעלי אינטליגנציה רגשית גבוהה.

לעומת ההתנהגויות החיוביות מבחינה חברתית, אפשר לצפות בהתנהגויות אנטי חברתיות של ילדים מתקשים, שבהתמודדות עמם דן מאמר זה.

ילדים המתקשים בהסתגלות חברתית

בעבר נהגו להתייחס לכל הילדים הלא-פופולאריים, כלומר במיצב נמוך, כאל קבוצה אחידה. על פי בקר (2009) ניתן היום לחלק את הילדים הלא-פופולאריים לתת-קבוצות של ילדים שמעמדם הקבוצתי נמוך: 1. ילדים שמתעלמים מהם, 2. ילדים דחויים-תוקפניים, 3. ילדים דחויים-נמנעים, זאת על פי מבחנים סוציומטריים.

ילדים שמתעלמים מהם: קשה לאפיין ילדים שמתעלמים מהם מבחינה התנהגותית, אבל ניתן לומר באופן כללי שהם ביישנים ותוקפניים פחות משאר הילדים. הם אינם נמצאים באינטראקציה עם עמיתים, מתבודדים, עסוקים בפעילות חסרת-מטרה ולכן היחס אליהם אדיש. לעתים היחס מושפע מדעות

קדומות של הקבוצה, לפי התנהלות קודמת או על פי מאפיינים חיצוניים. ילדים בעלי צרכים מיוחדים עשויים להיכלל בקבוצה זו.

ילדים דחויים-תוקפניים: כמחצית מהילדים הדחויים הם תוקפניים, אינם משתפים פעולה, נוהגים באימפולסיביות, מפריעים לפעילות של ילדים אחרים בשעת משחק או יצירה, מעורבים במריבות, מאיימים ותוקפים ילדים אחרים. ילדים אלו לעתים מפריזים לטובה בהערכת מעמדם החברתי ומתקשים בעיבוד מידע חברתי באופן כללי.

ילדים דחויים-נמנעים: בקרב ילדים אלו, גם אם הם מתעניינים במעשי האחרים הם נמנעים מיצירת קשר,או מרוכזים מאוד בפעילות עצמית. ככל שההימנעות בולטת יותר, גוברת הדחייה מצד העמיתים. ילדים אלו הם בסיכון להפוך לקורבנות כרוניים של התעללות. "דפוס הקורבן נטבע בילדים כבר בגיל הגן והופך יציב עבורם, ומקשה על הסתגלותם מאוחר יותר בבית הספר. דפוס כזה מלווה לעתים קרובות גם בבדידות" (בקר 2009, עמ' 337).

תוכניות התערבות בנושא קידום כשירויות חברתיות, יכולות לעזור לילדים המתקשים. ישנם גם מחקרים המודדים את יעילותן של תוכניות התערבות אלה לשיפור ההתנהגות של ילדים וכדאי להתייחס פרטנית לכל תוכנית.

תוכניות ההתערבות הרבות לגיל הרך מוצעות על ידי משרד החינוך, במסגרות פרטיות, בספרות המקצועית, וברשת האינטרנט. נציין בהמשך המאמר כמה תוכניות. יש לבדוק באיזו מידה קיימת מודעות בקרב הגננות לקיומן של מגוון התוכניות העומד לרשותן, ועד כמה נעשה בהן שימוש בפועל.

רקע תיאורטי

1. תהליך החיברות (הסוציאליזציה): התפתחות המסוגלות החברתית

כישורים חברתיים נלמדים כחלק מתהליך הסוציאליזציה, להלן החיברות. החל מהינקות. בתהליך זה נלמדות ומופנמות נורמות ההתנהגות התקינות בחברה. זהו תהליך עיצובו החברתי של היחיד. על פי המודל התיאורטי של פרויד, החברה קובעת ותובעת דרישות מהיחיד ועליו לסגל את רצונותיו, התנהגותו ודחפיו, כך שישתלבו עם מוסכמות החברה. על פי ויגוצקי, בתהליך החיברות לומד היחיד להביא את עצמו לידי ביטוי במסגרת החברתית הכללית (Vygotsky 1978).

תהליך החיברות נמשך למעשה לאורך כל החיים. לפי אחת ההגדרות, "חיברות הוא תהליך שמלמדים באמצעותו את היחיד להכיר, להבין ולקבל עליו את המנהגים, התקנים, המסורות והתרבות של החברה שהוא חי בה, על מנת שיתפקד באופן המתאים לדרישותיה של חברה זו וישתף-פעולה באופן פעיל עם חבריה" (קשתי, אריאלי, שלסקי 1997). הפיכת היחיד לחבר בחברה בה הוא חי, נעשה באמצעות סוכני חיברות ראשוניים, ההורים ובני המשפחה, ובהמשך החיים על ידי סוכני חיברות משניים: הגננות בגיל הרך, המורים ומערכת החינוך בכללותה, החברים, קבוצת בני הגיל, השכנים, אמצעי תקשורת ההמוניים ועוד.

הילדים בגילאי 3-5, נמצאים שעות רבות ביום בגן. הגננת, הסייעת וילדי הגן האחרים הם סוכני החיברות החשובים בילדות בנוסף למשפחה. שגרת החיים בגן עוזרת לילד להתמודד עם המטלות ההתפתחותיות העומדות בפניו, הכוללות הסתגלות חברתית וחיזוק הביטחון העצמי.

חשוב לציין תופעה חברתית יחסית חדשה:
ילדים רבים נכנסים היום למעונות יום ולמשפחתונים החל מגיל 3 חודשים, עם הצטרפותן של אמהות צעירות למעגל העבודה. מציאות חדשה זו דורשת היערכות מתאימה מצד מערכת החינוך בשל השלכותיה על התפתחות הילד ומשפחתו, על פיתוח מוקדם של כישורים חברתיים וכמובן גם על מחויבותן של המחנכות במסגרות החינוכיות האלה להתפתחותו המיטבית של הפעוט. (זינו וצור 2009).

2. מסוגלות חברתית ומסוגלות רגשית: מהן ומה חשיבותן

מאפייני האינטליגנציות החברתית והרגשית

השתלבות בקבוצה קשורה למושג אינטליגנציה חברתית, אחת משבע האינטליגנציות אותן חקר וניסח בעשורים האחרונים התיאורטיקן והחוקר גרדנר (Gardner, 1983). בזכותו התרחב מושג האינטליגנציה. הוא סיפק אמצעי למיפוין של היכולות הרבות המייחדות בני אדם, בכך שסיווג את הכשרים לשבע קטגוריות מקיפות, או שבע "אינטליגנציות". כדי לספק בסיס תיאורטי מוצק לטענותיו, ניסח גרדנר כמה קריטריונים בסיסיים שעל כל אחת מהאינטליגנציות לעבור כדי להיחשב לאינטליגנציה, ולא רק לכישרון, כישור או כושר (Gardner,

1993). גרדנר מציין שיש אנשים שניתן לראות אצלם אינטליגנציות מסוימות הפועלות ברמות גבוהות מאוד, למשל אינטליגנציה גופנית או מוסיקלית, בעוד שאינטליגנציות אחרות שלהם פועלות ברמות בינוניות או נמוכות.

במאמר זה אנו מתמקדים באינטליגנציות הבין-אישית והתוך-אישית, כלומר באינטליגנציות החברתית והרגשית. בין המיומנויות והתכונות המאפיינות את היחיד שהתברך באינטליגנציה הבין-אישית, החברתית הגבוהה, ניתן למנות את התכונות הבאות: בעל תכונות מנהיגות טבעיות, נותן עצות לחברים הנתקלים בבעיה, בעל חוכמת חיים, אוהב ללמד אחרים בצורה לא-פורמאלית, אוהב לשחק עם אחרים, יש לו לפחות כמה חברים קרובים, ואחרים מרבים לבקש את חברתו. (ארמסטרונג 1996).

לפי גרדנר, בעלי אינטליגנציה רגשית גבוהה, מגלים בין השאר: תחושה של כיוון ומטרה, מבטאים רגשות, מצליחים ללמוד מהצלחות ומכישלונות בחיים והם בעלי הערכה עצמית גבוהה.

מסוגלות רגשית קשורה באופן הדוק למסוגלות חברתית. גם המסוגלות הרגשית וגם המסוגלות החברתית הן יכולות של אינטליגנציה. שתיהן מתאפיינות על פי גרדנר (1996), בפתרון בעיות בעלות משמעות ליחיד ולחברה. מסוגלות רגשית חיונית ליכולתם של ילדים ליצור אינטראקציה בינאישית וליצור מערכות יחסים עם אחרים. הכוונה ליכולתם של ילדים להגיב באופן רגשי ובד בבד לעשות שימוש באופן אסטרטגי בידע הרגשי שלהם ולהיות מודעים להשפעתו על אחרים, במטרה להשפיע על התנהגות האחרים ועל רגשותיהם (Denham et al., 2003).

מסוגלות רגשית, כוללת על פי ארמסטרונג (1996), בין השאר, ידע עצמי ויכולת הסתגלות לידע זה. כלומר, מודעות ליכולות ולמגבלות, למצבי רוח, ונגישות לחיי הרגש ויכולת לבטא מגוון רגשות.

יכולות אלה מתפתחות במהלך החיים, ומתברר שאפילו ילדים צעירים מסוגלים לבטא מגוון של רגשות וכי הם מסוגלים לדבר על הרגשות שלהם ושל אחרים. המסוגלות הרגשית מתפתחת כבר בילדות המוקדמת. למרות הקשר ההדוק בין מסוגלות רגשית וחברתית, אלה עדיין מיומנויות שונות. מסוגלות חברתית, מאפשרת לאדם להבין אחרים ולעבוד איתם בשיתוף פעולה. על פי גרדנר,

תחושת העצמי של היחיד היא מיזוג של מרכיבים בין-אישיים ומרכיבים תוך אישיים.

3. כיצד נמדדת מסוגלות חברתית? סוציומטריה וחברת הילדים

כאשר קבוצת יחידים נפגשת לעיתים קרובות, למשל בגן, בבית הספר או במקום עבודה, נוצר מבנה היררכי. ילדים פופולאריים עומדים בראש הפירמידה בעוד שילדים דחויים, נמצאים בתחתית המעמד החברתי (בקר, 2009). בדומה לקבוצות של מבוגרים, גם בקבוצות של ילדים ואפילו בקרב ילדים צעירים מאד קיימת העדפה חברתית וכמו במגנט, ישנם כוחות משיכה ודחייה חברתיים.

״מדרג,׳מעמד חברתי׳ ודומיננטיות חברתית הם מרכיבים מרכזיים בכל קהילת אנשים וניתן להבחין בהם כבר בקבוצות של ילדים צעירים מאוד... היררכיה בתוך הקבוצה מציינת את מיקומו של הילד, את מעמדו ואת חשיבותו ביחס לשאר חברי הקבוצה ואת הדרך שבה מתייחסים חברי הקבוצה זה אל זה.... כשל בהשתלבות חברתית... גובה מחיר לא רק בילדות אלא גם בהמשך החיים.״ (בקר 2009, עמ׳ 317-316).

מבנה הקשרים החברתיים הקיימים בקבוצה

בספרו ״מי ישרוד״, כותב הפסיכיאטר האירופאי מורנו (Moreno 1934), בתוך (בקר 2009), שניתן להבין את התנהגות היחיד בהקשר החברתי שבו הוא מתפקד. לשם כך בנה כלי מחקר שמטרתו למדוד את מידת ההשתלבות החברתית של היחיד בקבוצתו, כדי למפות את המעמד החברתי היחסי של היחיד בקבוצה. מקומו היחסי של כל ילד בסולם החברתי, נקבע לפי מספר העמיתים בקבוצה המעוניינים בחברתו, כחברים למשחק ולקשרי ידידות. לפי מספר הפעמים שילד נבחר על ידי עמיתיו כאהוד או כדחוי, קבע מורנו את מעמדו של היחיד בקבוצתו.

מטרתו של הידע הנרכש מכלל הכלים הסוציומטריים הקיימים כיום, הוא לבחון דפוסי התנהגות, במגמה לשפר את מעמד הילדים שאינם מסתגלים מבחינה חברתית ולפתח תוכניות התערבות יעילות לילדים בסיכון. לפי (בקר 2009),

הכלים הסוציומטריים הנפוצים כיום הם בחירות שמיות, השוואת זוגות וסולמות. (שם, עמ' 318, 319).

למרות שייתכנו שינויים בהעדפות החברתיות, קיימת עקביות בדיווחים לגבי הילדים המקובלים ביותר וגם הדחויים ביותר. מעמדם הנמוך של ילדים אלימים נשמר באופן כללי, גם כאשר יש שיפור בהתנהגותם, לכן חשוב כל כך ללמדם מיומנויות חברתיות, לפני שהילדים נתפסים כדחויים בקרב העמיתים. פיתוח כישורים חברתיים של קבלה וחברות חשוב במיוחד לילדים בעלי צרכים מיוחדים. יו כותב על הבעייתיות החברתית המיוחדת של ילדים בעלי נכויות (Yu 2011).

כדאי לשים לב לכך שקבלה חברתית וחברות הם מימדים שונים של יחסים חברתיים. קבלה על ידי עמיתים היא חד-כיוונית, ומציינת את המידה שבה הילד מקובל על ידי הילדים בקבוצה, בעוד שיחסי חברות הם הדדים ומעורבים בהם מרכיבים נוספים, כגון תמיכה רגשית ונאמנות לחבר. גם ילדים שאינם מקובלים ומעמדם החברתי נמוך יכולים לפתח חברות עם חבר אחד או שניים.

כיצד נמדדת מסוגלות חברתית?

המסוגלות החברתית מוגדרת אצל דנהאם וחובריה (Denham et al. 2003), כיעילות באינטראקציה בין-אישית. כאמור, ניתן לראותה כבר בגיל הרך. הכוונה במסוגלות חברתית להתנהגויות שהתארגנו לפי מטרות התפתחותיות מרכזיות. למשל, יכולת לווסת התנהגות מול קבוצת השווים במהלך אינטראקציה חברתית (Denham 1996, 2010).

בין אם מתמקדים בילד עצמו או בילדים האחרים בקבוצה, מה שחשוב לדעתה של דנהיים, היא יכולת ההסתגלות לקבוצת בני גילו של הילד וכן לקבוצה החברתית בה הוא חי, כלומר למשפחתו. החדשות הטובות הן שניתן לשפר אינטליגנציה חברתית במהלך החיים, גם אצל ילדים ואפילו מבוגרים, בתנאי שקיימת למידה ויש תיווך מתאים ונכונות לערוך שינויים בהתנהגות. (ארמסטרונג, 1996).

למרות החשיבות הנודעת לאינטליגנציה חברתית, יש חוקרים הסבורים שאין די בקשר שבין מסוגלות חברתית ורגשית, אלא חייבים לשלב את המרכיב ההכרתי. התפתחות קוגניטיבית והתפתחות רגשית וחברתית קשורים ביניהם בקשר

הדוק. כדי להגיע לתוצאה הרצויה של כשירות חברתית, יש להדגיש כישורים קוגניטיביים, בנוסף לכישורים חברתיים. (Lemerise & Arsenio, 2000).

כישורים חברתיים בגן – Social Competence

ידוע לנו ממרכזים המטפלים במשפחות הסובלות מבעיות, שמספר רב יחסית של ילדים בחברה המודרנית עוברים ילדות מאתגרת, ולעיתים אפילו הרסנית. יש חשיבות מיוחדת להבנת התהליך שבאמצעותו ניתן להגיע למסוגלות חברתית במצבים משפחתיים קשים למשל, במצבים של גירושים, אבטלה או חולי של ההורים והצורך של הילד להתמודד ביעילות בקשיים אלה בילדות.

סימני המצוקה התגברו בעולם המערבי בעשורים האחרונים, בכל הקשור להתפתחות הילד, במונחים של הצלחה בביה"ס, התנהגות חברתית ובריאות גופנית ונפשית. ההגדרה של "ילדים בסיכון גבוה" כוללת את הילדים הסובלים מהתעללות והזנחה, עוני וחוסר דיור. כמו כן ניכרת בהמשך תקופת הילדות עלייה בשיעור ההתאבדויות, בשימוש בסמים ואלימות.

בגילויי אלימות ניתן לצפות כבר בילדות המוקדמת, ובהמשך בקרב בני נוער. ההתעניינות במסוגלות החברתית גוברת, במטרה לנסות ולהתמודד עם מצבים אלה מוקדם ככל האפשר (Masten & Coatsworth, 1998). חשוב לנו לדעת כיצד לפתח מסוגלות חברתית, בין השאר כדי לבנות תוכניות לימודים המכוונות לתמוך בהתפתחות מיטבית של ילדים.

המסוגלות החברתית מתפתחת בהדרגה, כאשר חלק ניכר מהכלים להסתגלות תקינה מתעצבים באמצעות יחסי גומלין בין ילדים ובין סביבתם החברתית.

ראוי לציין כי בחברה הערבית קיים דגש מיוחד על השתלבות חברתית בהיותה חברה מסורתית, המדגישה ערכי משפחה והסתגלות חברתית.

4. פעילויות מקדמות כשירות חברתית בגן

המשחק: כמקדם כשירות חברתית בגיל הילדות

כל מי שמכיר ילדים יודע שמשחק חיוני להתפתחותם ולבריאותם. הוא חשוב בתהליך החיברות. למשחק צורות שונות וניתן להגדירו כיצירתי וספונטני. כלולים בו בניה והרס והוא מאופיין בניהול עצמי.

התופעה של משחק ספונטני, דרמטי וסוציו דרמטי של ילדים צעירים, היא תופעה רב תרבותית שנחקרה במסגרת ההתנהגות האנושית מהיבטים רבים, הכוללים למשל, את תפקידו ומשמעותו של המשחק בילדות בתהליך ההתפתחות הקוגניטיבית, הגופנית, החברתית והרגשית (סמילנסקי ושפטיה, 1993).

החל מגיל שלוש בערך, הילד קולט שקיים קשר הדדי בין האנשים אותם הוא מחקה והוא מבין גם שהם ממלאים תפקידים חברתיים. לדוגמא, הילד מבין שקיימים קשרים משפחתיים, רגשיים ומעמדיים בין אבא, אימא והאחים במשפחה. במהלך המשחק מברר המשתתף את התפקיד שממלא כל אחד מבני המשפחה במסגרת האינטראקציה שלו עם האחרים. בדומה לכך, מופנמת ההבנה על תפקידיהם של בעלי תפקידים אחרים בחברה: השוטר, הנהג, המוכר בחנות, הרופא, האחות ושאר בעלי התפקידים. הילד מנסה באמצעות השתתפותו והתנסותו במשחק לעבד סיטואציות חברתיות בסביבתו ובעולמו האמיתי והדמיוני.

בשלב הסוציו-דרמטי של המשחק, נדרש מהילד מגע חברתי. המשחק האינטראקטיבי מספק את צורך ההזדהות של הילד עם דמויות משמעותיות בחייו (סמילנסקי ושפטיה 1993), ובהבנת המציאות ומקומו בתוכה. פיאז'ה בספריו (1962), (1969), (1974), האמין בחיוניות המשחק להתפתחות הילד הן מבחינה פיזית-מוטורית והן בהתפתחות הרגשית-חברתית.

בפעילויות הקשורות במשחק, אפשר לצפות בילדים אהודים, ולחילופין בילדים הסובלים מדחייה חברתית: בילדים אלימים ובילדים הסובלים מבדידות חברתית. חוסר הסתגלות חברתית גובה מחיר יקר מהיחיד ומהחברה.

באמצעות חיקוי במשחק הסוציו דרמטי, מנסה הילד להשתלב במערכות היחסים של עולם המבוגרים ומשחזר את העולם, כפי שהוא מבין אותו. הוא פועל באופן חופשי במסגרת התפקיד ותוכן המשחק ובהתחשב במשתתפים האחרים. הילד מפתח סיפור עלילה הבנוי על המציאות כפי שהוא מבין אותה.

הוא מציג מציאות חיצונית תוך כדי התמודדות עם המציאות האישית שלו. לוין (תש"ס), (סמילנסקי ושפטיה 1993). הילד במקרים רבים הוא גם הבמאי וגם השחקן בהצגה שבמהלכה הוא בונה תסריטים, ממלא תפקידים ולומד לשחק לפי כללים.

פלאי וטולדו (2009) רואים במשחק אמצעי ומטרה כאחת. המשחק תורם לעשייה חינוכית משמעותית בחיי הילד ולכן, כותבת בולטון, יש ליצור סביבה המאפשרת די מרחב ומסגרת זמן מספקת לפעילות זו. (בולטון 2002). בצפייה במשחקי ילדים אפשר לבחון מי יוזם, מי נגרר, מי מפריע, מי מהסס ומי מתלבט. גם המעמד החברתי של הילדים משתקף בעת משחק: מנהיגות, שיתוף פעולה, ולחילופין דחייה והתעלמות הם חלק בלתי נפרד ממשחקי ילדים.

האם כדאי שהגננת תהיה מעורבת במשחק הסוציו דרמטי?, על כך חלוקות הדעות. הגננת, לדעתו של לוין (תש"ס), משפיעה על הילדים בכל סוגי הפעילות בגן ממילא. ולכן תומך בהשתתפותה, המטרה של כל מעורבות משתתפת, ובמיוחד במשחק הסוציו דרמטי, היא להעביר מסרים רגשיים, מסרים חברתיים ובמיוחד מסרים קוגניטיביים, המאפשרים התמודדות יעילה יותר עם תפיסת המציאות החיצונית ועם פתרון הבעיות שבהם מתמודדים הילדים. הגננת יכולה להראות לילדים תוך כדי השתתפות במשחק שבו בחרה להשתתף, דרכים שונות ומספקות לבניית מערכות יחסים בין-אישיים בבית ובחברה.

5. תוכניות התערבות ותיווך המוצעות בארץ במסגרות חינוכיות מטעם משרד החינוך

תיווך הוא כלי אוניברסאלי, ניתן להשתמש בו בכל תרבות, בכל חברה ושפה. חשיבותו של התיווך היא בעיקר באיכות הקשר בין המשתתפים ולא רק בתוכן. תוכן ההתערבות תלוי בהקשר התרבותי, בגיל המשתתפים ובהתאם למצב הנתון וליחידים המשתתפים באינטראקציה.

בקר (2009), סוקרת מספר תוכניות התערבות להקניית מיומנויות חברתיות לילדים בגיל הרך הידועות בעולם, וכמו כן תוכניות שפותחו בארץ (שם, עמ' 358-383). הן נועדו לבסס אצל המחנכות את הידע ואת המוטיבציה הנדרשים לשילוב חינוך רגשי וחברתי בגן. מטרתן להקנות מיומנויות חשובות כגון: השתתפות חברתית, שיתוף פעולה, תקשורת יעילה ותמיכה רגשית, לילדים שאינם מצליחים בכך.

נמנה בקצרה בשל קוצר היריעה, מספר תוכנית התערבות הקיימות בארץ. דיון מעמיק בתוכניות אלה, בהשוואתן ובמידת יעילותן הוא נושא מאתגר למאמר המשך. באגף לחינוך קדם-יסודי ניתן למצוא מידע עדכני ועשיר בנושא זה.

תוכניות התערבות בארץ

מעגל הקסם: לגילאי 3-7. פגישות מעגל של קבוצות קבועות, במשך שנת הלימודים בהנחיית הגננת. התכנים כוללים פיתוח מודעות עצמית, תשומת לב לזולת, פיתוח שליטה עצמית ויחסים בין אישיים.

"דוסו": תוכנית טיפולית לילדי גן וכיתות א-ב. מטרתה לפתח אצל הילד הבנה של עצמו ושל הזולת, לפתח דימוי עצמי חיובי, ללמוד תהליך קבלת החלטות ותקשורת, פתרון קונפליקטים והבנת רגשות שלו ושל הזולת. את התוכנית מלווים בעלי חיים המייצגים עקרונות תקשורת שונים. התוכנית שנתית, בנויה לפגישות יום-יומיות ומבוססת על התנסות ומותאמת לגיל.

אפשר גם אחרת: תוכנית התערבות למניעת אלימות המבוססת על התוכנית הקודמת, "דוסו".

מפתחות הקסם: התוכנית מלמדת ילדים מיומנויות תקשורת יעילה עם האחרים, ופיתוח מיומנויות לניהול דיאלוג, לניהול רגשי, להתמודד עם ביקורת, לגשר במצבי קונפליקט ועוד.

אילנות: התוכנית למניעת אלימות. תוכנית הדרכה לצוותי גן והורים בהצבת גבולות. הפנמת גבולות והתנהגות הולמת תמנע אלימות בטווח הקצר ובטווח הארוך.

הגן הבטוח: המטרה המרכזית לאמן את הילדים בתקשורת יעילה, בהקשבה ובהבנת המניעים של עצמם ושל חבריהם. הם לומדים ליצור תקשורת בדיאלוג לביטוי עצמי. חשובה גם העשרת השפה הרגשית- חברתית שלהם.

נתייחס לתוצאות מחקרים של כמה תוכניות התערבות

יעילותן של תוכניות ההתערבות איננה אחידה. מאחר וכך יש לבדוק כל תוכנית לגופה.

דומיטרוביץ וחובריו (Domitrovich, Cortes Greenberg, 2007), מדווחים על תוכנית PATHS המפורסמת, שהופעלה במדינת פנסילבניה בארצות הברית. היא מאפשרת לגננות ללמד נושאים הקשורים להתפתחות חברתית ורגשית על מנת לצמצם עד כמה שניתן בעיות התנהגותיות. המחקר כלל 20 כיתות ב 10 גנים במשך 9 חודשים, למשך שנת לימודים אחת. מורים והורים התבקשו להעריך את התנהגות הילדים בתחילת שנת הלימודים ובסופה. אחרי חשיפה לתוכנית הלימודים השבועית האינטנסיבית הזאת, הילדים דורגו על ידי מורים והורים כבעלי כשירות חברתית ומיומנויות חברתיות טובות יותר מקבוצת הביקורת שלא השתתפה בתוכנית. הגננות דרגו את הילדים בסיום התוכנית כפחות בודדים בסוף שנת הלימודים. תוצאות התוכנית מעודדות מבחינת שיפור מיומנויות וכשירות חברתית ורגשית. התוכנית ניתנת ליישום במסגרות גן אחרות.

במחקר קודם שנערך על ידי האן וחובריה (Han, 2005). רצו החוקרים להעריך תוצאות של תוכנית לחיזוק כישורים חברתיים שנלמדו בקבוצת גילאי 4, (טרום חובה). המחקר השתמש במודל "המורה היועץ". התוכנית כללה מחנכות, ילדים

והורים והתמקדה במיומנויות קוגניטיביות והתנהגותיות. הגננות קבלו הדרכה וייעוץ בנושא יישום התוכנית ושליטה בהתנהגות בעייתית.

נתונים על מיומנויות חברתיות של ילדים ובעיות התנהגות נאספו מהורים ומחנכות לפני ואחרי יישום התוכנית. התוצאות היו משמעותיות בדיווחי הגננות על שיפור בהתנהגות, לעומת ההורים שלא דיווחו על שיפור התנהגותי משמעותי בסוף התוכנית. לדעת הגננות, הילדים השתפרו באופן משמעותי ביחס לקבוצת הביקורת בנושאי מיומנויות חברתיות והפנמת והחצנת בעיות.

התמודדות עם תוקפנות ואלימות בגיל הרך

במחקר השוואתי שערכו ארנון ושלו (2008) על תוקפנות ילדים, שאלו החוקרים האם ההתנהגות התוקפנית, המילולית והפיסית בגנים האנתרופוסופיים, קטנה מהיקפי ההתנהגות התוקפנית בגני הילדים הרגילים. נבדק את הקשר בין תחרותיות ותוקפנות. הגן האנתרופוסופי מדגיש שיתוף פעולה בין הילדים ומתמקד באווירה לא תוקפנית. הכוונה בתוקפנות להצקה יום יומית, בעיקר פיסית הכוללת בעיטות, דחיפות, וכן מכות, זריקת חפצים ותוקפנות כלפי מבוגרים, השחתת רכוש הגן ובמקרים קיצוניים גם מסוכנת, כגון הדלקת אש או בריחה מהגן. מחקר זה מצא אישוש להשערתם; רמות התוקפנות השונות; השונים שנצפו, היו נמוכות באופן מובהק מאלה הקיימות בגנים רגילים. השאלה הנשאלת היא, האם הסיבה העיקרית לכך היא התחרותיות המבוקרת בין הילדים בגן האנתרופוסופי, לעומת גנים אחרים או שקיימות סיבות נוספות לרמת התוקפנות הנמוכה, כגון סוג החינוך והאווירה בבית.

התנהגות תוקפנית קשה להכחדה, כיוון שהיא מקבלת חיזוק חיובי בכל פעם שהילד משיג את מטרתו. לעיתים הילד גדל במשפחה הנוהגת באלימות ומעודדת אותו להתנהג כך, או שבבית נכנעים לילד אלים, כי אין כוחות להתמודד איתו.

טור (2010) מסביר את יתרונותיה של תוכנית "אילנות" בגנים, בהתמודדות עם אלימות בגיל הרך, כחלק מתוכנית ארצית "עיר ללא אלימות". מטרתה להיאבק באלימות בחברה בכללותה. מאחר שאישיות הילד מתעצבת בילדות, ועימה הקוד המוסרי ונורמות ההתנהגות המקובלות בחברה, מטרת ההתערבות בגיל הצעיר להציב גבולות ולהבחין בין מותר ואסור. התוכנית באה לפתור בעיות

בוערות בהווה, ולתת כלים להתמודדות מיידית עם ילדים אלימים בשיתוף עם משפחת הילד ובמתן לגיטימציה לגננות לפעול בגן נגד אלימות ילדים.

בתוצאות מחקר שערכה שבתאי-פוקס (2010), על מידת יעילותה של תוכנית "אילנות" בגנים, בעקבות יעוץ שניתן למשפחות הילדים על הצבת גבולות, נמצאו משובים חיוביים מאד בקרב הצוותים בגנים לגבי תרומתה הכללית של התוכנית לגן.

מטרת המחקר הנוכחי

מטרת המחקר היא לתת תמונה כוללת על דרכי התמודדות הגננות בגנים הערביים עם בעיות חברתיות בגן אותו הן מנהלות ולברר באיזו מידה, אם בכלל, יושמו תוכניות ההעשרה הקיימות במשרד החינוך ותוכניות אחרות בגנים הערביים.

מתודולוגיה וכלי המחקר

כחלק מהדרישות לתואר B.Ed נדרשות הסטודנטיות הלומדות במסלול הגיל הרך, לעבור התנסות מעשית דו-שנתית בגני הילדים הערביים בהדרכת גננות מאמנות שהוסמכו לכך. הסטודנטיות שלנו במכללה הערבית הלומדות בשנה ג' נתבקשו על ידי כותבות עבודה זו להעביר לגננות המאמנות אותן שאלון קצר בנושא פיתוח כישורים חברתיים, במסגרת קורס שנתי שלמדו במכללה. השאלונים נמסרו לגננות בהתנסות המעשית הרצופה בחורף 2012, בגנים ערביים הכוללים עדות שונות: מוסלמים, נוצרים, דרוזים וצ'רקסים. בגנים שונים הרכב אוכלוסיית הילדים כוללת ילדים מכמה עדות, תלוי בישוב.
הגננות המאמנות הן בעלות תואר ראשון בחינוך בהתמחות הגיל הרך, המנהלות גני ילדים דוברי ערבית בערים נצרת וחיפה ובכפרים שונים בגליל. הילדים בגנים בני 4-5, ולומדים בהם בנים ובנות יחד.
השאלון שנמסר לגננות היה שאלון סגור, והנשאלות התבקשו לבחור ולסמן בו (ב"כן" או בהשארת המשבצת ריקה) אם הן נעזרות לעתים קרובות בשיטות ההתמודדות השונות שלהן לקידום מסוגלות חברתית בגן. הסיטואציות המוגדרות כבעיה הסתגלותית-חברתית שבהן נדרשו הגננות להתערב על מנת לקדם כישורים חברתיים כללו: 1. ילד שלא משתתף בקבוצה בשום משחקים

חופשיים ; 2. ילד דחוי או מרוחק ; 3. קשיים חברתיים בולטים בפעולה לימודית או יצירתית; 4. בעיות בעת משחק חברתי.

השאלון כלל את טבלת האמצעים הבאה: שיחה עם ההורים, סיפור, אומנות ומוזיקה, פעילויות משחקיות, שיחות עם הילד, ויישום תוכניות הקיימות במערכת.

השאלון מולא במקום בנוכחות כל סטודנטית חוקרת, ובעקבותיו ביקשו הסטודנטיות המתמחות מן הגננות המאמנות, להסביר בראיון אתנוגרפי פתוח את התשובות שמילאו בשאלון. השיקולים שהנחו את הגננת בבחירת שיטת ההתערבות שלה, פורטו באוזני הסטודנטיות באופן חלקי. ניתן להסיק שהגננת בונה על ניסיונה האישי בפתרון קונפליקטים ואינה פועלת על סמך תוכנית פעולה סדורה. עם זאת, יש גננות שציינו כי הן פונות לקבלת יעוץ מקצועי מאנשי מקצוע מומחים כאשר הן נתקלות בבעיות חמורות. כמו כן יש מעורבות הורית כאשר בעת הצורך.

תוצאות

מתוך 19 הגננות שנסקרו, רק 3 העידו שהן מכירות מספר קטן של תוכניות קיימות במערכת להתמודדות עם בעיות חברתיות בגן. לא נמסר אם הן מפעילות אותן בגן.

יש לציין שתוכניות ההעשרה מיועדות לכלל ילדי הגן, ומטרתן היא בעיקר ליצור אינטראקציה כלל-קבוצתית כפעילות מונעת וככלי למידה מתמשך, כדי שהילדים המתקשים ילמדו מעמיתיהם ומהגננת דרכי התמודדות מועילות ויתנסו בהן בפועל על בסיס קבוע (כגון יומי או שבועי).

להלן טבלת האמצעים שבהם משתמשות הגננות לקידום מסוגלות חברתית לפי הסקר שערכו הסטודנטיות בגני ההתנסות :

מספר הגננות	שיחה עם הורים	סיפור	אומנות מוזיקה	פעילויות משחקיות	שיחה עם הילד	תוכניות הקיימות במערכת
19	17	16	2	15	18	3

כשנשאלו הגננות מדוע אינן משתמשות בתוכניות הקיימות התשובות היו :

"לא עברנו את ההשתלמויות של התוכניות, לא מכירות בכלל את התוכניות".

רק שלוש מהן למדו חלק מהתוכנית הקיימות והן : 1.שווים ושונים.2. על ילדים, רגשות וחברים, ותוכנית "דוסו". הן לא ציינו שהן מפעילות תוכנית כלשהיא.

התמונה המתקבלת היא שבמקרים רבים יש צורך לערב גם את הורי הילד בתוכניות המכוונות לחזק את הכישורים שנלמדים בגן. במיוחד אם הצוות החינוכי מאמין שהבעיה מתחילה בבית. הטכניקות לשינוי התנהגות בתוכניות אלה מתבססות על הגישה הביהביוריסטית וכוללות חיזוקים חיוביים, התעלמות מהתנהגות בלתי נאותה או הוצאת הילד התוקפן ל"פסק זמן". ההורים מונחים להמעיט בביקורת, להציב גבולות ברורים ולהיות עקביים בציפיות ובדרישות מהילד.

קיימות גישות שונות לשאלה מדוע ילדים מתקשים להסתגל חברתית. יש גישה הטוענת שהילד סובל מהעדר מיומנויות חברתיות ויש ללמד אותו את המיומנויות החסרות, בהתבסס בעיקר על יכולות אינטלקטואליות, בעוד שגישה אחרת טוענת שהידע עצמו קיים, אבל יש לילד קושי ביישומו, בהכללתו ובהעברתו למצבים חדשים. תוכניות ההתערבות השונות מנסות לתת מענה לשאלה מדוע הילד מתקשה וכיצד ניתן לעזור לו.

אפשר לשפר את המיצב החברתי של ילדים דחויים ולקדם את קבלתם על ידי חבריהם על ידי פיתוח כושר הנהגה, יכולת לתרום הערות מעניינות ומועילות בזמן משחק, לגלות שליטה בדחף התוקפנות וניטור עצמי. לכל תוכנית יש כמובן דגשים משלה.

התערבויות חינוכיות לשיפור מסוגלות חברתית

אחת הדרכים לעזור לילדים להתמודד עם דחייה חברתית היא לשלב תוכניות התערבות בתוכנית הלימודים הרגילה בגן, במשחק החופשי למשל, וכן בעידוד שיתוף פעולה בין ילדי הקבוצה בפעילויות השונות.
השאלה העיקרית שנשאלו הגננות בראיון הפתוח הייתה : כיצד הן מתמודדות עם הבעיות של ילדים בהיבט החברתי, ובעיקר אם הילד אינו מסתגל חברתית. במילים אחרות, באילו אמצעים או תוכניות משתמשת כל גננת על מנת לעודד התנהגויות ומיומנויות חברתיות אצל ילדי הגן.

לא תמיד היה קשר ישיר לתשובות שניתנו בשאלון.

להלן דוגמא מצוטטת מפי אחת הגננות שהשתתפה במחקר. הציטוט נאמן למקור.

1. דרך משחק

"לפי דעתי, משחקים מאוד חשובים וחיוניים על מנת לעודד התנהגות חברתית בקרב ילדים. המשחק מקרב אותם, נותן להם לחוות הנאה, הרגשת שיתוף, יחסים הדדיים סבלנות וסובלנות אחד לשני.אם הילד לא משתתף בקבוצה בשום משחקים חופשיים או בפינת הבובה, אז תורי כגננת לקרב אותו לשאר הילדים במשחק כיתתי, בכך לשתף אותו במשחק והוא מבליט את יכולותיו, הילדים יכולים להעריך אותו ולראות שהוא גם כמוהם, ואיך שהגננת מתייחסת אליו משפיע המון על הסתכלות הילדים ודעתם".

מתן תפקידים

"כשאני רואה ילד דחוי או מרוחק, לא אהוד, אז אני משתפת אותו ומחלקת לו תפקידים. למשל נותנת לו לחלק את הפירות לילדים בזמן ארוחה, ואומרת לו שהוא העוזר האישי שלי. דברים אלה מעודדים את הילד".

שיחה אישית עם הילד, ההורה, אנשי מקצוע

"כשאני מבחינה בקשיים חברתיים בולטים אני משתמשת בכל מיני אמצעים כדי לקרב אותו ולעודד אותו,לתת לו גיבוי בהתייחסותו אל חבריו ואם זה לא מצליח אני שוקלת דרכים אחרות. אני יכולה לגשת לאותו ילד ולדבר איתו. השיחה אישית: מה הבעיה אצלו, מה המניעים, למה לא מצליח להתחבר אל הילדים. וכדי להבין יותר אני מדברת עם ההורים וגם כדאי לתת להורים הסבר על ילדם בכדי לעבוד יחד.

אם הבעיה חמורה אני פונה לאנשי מקצוע ומומחים בתחום, למשל פסיכולוג, והוא ייתן רעיונות וגם ידבר עם הילד בשיחות אישיות ודרך פעילויות שונות ויטפל בבעיה".

סיפור

"דרך סיפור יכולים להסביר לילדים את בעיית חברם, מבלי להתייחס אליו ישירות, הם יראו אותו בצורה אחרת אם יבינו את מוסר ההשכל של הסיפור. הסיפור עצמו גם ייתן דרכים לילד לשנות התנהגות ולראות את הדברים אחרת".

פעילות בקבוצה

"כל פעולה לימודית בקבוצה, אם היא לימודית או יצירתית, משתפים את הילד כמה שאפשר, נותנים לו פידבקים חיוביים ומבליטים את יכולותיו וכישרונותיו. הילדים יסתכלו עליו אחרת ויתנהגו בהתאם".

דיון

מטרת המחקר הייתה לבדוק באילו דרכים משתמשות הגננות לטפל בבעיות החברתיות המתעוררות בגן, ובפרט האם הן נעזרות בתוכניות קיימות למניעה ולטיפול בבעיות חברתיות, כחלק אינטגרלי בעבודת הגננת. התוכניות הקיימות נועדו לצמצם אלימות, לפתח כישורים חברתיים בין-אישיים בין כל ילדי הגן, ולא רק בקרב המתקשים בפן החברתי. חלקן נחקרו ויש ראיות ליעילותן בשטח.

מהתוצאות עולה כי המשחק נחשב ככלי שכיח לטיפול בבעיות התנהגותיות בקרב הגנים במגזר הערבי, שכן 15 מהגננות הזכירו את המשחק כאמצעי טיפול. "המשחק הוא פעילות קבוצתית שיתופית, המצריכה רגישות חברתית, אך בו בזמן מכוונת להבעה ויצירתיות אישיים. ההתפתחות של נושאי המשחק תלויה אך ורק בהעדפות, ידע ומיומנות אינדיבידואליים" (סמילנסקי ושפטיה, 1993, עמ' 26). המשחק מפתח את המסוגלות הרגשית והחברתית ומאופיין על ידי חופש פעולה אישי, עם משמעת פנימית ושמירה על גבולות. הילד מציג את חוויותיו באופן סובייקטיבי אבל ההסכמה לתפיסותיו מותנית בהתאמה למציאות אובייקטיבית. חבריו למשחק חייבים להסכים לתפיסת המציאות שלו. התנהגותו חייבת להיות מוסברת ומוצדקת על בסיס הגיוני (סמילנסקי ושפטיה, 1993).

מתוצאות הסקר עולה כי כמעט ואין שימוש מסודר ועקבי בתוכניות הקיימות. הגננות מטפלות בבעיות שוטפות, שמתעוררות על בסיס נקודתי של "כיבוי שריפות", באופן ספונטנית ומכוונת לילד מסוים במצב מסוים, ולא בגישה הוליסטית, סדורה ומתוכננת, המערבת את כלל הילדים בגן. פתרונות אלה אינם מספקים. אמנם המשחק הוא פתרון לטיפול בבעיית מסוגלות חברתית, וכמוהו

יש חשיבות גם לכלים אחרים כגון סיפור, שיחות עם הילד ועוד. אבל עיקר הטענה היא שאין בכך די. מערכת החינוך מנסה לטפל בצורה עקבית בבעיות אלו באמצעות פיתוח תוכניות ייעודיות ושימוש בתוכניות הקיימות בארץ ובעולם, ואשר הוכיחו את יעילותן כאשר הן משולבות במערכת הלימודים השנתית של הגן. מכאן, שאם נשווה בין סוגי הפעילויות שנוקטות הגננות ואשר תלויות ביכולתה האישית של כל גננת, מול תוכניות שפותחו במיוחד למטרה זו, מתברר הצורך בהשלמות ובחלופות.

חשובה במיוחד לגננות הצעירות בשנות עבודתן הראשונות, ההכרות עם מגוון התוכניות הקיימות, ככלי המכוון את עבודתן בתחום זה, שיכול לעזור גם לגננות הוותיקות. הגננות במדגם זה מציינות כי לא הוכשרו להכרת ליישום התוכניות בהכשרתן המקצועית, הן במהלך הלימודים במכללה, או במסגרת ההשתלמויות במהלך עבודתן כגננות. הכרת התוכניות השונות מאפשרת בחירה מושכלת לפי צרכי הגננת, העדפותיה וצרכי קבוצת הילדים המתחנכים בגן. יש להשלים פערים אלה בתוכנית הלימודים ולהתאימה לאוכלוסיה הערבית, ולא להסתפק בטיפול נקודתי בלבד.

בעיות התנהגות קיימות ברוב הגנים ויש ילדים דחויים ואלימים, לצד ילדים שהתנהגותם חיובית ובונה. כאמור, התנהגויות הגננות במצבים בעייתיים היא המעניינת אותנו בהקשר של מאמר זה. תוכניות ההתערבות גם מנסות למנוע יצירת סטיגמה על ילדים, לפני שהיא מתבססת מאחר שקשה לשנותה בהמשך.

כיום גוברת הדרישה מגננות, גם מצד ההורים, לבסס מיומנויות אקדמיות בעיקר בגן חובה. יש סכנה שהפיתוח הרגשי חברתי יצא מופסד בתחרות על משאבי הזמן ותשומת הלב.

תוכניות מסודרות, המופעלות מראשית השנה וכוללות את כל ילדי הקבוצה יכולות לתת מענה לטווח ארוך ולא רק פתרון זמני, בעיקר כשזה נעשה בשיתוף עם ההורים.

הערות על מהלך המחקר

מאחר וזהו מחקר מקדים נערך הראיון האתנוגרפי הפתוח על ידי כל סטודנטית כשיחה בלתי-פורמלית בתקופת ההתנסות המעשית. בנוסף לכך יש לציין כי היחסים בין המרואיינות והמראיינות הם יחסי סמכות. הגננות המאמנות מדריכות ומעריכות את הסטודנטיות ומעניקות להן ציון. לכן, הסטודנטיות הביעו הסתייגות מהפנית שאלות שעלולות לרמוז על ביקורת כלשהי על עבודת הגננת.

כמו כן לא התבררה מידת שביעות הרצון של הגננות מהכלים שנמנו בשאלון מאחר ולא נשאלו על כך. בכל מקרה, הגננות נטו לערב גורמים מקצועיים אם תוכנית הפעולה שלהם לא עבדה. מאחר ובמחקר זה לא נערכו תצפיות על התנהגות ילדים הסובלים מחוסר הסתגלות חברתית אלא התמקד בתגובות הגננת, לבעיות המתעוררות קשה לאפיין את הבעיות של הילדים, או לפרט את המענה הייחודי הניתן לילדים השונים הדחויים חברתית. במובן זה המחקר נותן מענה חלקי לשאלת המחקר.

החומרים שנאספו על ידי הסטודנטיות יכולים לשמש חומר למחקר המשך, ליתר פירוט, העמקה ותובנות בנושא המעורבות של הגננת בקידום כשירות חברתית. ראוי לבדוק במחקר המשך את תרומת התערבות הגננת לפתרון הבעיה שהתעוררה בגן במסגרת הכלים העומדים לרשותה, ולשלב תצפיות פתוחות וממוקדות בהתנהגות הילדים ובתגובות הגוננות.

סיכום ומסקנות

למרות שהגננות השונות משלבות בעבודתן היומיומית אמצעים שונים לטיפול בבעיות הסתגלות חברתית ורגשית בקרב ילדי הגן, לדעת כותבי מאמר זה, על סמך הסקר שנערך ב-19 גנים, יש יתרון בחשיפת הגננות לתוכניות קיימות בנושא הנדון, כאשר מתברר שאינן מכירות תוכניות כאלה ואינן יודעות כיצד להפעילן. ברור שלאחר שתוכניות כאלה תיושמנה בגנים, אפשר יהיה לערוך מחקר משווה ולשאול את הגננות המשתתפות בתוכניות אלה מה לדעתן מידת היעילות של התוכניות החיצוניות והאם הן יעילות יותר או פחות מדרכי ההתמודדות הרגילות שלהן. אפשר בנוסף לכך, לברר עם הורי הילדים המתקשים, האם הם רואים שוני בהתנהגות הילדים גם מחוץ לגן, בבית, בקרב המשפחה, האחאים והילדים האחרים בעקבות השתתפותם בתוכנית המעודדת פיתוח כישורים חברתיים בגן.

מאמר זה עוסק במסוגלות חברתית, במאפייניה ובחשיבותה ליחיד ולחברה. אחד האמצעים לקידום כישורים חברתיים הוא המשחק בגיל הרך. במשחק בא לידי ביטוי מבנה הקשרים החברתיים הקיים בקבוצה. זוהי אבן בוחן למקובלות החברתית של כל ילד, או לחילופין לדחייתו מצד העמיתים. זהו אמצעי חשוב אבל לא היחיד. גם בשעת יצירה למשל, באה לידי ביטוי יכולת שיתוף פעולה. המעמד החברתי של הילד תלוי ללא ספק, בכשירות חברתית ורגשית. לגננת תפקיד חשוב בטיפוח ובהכוונה של מיומנויות אלה.

להתערבות הגננת יש שלוש מטרות עיקריות: עידוד התנהגות פרו חברתית, הפחתה ופתרון של מצבי עימות ועזרה אינדיבידואלית לילדים המתקשים במיומנויות חברתיות.

"התפתחות חברתית מתחילה בהדרגה מינקות ועד בגרות, ולמחנכת יש תפקיד חשוב ביותר בהתפתחות זו... היא זו שיוצרת הזדמנויות להתנסות חברתית ולהתנסות באמפתיה. היא זו שמאפשרת לנצל מריבות וקונפליקטים ללמידה חברתית... ילדים לומדים בעיקר מחיקוי. הגננת היא המודל לשפה רגשית, להתנהגויות אמפתיות ולהתייחסות מגשרת ולא מאשימה בזמן קונפליקטים... ילדים זקוקים למבוגר נוכח פיזית וזמין רגשית כדי לווסת רגשות של תסכול שמתעוררים בחיים החברתיים... על המחנכת להיות מודעת לחשיבות השימוש

בהסברים של מצבים חברתיים, כוונות הילד האחר ותוצאות ההתנהגות" (זינו וצור 2009, עמ' 56). הגננת בסביבת הגן נתפסת כבוגר המסייע ומסביר, מכוון ומדגים, מספק הזדמנויות ומציע עצמו ככתובת זמינה לטיפול ונחמה. התנהגותה של הגננת צריכה להיות נעימה ומקבלת. ביחד עם זאת עליה להציב גבולות. עליה להיות עקבית בהתנהגותה ולשדר אמינות. לא להיות ביקורתית מדי ובודאי לא תוקפנית.

בגנים שבהם מתנסות הסטודנטיות הלומדות במכללה הערבית האקדמית לחינוך בחיפה, הגננות המאמנות לא יישמו כאמור, תוכניות מסודרות הקיימות בארץ ובעולם לקידום מסוגלות חברתית באופן עקבי וממושך. הן טיפלו בדרך כלל באופן נקודתי בילד אלים או מפריע,בשיטות פדגוגיות שהן בחרו על פי מיטב הבנתן וניסיונן. מדובר ב -19 גננות ששיתפו את הסטודנטיות במידע זה.

ייתכן שבגלל העומס הקיים בתוכנית הלימודים האקדמית בגן, והדגש הקיים על פיתוח אוריינות בגיל הרך, הוראת המדעים והשימוש במחשב ועוד, נדחקו התוכניות להתפתחות רגשית וחברתית מסודרת למקום פחות מרכזי בתוכנית הלימודים בגנים. חבל.

חשוב להטמיע אצל הסטודנטים להוראה בכלל ובגיל הרך במיוחד, את חשיבותן של מיומנויות חברתיות לילד עצמו ולחברת הילדים בכללותה. כדאי לצייד את המחנכות לעתיד בכלים המתאימים להשגת מטרות אלה על ידי עידוד רפלקציה, ביסס ידע והתנסות בתוכניות הקיימות בארץ ובעולם. עידוד מחקרי פעולה בנושא זה בגן ובכיתות א-ב ושיתוף הידע עם אנשי המקצוע נוספים חיוניים גם הם. מאחר והאוכלוסייה הנחקרת היא אוכלוסיית לומדים ערבים, והגננות גם הן מלמדות בשפה הערבית, חשוב מאוד לעודד עריכה והתאמה של תוכניות קיימות לקידום מיומנויות חברתיות ברמה המניעתית בחינוך ילדי הגן לשפה הערבית, ולהתאים אותם לתרבות הערבית.

ביבליוגרפיה

ארנון, צ' ושלו, א' (2008). שקט בסערה. גילויי תוקפנות בקרב ילדי גן בחינוך הרגיל, לעומת ילדי גן בחינוך האנתרופוסופי. מחקר השוואתי. *הד-הגן, תשרי*, ספטמבר, 40-49.

ארמסטרונג, ת' (1996). *אינטליגנציות מרובות בכיתה: מדריך יישומי*. ירושלים: משרד החינוך ומכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.

בולטון, ה' (2002). *המשחק בחוץ בגיל הרך*. קריית ביאליק: אח.

בנבנישתי, ר', חורי-כסאברי, מ' ואבי-אסתור, ר' (2006). ממצאים מסקר אלימות ארצי – תשס"ה. *מפגש, לעבודה חינוכית סוציאלית, 23*, 15-43.

בקר, ע' (2009). *עם מי שיחקת בגן היום? עולמם החברתי של ילדים בגיל הרך*. תל אביב: מכון מופ"ת.

גרדנר, ה' (1996). *אינטליגנציות מרובות: התיאוריה הלכה למעשה*. ירושלים: משרד החינוך והתרבות ומכון ברנקו וייס.

לוין, ג' (תש"ס). משחקי ילדים: המעורבות המשתתפת של הגננת במשחקים הדרמטיים של הילדים. *הד-הגן*, סיוון, 42-47.

סמולנסקי, ש' ושפטיה, ל' (1993). *המשחק הסוציו דרמטי: אמצעי לקידום לימודי, חברתי וריגושי של ילדים צעירים*. קריית ביאליק: אח. (עמ' 130-199).

פיאז'ה, ז' (1969, 1974). *תפיסת העולם של הילד*. תל אביב: ספריית פועלים.

פלאי, ע' וטולדנו, א' (2009). המשחק הוא "שם המשחק": המשחק כמשאב חינוכי בימים של שגרה ובעתות של חירום. *הד הגן*, יוני, 70-79.

זינו, ג' וצור, ח' (2009). בעיני המתבוננות: מה מספרות לנו המחנכות על חייהן החברתיים של תינוקות במעון? *הד הגן*, דצמבר, 48-56.

טור, מ' (2010). שומרים על הגבולות. ראיון, הפעלת תוכנית "אילנות" בבת ים. *הד הגן*, מרץ, 26-31.

קשתי, י', אריאלי, מ' ושלסקי, ש' (1997). *לקסיקון החינוך וההוראה*. תל אביב: רמות.

שבתאי-פוקס, א' (2010). חמוד, זה מאוד לא מתאים לי.... הצבת גבולות ככלי להתמודדות עם אלימות בגני ילדים. *הד הגן*, מרץ, 18-25.

Denham, S.A. (2010). "Plays Nice with Others": Social-Emotional Learning and Academic Success. *Early Education and Development, 21* (5), 652-680.

Denham, S.A. et al. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development 74* (1), 238-256.

Denham, S.A. & Burton, R. (1996). A Social-Emotional Intervention for At-Risk 4-Year-Olds. *Journal of School Psychology, 34* (3), 225-245.

Domitrovich, C.E., Cortes, R.C. & Greenberg, M.T. (2007). Improving Young Children's Social and Emotional Competence: A Randomized Trial of the Preschool "PATHS" Curriculum. *The Journal of Primary Prevention, 28* (2), 67-91.

Han, S.S., Catron, T., Weiss, B. & Marciel, K.K. (2005). A Teacher-Consultation Approach to Social-Skills Training for Pre-Kindergarten Children: Treatment Model and Short-Term Outcome Effects. *Journal of Abnormal Child Psychology, 33* (6), 681-693.

Gardner, H. (1993*). Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1983*). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.* New York: Basic Books.

Lemerise, E.A. & Arsenio, W.F. (2000). An Integrated Model of Emotion Processing. *Child Development, 71* (1), 107-118.

Masten, A.S. & Coatsworth, J.D. (1998). The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Enviroments. *American Psychologist, 53* (2), 205-220.

Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood.* New York: Norton .

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yu, S.Y., Ostrosky, M.M. & Fowler, S.A. (2011). Children's Friendship Development: A Comparative Study. *Early Childhood Research & Practice 13* (1). Available online: http://ecrp.uiuc.edu/v13n1/yu.html.

شــهرزاد تستردّ صـوتها - الجماليّات الأسلوبيّة للسّرد النِّســويّ العـربيّ الحـديث

| محمّد صفـوري |

الكليّة الأكاديميّة العربيّة للتربية في إسرائيل- حيفا

שהרזאד משחזרת את קולה- האסתטיקה הסגנונית של הסיפורת הנשית הערבית המודרנית

| מוחמד ספורי |

המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל-חיפה

תקציר

מאמר זה דן באסתטיקה הסגנונית של הסיפורת הנשית הערבית המודרנית והטכניקות האמנותיות שלה, בשלב התפתחותה האחרון, משך שלושת העשורים האחרונים, קרי, משנות השמונים של המאה העשרים ועד היום, כצעד משלים למאפייני ההתקוממות של סיפורת זו נגד הספרות הקנונית הגברית.

המאפיינים הסגנוניים הבולטים ביותר של הסיפורת הנשית הערבית הם: שליטת הדמויות הנקביות בטקסטים של הסיפורת הנשית, נוכחות בולטת של המספר הנקבי בגוף ראשון (מדבר), שימוש בלשון נקבית המגיבה לקריאות הגוף והמין, כצעד מתגרה בטאבו והאיסורים החברתיים השלופים בפני האישה, אימוץ הסיפורת הנשית לתופעת "המיטא – כתיבה" "Meta Writing" כטכניקה סגנונית להתקוממות נגד המוסכמות הספרותיות הפטריארכאליות, הפרת התיאוריה הפטריארכאלית של הז'אנר הספרותי ע"י מספר אמצעים כמו ערעור העלילה הקונבנציונלית, מיגור זהותו של הז'אנר הספרותי, גיוס מסיבי של טכניקת הבין – טקסטואלית "Intertextuality" וטכניקת הבזק לאחור "Flash Back", שתי הטכניקות המבטיחות לסופרת את השגת מטרתה למוטט את המוסכמות הספרותיות הגבריות.

موجز

تبحث هذه المقالة في جماليّات السّرد النِّسويّ العربيّ الحديث وتقنيّاته الفنيّة، خلال مرحلة تطوّره في العقود الثّلاثة الأخيرة، أي منذ ثمانينات القرن العشرين إلى اليوم، كخطوة لاستيفاء مظاهر ثورة هذا السّرد على المؤسّسة الأدبيّة الذكوريّة.

من أبرز ملامح السّرد النِّسويّ العربيّ الأسلوبيّة، هيمنة الشّخصيّات الأنثويّة على نصوص السّرد النِّسويّ، حضور بارز للسّارد الأنثويّ بالضّمير الأوّل (المتكلّم)، استخدام اللّغة الأنثويّة الّتي تستجيب لنداء الجسد والجنس تحديًا للتّابوهات المرفوعة في وجه المرأة، اعتماد السّرد النِّسويّ على ظاهرة الميتا-كتابة كظاهرة أسلوبيّة لمقاومة الأعراف الأدبيّة الذكوريّة، انتهاك نظريّة الجنس الأدبيّ الذّكوريّة بواسطة آليّات عديدة كتقويض الحبكة التّقليديّة، تغييب هويّة الجنس الأدبيّ، تكثيف استخدام ظاهرتي التّناصّ والاسترجاع الفنّيّ اللّتين تضمنان للكاتبة تحقيق هدفها في تقويض الأعراف الأدبيّة الذكوريّة.

مفتاح المصطلحات

السّرد النِّسويّ، اللّغة الأنثويّة، الميتا – كتابة، نظريّة الجنس الأدبيّ، تقويض وتغريب الحبكة التّقليديّة، التّناصّ، الاسترجاع، الشّخصيّات الأنثويّة، الأعراف الأدبيّة الذّكوريّة، تهميش الرّجل، تعزيز الهويّة الأنثويّة، ازدواجيّة النّظرة الاجتماعيّة، النِّظام الذّكوريّ، تماهي الكاتبة مع البطلة، آليّات سرديّة، المستوى الثّيماتيّ، المستوى الجماليّ، النّزعة الهجوميّة، تعدّد الرّواة، تأنيث الذّاكرة، المحظورات الاجتماعيّة، لغة جنسيّة، لغة رومانسيّة، لغة شعريّة، لغة أرضيّة، لغة سماويّة، لغة تهكّميّة، الاحتفاء بالجسد، النّقد النِّسويّ، مزاوجة بين الفصحى والعامّيّة، الحكي الشّفهيّ، الأنساق اللّغويّة، تناوب السّرد والحوار، الاتّجاه التّجريبيّ، القوالب الثّابتة، مزج الأجناس الأدبيّة، الأسلوب السّرياليّ، وجهات نظر بديلة، القصّة – القصيدة، التّقنيّات الفنّيّة، عالم الفنتازيا والأساطير.

مدخل

عالجنا في مقالتين سابقتين إشكاليّة مصطلح السّرد النِّسويّ العربيّ الحديث، والمضامين البارزة الّتي يوظّفها هذا السّرد في ثورته على الأعراف الأدبيّة الذكوريّة، بمحوريها الخاصّ والعامّ[1]. ونسعى، في هذه المقالة، إلى رصد التّقنيّات الفنيّة والجماليّات الأسلوبيّة الموظّفة في السّرد النِّسويّ؛ حرصا على استيفاء مظاهر تلك الثّورة الّتي استعر أوارها خلال العقود الثّلاثة الأخيرة.

بعد مقاربة كمّ هائل من النّصوص السّرديّة النِّسويّة الحديثة[2]، يمكننا الخلوص إلى نتيجة تؤكّد ثورة السّرد النِّسويّ الأسلوبيّة على الأعراف الأدبيّة الذّكوريّة، وتتمثّل هذه الثّورة في توظيف تقنيّات فنيّة عديدة، وجماليّات أسلوبيّة مختلفة، أبرزها: هيمنة الشّخصيّات الأنثويّة على نصوص السّرد النِّسويّ، توظيف السّارد الأنثويّ بالضمير الأوّل (المتكلّم)، سيطرة اللّغة الأنثويّة، حضور مكثّف لظاهرة الميتا – كتابة (Meta- Writing)، وانتهاك النّظريّة الأدبيّة الذّكوريّة من خلال استخدام آليّات متنوّعة، كالعمل على تقويض الحبكة التّقليديّة، تغييب هويّة الجنس الأدبيّ، تكثيف استخدام ظاهرتي التّناصّ والاسترجاع الفنّيّ، وغير ذلك من الآليّات الّتي تضمن للكاتبة العربيّة تحقيق هدفها في مقاومة وتقويض الأعراف الأدبيّة الذكوريّة، وفيما يلي تفصيلها:

1. هيمنة الشّخصيّات الأنثويّة

تلجأ الكاتبة العربيّة المعاصرة إلى إقصاء الرّجل عن مركز عملها الأدبيّ؛ تحقيقًا للفكر الأيديولوجيّ الّذي باتت تؤمن به، ومفاده أنّ الرّجل لم يحسن وصايته على المرأة، تلك الوصاية الّتي استحوذ عليها منذ فجر التّاريخ، وسخّرها لتعزيز سلطته في مختلف مجالات الحياة، مقابل تهميش المرأة، وإقصائها عن ميادين الحياة المختلفة؛ لتبقى المرأة حبيسة بيتها، تعاني من سوط الرّجل/ المجتمع النّازل على عاتقها، ناهيك بما أحدث من دمار وفساد واستغلال، وكلّ

---

1. انظر: محمّد صفّوري. (2012/2011). "الأدب النِّسويّ: إشكاليّة المصطلح وثورة في المضامين". **دارنا** 40، 8 – 32؛ 41، 133-149.

2. تتّكئ هذه المقالة على الأطروحة الّتي أجازت لنا درجة الدّكتوراة من جامعة حيفا، قاربنا فيها نحو مائة رواية، وما يزيد على خمس وخمسين مجموعة قصصيّة، إضافة لعدد من القصص المتفرّقة والمترجمة عن اللّغة الإنجليزيّة، انظر: محمّد صفّوري. (2008). **شعريّة السّرد النِّسويّ العربيّ الحديث (1980– 2007)**. حيفا: جامعة حيفا – قسم اللّغة العربيّة وآدابها، 401- 410.

ممارساته البذيئة الّتي شوّهت صورة الحياة، وأفرغتها من قيمتها. وعليه فقد آن الأوان لأن يتنحّى عن دوره في قيادة المجتمع، ويسلّم دفّة القيادة للمرأة؛ حتى تبني عالما أكثر هناء وسعادة للإنسانيّة، فإن لم يتحقّق لها الأمر في الحياة الواقعيّة، فلتحقّقه على الأقلّ، من على صفحات الكتب، وحياتها الأدبيّة. وهذا ما تؤكّده شادية علي قناوي، مشيرة إلى خفوت صوت الرّجل في نتاج المرأة العربيّة، مقابل العناية البالغة بالشّخصيّة النّسائيّة، وهي تعزو الأمر إلى محاولة المرأة قلب صورة الواقع في عملها الأدبيّ[3].

تعتبر الدّراسات الأدبيّة الحديثة حضور الشّخصيّة الأنثويّة وجعلها في مركز النّص الأدبيّ، مقابل إقصاء الرّجل عنه، من أبرز سمات الأدب النّسويّ العربيّ الحديث، وفي ذلك يقول سيّد محمّد السّيّد قطب: "هذا هو الجديد في السّرد النِّسائيّ المعاصر، يتحوّل الرّجل إلى موضوع يتمّ استقصاء تفصيلاته الجسميّة والنّفسيّة والاجتماعيّة، ويتمّ استبعاده من الخطاب، لتسيطر الرّاوية الأنثى على الخطاب لفترة، وتحجزه خلفها كما حجزها في سراديب التّاريخ، وحجرات المنازل لفترات طويلة"[4].

إنّ تهميش الرّجل وإقصاءه عن مركز النّصّ النّسويّ، مقابل تعزيز دور المرأة وسيطرتها على أدوار البطولة وسلطة السّرد، كلّ ذلك تكتيك نتج عن الفكر الأيديولوجيّ الّذي تبنّته المرأة في صراعها مع الرّجل، وكأنّها تقول له: "أنت لست محور الوجود، أنت مثلي، وأنا يمكن أن ألعب دورك"[5].

بعد مقاربتنا لنصوص نسويّة كثيرة من القصّة القصيرة، تبيّن لنا أنّ شخصيّة المرأة تستحوذ على ما نسبته 74% من مجموع النّماذج البشريّة الّتي تظهر في هذه القصص، وفي هذا

---

3 شادية علي قناوي. (2000). **المرأة العربيّة وفرص الإبداع**. القاهرة: دار قباء، 37.

4 سيّد محمّد السّيّد قطب وآخرون.(2000). **في أدب المرأة**. القاهرة: الشّركة المصريّة العالميّة للنّشر- لونجمان، 171. ومن الدّراسات الّتي تدعم عناية الكاتبة العربيّة بشخصيّة المرأة، انظر: بوشوشة بن جمعة. (1999). "الرّواية النّسائيّة المغاربيّة – أسئلة الإبداع وملامح الخصوصيّة". **الرّواية العربيّة النّسائيّة – الملتقى الثّالث للمبدعات العربيّات**. تونس: دار كتابات ومهرجان سوسة الدّوليّ، 33 – 34؛عبد الرّحمن أبو عوف. (2001). **قراءة في الكتابات الأنثويّة – الرّواية والقصّة القصيرة المصريّة**. القاهرة: الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، 15؛ سوسن ناجي. (2002). **المرأة المصريّة والثّورة**. القاهرة: المجلس الأعلى للثّقافة، 7، 289.

تأكيد على عناية السَرد النِسويّ بإبراز شخصيّة المرأة، وتعزيز لمكانتها لتصبح المسيطرة في عالم النصّ، على حساب الرَجل[6].

يعتقد محمّد معتصم أنّ تهميش الرَجل في سرد المرأة العربيّة، وتعزيز صورة المرأة، هو تكتيك نسويّ إستراتيجيّ لتحقيق الحرّيّة، "فالرَجل يمثّل السّلطة القاهرة والعائق الحقيقيّ أمام المرأة. ولكي تنطلق المرأة بكلّ حرّيّة عليها أن تجتاز عقبة الرّجل. لذلك نجد شخصيّة الرَجل مشوّهة ومبتورة ومهزوزة، مثلا كما في رواية ليلى الأطرش صهيل المسافات"[7].

تتمتّع معظم الشّخصيّات النّسائيّة المنتجة في السّرد النِسويّ بثقافة رفيعة تماثل في حالات كثيرة ثقافة مبدعاتها. تظهر كثير من هذه الشّخصيّات بصورة كاتبة، أو فنّانة، معلّمة، أو طبيبة، طالبة جامعيّة، ونحو ذلك. نجد تجسيدا لهذه الثّقافة في سلوك هذه الشّخصيّات وتعاملها مع الآخرين، وهي تعكس وعيا فكريّا مثيرا، لحقوقها وحرّيّتها[8].

في قصّة ربّما تفهم يوما للمصريّة عائشة أبو النّور، تتصدّى البطلة الجامعيّة سمراء لممارسات خطيبها وتجرّده من المشاعر الإنسانيّة، وهو يلقي بمنشور قدّمه له أحد زملائها الجامعيين؛ لمساعدة الأطفال المعدومين، وتزداد حنقا عليه وهو يباهي، في حفل ما، أمام أصدقائه، بالمجوهرات والملابس الّتي قدّمها لها، ويستعر غضبها عندما يهمل وجودها ويغرق في حديث عن صفقاته التّجارية، فتقع فريسة لعيون أحد زملائه، عندها تنتزع مفاتيح سيّارته مغادرة الفندق، تاركة له معطفه الثّمين وخاتمه الماسيّ داخل سيّارته، وقصاصة ورق كتبت عليها: "معذرة فمعطفك الفرائيّ يلهب جسدي الحسّاس.. وخاتمك الماس يحبس دمائي الحرّة. ربّما لو نجحت يوما في التّنازل عن بعض غرورك وأنانيّتك.. لاستطعت أن تفهم.. لماذا رفضت غير آسفة هداياك، هل يا ترى ستفهم؟! ربّما.. ربّما تفهم يوما"[9].

إلى ذلك يشير محمّد قرانيا، في تحوّل الشّخصيّات النّسائيّة المنتجة في السّرد النِسويّ بصورة عامّة، منذ النّصف الثّاني من القرن العشرين، من شخصيّات "مسطّحة، تقليديّة، نمطيّة، ثابتة، إلى نامية، متطوّرة، متحوّلة، ومدوّرة وحيويّة، متأثّرة بالمدّ العصريّ، حيث

---

6. محمّد صفوري، شعريّة السّرد النّسويّ، 268.

7. محمد معتصم، (2004). المرأة والسّرد. الدّار البيضاء: دار الثّقافة، 34.

8. شادية علي قناوي، المرأة العربيّة وفرص الإبداع، 112- 115.

9. عائشة أبو النّور. (1988). "ربّما تفهم يوما". قصص وروايات. القاهرة: مطابع الأهرام التّجاريّة، 89- 105.

شاركت المرأة في الحياة العامّة، وتشبّعت فتيات الجامعة والتقدّميّات ذوات الأيديولوجيّة، بأفكار التّنوير والتّثوير والتّغيير"[10].

في قصّة **ضجيج الجسد** للسّوريّة هيفاء بيطار، نلتقي بصورة للمرأة المبادرة والواثقة من نفسها، تصدر قراراتها عن قناعتها التّامّة. إنّها دكتورة محاضرة في الجامعة، تربطها علاقة غراميّة بأحد تلاميذها في سنّ ابنها، وتعاشره بمتعة كبيرة بعد أن أهملت جسدها وتنكّرت لرغباتها فترة طويلة بعد طلاقها من زوجها المحاضر؛ لخيانته لها مع إحدى طالباته. تحتجّ بطلة القصّة على ازدواجيّة النّظرة الاجتماعيّة نحو كلّ من الرّجل والمرأة حينما يصدر عنهما نفس السّلوك، وتتساءل: "لماذا يبرّر للرّجل أن يقيم علاقة مع امرأة تصغره في العمر كثيرا ولا يسمح للمرأة في المقابل"[11]. هكذا صارت المرأة المنتجة في السّرد النّسويّ لا تخشى في ممارسة حقّها لومة لائم، ولا تشعر بأيّ حرج أو تأنيب ضمير وهي تستجيب لنداء الجسد، تؤازرها ثقافتها في اكتشاف ذاتها ومطالبتها بحقوقها حتّى غدت تؤمن أنّه يحقّ لها ما يحقّ للرجل.

يلاحظ أنّ السّرد النّسويّ يكثّف من حضور المرأة، ويعنى بتصويرها قويّة، فاعلة، واثقة بذاتها، مسيطرة على إرادتها ورغباتها، ذات دوافع إيجابيّة، حرّة، متفتّحة العقل، مستقلّة، هجوميّة، ومكافحة ثائرة[12]. يبدو أنّ صورة المرأة في هذا السّرد المتخيّل قد تطوّرت بشكل كبير جدًا حتى تنافت مع صورتها في الواقع المعيش، فقد صارت المرأة تلهو بالرّجل وتتّخذه أداة لتحقيق مآربها، فإذا قضتها، تنازلت عنه غير آسفة، ليظهر الرّجل دمية تتلهّى بها، وفي ذلك يقول سيّد محمّد السّيّد قطب: "وكما عاشت المرأة وسط مداد الرّوائيين الرّجال، يقلّبون صورتها على الورق كما يحلو لهم؛ ليستمتع بها قارئ نهم يروي بها غروره الذّكوريّ، ويحصل عليها في الخيال، تمارس المبدعة مع الشّخصيّة الرّجل الدّور ذاته"[13].

---

10. محمّد قرانيا. (2004). **السّتائر المخمليّة – ملامح الأنثى في الرّواية السّوريّة حتى عام 2000**. دمشق: مطبعة اتّحاد الكتّاب العرب، 156.

11. هيفاء بيطار. (2002). "ضجيج الجسد". **ضجيج الجسد**. بيروت: دار النّهار، 46.

12. Ibrahim Taha. (2006). "Beware Men, They Are All Wild Animals- Arabic Feminist Literature: Challenge, Fight, and Repudiation". *Al- Karmil: Studies in Arabic Language and Literature*. Vol. 27, p.45.

13. سيّد محمّد السّيّد قطب وآخرون، **في أدب المرأة**، 172.

في قصّة الحليب تكشف هناء عطيّة (مصر) عن امرأة جريئة، واثقة بنفسها، تتلاعب بالرّجل وفق أهوائها وأهدافها. تعرض القصّة حياة امرأة مطلّقة التقتها الرّاوية في عيادة طبيب نساء، وفي أثناء انتظار دورها تتواصل الرّاوية معها في الحديث، وتخبرها المرأة أنّها كانت مطلّقة، وعندما رغبت في إنجاب ولد، عادت إلى زوجها لتحمل منه، ثمّ تطرده. تقول الرّاوية: "ثمّ راحت تحكي عن زوجها الّذي عادت إليه بعد طلاقهما، من أجل إنجاب هذا الطّفل.

- لمّا حملت طردته.
- قلتله خلاص خت اللي أنا عايزاه [...] التفتت إليّ وقالت: هاخليه يرجع... لو... ثمّ استطردت وهي تنظر في وجهي هامسة: مرّة واحدة وبس"[14].

مقابل هذه الأنماط من الشّخصيّات النّسائيّة المتميّزة بجرأتها، ومبادرتها، وسيطرتها على عمليّة سرد الأحداث الّتي تتحرّك وفقا لحركة وتطوّر هذه الشّخصيّات، لتبدو نموذجا للشّخصيّة البطلة، نجد نمط المرأة اللا بطلة، وفيه تبدو المرأة مقهورة، ذليلة، وخاضعة للأعراف الاجتماعيّة الذّكوريّة، وهذا ما يؤكّده إبراهيم طه في قوله: "يمكن تمييز نمطين من البطولة في المرحلة الأخيرة من الأدب النّسويّ، أحدهما يرتبط بالبطل والآخر يعود إلى اللا بطل"[15].

يظهر نموذج المرأة اللا بطلة بصورة بارزة في أعمال نوال السّعداوي، فقد حطّمت معظم شخصيّاتها النّسائيّة ولم تصمد في مواجهة النّظام الذّكوريّ، ولم يسعفهنّ انتماؤهنّ للطّبقات العالية المثقّفة في كسر شوكة هذا النّظام إلا أنّهنّ استطعن ترك هوّة عميقة داخله[16].

---

14. هناء عطيّة. (2003). "الحليب". هي وخادمتها. القاهرة: الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، 79 – 80.

15. Ibrahim Taha. (2007). "Swimming Against the Current: Towards an Arabic Feminist Poetic Strategy". *Orientalia Suecana*. Lvi, p.197.

16. Fedwa Malti - Douglas. (1995). *Men, Women, and God(s): Nawal El – Sadawi and Arab Feminist Poetics*. California, Berkeley and Los Angeles: University of California Press, p. 207.
تشير منى ميخائيل، في مقاربتها لأعمال الكاتبة المغربيّة خناثة بنونة إلى غياب البطولة عن شخصيّاتها رجالا ونساء، لكنها تعزو ذلك إلى عدم إيمان الكاتبة بمجتمع أجدادها وتعتبرها شخصيّات حالمة، مهووسة بالشّك، متضعضعة، تحلم بالسّعادة إلا أنّها نادرا ما تحقّقها، انظر:
Mona Mikhail. (2003). *Seen and Heard: A Century of Arab Women in Literature and Culture*. Northhampton, Mass: Olive Branch Press, p. 102.

في رواية **الخباء** لميرال الطَحاوي (مصر)، تستحوذ الشَخصيَات النَسائيَة على النَص، لكنَها شخصيَات لا بطلة ما عدا الجدَة التي تتبنَى الموقف والسوط الذَكوريَ المرفوع في وجه المرأة، وتلخَص رأيها في البنات قائلة: "والله خلفة شؤم.. وقنايتهم حرام، بضاعة تُربِّيها لغيرك، إن تركتها بارت، وإن بعتها عليك الخسارة"[17]. وفي رواية **مريم الحكايا** تقدَم علوية صبح (لبنان)، نماذج عديدة للمرأة اللا بطلة مثل ابتسام، مريم، ياسمين، وغيرهنَ، فتظهر كلَ منهنَ مثالا للمرأة الخائبة، المهزومة، المقهورة، والموسومة بانفصام الشَخصيَة، كما تشهد ابتسام ذاتها بذلك، وهي تتساءل: "هل كنَا نحن النَساء حقيقيَات في أحلامنا؟ أم كانت لدينا أيضا انفصامات ومشاكل نحملها في أجسادنا المخبَأة بثياب الثَورة والنَضال، ونخبئ فيها روائح الجواري في كلَ العصور؟"[18]. وفي رأي يسرى مقدَم ما يؤكَد اعتبارنا لشخصيَات مريم الحكايا، نماذج للمرأة اللا بطلة، حيث تقول: "نساء مجهضات، متألَمات، هكذا هنَ نساء مريم الحكايا، يصطدمن بجدار أنوثتهنَ، يعشن لعنتها، يدفعن جُعالتها اغتصابا وقسرا وحرمانا، امَحاء وتخلَيا ونكرانا. جميعهنَ مهزومات، زوجات وأمَهات وبنات، نساء ريف ونساء مدينة"[19].

إنَ هذه المواقف المتذبذبة للمرأة في السَرد النَسويَ تعكس صورة المرأة الحقيقيَة في المجتمع، ومن ناحية أخرى تنبئ بالمصير المحتوم للمرأة إذا ظلَت على هذه الشَاكلة من الخضوع والضَعف، الأمر الَذي يجعلنا نعتبر توظيف هذه الصَور، تحريضا للمرأة وتشجيعًا لها على المبادرة والفاعليَة والتَمتَع بالثَقة العالية لتغيير الوضع المفروض على النَساء.

من الظَواهر الأخرى البارزة في السَرد النِسويَ الحديث، تماهي الكاتبة مع شخصيَاتها، ومطابقة تفاصيل كثيرة من حياتها مع حياة تلك الشَخصيَات، وهي ظاهرة واسعة الانتشار في أعمال عدد من الكاتبات المعاصرات[20].

---

17 ميرال الطَحاوي. (1999). **الخباء**. بيروت: دار الآداب، 72.

18 علويَة صبح. (2002). **مريم الحكايا**. بيروت: دار الآداب، 80.

19 يسرى مقدَم. (2005). **مؤنَث الرَواية: الذَات، الصَورة، الكتابة**. بيروت: دار الجديد، 127 – 128.

20. Ibrahim Taha. (2007). "Swimming Against the Current…",p. 202

نماذج عن تطابق تفاصيل حياة الكاتبة والبطلة، انظر: نورا أمين. (2005). **قميص ورديَ فارغ**. عمَان: أزمنة للنَشر والتَوزيع، 61، 79؛ سميحة خريس.(2000). **خشخاش**. بيروت: المؤسَسة العربيَة للدَراسات والنَشر، 23، 39، 40 – 41؛ بتول الخضيريَ. (1999). **كم بدت السَماء قريبة**. بيروت: المؤسَسة العربيَة للدَراسات والنَشر، 9، 21، 26؛ رضوى عاشور. (2003). **قطعة من أوروبا**. القاهرة: دار الشَروق، 83 – 84؛ أحلام مستغانمي. (1998). **ذاكرة الجسد**. بيروت: دار الآداب، 5–57؛ سمر يزبك. (2005). **صلصال**. القاهرة: دار شرقيَات، 10؛ وغيرها كثير جدًا.

تصرّح ليلى بعلبكي(لبنان) أنّ روايتها **أنا أحيا** تعكس جوانب من فكرها وذاتها فتقول: "لا أنكر أنّ كتابتي تحمل صوتي ونفسي ونبضات فكري، وعليها بصمات أصابعي، ولكنّني كثيرا ما أقف مندهشة من اكتشافاتي"[21].

في قصّة للمصريّة منى حلمي بعنوان **للفنّ أغنيَة**، تحمّل الكاتبة بطلتها تفاصيل كثيرة من حياتها، حتى ليراود القارئ شعور أنّ البطلة ما هي إلا الكاتبة، وليست بطلة من ورق. البطلة فتاة جامعيّة تحمل شهادة ماجستير، وتعيش حياة سعيدة مع أسرتها، لا ينقصها شيء من كماليّات الحياة: مال، مسكن خاصّ، ملابس متنوّعة، سيّارة خاصّة، سفر كثير. لها أمّ تقدّسها، وأخ مهندس، أب تعيش معه ولا تحمل اسمه، وآخر تحمل اسمه ولا تعيش معه، أمّا عملها فكاتبة، وفي ذلك تقول: "أمّ ماذا أقول عنها وكيف أصفها. [...] هل يكفي أن أقول إنّ الله ربّي في السّماء، وهي ربّ لي على الأرض؟ [...] أخ، ما كنت أختار غيره ليعيش معي دون تدخّل، دائم التّفوّق في الدّراسة.. تخصّص في الهندسة.. يكتب القصّة، يعزف الجيتار، يهوى الإخراج السّينمائيّ [...] أب، أعيش معه ولا أحمل اسمه، لكنني أحمل حرصه الشّديد على الدّقّة والنّظام. [...] وأب أحمل اسمه ولا أعيش معه، لكنني أعيش مع كرمه النّادر في زمن بخيل"[22]. هذه التّفاصيل الواردة في وصف الشّخصيّة البطلة تتطابق مع حياة الكاتبة منى حلمي، فهي ابنة الدكتورة نوال السّعداوي الّتي تزوّجت أكثر من مرّة، وطلّقت من والد منى، لتعيش مع زوج آخر تذكره الرّاوية/ البطلة في القصّة.

ويبدو أنّ هذه الظّاهرة صارت نهجا نسويّا مقصودا، فحين نقارب مثلا أعمال حنان الشّيخ نكتشف شبها كبيرا بينها وبين بطلاتها، إذ يجمعها معهنّ الانتماء الدّيني والوطني، فهنّ لبنانيّات، جنوبيّات، مسلمات شيعيّات، أمثال كاملة في رواية **حكايتي شرح يطول**، وهدى في رواية **امرأتان على شاطئ البحر**، وزهرة في **حكاية زهرة**[23].

تتّخذ الكاتبة العربيّة أساليب عديدة في التّعبير عن ظاهرة مطابقة تفاصيل حياتها وحياة البطلة، فتجعل من ذاتها شخصيّة موازية ومطابقة تماما لحياة البطلة. في رواية **أطياف**

---

21 بثينة شعبان. (1993). "الرّواية النّسائيّة العربيّة". مواقف. ع 221،70/71.

22 منى حلمي. (1990). "للفنّ أغنيَة". **بدون أوراق**. القاهرة: مكتبة مدبولي، 51 – 54.

23 حنان الشّيخ. (2005). **حكايتي شرح يطول**. بيروت: دار الآداب؛ (2003). **امرأتان على شاطئ البحر**. بيروت: دار الآداب؛ (1998). **حكاية زهرة**. بيروت: دار الآداب.

للمصريّة رضوى عاشور تصرّح الكاتبة باسمها الحقيقي في تضاعيف الرّواية، وتتناوب الحضور هي وبطلتها **شجر** في معظم فصول الرّواية، ويلاحظ التّطابق التّامّ بينهما من حيث تاريخ الولادة، السّيرة الذّاتيّة، الدّراسة، العلاقات، وما مرّ بهما في أثناء العمل الجامعيّ، ونحو ذلك. تقول رضوى عن ولادتها: "وضعتني أمّي السّادسة من صباح الأحد 26 مايو 1946"، وهو تاريخ مطابق تماما لولادة بطلتها شجر، وعنه تقول: "ولدت شجر في 26 مايو 1946"[24]، وغير ذلك من التّفاصيل الكثيرة المنتشرة في مواضع مختلفة من الرّواية.

يعتبر النّقّاد هذه الظّاهرة مظهرا من مظاهر ردّ الفعل على النّقد الذّكوريّ، وهجومه على إبداع المرأة، إذ يلجأ النّقّاد والقرّاء، بصورة عامّة، إلى مطابقة حياة الشّخصيّات الأنثويّة المنتجة في سرد المرأة مع حياة الكاتبات أنفسهنّ[25]. يشفع لهذا الرّأي شهادة الكاتبة المصريّة سلوى بكر، وفيها تقول: "تعاني المرأة الكاتبة أيضا من محاولة اختراع مطابقة بين عالم الشّخصيّات الّتي تبدعها وبين شخصيّتها الخاصّة، كلّ قصّة كتبتها، افترضها البعض قصّتي الشّخصيّة، هذا المفهوم يعيق الإبداع"[26]. يعتقد قطب هذه المطابقة بين حياة الكاتبة والشّخصيّة المتخيّلة، وسيلة لتشكيل الذّات الحقيقيّة داخل الكتابة، وعمليّة احتجاج على تغييب الذّات الأنثويّة على المستوى الاجتماعيّ[27]. وبذلك تردّ الكاتبة على النّار بأعنف منها.

لا تجد الكاتبة أيّ حرج في توظيف هذه التّقنيّة، بل تعترف بها على الملأ. تقول أحلام مستغانمي عن **ذاكرة الجسد**: "كلّ رواية أولى هي بالدّرجة الأولى سيرة ذاتيّة مع شيء من التّزوير. لقد أخذت وقتا طويلا في تزوير هذه السّيرة، ولذلك فإنني لم أبتعد عن نفسي، أحرف **حياة** من أحرف اسمي، البداية بحاء الألم والنّهاية بميم المتعة. وفي الرّواية إشارات تحيل عليّ وتصف نرجسيّتي، هذه المرأة هي أنا بحماقاتي ونزواتي الشّاذّة، بتطرّفي في العشق، في عشق الوطن. هذه المرأة هي أنا بكلّ ما أحمله من تناقضات"[28].

---

24 رضوى عاشور. (1999). **أطياف**. القاهرة: دار الهلال، 67، 79.

25 نزيه أبو نضال. (2004). **تمرّد الأنثى في رواية المرأة العربيّة وببلوغرافيا الرّواية النّسويّة العربيّة (1885 – 2004)**. بيروت: المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، 28 – 29.

26. Fadia Faqir. (1998). *In the House of Silence: Autobiographical Essays by Arab Women Writers*. Reading, England: Garnet Publishing, p.38.

27 سيّد محمّد السّيّد قطب وآخرون، (م. س.)، 140.

28. بوشوشة بن جمعة، (م. س.)، 23 – 24.

يبدو أنّ تكثيف هذه الظّاهرة في السّرد النِسوي العربيّ الحديث مقصود مسبقا، تتّخذها الكاتبة آليّة سرديّة من ناحية، ومن ناحية أخرى تجعلها إستراتيجيّة أساسيّة لمقاومة الأعراف الأدبيّة الذّكوريّة، تلك الأعراف الّتي حملت على إبداع المرأة وهاجمته، بل وانتقصت من قيمته، معتبرة هذه الظّاهرة أحد عيوب السّرد النّسويّ[29].

تتّخذ الكاتبة المعاصرة هذه الظّاهرة بوقًا لنشر آرائها المنثورة في نتاجها الأدبيّ حتّى ليتماثل وعي الشّخصيّة المنتجة وثقافتها مع وعي الكاتبة وثقافتها.

في رواية **قميص ورديّ فارغ** للمصريّة نورا أمين، تطلّ على القارئ بطلة تعادل ثقافتها ثقافة الكاتبة ووعيها، فنسمع البطلة تتحدّث عن الكاتبة المسرحيّة **مارجريت دوراس** "Marguerite Duras"، ووصاياها الثّلاث للنّساء، تقول: "أن نفتح ذراعينا للحياة والعشق، أن نعرف قوّتنا الدّاخليّة، وأنا – نا العميق، أن نكتب حتّى النّهاية". تتحوّل بعدها إلى نقد المثقّف المصريّ لمحاولته كسر التّابوهات دون الاعتماد على أرضيّة تؤهّله لذلك، ثمّ تصرّح البطلة أنّها تعتبر كتابتها ملاذا لها ووسيلة تنقذها باستمرار، ويبلغ التّطابق بين الكاتبة والمبدعة أقصاه حينما تجعل اسمها الحقيقي اسما للبطلة، تقول البطلة: "أدرك الآن أنني فقدت شيئا كبيرا كان يجعل مني تلك الفتاة الّتي ينادونها "نورا" فتستجيب للنّداء جيّدا لأنّها تعرف أنّ ذلك الاسم عامر بها وهي عامرة به [...]، ثم لم أعد "نورا" ولم أعد أشعر أنّ هناك كلمة عليّ أن أتهيّأ للبهجة بها عندما يطلقونها نحوي. صرت "نورا أمين". شيئا آخر غير مشتق من النّداء الأوّل"[30].

يعلّق قطب على الظّاهرة قائلا: "يعرض (النّصّ) أمامنا شخصيّة نسائيّة، لها حضورها المتعدّد الأوجه، لكنّه في كلّ الحالات يصبّ هذه الأوجه في نهر الإبداع، لتصبح الشّخصيّة الأساسيّة في السّرد النّسائيّ هي شخصيّة المرأة المثقّفة المبدعة المتحدّية لتقاليد المجتمع من خلال تمرّدها على تقاليد الكتابة"[31].

إنّ عناية السّرد النِسويّ بشخصيّة المرأة وموضعتها في مركز العمل الأدبيّ؛ لتسيطر على عمليّة السّرد، إضافة لتطابق تفاصيل كثيرة من حياة الكاتبة مع البطلة، وتزويدها بثقافة ووعي رفيعين، كلّ هذه الأمور تؤكّد قدرة المرأة العربيّة الكاتبة على مواجهة قضايا الحياة، والعناية

29. محمّد صفوري، (م. س.)، 283.

30. نورا أمين، **قميص ورديّ فارغ**، 34 – 35، 44، 61.

31. قطب، (م. س.)، 171.

بشؤونها، والعمل على تحقيق طموحها دونما حاجة إلى الرّجل، الأمر الّذي يجعلنا نعتبر هذا التّوجّه قمّة في خرق الأعراف الذكوريّة الأدبيّة والاجتماعيّة.

2. السّارد الأنثويّ بالضّمير الأوّل

تعتبر الذّات الأنثويّة المحور الأساسيّ الّذي يدور في فلكه السّرد النِّسويّ العربيّ الحديث، ومنه ينطلق إلى محاور أخرى، ساعيا إلى تعزيز هذه الذّات الّتي أضحت - في عرف الكاتبات – محور الوجود، لا على المستوى الثّيماتيّ فحسب، إنّما على المستوى الجماليّ والتّقنيّات الفنيّة والأسلوبيّة المتّبعة في هذا السّرد.

تأتي هيمنة الذّات الأنثويّة على عالم النّصّ، انطلاقا من الفكر الأيديولوجي الّذي تؤمن به الكاتبة "وهي تضمر داخلها رغبة الهيمنة على العالم، في صورة هيمنتها على النّصّ، واحتلالها موقع الصّدارة، مقابل إرجاء الرّجل وتأخيره عن هذا الموقع بنفيه من الوعي تارة، أو نفيه من النّصّ تارة أخرى، وأخيرا تداعيه (استحضاره) من خلال الذّات الكاتبة"[32].

ما يؤكّد هيمنة المرأة على النّصّ، هو الدّور البارز الّذي يسنده السّرد النِّسويّ للمرأة، فهي تقوم بدور الشّخصيّة المركزيّة، وهي الرّاوي الّذي يتولّى عمليّة سرد الأحداث بالضّمير الأوّل على الغالب، وبذلك تسيطر المرأة على عمليّة السّرد، على العالم المتخيّل، أملا منها في السّيطرة على العالم الواقعيّ[33].

تكشف نصوص السّرد النِّسوي الّتي أشرنا إليها، عن سيطرة السّارد الأنثويّ بالضّمير الأوّل على عمليّة السّرد، ممّا يؤكّد تمحور السّرد النِّسويّ حول الذّات وتعزيز ظاهرة "الأنا" فيه، الأمر الّذي جعل النّقّاد يلحقون أدب المرأة بالسّيرة الذّاتيّة. لكنّ محمّد معتصم لا يتّفق مع هذا الرّأي، ويجد تفسيرا آخر يستمدّ قوّته من الهدف الإستراتيجيّ والأساس من كتابة المرأة، يقول: "إنّ الحضور القويّ لصوت السّارد في الكتابة السّرديّة النّسائيّة يدلّ على المقام الّذي وصلته المرأة بعد أن تجاوزت المواقف الخجولة وأدوار المسكنة الّتي فرضتها عليها الشّروط الاجتماعيّة

---

32 سوسن ناجي. (1995). **صورة الرّجل في القصص النّسائيّ**. ج 2. القاهرة: وكالة الأهرام للنّشر والتّوزيع، 353.

33 محمّد صفوري، **شعريّة السّرد النِّسويّ**، 357.

والأخلاقيّة والسّياسيّة والفكريّة للقرن التّاسع عشر، عندما بدأت المرأة العربيّة تخوض حربا ضروسا ضدّ القيود المذكورة أعلاه"[34].

تتعدّد آراء الدّارسين في تفسير ظاهرة السّارد الأنثوي بالضّمير الأوّل، فيعتبر بوشوشة بن جمعة هذه الظّاهرة ميزة لما يسمّى أدب الاعترافات الّذي ينسحب على أدب المرأة، فيقول: "وهذا التّمحور على الذّات هو الّذي يحوّل كتابات المرأة الرّوائيّة إلى نوع من أدب الاعترافات الّذي يقوم على البوح والاستذكار والتّداعي في استدعاء مكوّنات السّيرة الذاتيّة"[35].

ترفض سوسن ناجي تصنيف الرّواية النِّسويّة في دائرة السّيرة الذاتيّة؛ لعدم استيفائها شروط السّيرة، فتقول: "فالرّواية النِّسويّة لم نستطع إدخالها ضمن دائرة (فنّ التّرجمة الذّاتيّة)؛ لأنّها لم تحتذ شروطه وهي: الكشف عن الغاية، الكشف عن أثر الوراثة، تصوير مرحلة الطّفولة، الصّدق والتّجرّد والصّراحة، تصوير الصّراع، تصوير فترات زمنيّة متفاوتة [...]، ويمكننا إدخال هذا اللّون الفنّيّ، ضمن الفنّ الرّوائيّ؛ ذلك أنّ العمل الأدبيّ مهما بلغ من واقعيّة، فإنّه لا بدّ وأن ينطوي على عنصر ذاتيّ وإلا فسيكون مجرّد سرد تاريخيّ، ولا يندرج تحت قائمة الإبداع الأدبيّ"[36].

تنفي مريم كوك "Miriam Cooke" فنّ السّيرة الذّاتيّة عن رواية المرأة العربيّة قائلة: "السّيرة الذّاتيّة أقلّ الأجناس شيوعا عند النِّساء، خاصّة النِّساء العربيّات؛ لأنّها تظهر ثقة بالذّات وحالة من التّمتّع بالسّلطة"، معزّزة نظرتها برأي نانسي ميلر "Nancy Miller" الّتي تعتبر الضّمير الأوّل يعكس ذاتا منفصلة ومستقلّة، وأكثر تجليًا في أدب السّيرة الذّكوريّ[37].

أمّا فاديا فقير فتصرّ على أنّ الكاتبة العربيّة تتّجه إلى كتابة سيرتها الذّاتيّة رغبة في اكتشاف ذاتها وتعزيزها، فتقول: "ما هو مؤكّد في هذه الحالة، أنّ النِّساء العربيّات يتّجهن أكثر وأكثر نحو

---

34 محمّد معتصم، **المرأة والسّرد**، 9.

35 بوشوشة بن جمعة، "الرّواية النّسائيّة المغاربيّة..."، 33. يتّفق مع هذه النّظرة كثير من الدّارسين أمثال عبد الرّحمن أبو عوف، وروجر ألن، انظر: عبد الرّحمن أبو عوف، **"قراءة في الكتابات الأنثويّة**، 108:
Roger Allen.(1995). "The Arabic Short Story and the Status of Women". In Roger Allen, Hilary Kilpatrick,& Ed de Moor. *Love and Sexuality in Modern Arabic Literature*. London: Saqi Books. P.88.

36 سوسن ناجي، **المرأة المصريّة والثّورة**، 286.

37. Miriam Cooke. (1995). "Ayyam Min Hayati: The Prison Memories of A Muslim Sister". *Journal of Arabic Literature*. Vol.xxvi, 1-2, p.147.

جنس السَيرة الذّاتيّة ليكتشفن، يبرزن، ويعزّزن أنفسهنّ"[38]. ويعتقد جوزيف زيدان أنّ تبنّي النِساء العربيّات أسلوب السَيرة الذّاتيّة في كتابتهنّ، أسهم في دخولهنّ عالم الأدب بصورة أكثر سرعة ممّا لو تابعن الكتابة كالكتّاب الرّجال[39].

إنّ اعتماد ضمير المتكلّم في السَرد النِسويّ، يعدّ من أبرز تقنيّات هذا السَرد، ودليلا قاطعا على جرأة الكاتبة العربيّة في سرد موضوعات محظورة بهذا الضّمير، بعد أن مكثت فترة طويلة -منذ بواكير نتاجها الأدبيّ وما بعدها- تنشر إبداعها بأسماء مستعارة، الأمر الّذي يؤكّد نزعة هذا الأدب الهجوميّة على الأعراف الأدبيّة الذكوريّة، في المستويين الثّيماتيّ والأسلوبيّ[40]. وهذا ما توضّحه بثينة شعبان في قولها: "ومن المعروف أنّ استخدام هذا الضّمير مؤشّر إلى اقتحام القضايا المطروحة بجرأة وجديّة"[41].

لا شكّ في أنّ السّارد الأنثويّ بضمير المتكلّم يعزّز من مكانة المرأة في العالم المتخيّل (النّصّ)، لأنّه يمكّنها من الاستغراق في دراسة ذاتها والتّعبير عمّا يختلج في نفسها بصورة أكثر عاطفيّة مما يفعل الرّجل.

في قصّة كان مرّة للمصريّة عفاف السّيّد، تبرز فاعليّة السّارد الأنثويّ حين تتولّى المرأة مهمّة السّرد بالضّمير الأوّل، مظهرة فاعليّة وجرأة غير معهودة في المجتمع العربيّ، وهي تعمل على إثارة الرّجل جنسيّا حتّى تحقّق مرادها، ويتمّ التّواصل الجنسيّ بينهما في مكان عامّ. تقول الرّاوية/ البطلة: "تحرّك جسدي دون دافع نحوه.. حتّى انحشر كتفه ببطني.. وتدلّت ذراعه إلى حيث أردت أن يكتشف مكامن ارتياحي. [...] انحنى معي باحثا عن قرط حجّتي.. تقاطع توهّجه مع عيني وهو يتسلّل عبر أنامله إلى ما بعد ظنّي. [...] انتصبنا معا [...] وهو يدفعني إلى زحمة كائنة ويواجهني

---

38. Fadia Faqir. Ibid., p. 22.

39. Joseph Zeidan. (1995). *Arab Women Novelists: The Formative Years and Beyond*. Albany: State University of New York Press.p.147.

40 تفاصيل إضافيّة عن نشر المرأة إبداعها الأدبيّ بأسماء مستعارة، انظر: محمّد صفّوري. (2006). امرأة بلا قيود: دراسة في أدب ليلى العثمان. النّاصرة: مطبعة الحكيم، 36 – 37: Margot Badran, & Miriam Cooke(ed.). (1990). *Openinig the Gates: A Century of Arab Feminist Writing*. London: Virago Press, pp. 215 – 216; Joseph Zeidan. Ibid., p. 49.

41 بثينة شعبان، "الرّواية النِّسائيّة العربيّة"، 217. تشير فدوى مالطي دوغلاس في مقاربتها لأعمال نوال السّعداوي إلى قوّة السّارد الأنثويّ على منح الشّخصيّات الأنثويّة سلطة الكلام، انظر: Fedwa Malti – Douglas. Ibid., p. 198.

مشرَعا ذكورته نحوي. تخلخل الهواء بيننا وهو يضغطني باستفاضة فجّرت ينابيع رجفتي..!!"[42].

تعكس القصّة "سيطرة المرأة على عمليّة السّرد في المستويين الثيماتيّ والتّقنيّ، فاستخدام الضّمير الأوّل يعني أنّ السّارد الأنثويّ يسيطر على عمليّة السّرد، ويضع الذّات الأنثويّة في مركز النّصّ، إضافة لما يضفي عليه من مسحة واقعيّة، وهذا ما لجأت إليه المرأة العربيّة في كثير من قصصها القصيرة ونتاجها الشّعريّ"[43].

في قصّة وسكتت شهرزاد للمصريّة سحر الموجي، تقوم البطلة بسرد الأحداث بالضّمير الأوّل، مستعينة بضمير المخاطب، فتتّخذه وسيطا يمكّنها من سرد حكايتها مع شهريار، ثمّ تسترسل في سرد تلك العلاقة بضمير المتكلّم حتّى يستحوذ على عمليّة السّرد. تقوم البطلة بقلب الأدوار بين الرّجل والمرأة في لعبة الجنس، فتصبح لاعبة نشطة، وتتحوّل من موقع المفعوليّة إلى الفاعليّة، وتعمل على إثارة شهريار العاجز الهارب من نداءات شهرزاد الجنسيّة حتى يستجيب شيئا فشيئا، لتشعر هي بنشوتها ويتحقّق شهريار جنسيّا بعد محاولاتها المضنية، وفي ذلك تقول: "لكنّ مقاومته لتدلّلي بدأت تخفّ كلّ يوم، وأنا أليّن عريكته مرّة بالحكايا، ومرّة بالغناء، ومرّات بالتّعامل معه على أنه طفل شقيّ لا يسمع الكلام [...] وعندما انهارت كلّ قلاعه، واحدة تلو الأخرى، تلقّيته بين يديّ، في حضني، داخلي، تحقّقت أصبحت المرأة التي لم أكنها"[44].

تبيّن هذه القصّة عناية الكاتبة بتقديم شخصيّة نسائيّة نشطة، فاعلة، ديناميّة، واثقة بنفسها، وذكيّة، ممّا يظهر اهتمام السّرد النّسويّ بالشّخصيّة الأنثويّة أكثر من أيّ عنصر سرديّ آخر، والحديث عن الشّخصيّات الأنثويّة بصورة مسهبة، وكأنّها شخصيّات حقيقيّة. وهذا ما يؤكّده كلّ من سوزان لانسر "Susan Lanser"، وإبراهيم طه[45].

تلجأ بعض الكاتبات إلى استخدام تقنيّة تعدّد الرّواة، وفيها تتوزّع عمليّة السّرد على عدد من الشّخصيّات. تتبنّى الكاتبة النّسويّة في تطبيق هذه التقنيّة أسلوبين مغايرين. يشترك في

42. عفاف السّيّد. (1998). "كان مرّة". سراديب. (د.م.): مركز الحضارة العربيّة، 63 – 64.

43. محمّد صفوري، شعريّة السّرد...، 290 – 291.

44. سحر الموجي. (2003). "وسكتت شهرزاد". آلهة صغيرة. القاهرة: ميريت للنّشر والمعلومات، 55.

45. Ibrahim Taha. "Swimming Against the Current…", Ibid,. p. 203 ; Susan S. Lanser. (1997). "Toward A Feminist Narratology". In Robyn R. Warhol & Diane P. Herandl (eds.) *Feminisms: An Anthology of Literary Theory and Criticism*. New Brunswick, Nj: Rutgers University Press, p. 677.

عمليّة السَرد في الأسلوب الأوّل شخصيّات ذكوريّة وأنثويّة، أمّا في الأسلوب الآخر فيقتصر السَرد على الشَخصيّات الأنثويّة، مركزيّة كانت أم ثانويّة. في الأسلوبين كليهما تسيطر المرأة على سرد الأحداث بالضّمير الأوّل.

في رواية زهرة لحنان الشيخ (لبنان)، نجد نموذجا للأسلوب الأوّل. تقوم الرّواية على قسمين، يتوزّع القسم الأوّل على خمسة أبواب، تتولّى البطلة زهرة سرد الأحداث في ثلاثة أبواب منها، ويقوم خالها هاشم بسرد أحداث الباب الثّالث، أمّا زوجها ماجد فيسرد أحداث الباب الخامس من القسم الأوّل. وفي القسم الثّاني تنفرد زهرة بسرد أحداثه كلّها، ممّا يظهر استحواذ المرأة على بطولة الرّواية، وكذلك على سرد معظم أحداث الرّواية، لتبدو رواية نسويّة بكلّ ما في الكلمة من معنى. يقول محسن جاسم الموسويّ في ذلك: "ما يجعل سرد حنان الشَيخ نسويّا بما فيه الكفاية، هو تولّي زهرة ثلثي الخطاب والسَرد، تاركة مساحة صغيرة لسيطرة الرّجل"[46]. وبذلك تسعى الشَيخ في نهجها هذا إلى تعزيز مكانة المرأة مقابل تهميش سلطة الرّجل.

ومن نماذج الأسلوب الثّاني، ما نجده في روايتي مريم **الحكايا** لعلويّة صبح (لبنان)، ومسك **الغزال** لحنان الشَيخ. في مريم **الحكايا** تتولّى مريم مهمّة السَرد، وتساعدها كلّ من علويّة وابتسام حتّى تهيمن الشَخصيّات الأنثويّة على عالم الرّواية من حيث حضورها الفاعل، وسيطرتها على السَرد، وفي ذلك تقول شيرين أبو النّجا: "تحكي مريم عن نفسها وعن الآخرين، كما تفرد مساحة لصوتين آخرين هما صوت علويّة وابتسام، تحكي عبر تأمّل الدّاخل حيث استبطان متاهات الذّات، وعبر تأمّل الخارج [...]، قصص وأحاديث النّساء الّتي تنقلها مريم باللّهجة اللّبنانيّة الدّارجة هي ما تشكّل هذا الخطاب المقاوم المنتشر، وهو خطاب يقاوم في الخاصّ والعامّ، ممّا يجعله إحدى أدوات استعادة الذّاكرة والحفاظ عليها حتّى لو كانت ذاكرة ألم"[47].

وفي مسك **الغزال** تقوم الشَخصيّات الأنثويّة (سهى، نور، سوزان، وتمر) بسرد جميع أحداث الرّواية، لتتأكّد سيطرة المرأة على عالم النّصّ، مما يعزّز مكانة المرأة في الواقع

---

46. Muhsin Jassim Al-Musawi. (2003). *The Postcolonial Arabic Novel: Debating of Literary Discourse*. Leiden & Boston: Brill, p. 230.
انظر الرّواية في: حنان الشَيخ. (1998). **حكاية زهرة**. بيروت: دار الآداب.

47. شيرين أبو النّجا. (2003). **مفهوم الوطن في فكر الكاتبة العربيّة**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربيّة، 96 – 98؛ انظر الرّواية في: علويّة صبح. (2002). **مريم الحكايا**. بيروت: دار الآداب.

المتخيَل، أملا في تعزيزها في الواقع المعيش. وفي هذا الأسلوب الّذي أطلق عليه محمّد معتصم التّوليد الحكائيّ، واعتبره مظهرا من مظاهر التّجريب في الفنّ السرديّ، يقول: "ومن بين الجماليّات التّجريبيّة نجد التّوليد الحكائيّ. حيث تعتمد الرّواية على حكاية مركزيّة ومنها تنبثق حكايات أخرى فرعيّة [...] تصلح رواية مسك الغزال لحنان الشّيخ أن تكون نموذجا للخاصيّة الكتابيّة: التّوالد الحكائيّ. [...] خلال الأجزاء المكوّنة للفصل الأوّل تتعرّف سهى إلى شخصيّات أخرى سيكون لها دور في الرّواية، وستكون مركز الحكي (البؤرة، وأساس التّوالد الحكائيّ)، كشخصيّة سوزان، وتمر، ونور. ولكلّ واحدة حكايتها مع الشّخصيّة الرّوائيّة المركزيّة (سهى)"[48].

إنّ اعتماد السّرد النّسويّ على السّارد الأنثويّ بالضّمير الأوّل، في موضوعات يعتبرها المجتمع العربيّ من المحظورات، يؤكّد النّزعة الهجوميّة للكاتبة العربيّة على الأعراف الاجتماعيّة والأدبيّة الذكوريّة، ويعمل على تقويضها، متبنيّة أسلوبا جديدا وخاصًا لتضمن سيطرة المرأة على عالم النّصّ، حيث تكون المرأة هي المبدعة، والشّخصيّة المركزيّة، والرّاوية، وهي تقنيّة مستخدمة بغزارة في الأدب النّسويّ العربيّ الحديث. كما أنّ عمليّة توزيع مهمّة السّرد على عدد من الشّخصيّات الأنثويّة، تعزّز من مكانة المرأة، وتعمل على الإطاحة بسلطة الرّاوي العالم بكلّ شيء، والّتي تعتبر امتدادا لسلطة الرّجل المهيمن على الواقع، ناهيك بتحدّي السّلطة المطلقة للرّجل، والإعلان عن حريّة الذّات وبزوغ شخصيّة جديدة للمرأة[49].

---

48. محمّد معتصم، **المرأة والسّرد**، 35-32؛ انظر الرّواية: حنان الشّيخ. (1988). **مسك الغزال**. بيروت: دار الآداب.

49. لا يمكننا اعتبار تقنيّة تعدّد الرّواة في الفنّ السّرديّ تقنيّة خاصّة بالمرأة رغم توظيفها بصورة مكثّفة في السّرد النّسويّ الحديث؛ لأنّها تضمن للمرأة تحقيق هدفها في تقويض الأعراف الأدبيّة الذّكوريّة. وقد عرف السّرد الرّسميّ العامّ هذه التّقنيّة قبل تبلور ما يسمّى بالسّرد النّسويّ، انظر نماذج عن ذلك في: نجيب محفوظ. (1976). **ميرامار**. القاهرة: مكتبة مصر؛ جبرا إبراهيم جبرا. (1979). **السّفينة**. بيروت: دار الآداب؛ محمّد يوسف القعيد. (1979). **الحرب في برّ مصر**. القدس: منشورات صلاح الدّين؛ جمال الغيطاني. (1989). **الزّيني بركات**. بيروت: دار الآداب؛ وغيرها كثير.

3. توظيف اللّغة الأنثويّة

3. 1. لغة ذكوريّة أم لغة أنثويّة

تعتبر الدّراسات الأدبيّة الحديثة، غربيّة وعربيّة، اللّغة أداة من صنع الرّجال، ولا دور للمرأة فيها. تشير جوليا كريستيفا "Julia Kristeva"، لرأي دال سبندر "Dale Spender" في كتابه "Man Made Language" وفيه يعتبر اللّغة الإنجليزيّة لغة من صنع الرّجل، ولا تزال خاضعة للسّيطرة الذّكوريّة، وأنّ احتكار الرّجل للّغة يضمن الأوّليّة للذّكور، كما يضمن حجب أيّ طبيعة أنثويّة عنها، لتخلّد أوّليّة الرّجل، وتواصل المرأة استخدام اللّغة الموروثة دون أيّ تغيير[50]. يتّفق النّقد العربيّ وهذه النّظرة الّتي تؤكّد سيطرة الرّجل على الفكر اللّغويّ والثّقافيّ، وعلى التّاريخ، ثمّ "تأتي المرأة إلى اللّغة بعد أن سيطر الرّجل على كلّ الإمكانات اللّغويّة، وقرّر ما هو حقيقيّ وما هو مجازيّ في الخطاب التّعبيريّ. ولم تكن المرأة في هذا التّكوين سوى مجاز رمزيّ أو مخيال ذهنيّ يكتبه الرّجل وينسجه حسب دواعيه البيانيّة والحياتيّة"[51].

يعود الغذّامي ليقرّر كون اللّغة في الأصل أنثى، ثمّ جاء الرّجل وتمكّن بفضل سطوته من تذكيرها، فيقول: "كانت اللّغة في الأصل أنثى، وضاعت هذه الأنوثة بعد احتلال الرّجل لعالم اللّغة، وتحوّل الأصل الأنثويّ ليكون ذكوريًا، وقال ابن جنّي (وغيره)، مقولة مصيريّة هي (الأصل في اللّغة التّذكير)، ممّا حوّل اللّغة إلى الفحولة وجعل ضميرها للرّجل"[52].

لم تجد المرأة وسيلة لممارسة الكتابة، سوى الكتابة وفق النّموذج الذّكوريّ، ممّا حرمها فرصة احتلال موقع بارز في صناعة الكتابة، لكنها لم تسلّم باستلاب لغتها الأنثويّة وتحويلها إلى لغة ذكوريّة، بل تحيّنت الفرص لتسترجع ما سلب منها، وراحت تحتال لكسر الطّوق الذّكوريّ المضروب على اللّغة، وتعمل على تأنيث الذّاكرة، لأنّه ما لم تتأنّث الذّاكرة فإنّ اللّغة ستظلّ رجلا، ولن تجد المرأة مكانا لها في خزّان اللّغة المكتنز بالرّجال والفحولة[53].

---

50. Julia Kristeva. (1985). "Marginality and Subversion". In Toril Moi. *Sexual/ Textual Politics: Feminist Literary Theory*. London and New York: Methuen, p. 156.

51. عبد الله محمّد الغذّامي. (1997). ***المرأة واللّغة***. الدّار البيضاء: المركز الثّقافي العربيّ، 7.

52. الغذّامي، (ن. م.)، 181.

53. الغذّامي، (ن. م.)، 208.

تؤكّد أحلام مستغانمي، في روايتها **ذاكرة الجسد**، على لسان بطلتها، سعي النّساء لاسترداد حقّهنّ المسلوب، فتقول: "قد أكون مدينة للجزائر بثقافتي أو بعلمي، ولكنّ الكتابة شيء آخر لم يمنّ به أحد عليّ! نحن نكتب لنستعيد ما أضعناه وما سرق خلسة منّا"[54]. وتدعو يسرى مقدّم جمهور الكاتبات إلى التّحرّر من قيد اللّغة الذّكوريّة، والتّوقّف عن محاكاة النّمط الذّكوريّ، والالتفات إلى الذّات الأنثويّة من خلال مواجهة صريحة وصادقة؛ لأنّ الهرب إلى كنف الخطاب الذّكوريّ يؤكّد تبعيّة المرأة للرّجل ويقصيها عن ساحة الإبداع، لكنّها تشترط أن تكون مواجهة الذّات مرتبطة بضرورة الالتفات للآخر الرّجل، للوصول إلى التّكامل الّذي لا يقوم على فرد واحد[55].

يرفض بعض الدّارسين تقسيم اللّغة حسب الجنس، فلا يمكن وجود لغة ذكوريّة، أو أنثويّة يحدّدهما الجنس، فاللّغة "لا تزال مشتركا إنسانيّا عامّا بين الرّجل والمرأة، وبين الغنيّ والفقير، وبين السّويّ العاقل ذي المنطق السّليم والمصابين بعاهات وحبسات لفظيّة مختلفة قد تصل إلى حدّ الخرس"[56].

لكن رغم تضارب الآراء في موضوعة اللّغة، إلا أنّنا نجد فروقا جوهريّة بين لغة الرّجل ولغة المرأة. فقد أشارت كلّ من لوسي إريجاري "Luce Irigaray"، وهيلين سيكسو "Helene Cixous"، إلى اختلاف الرّجال والنّساء في استخدام اللّغة، ويتمثّل ذلك في أسلوب الخطاب والكتابة. وتشير سيكسو إلى أنّ المرأة حين تكتب ذاتها في الخطاب النّسويّ، فإنّها تعود إلى جسدها لتصبح لغتها مرتبطة بالجنس[57]. وترى رشيدة بنمسعود أنّ هناك تعابير خاصّة بالرّجال لا تستخدمها النّساء، وأخرى خاصّة بالنّساء لا يستخدمها الرّجال؛ إذ تلحق بهم مهانة واحتقارا إذا استخدموها[58]. وهي تعتقد بوجود اختلافات جوهريّة بين لغة الرّجل ولغة المرأة؛ نظرا لاختلاف ماضي، ثقافة، وتجربة كلّ منهما، فتقول: "ليس لنا نحن والرّجل، الماضي نفسه، ولا الثّقافة نفسها، ولا التّجربة نفسها، فكيف يكون لنا، والحالة هذه، التّفكير

---

54 أحلام مستغانمي، **ذاكرة الجسد**، 105.

55 يسرى مقدّم، **مؤنّث الرّواية**، 34 – 36.

56 صلاح صالح. (2003). **سرد الآخر- الأنا والآخر عبر اللّغة السّرديّة**. بيروت: المركز الثّقافيّ العربيّ، 87.

57. Fadia Faqir. Ibid., p. 20.

نفسه؟ ذلك أنّ المرأة تكتب بشكل متميّز عن الرّجل، ولا سيّما بعد أن تطوّرت العادات والتّقاليد بفضل النّضالات النِّسويّة"[59].

3. 2. ملامح الثّورة في اللّغة الأنثويّة

تلعب لغة المرأة دورا بارزا في ثورة السّرد النِّسويّ على الأعراف الأدبيّة الذكوريّة، وتتبنّى المرأة نفس الإستراتيجيّة التي استخدمتها على المستوى الثّيماتيّ، وهي العمل على موضعة الذّات الأنثويّة في مركز النّصّ، فتتخلّى عن أساليب الكتابة الّتي أرسى قواعدها الرّجل، وتعمل على تأسيس أساليب وتقنيّات جديدة خاصّة بها، ساعية بذلك إلى تحقيق ذاتها. ولعلّ أبرز هذه الأساليب لجوء الكاتبة العربيّة إلى ابتداع لغة خاصّة بها، ومواجهة سطوة اللّغة الذّكوريّة، والخروج من أسرها.

يعتقد قطب قضيّة اللّغة أهمّ قضيّة يعالجها السّرد النِّسويّ الحديث، فيقول: "قضيّة اللّغة في حدّ ذاتها، باعتبارها أهمّ الأنظمة الرّمزيّة، باعتبارها أداة الهيمنة، باعتبارها لوحة التّحكّم، باعتبارها قناع التّواصل، هي أهمّ قضيّة يطرحها السّرد النِّسائيّ، بالتّالي فليست أسلوبيّة السّرد النِّسائيّ مجرّد معادل لتحقيق ذات صارخة محاصرة تتّخذ اللّغة وسيلة للحضور والإعلان فقط، وإنّما هذه الأسلوبيّة بعلاقتها الجدليّة بالموروث اللّغويّ، محطّات يجب الوقوف عندها لقراءة ذاتنا الكليّة المأزومة حضاريّا"[60].

من أبرز ملامح ثورة السّرد النِّسويّ اللّغويّة، ارتباط لغة المرأة بجسدها، تكثيف اللّغة الجنسيّة، العناية باللّغة الشّعريّة والرّومانسيّة، استدعاء بنية الكلام العاديّ واللّغة المحكيّة، أو مزجها باللّغة الفصحى، واللّجوء إلى استخدام لغة معقّدة غامضة شبيهة بالألغاز، ونحو ذلك.

تلاحظ فرانسواز كولان "Francoise Colin"، أنّ "لغة المرأة هي حريّة القدرة على أن تتكلّم المرأة كما تريد، وبكلّ الطّرائق الممكنة، وأن تظلّ اللّغة قريبة من الجسد الأنثويّ وألاّ تبتعد عنه مطلقا"[61].

---

59 بنمسعود، (ن. م.)، 91.

60 قطب وآخرون، **في أدب المرأة**، 103.

61 حسن نجمي. (2000). **شعريّة الفضاء السّرديّ**. الدّار البيضاء: المركز الثّقافيّ العربيّ، 184.

في رواية **مسافر في دمي** للمصريّة عائشة أبو النّور، تضطرب علاقة البطلة بزوجها وتقرّر الانفصال عنه، فتقدّم طلبا للطّلاق في المحكمة، وتأخذ في وصف متاعب مسيرة الطّلاق بلغة منسولة من جسدها وتجاربها، تقول البطلة: "قراري جنين مسجون في أحشائي مكتمل الخلق والنّموّ.. آلام المخاض تضغط على أنفاسي.. توجعني.. طلقة كلّ عشر دقائق.. تحدث تقلّصات في قلبي. تتضاعف سرعة الطّلقات.. كلّ سبع دقائق.. كلّ خمس دقائق.. كلّ اثنتين، كلّ دقيقة.. يحدث الانفجار.. المولود المسجون في أحشائي يشقّ حاجز الصّمت وينطلق"[62]. هكذا تهرب المبدعة من الفضاء الواقعيّ إلى آخر أكثر رحابة وتحرّرا من ضغط وعنف لغة الرّجل، تهرب إلى عالم يتدفّق بالمشاعر، منه تستقي لغتها.

تثبت نصوص السّرد النّسويّ الحديث اقتران لغة المرأة بجسدها، وتسعى بذلك إلى إعلاء شأن الذّات الأنثويّة من ناحية، واختراق المحظورات الاجتماعيّة والأدبيّة الذّكوريّة من ناحية أخرى. في قصّة **لعبة الانتحار** للمصريّة نورا أمين، حضور للغة ملتحمة بالجسد الأنثويّ في وصف حالة اليأس المسيطرة على البطلة، ممّا دفعها لمحاولة الانتحار، وفيها تقول: "عندما أجهضت المعاني في رحم الأشياء، تجمّعت سحب اليأس في السّماء، وقالت إنّها سوف تمطر موتا"[63]. تنتشر هذه اللّغة في مواضع عديدة من القصّة لتؤكّد عناية الكاتبة بجسدها، فتصف مثلا علاقتها بالقلم وكأنّها تصف علاقة المرأة الجنسيّة بالرّجل، تقول: "كتبت أوراقا كثيرة بالقلم الأسود الّذي عاشرته بعدد مرّات الألم والخوف الّتي خبرتها"[64].

يبدو أنّ ثمّة علاقة بارزة بين لغة السّرد والموضوع المطروح، وهذا ما يؤكّده عبد الله إبراهيم في مقاربته لرواية **نخب الحياة** للتّونسيّة آمال مختار، إذ يقول: "ولمّا كان موضوع ذلك السّرد الكثيف هو الاحتفاء بالجسد، فإنّ النّصّ يحتشد بإشارات لا نهائيّة حول المتعة والرّغبة بوصفهما المؤشرين المعبّرين عن ذلك الاحتفاء"[65].

---

62. عائشة أبو النّور. (1988). "مسافر في دمي". **قصص وروايات**. القاهرة: مطابع الأهرام التّجاريّة، 138.

63. نورا أمين. (2003). "لعبة الانتحار". **النّصف الثّالث**. القاهرة: ميريت للنّشر والمعلومات، 5.

64. نورا أمين، (ن. م.)، 5.

65. عبد الله إبراهيم. (1999). "التّمركز حول الذّكورة والتّمركز حول الأنوثة". **الرّواية العربيّة النّسائيّة: الملتقى الثّالث للمبدعات العربيّات**. تونس: دار كتابات ومهرجان سوسة الدّوليّ، 59؛ آمال مختار. (1993). **نخب الحياة**. بيروت: دار الآداب.

تتضح، مما ورد أعلاه، العلاقة الوطيدة بين الجسد والجنس، وهذا ما أشارت إليه هيلين سيكسو "Helene Cixous"، في قولها: "بواسطة كتابة المرأة ذاتها في الخطاب النِسويَ، ستعود المرأة الكاتبة إلى الجسد، وستصبح اللّغة شديدة الارتباط بالجنس"[66].

في قصّة فراشة صفراء للفلسطينيّة رجاء بكريّة، نجد توظيفا للّغة الجنسيّة، تضمّنها رمزا لعضو الرّجل الجنسي، في وصف علاقة جنسيّة بين البطلة والرّجل، تقول: "طواني بين ذراعيه، اعتصرني، سحقني، تأوّهت التذاذا، تشهّيته طويلا، ورغبة الأسود تتشاهق شجرا يرسل مع كلّ تأوّه ثمرة حتّى خرّت بحملها أغصان الشّجر"[67]. تسترسل البطلة في تكثيف اللّغة الجنسيّة مسخّرة ألفاظا من عالم الطّبيعة والنّبات، كقولها: "انزلقت إلى براعمها الغافية بيسر تفتحها ميسما وورقة. هبّت نيران شهوته أعلى من أضواء شاحنات الذّخيرة على ضفّة الشّارع. استغاث الميسم. ساح شهده ولم يسمع. بعصبيّة متناهية فكك أزرار الجسد [...]، امتصّ رحيق جسدها وحلمتَي صدرها المتوهّج، وداعب خصلات شعرها الرّاجفة على سفح صدره"[68]. وبذلك تهشّم الكاتبة المحظورات الاجتماعيّة والأدبيّة دون أن تأنف من ذكر بعض الأعضاء الجنسيّة كالأسود (العضو الذّكريَ)، وحلمتَي الصّدر ونحو ذلك. تتوغّل الكاتبة العربيّة في حشد مثل هذه اللّغة الجنسيّة في نتاجها الأدبيّ، ونجد لها صدى في كثير من نصوص السّرد النِسويَ الحديث، بهدف تقويض أسس المنظومتين الذّكوريّتين: الاجتماعيّة والأدبيّة. وبذلك يتحقّق رأي النّقد النِسويَ الّذي يرى في اللّغة الأنثوية آلية لمقاومة الخطاب الذّكوري، وتأسيس خطاب خاصّ بالنّساء، مثلما فعلت أحلام مستغانمي في ثلاثيّتها[69].

من المظاهر الأخرى الّتي تعزّز مقاومة السّرد النِسويَ للّغة الذّكوريّة، عزوف الكاتبات عن اللّغة المعياريّة، بوصفها نتاجا ذكوريّا، واللّجوء إلى استخدام اللّغة الشّعريّة وما تحوي من

---

66 Faqir, Ibid., p. 20.

67 رجاء بكريّة. (2002). "فراشة صفراء". **الصّندوقة**. بيروت: المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، 15.

68 بكريّة، (ن. م.)، 17.

69. نماذج عن توظيف اللّغة الجنسيّة، وجرأة الكاتبة العربيّة على تسمية الأعضاء الجنسيّة بأسمائها الصّريحة، انظر: نجوى بركات. (1996). **باص الأوادم**. بيروت: دار الآداب، 100 - 101؛ هيفاء بيطار. (1999). **امرأة من طابقين**. اللاذقيّة: مكتبة بالميرا، 28، 35، 48؛ حنان الشّيخ. **حكايتي شرح يطول**. (م. س.)، 301؛ علويّة صبح. **مريم الحكايا**. (م. س.)، 223، 248، وغيرها. انظر تأكيدا لرأينا في: Ibrahim Taha. (2007). "Swimming Against...". Ibid., pp. 205-206.

استعارات وألفاظ مجازيّة ترقى بلغة الكاتبة إلى مستوى لغة الشّعر، وتضمن لها مقاومة اللّغة الذّكوريّة.

في قصّة **الواجب اليوميّ** للمصريّة ابتهال سالم، توظّف الكاتبة اللّغة الشّعريّة مستعيرة تعابير عديدة من عالم النّبات، وهي تصف مشهدا جنسيّا بين امرأة وزوجها. يفشل الزّوج في التّواصل الجنسيّ مع زوجته، فتسعى الزّوجة لإثارته بوسائل مختلفة. يقول الرّاوي: "استدارت نحوه، عيناها في عينيه والنّظرات متباعدة، استلقت على ظهرها. أمسكت بكفّيه تجذبه نحوها، تنقّلت عيناها بين صدره العاري وعنقوده الرّاقد بين الأعشاب. عاودت المحاولة، ظلّت عيناه ترقبها وجسده جماد، فتّشت في ذاكرتها عن بعض مناطق الإثارة والدّغدغة، أيقظت محاولاتها المتكرّرة بعضا من حواسّ نائمة، قبض بكفّه على الثّمرة المقشّرة، لعق حبّات الرّمان النّافرة، انفرط عنقوده واستغرق في إيقاع الشّخير المنتظم"[70]. هذه اللّغة المجازيّة والاستعارات المستوحاة من عالم النّبات، تجعل لغة القصّة ترتقي إلى لغة الشّعر، وتستدعي قارئا مجرّبا حتّى يتمكّن من فكّ شيفرة النّصّ.

توظّف هذه اللّغة الشّعريّة في مضامين متنوّعة لعلّ أبرزها ما يصوّر العلاقات الغراميّة والجنسيّة، إذ تنأى الكاتبة، في هذه المضامين عن اللّغة الأرضيّة المألوفة، إلى لغة سماويّة بعيدا عن سطوة الرّجل ولغته.

تسيطر اللّغة الشّعريّة، على قصّة **انطفاء** للكاتبة البحرانيّة فوزيّة رشيد، وفيها تصوّر علاقة جنسيّة بين رجل وامرأة، فترت هذه العلاقة بعد توهّج قصير. يقول الرّاوي: "في وهلة من الزّمن يتعاضد الصّدغان. ينتقل أجيج الدّفء إلى الصّدرين، وينسجم إله الحبّ مع نفسه. يذوبان في بوتقة بركان يشي بالاشتعال. إنّه الغياب السّحريّ الّذي لا يتوانى إلاّ في لحظة من الحدس ومن الاختيار الصّارم ومن براعم فضاء مفتوح"[71].

في كثير من الحالات تنحو لغة المرأة الشّعريّة نحو الغموض كوسيلة أخرى لمقاومة اللّغة الذّكوريّة، وإلى ذلك تشير جيل رمزي "Gail Ramsay"، في حديثها عن رواية **للصوت.. لهشاشة الصّدى** للكاتبة منيرة الفاضل(البحرين)، إذ تقول: "هذه الكاتبة أيضا (إضافة لفوزيّة رشيد)، تعبّر عن ذاتها بسرد شعريّ وحبكة معقّدة وأسلوب ملتو [...]، وهي تعتقد

70. ابتهال سالم. (1995). "الواجب اليوميّ". **إبداع 9**. القاهرة: الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، 51.

71. فوزيّة رشيد. (1997). **امرأة ورجل**. القاهرة: الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، 69.

أنَ أفضل وسيلة لتحقيق "أدبيَة النَصّ" بواسطة مبنى سرديَ معقّد، مرتبط بأسلوب لغويَ يوظّف التّعابير البلاغيّة والشّعريّة. [...] إنّ النّصّ في روايتها للصّوت.. لهشاشة الصّدى، يظهر كشبكة معقّدة تنأى بالقارئ عن الحقائق المركزيّة للحبكة والحدث"[72]. وتعلن الرّوائيّة ابتداء من افتتاحيّة الرّواية عن هذا التّعقيد الّذي يلفّ الرّواية، والمتاعب الّتي سيواجهها القارئ في لملمة خيوط الحبكة، وهو ما تلمّح له في قولها: "ها نحن ندشّن صقيل الورق فتات الموحش من خواء الخلوة"[73]. تبدو مفرداتها سهلة بسيطة وعاديّة، إلاّ أنّ صياغتها في مثل هذا القالب تضفي عليها سمة التّعقيد والإبهام.

هذه اللّغة المتميّزة بالغموض والإبهام تثبت ثورة السّرد النِّسويّ على الأعراف الأدبيّة السّائدة، وتؤكّد قدرة المرأة على خلق نصّ سرديّ يتحدّى القارئ؛ لما فيه من صياغة معقّدة، ولغة مجازيّة تضفي على النّصّ مزيدا من الضّبابيّة وتشويش الحدود الواضحة بين الأجناس الأدبيّة الّتي أسّسها الرّجل على الغالب، وتعمل على تأسيس لغة أنثويّة خاصّة بالمرأة، ومغايرة للغة الذّكور[74].

يأتي الغموض في السّرد النِّسويّ أحيانا، نتيجة استحضار الكاتبات لنصوص تراثيّة، واستخدام مصطلحات صوفيّة كثيرة، مثلما يظهر في مجموعة **يونس البحر** للمصريّة اعتدال عثمان، ومن ذلك قولها في قصّة **الخروج من عطش السّؤال ودهشة البحر**: "وقفت في مفرق الفقد والوجد، قطرة في حلق عصفور لم أزل، ولم يزل بي عطش ودهشة، وبي صدق أحوال المشتاقين في القصد، وصدق أحوال العارفين في الوجد واشتعال كلّ قاصد، وفرح كلّ واجد"[75]. إنّ هذه اللّغة الّتي تضفّرها الكاتبة من عوالم عديدة تجعل النّصّ معقّدا وعصيّا على الفهم، وتعكس قدرة الكاتبة في نسج شبكة من العلاقات الوديّة بين مفردات مستقاة من مجالات مختلفة، وفي ذلك يقول إدوار الخرّاط: "هذه لغة قادرة

---

72 . Gail Ramsay. (2002 – 2003). "Styles of Expression in Women's Literature in the Gulf". *Orientalia Suecana*. Vol. LI – LII, pp. 384 – 385.

73. منيرة الفاضل. (2002). **للصّوت.. لهشاشة الصّدى**. بيروت: المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، 5.

74. Ibrahim Taha. (2007), Ibid., p. 207.

75. اعتدال عثمان. (1987). "الخروج من عطش السّؤال ودهشة البحر". **يونس البحر**. (د. م.): الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، 19.

ومتحكّمة ومكينة بلا شك، هي لغة غنيّة تفي بغرضها وفاء القادرين بلا شكّ، وهي لغة شاعريّة، تمتح من بحر الصّوفيين العرب والنّصوص التّراثيّة"[76].

من الآليّات الأخرى الّتي يسخّرها السّرد النِّسويّ لمقاومة اللّغة الذّكوريّة، تكثيف اللّغة الرّومانسيّة، وهي لغة غير مقصورة على لغة المرأة، إلاّ أنّها تتحوّل ميزة للسّرد النِّسويّ؛ لما تعكسه من عناية بالذّات، هذه الذّات الّتي تقف في صدارة اهتمام السّرد النّسويّ، وفي ذلك تقول رشيدة بنمسعود: "إنّ خاصيّة التّمحور على الذّات لا تقتصر على النِّساء وحدهنّ؛ لأنّها تعتبر من خاصيّات النّزعة الرّومانسيّة في الأدب، لكن بالرّغم من ذلك تبقى خاصيّة مهيمنة أساسا على الكتابة النّسائيّة"[77]. ويبدو أنّ اللّغة الرّومانسيّة تتلاءم وطبيعة الأنثى الّتي تميل إلى التّعبير عن مشاعرها وأحاسيسها، وهذا ما تؤكّده إيناس أبو سالم في قولها: "وربّما يعود ذلك إلى الطّبيعة الأنثويّة والمشاعر الّتي تغلّف كيان المرأة من جهة، ودونيّتها في المجتمع من ناحية أخرى، فكان من الطّبيعيّ أن تمتح المرأة من همومها الذّاتيّة (النّفسيّة)؛ للكشف عن دواخلها، والتّعبير قصصيّا عن آلامها ومعضلتها المكبوتة الدّفينة"[78].

يعجّ السّرد النِّسويّ بهذه اللّغة الرّومانسيّة الّتي نلتقيها في نصوص كثيرة، وخير ما يمثّلها ثلاثيّة أحلام مستغانمي. تقول الكاتبة على لسان بطل عابر سرير، وهو يعبّر عن متعته مع البطلة: "النّشوة معها حالة لغويّة. لكأنّني كنت أراقصها بالكلمات، أخاصرها، أطيّرها، أبعثرها، ألملمها، وكانت خطى كلماتنا دوما تجد إيقاعها منذ الجملة الأولى. كنّا في كلّ حوار راقصين يتزلّجان على مرايا الجليد في ثياب احتفائيّة، منتعلين موسيقى الكلمات"[79]. وفي موضع آخر يقول البطل: "وقبلها لم أكن خبرت الرّقص الّذي يضرم الحزن. صامتا كنت، جالسا قبالتها، طربا لفرط حزني، حزينا لفرط طربي، منتشيا بها لفرط جوعي إليها، دمائي تصهل تجاهها دوما، لتنتهي كرما يعتصر تحت قدميها. أحببت فصاحة قدميها المخضّبتين بدم الرّجال. في كلّ رغبة شيء من العنف المستتر"[80].

---

76. إدوار الخرّاط. (1994). **الكتابة عبر النّوعيّة: مقالات في ظاهرة القصّة – القصيدة**. القاهرة: دار شرقيّات، 48.

77. رشيدة بنمسعود، **المرأة والكتابة**، 94.

78. إيناس أبو سالم. (2004). **اتّجاهات القصّة القصيرة في الأردن**. عمّان: دار الكنديّ، 229.

79. أحلام مستغانمي. (2003). **عابر سرير**. بيروت: منشورات أحلام مستغانمي، 183-182.

80. مستغانمي، (ن. م.)، 213-214.

تتكئ الكاتبة النَسويّة في نحت لغتها الرّومانسيّة على الطّبيعة، وهي عنصر بارز في تشكيل اللّغة الرّومانسيّة عامّة، وفي خطاب المرأة بصورة خاصّة. تهرب المرأة من قسوة حياتها إلى الطّبيعة، حيث الطّمأنينة والحنان، فتنحت أوصافها بلغة رومانسيّة مشبعة بعناصرها، "والطّبيعة كأمّ رؤوم يفيض حنانها ويتّسع عطاؤها، ليست إلاّ جسدا زاخرا بالمخبوء بالكنوز الدّفينة [...]، وكلّما اشتدّت وطأة الخارج إلاّ وكانت الطّبيعة ملجأ حانيا حميما"[81].

في قصّة **هناك أشياء تغيب** للكاتبة زينب حفني (السّعوديّة)، يصف الرّاوي مشهدا غراميّا بين البطلة والرّجل الّذي تعرّفت إليه عبر إحدى الصّحف، بلغة رومانسيّة منسوجة من عناصر الطّبيعة، لتضفي على لقائهما جوّا شاعريّا يعكس رغبة كلّ منهما في الآخر. يقول الرّاوي: "حمرة الأصيل افترشت أغطيتها عنان السّماء، أضواء المطعم الخافتة ألقت أشعّتها على الأشباح المتناثرة على المقاعد، نسمات الغروب داعبت جدار أحاسيسهما، ألفة المكان بدّدت تحفّظهما"[82].

ومن الآليّات الأخرى لمقاومة اللّغة الذّكوريّة في السّرد النِسويّ، المزاوجة بين اللّغة الفصحى والعاميّة، وكذلك استدعاء بنية الحكي الشفهيّ، رغم كونها، هي الأخرى، غير مقصورة على لغة المرأة، إلاّ أنّها مرتبطة بلغتها وطبيعتها، فبعد أن سيطر الرّجل على الكتابة واحتكرها لنفسه، لم يبقَ للمرأة إلاّ الحكي[83].

تكشف نصوص سرديّة نسويّة كثيرة عن هذه المزاوجة بين الفصحى والعاميّة، وهي ظاهرة شائعة في الفنّ القصصيّ بصورة عامّة كما أسلفنا. في قصّة **الفندق** لسميحة خريس (الأردن)، يقوم الحوار على اللّغة العاميّة، أمّا السّرد فيتبنّى اللّغة الفصحى. تعرض القصّة رغبة أحد رجال المختار في بناء فندق ليأوي الغرباء، ويعمل على تطوير القرية، ممّا يسبّب استياء معظم سكّان القرية، حسبما يفهم من تعقيب الحاج عطفان

---

81. محمّد معتصم، **المرأة والسّرد**، 71-70.

82. زينب حفني. (2000)."هناك أشياء تغيب". **هناك أشياء تغيب**. بيروت: رياض الرّيس للكتب والنّشر، 13-14
انظر نماذج عن اللّغة الرّومانسيّة وتوظيف الطّبيعة في السّرد النِسويّ في: أميمة الخميس. (1996)."الرّجل الغريب". **أين يذهب هذا الضّوء**. بيروت: دار الآداب؛ ابتهال سالم. (1989). "خيال الظّلّ". **النّورس**. القاهرة: الهيئة المصريّة العامّة للكتاب؛ سميحة خريس. (1996)."أوركسترا". **أوركسترا**. إربد: دار الكندي؛ هيفاء بيطار. (2002)."العاشقة الكونيّة". **ضجيج الجسد**. بيروت: دار النّهار؛ وغيرها.

83. الغذّامي، **المرأة واللّغة**، 7.

الّذي يقول: "ما في أغراب غير تجّار الغلّة، شراي القمح بنام في بيت المختار، شيت الخضرة في بيت أبو محمود، [...]، لويش الأوتيل؟!". يوضّح الرّاوي أهميّة الفندق، فيتصدّى له أحدهم قائلا: "هو ما بصير نقبَ على وجه الدّنيا غير تانجيب الهمالة عالقرية؟ ما سمعت قالوا الأوتيل بيه مسبح ونسوان مشلّحة"[84]. هذا الحوار يعكس صورة واقعيّة وصادقة لحياة النّاس في القرية، قد تحتاج اللّغة الفصحى إلى مساحة أوسع لتصوير هذا الواقع، وما يدور داخل الذّوات الفاعلة في النّصّ. وفي قصّة **علّمتني يا أبت أن أحضن الحياة** لعروسيّة النّالوتي (تونس)، يدعم الرّاوي عمليّة السّرد بمقاطع حواريّة، تخفّف من رتابة السّرد، وتعكس جماليّة اللّغة المحكيّة التّونسيّة، ولهفة الرّجل المحبّ لزوجته، وهو ينتظر خلاصها من عمليّة ولادة متعسّرة، فيواجه الطّبيب متسائلا: "فرّحني يا طبيب قريبش الخلاص؟ قلت ذلك فقال: ما زال! عسيرة حالها يا هذا، وانصرف". يلحق الزّوج بالطّبيب مستعطفا ومصوّرا علاقته بزوجته والخسارة الفادحة الّتي ستلحق به لو خسر زوجته، فيقول: "يا طبيب! الخضرا.. الخضرا عصابة راسي! الخضرا توه أمانة في رقبتك"[85]. فهل توجد في اللّغة العربيّة الفصحى لفظة أو تعبير يوازي قوله: "عصابة راسي"؟! وإن وجد، فهل يؤدّي نفس المعنى والشّحنة الشّعوريّة الّتي تصوّر قلق الزّوج على زوجته ومكانتها لديه؟!

يعتمد السّرد النِّسويّ على بنية الحكي الشّفهيّ كإستراتيجيّة تمكّن المرأة من استعادة ما سلب منها، لتسيطر على عمليّة الحكي. فبعد أن تبنّت المرأة لغة الرّجل، وأجازت لها الأعراف الاجتماعيّة والأدبيّة ولوج عالم الأدب، أثبتت قدرتها الإبداعيّة ممّا رسّخ أقدامها في ساحة الأدب، ثمّ خرجت غير هيّابة ولا متردّدة لمقاومة الأعراف الاجتماعيّة والأدبيّة الذكوريّة، فاتّخذت من اللّغة المحكيّة وقوالبها، وسيلة لتحقيق ثورتها على القوالب الذّكوريّة من جهة، وإعادة تماسك الذّات من ناحية أخرى.

تعتبر رواية **قميص ورديّ فارغ** للمصريّة نورا أمين، أحد النّماذج الجيّدة لاستدعاء لغة الحكي الشّفهيّ. "توجّه السّاردة الخطاب إلى الآخر، نصفها الآخر، نصفها المذكّر، نصفها الذي يدفعها للإبداع ويتلقّى منها الخطاب، والحديث بضمير المخاطب محاولة لاستعادة

---

84. سميحة خريس. (1996)."الفندق". **أوركسترا**. (م. س.)، (37، 38).

85. عروسيّة النّالوتي. (1994). "علّمتني يا أبت أن أحضن الحياة". في لطيفة الزّيّات، **كلّ هذا الصّوت الجميل**. القاهرة: نور – دار المرأة العربيّة للنّشر، 166.

آليّات التّواصل الشّفهيّ الذي يسمح بالالتقاء الحميميّ بين الذّات المرسلة والمجتمع باعتبار هذا المجتمع مجموعة من الذّوات"[86].

ومثل ذلك تفعل ميرال الطّحاوي (مصر) في روايتها **الباذنجانة الزّرقاء**. "تقدّم السّاردة فصولا كاملة من الرّواية بضمير المخاطب محطّمة غنائيّة المتكلّم في الظّاهر، ومحطّمة سطوة الذّات الأسطورة، ومصادقة لذات وحيدة حوّلها المجتمع إلى شيء، إلى كيان لغويّ تمثيليّ يختصر الإنسان ويجرّده من كيانه الدّاخليّ، يحوّلها المجتمع إلى "باذنجانة زرقاء" معادل لغويّ قائم على الشّكل، قناع يخفي المجتمع تحته ذاتها ويفقدها حيويّة إنسانيّتها، فتلجأ الذّات إلى الذّات بأسلوب التّجريد، بضمير المخاطب، بإحياء التّواصل الشّفهيّ ولكن برؤية جديدة صارت صارخة بالاغتراب"[87].

إنّ السّرد الّذي يعتمد لغة الحكي الشّفهيّ "ليس مبنيّا بقصديّة على حبكة بقدر ما هو معتمد على الحكي الّذي يحدث فعليّا أو الّذي تستدعيه **الذّاكرة**. وهو حكي يستخدم اللّسان المحليّ المنطوق، ويحفظ الموروث الشّعبيّ، ولا يهمل الأعراف والعادات والتّقاليد، فهو حكي يسلّط الضّوء على الذّاكرة غير الرّسميّة بكلّ مفرداتها – سواء أكانت تحكي التّاريخ (مثل رواية صهيل النّهر)، أو تحكي تاريخ البشر العاديين أثناء الحرب (مريم الحكايا)، أو تحكي عن دور النّساء في المقاومة (البدد). وبهذا تتحوّل الذّاكرة إلى آليّة روائيّة ومضمون في الوقت نفسه"[88]. هكذا تستردّ المرأة حقّها المسلوب منذ القدم، فتتخلّى عن اللّغة الذّكوريّة الّتي أرغمت على تبنّيها، حتّى إذا ما اشتدّ عودها وأثبتت قدرتها على الإبداع قلبت للرّجل ظهر المجنّ، فتخلّت عن أعرافه وتقاليده الأدبيّة والاجتماعيّة، وتمكّنت من استعادة سلطتها على الحكي.

من ملامح اللّغة الأنثويّة الأخرى، ظاهرة زجّ الكلمات الأجنبيّة من مختلف اللّغات في لغة السّرد النِّسويّ. تكشف النّصوص المدروسة عن اهتمام الكاتبات المشرقيّات بزجّ كلمات من

---

86. قطب وآخرون، (م. س.)، 100-101.

87. قطب، (ن. م.)، 102.

88. شيرين أبو النّجا، **مفهوم الوطن في فكر الكاتبة العربيّة**، 122- 123؛ انظر الرّوايات المذكورة أعلاه في: بثينة خضر مكّيّ. (2000). صهيل النّهر. الخرطوم: دار سدرة للطّباعة والنّشر والتّوزيع؛ علويّة صبح، **مريم الحكايا**. (م. س.)؛ نعمة خالد. (1999). **البدد**. اللاذقيّة: دار الحوار.

اللّغة الإنجليزيّة على الغالب، بينما تحتفل المغربيّات وبعض المشرقيّات باللّغة الفرنسيّة متأثّرات بلغة مستعمر بلادهنّ[89].

إنّ استخدام اللّغة المحكيّة وزجّ كلمات من لغات أجنبيّة في نتاج المرأة العربيّة الأدبيّ، أمران يؤكّدان ثورة الكاتبات على "قداسة" اللّغة العربيّة حسبما نظر إليها عدّة قرون، كما يؤكّدان مقاومة الكاتبات للّغة العربيّة الّتي تعتبر نتاج المؤسّسة الأدبيّة الذكوريّة[90].

ومن الظّواهر الأخرى البارزة في السّرد النِّسويّ، شيوع الأخطاء النّحويّة بصورة كبيرة لدى عدد كبير من الكاتبات، لكن بنسب متفاوتة بينهنّ، إذ تعجّ أعمال كلّ من هيفاء بيطار وهدى النّعيمي بهذه الأخطاء، وتقلّ أو تندر عند أخريات أمثال حنان الشّيخ، ورجاء بكريّة، وفضيلة الفاروق. يلاحظ إدوار الخراط، أنّ مجموعة يونس البحر لاعتدال عثمان تعكس مستوى رفيعا رغم ما فيها من أخطاء نحويّة، وفي ذلك يقول: "أمّا المستوى فهو رفيع بالتّأكيد، وأمّا النّحو فهناك أخطاء أرجو أن تصحّح أو تراجع في طبعة ثانية، وهي ليست بالكثيرة، ولست بحاجة إلى أن أذكرها"[91].

قد يفسّر انتشار مثل هذه الأخطاء في السّرد النِّسويّ، إمّا بضحالة معرفة هؤلاء الكاتبات بأصول وقواعد النّحو العربيّ، ممّا يحتّم عليهنّ الاستعانة بمنقّح لغويّ قبل نشر إبداعهنّ، وقد تكون هذه الأخطاء مقصودة لذاتها، باعتبارها آليّة أخرى لمقاومة اللّغة الرّسميّة الذّكوريّة، وكون النّحو العربيّ نتاجا ذكوريا، وهو، في رأينا، أمر غير مقنع، فهو لا ينسحب على كثير من الكاتبات، إذ نجد عددا كبيرا منهنّ يكتبن بلغة عربيّة صافية وخالية من الأخطاء النّحويّة تماما.

---

89. نماذج عن زجّ الإنجليزيّة في الرّواية النِّسويّة، انظر: بتول الخضيري. (1999). **كم بدت السّماء قريبة**. بيروت: المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، 12، 17، 55؛ منصورة عزّ الدّين. (2004). **متاهة مريم**. القاهرة: ميريت للنّشر والمعلومات، 26؛ ميسلون هادي. (2004). **الحدود البرّيّة**. بيروت: المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، 89. ومن الرّوايات الّتي توظّف اللّغة الفرنسيّة، انظر: لطيفة الحاج. (2000). **مواويل الغربة**. بيروت: دار الفارابيّ، 11- 12؛ فضيلة الفاروق. (1999). **مزاج مراهقة**. بيروت: دار الفارابيّ، 30، 36، 51، 53، 180؛ أحلام مستغانمي. (2003). **عابر سرير**. (م. س.)، 78، 97، 135، 137، 253؛ وغيرها.

90. Zeidan, Ibid., p. 234.

91. الخراط، **الكتابة عبر النّوعيّة**، 49؛ انظر نماذج عن هذه الأخطاء في: محمّد صفوري.(2011). **دراسة في السّرد النّسويّ العربيّ الحديث (1980 – 2007)**. حيفا: مكتبة كلّ شيء، 402.

ظاهرة أخرى توظّفها الكاتبات لمقاومة الأعراف الأدبيّة الرّسميّة عامّة واللّغة الذّكوريّة بصورة خاصّة، هي توظيف لغة تهكّميّة ساخرة في نتاجهنّ الأدبيّ. يدعم الدّارسون هذا الرّأي مشيرين إلى سعي المرأة في مقاومة اللّغة الذّكوريّة بعدّة وسائل؛ لأنّها لم تشارك في صنعها. إحدى تلك الوسائل، اللّجوء إلى التّهكّم والمفارقة الّتي تسخر عبرها من الخداع الاجتماعيّ المتستّر باللّغة[92].

تزخر قصّة أنثى للقطريّة هدى النّعيمي بمثل هذه السّخرية. تُزوَّج البطلة دون موافقتها؛ طمعا في المال، ويهشّ والدها لزواجها الّذي درّ عليه مالا وفيرا وكأنّها سلعة تجارية، فتستهلّ الكاتبة قصّتها بجمل مشحونة بسخرية مرّة، قائلة: "أمطر أبي مبلغا من المال ضخما، خوّله المبلغ وابتسامة أبي الملتهمة لصفحة وجهه، أن ينبسط على جلدي، وينزرع في لحمي، وينغرس في مساميّ لأسمّيه زوجي"[93]. ففي هذا الكلام سخرية لاذعة موجّهة للمجتمع العربيّ الذّكوريّ الّذي يتيح للرّجل استباحة جسد المرأة، مقابل المال، ويزداد المشهد سخرية، والرّاوية تصف ابتسامة الوالد الواسعة (وحقّ له أن يبكي)، للرّبح الوفير الّذي حقّقه في تلك الصّفقة، وكأنّه باع شاة بارك الله له في ذلك البيع!!! تزداد السّخرية وترتفع حرارتها مع وصف البطلة لزوجها وموقفه من حملها بتوأمين أنثويين حسبما أخبرته الطّبيبة، فتقول: "ظهرت أسنانه تعلن عن فرحة النّصر مع إعلان أخبار الطّبيبة، ارتدّ كتفاه إلى الوراء ليبرز كرشه المتنامي والمختبئ في الجلباب الفضفاض، ابتلع قبضة من هواء الغرفة الضّيّقة ثمّ أخرجها ساخنة"[94]. تبرز سّخرية المرأة، من رفض وعي الرّجل/ الذّكر للأنثى، آملا أن يكون التّوأمان ذكرين، وحينما تصدمه الطّبيبة بحقيقة عدم استمراره الذّكوريّ، يقطّب جبينه ويغادر العيادة بعد أن تلاشى أمله في ضمان استمراريّته. ويبلغ تهكّم المرأة أقصاه، مع وصف الرّاوية للرّجل واستهتارها من مظهره، فقد كشّر عن أسنانه، وبرز كرشه المستتر في فضاء الجلباب، وزفر زفرة عميقة جسّدت ضياع أمله.

وبعد، فإنّ هذه الظّواهر منفردة أو مجتمعة تؤكّد ثورة الكاتبة العربيّة على الأعراف الأدبيّة الذّكوريّة عامّة، والأنساق اللّغوية السّائدة خاصّة، كما وتظهر من ناحية أخرى، قدرة المرأة على تأسيس أعراف لغويّة خاصّة بها تتلاءم ونظرتها إلى ذاتها، تلك الذّات الّتي

92. قطب وآخرون، في أدب المرأة، 100.

93. هدى النّعيمي. (1998). "أنثى". أنثى. القاهرة: دار غريب، 7.

94. النّعيمي، (ن. م.)، 10.

تشكّل بؤرة الكتابة النِسويّة، وفي ذلك تقول فقير: "نقشت الكاتبات مكانا لهنّ داخل اللّغة العربيّة، إلاّ أنّها ظاهرة حديثة نسبيًا، تحتاج إلى مزيد من الدّراسة والتّحليل"[95].

لعلّ أصدق مثال على تعلّق الكاتبة العربيّة بلغتها، واتّخاذها وسيلة لمقاومة الرّجال، ما صرّحت به أحلام مستغانمي في قولها: "كلّ كتابة بالعربيّة هي حالة عشق بالضّرورة. اللّغة تغريني، لغة الإغراء بالنّسبة إليّ هي اللّغة العربيّة، وسأظلّ أهزم الرّجال وأغريهم بالكلمات، لأنّها السّلاح الأجمل. يكفي أن تتعاملي مع اللّغة العربيّة بعشق، حتّى تحوّلي الآخرين إلى عشّاق"[96].

4. الميتا-كتابة "Meta Writing"، تجسّد للحياة الحقيقيّة

1.4. تعريف الظّاهرة

تعتبر ظاهرة الميتا-كتابة، في السّرد النِسويّ الحديث، مظهرا من مظاهر مقاومة المؤسّسة الأدبيّة الذّكوريّة وأعرافها. يعتقد محمّد حمد "أنّ الميتا-كتابة النِسويّة تهدف إلى "لفت النّظر إلى الشأن الخاصّ بكتابة المرأة كاستمراريّة لنضالها ومعركتها العالميّة في الحقوقيّات والمساواة بالرّجل، ومن أجل التّميّز في الكتابة ومعارضة الاحتكار الذّكوريّ للّغة والأدب"[97].

لا تعتبر الظّاهرة حديثة، إذ تعود جذورها إلى القرن السّابع عشر متمثّلة في أعمال أدبيّة بارزة أشهرها دون كيشوت لسرفانتس "Cervantes"، وتريسترام شاندي لستيرن "Sterne"، وهما روايتان كتبتا في القرنين السّابع عشر والثّامن عشر. أمّا في العصر الحديث فقد ظهر مصطلح الميتا قصّ في العالم الغربيّ مع بدايات سنوات السّبعين من القرن العشرين[98].

95. Faqir, Ibid., p. 22.

96. بوشوشة بن جمعة، **الرّواية النّسائيّة المغاربيّة**، 38.

97. محمّد حمد. (2007). **الميتا قصّ في الرّواية العربيّة– مرايا السّرد النّرجسيّ**. (أطروحة دكتوراة). حيفا: جامعة حيفا، 27.

98. حمد، (ن. م.)، 10 – 11، 224. مصطلح الميتا أدب "*Meta literature*"، الميتا قصّ "*Meta Fiction*"، الميتا كتابة "*Meta Writing*"، مصطلحات متعدّدة لمسمّى واحد يعني الكتابة عن الكتابة. يشير الدّارسون إلى إشكاليّة هذه المصطلحات، ومردّ الإشكاليّة اختلافهم في شرح البادئة "*Meta*". تفاصيل وافية عن المصطلح، تعريفه، إشكاليّته، وشيوعه، انظر: حمد، (ن. م.)، 10 – 27.

تعتبر الميتا-كتابة أو الميتا قصّ ظاهرة أسلوبيّة، فهو "القصّ الّذي يجعل من نفسه موضوع حكيه، أو كما سمّته ليندا هتشيون "Linda Hutcheon"(سرد نارسيسيّ)، في كتابها الّذي حمل نفس العنوان "Narcissistic Narrative"، فهو عمليّة قصّ القصّ وحكي الحكي ورواية الرّواية"[99].

عمدت المرأة الكاتبة إلى توظيف ظاهرة الميتا كتابة/ الميتا قصّ في نتاجها السّرديّ كمحاولة "لابتكار لون أدبيّ جديد يكون للنّساء فيه مجال للتّعبير عن أصواتهنّ، ويكون الأسمى على مستوى المصلحة والمعنى"[100].

تعرّف جايل غرين "Gayle Greene"، الميتا قصّ النّسويّ بأنّه "كتابة المرأة عن كتابة المرأة – خاصّة كردّ فعل على تقاليد الرّواية التي حدّدها الأدب الذّكوري"[101].

2.4. الكتابة هي القلب الثّاني للمرأة

يرى محمد حمد أنّ الكاتبة العربيّة اتّخذت الميتا كتابة/ الميتا قصّ، وسيلة للتّعبير عن إشكاليّة الكتابة والأفكار النّسويّة الّتي تشكّل هموم المرأة المبدعة، وقد نجحت الرّوائيّات العربيّات في توظيفه من أجل لفت الانتباه إلى كونهنّ روائيّات يعانين أزمة الكتابة. برزت من بينهنّ على سبيل المثال، أحلام مستغانمي، نورا أمين، رضوى عاشور، سميحة خريس، ليلى العثمان، فوزيّة رشيد وغيرهنّ[102]. لكنّنا نرى أنّ الكاتبة العربيّة لجأت إلى توظيف الظّاهرة، بعد أن خاب أملها بالرّجل الّذي لم يحسن وصايته على المرأة، بل استغلّها لتعزيز مكانته وسلطته في مجالات الحياة المختلفة، ساعيا إلى تهميش المرأة ومصادرة حقوقها وحرّيّتها، عندها قامت الكاتبة باستبدال الرّجل بالكتابة، حيث الطّمأنينة، الحريّة، والاستقرار. بكلمات أخرى حيث تتجسّد الحياة في أسمى معانيها في عالم الكتابة؛ لذا "تسعى الكاتبات العربيّات إلى بناء عوالمهنّ الواقعيّة بواسطة الكلمات، ويغدو الميتا قصّ أكثر الوسائل حاجة لصيانة وتعزيز هذه العوالم. فمنذ أن غدت الحياة كابوسا ووهما، في نظر الكاتبات العربيّات، صارت الكتابة هي الحياة الحقيقيّة. إنّها الأمل الّذي يبقيهنّ على قيد الحياة، وهي حالة من العشق اللا نهائيّ"[103].

---

99. نضال الصّالح. (2005). **سميحة خريس: قراءات في التّجربة الرّوائيّة**. عمّان: أمانة عمّان، 157.

100. حمد، **الميتا قصّ في الرّواية العربيّة**، 26.

101. Gayle Greene. (1991). *Changing the Story: Feminist Fiction Literary and the Tradition*. Bloomington: Indiana University Press, p. 36.

102. حمد،(ن. م.)، 227 – 228.

103. Taha, "Swimming Against…", p. 207.

غدت الكتابة بالنّسبة للمرأة العربيّة فرصة للحياة الحقيقيّة، وهذا ما تعلن عنه الكاتبة المصريّة سحر الموجي بقولها: "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 الشّاعرة الأمريكيّة هيلدا دوليتل "Hilda Doolittle"، تحثّني بل تأمرني: (Write, Write or Die)، اكتبي.. اكتبي.. أو موتي"[104].

في خاتمة كتابها "In the House of Silence"، تخلص فاديا فقير إلى القول: "الكتابة لديهنّ أشبه بكينونة مقدّسة وفق ما وصفته هيلين سيكسو "Helene Cixous"، كأنّها (القلب الثّاني)، فالقلب الثّاني يزوّدهنّ بالغذاء الفكريّ واللّغويّ، ويساعدهنّ على الصّمود في وجه دوائر العنف، السّياسات العظمى، حالة الرّكود الثّقافيّ، جور الأسرة، الجمهور والمجتمع الواسع، وحتّى القيود الخالدة للظّروف الإنسانيّة"[105].

أصبحت الكتابة بالنّسبة للمرأة الواقع الحميميّ البديل عن الواقع الحقيقيّ العدائيّ، إذ تتيح الكتابة للمرأة مساحة واسعة من الحريّة لتحقيق ما تؤمن به من أفكار ومبادئ تجعلها تتخلّى عن قيود الرّجل، لتصبح سيّدة نفسها ولتتربّع فيما بعد، على عرش العالم، كما يفهم من تصريح منى حلمي الّذي تقول فيه: "ربّما أكتب لأنّ الكتابة عندي مثل التّنفس، ولأنّني أريد أن أعيش، تصبح الكتابة ضرورة للبقاء على قيد الحياة. أكتب لأنّ الكتابة ترسم ملامحي، وتصنع لي وجهي، فهل لي أن أعيش دون ملامح، وأن ألقى العالم بدون وجه؟ ولأنّ الكتابة تمنحني مبرّر وجودي لأستحقّ الحياة. أكتب لأقول إنّني أكبر بكثير من الجسد المرئيّ الفاني الّذي أحمله. [...] أكتب لأنّني بالكتابة أصبح فوق العالم، لا أخاف أحدا أو شيئا، حتّى الموت، أصبح أكبر منه. أكتب لأعبّر عن امرأة جديدة أعزّ ما تملك هو حريّتها وإبداعها، امرأة تحقّق ذاتها من خلال عناقها الحميم بالكون لا عناقها الحميم بالرّجل"[106]. وتؤكّد نوال السّعداوي قيمة الكتابة لديها لتصبح هي النفس والحياة، وذلك في قولها: "الكتابة عندي تشبه التّنفس. لو لم أكتب لمتّ، بالضّبط كأنّي لا أستطيع التّنفس. طبعا للكتابة وظائف أخرى كثيرة اجتماعيّة، سياسيّة، فنيّة

---

104. سحر الموجي. (1999). "اكتبي اكتبي او موتي". **الرّواية العربيّة النّسائيّة: الملتقى الثّالث للمبدعات العربيّات.** (م. س.)، 124.

105. Faqir, Ibid., pp. 180 – 181.

106. منى حلمي. (2003). "الكتابة ترسم ملامحي وتمنحني بيتي!". **المرأة العربيّة والمتغيّرات العالميّة.** تقديم: نوال السّعداويّ. القاهرة: ميريت للنّشر والمعلومات، 125.

إلخ، لكنّ الكتابة، وخاصّة الكتابة القصصيّة لها شيء أكثر من الوظائف. إنّها شبيهة بالحياة. وهل للحياة ذاتها وظيفة؟"[107].

تعزّز سحر الموجي فكرة كون الكتابة هي الحياة، فتقول: "بدأت أكتب، فبدأت أعرفني. رأيت الكتابة بابا لجنّة المعرفة، لكنّ الجنّة ليست سهلة المنال، فكان لا بدّ أن أخوض نيران جحيم (دانتي)، تحرقني نار حراب الشّكّ المسلّطة إليّ، ويكويني لهيب الاختيار، إمّا الموت أو الحياة، فاخترت الحياة، اخترت الكتابة، اخترت الحقيقة الّتي أصنعها أنا ولا يقدّمها لي الآخرون على طبق الفضّة القديم"[108].

تصرّ الكاتبة العربيّة على الانقطاع للكتابة، سقف الحريّة الوحيد الّذي يضمن لها التّعبير عمّا يجيش في خاطرها دونما وجل، ممّا يعد بظهور أنماط مختلفة من الميتا كتابة في نتاجها الأدبيّ. وهذا ما يشير إليه إبراهيم طه قائلا: "إذا كان الأدب ذاته واقعا حرّا، فليس غريبا أن نجد عدّة أنماط من الميتا أدب في كلّ مكان، وعلى الغالب في الكتابة النّسويّة العربيّة"[109].

107. Nadje Sadig Al–Ali. (1994). *Gender Writing/Writing Gender: The Representation of Women in a Selection of Modern Egyption Literature*. Cairo: the American University in Cairo Press, pp. 30 – 31.

108. سحر الموجي، "اكتبي اكتبي أو موتي"، 123.

109. Taha, "Swimming Against…", p. 210.

4.3. أنماط الميتا كتابة النِّسويّة

تعمد الكاتبة العربيّة النّسويّة إلى توظيف ظاهرة الميتا كتابة في نتاجها السّرديّ لثلاثة أسباب أساسيّة؛ أوّلها أنّ الميتا كتابة توفّر لها فرصة ذهبيّة للابتعاد عن مضامين وتقنيّات فنّيّة تقليديّة، وليدة الأدب الذّكوريّ، وتأسيس أعراف أدبيّة خاصّة بها. وثانيها أنّها تتّخذ الكتابة وسيلة بديلة عن الرّجل وممارساته القاسية ضدّها، أمّا الأمر الثّالث فيرتبط بدور الميتا كتابة في تحقيق هدف الكاتبة النّسويّة، وهو تقويض حدود الأجناس الأدبيّة السّائدة، لكونها نتاج المؤسّسة الأدبيّة الذّكوريّة[110].

تنتشر ظاهرة الميتا كتابة في السّرد النِّسويّ العربيّ انتشارا واسعا، متّخذة لها عدّة أشكال ومضامين، يؤلّف بينها النّزعة الثّائرة على السّرد التّقليديّ والعمل على مقاومة أعرافه وتقويض أسسه. من مظاهرها البارزة لجوء الكاتبة إلى تصدير أعمالها الأدبيّة بتمهيد قصير، تتطرّق فيه لعمليّة الكتابة ودورها في حياتها، ومشيرة للأسباب الّتي دفعتها إلى دخول عالم الكتابة، وقد تستعين أحيانا بزميلة لها لتؤدّيَ عنها مهمّة التّصدير، كما يظهر في مجموعة **لحظة لاختلاس الحبّ** للجزائريّة فضيلة الفاروق، إذ قدّمت لمجموعتها ابنة بلدها الكاتبة زهور ونيسي، معتبرة توقّف المرأة عن الكتابة موتا حقيقيًا في قولها: "ولنكتب يا فضيلة حتّى لا نموت"[111].

توظّف الكاتبة نتاجها السّرديّ؛ لتظهر، من ناحية، النّظرة الذّكوريّة الهجوميّة على إبداع المرأة، وتدافع من ناحية أخرى، عن إبداعها مؤكّدة إصرار الكاتبات على مواصلة الكتابة وتحدّي الأعراف الأدبيّة الذكوريّة.

في رواية **مرافئ الوهم** للفلسطينيّة ليلى الأطرش، تدافع البطلة شادن عن الكتابة النِّسائيّة، واصفة جرأة الكاتبات على اختراق المحظورات الاجتماعيّة والأدبيّة الذّكوريّة، فتقول في معرض ردّها على رأي كفاح أبو غليون، في كتابة المرأة، ما يلي: "قلّة لجأت إلى التّاريخ وأسقطته على الواقع، فظلّت الإشكاليّة النِّسائيّة بارزة فيه، وكثير من الكاتبات

---

110. Taha, Ibid., p. 212..

111. زهور ونيسي. (1997). "مقدّمة". في: فضيلة الفاروق. **لحظة لاختلاس الحبّ وقصص أخرى**. بيروت: دار الفارابيّ، 10.

تجاوزن تابوهات السَياسة والدَين والجنس بفنيَة عالية، وملكن أدوات إبداعهنَ. كثيرات قبلي وبعدي"[112].

يكثّف السَرد النِسويَ العربيَ الحديث، من توظيف الميتا كتابة، ويتّخذ الكتابة بديلا عن الواقع المعيش، لتصبح الكتابة هي الحياة الحقيقيَة، والمتعة الَتي لا تعدلها متعة، بعد أن تخلَت الكاتبة عن علاقتها بالرَجل. في قصَة **رغبة ممتدَة في النوم**، لمنى حلمي تعبَر البطلة عن متعتها الكتابيَة فتقول: "جرَبت الكثير من متع الحياة، جرَبت متعة القراءة، ومتعة السَفر، جرَبت الحبَ، جرَبت متعة التَميَز في العمل، جرَبت الرَقص، وجرَبت متعة التَأمَل في حكمة القدر، لكنَني لم أتوقَف إلاَ عند ذلك الطَعم من النَشوة يملؤني وأنا ممسكة بالقلم: ترقَب مقبل على الحياة، دفء غامض، رعشة ساحرة وإحساس مفاجئ بالبهجة، وحين يتعانق القلم والورقة، تحدث لحظة إخصاب نادرة تهبني النَشوة والكلمة، تهبني أمومة أصنعها وحدي دون رجل"[113]. هكذا تصبح الكتابة، برأي سوزان لانسر "Susan Lanser"، مصدرا لتحقيق الرَغبة والمتعة واللَذة. ويصبح القصَ هو الفعل الوحيد المعلن عنه، فيغدو السَرد مصدر الإمكانيَات في عالم يعجَ بالانتظار، الخمول، والسَيطرة[114]. تطلق عفاف السَيَد (مصر) على هذه اللَذة الكتابيَة مصطلح **الأورجازم الإبداعيَ**، بعد أن فقدت بطلة قصَتها **شهوة**، نشوتها مع الرَجل. يقول الرَاوي: "تذهبين وحدك مثل كلَ مساء، وبرتابة الخواء تدفعين شهوتك إلى حيَزها الَتي ارتضيت منذ زمن، أن تنحصر في حدود الكتابة، حتَى قبل أن تدركي معنى (الأورجازم الإبداعيَ)، أو مقدار ما يراق من طاقتك في الاستعداد لمقابلة رجل، رتَبت مسبقا، أنَه غير صالح للتَعبئة"[115].

لا تجد الكاتبة النِسويَة أعزَ ولا أثمن من الكتابة، لأنَها في اعتقادها، تجسَد حقيقيَ للحياة. وهي نظرة مغايرة لنظرة الرَجال "الَذين ينظرون إلى الأدب نظرة غير محترمة، ويتعاملون معه كأنَه عادة يوميَة، أمر هامشيَ، نشاط في وقت الفراغ. أمَا النِساء فيتعاملن

---

112. ليلى الأطرش. (2005). **مرافئ الوهم**. رام الله: منشورات مركز أوغاريت الثَقافيَ، 23.

113. منى حلمي. (1987). "رغبة ممتدَة في النَوم". **أجمل يوم اختلفنا فيه**. القاهرة: مكتبة مدبولي، 12.

114. Lanser, Ibid., p. 688.

115. عفاف السَيَد. (2003). "شهوة". **باب الخسارة**. القاهرة: ميريت للنَشر والمعلومات، 11.

مع الأدب باحترام بالغ، ليس فقط كجهاز دفاعيّ للتّغلّب على عقبات الحياة الأساسيّة، إنّما أيضا كأثمن شيء امتلكته مرّة في الحياة، إنّه الحياة ذاتها"[116].

تستحوذ ظاهرة الميتا كتابة، في أعمال أدبيّة نسويّة كثيرة، على كلّ مساحة النّصّ، ليصبح موضوع النّصّ سيرة كتابته، وفيه تلجأ الكاتبة إلى تفصيل سيرورة كتابة نصّها الإبداعيّ، والمتاعب الّتي واجهتها في كتابته، متبنّية مهمّة النّاقد لتناقش نتاجها وتقارنه مع نصوص سرديّة أخرى[117].

في رواية **خشخاش** للأردنيّة سميحة خريس، تجعل الكاتبة جلّ همّها للحديث عن عمليّة الإبداع ودور المبدع في تشكيل روايته وشخصيّاته، متطرّقة لشرح ما يواجه المبدع من متاعب وعقبات، خاصّة إذا كان المبدع امرأة، وتسهب في ذلك حتّى تكاد روايتها تخلو من أحداث دراميّة تقريبا. وفي ذلك يقول كمال الرّياحيّ: "رواية خشخاش لسميحة خريس من هذه الرّوايات الّتي زهدت في كتابة سيرة الإنسان، لتكتب سيرة الكتابة الرّوائيّة، سيرة النّصّ الّذي نحن بصدده"[118]. إنّ اقتصار رواية خريس على وصف عمليّة الإبداع يعدّ فتحا جديدا في عالم الرّواية العربيّة، وهو أمر غير مسبوق، برأي مجدي محمود، في كشف خبايا وأسرار عمليّة الإبداع، إذ يقول: "ولكن سميحة خريس – في خطوة غير مسبوقة – تنفتح على القرّاء وتبيح لنفسها إفشاء الأسرار الخاصّة الّتي ترافق العمليّة الإبداعيّة منذ الإرهاصات الأولى وحتّى ولادة واكتمال العمل على هيئة نصّ منجز"[119].

تقوم رواية خشخاش على تناوب بين السّرد والحوار لمناقشة العمليّة الإبداعيّة بين امرأة كاتبة ومخلوق أنثويّ غريب انبثق من أصيص نبتة خضراء، نصفه بشر ونصفه السّفليّ سمكة. توظّف خريس هذه الشّخصيّة الغرائبيّة لتطرح كلّ القضايا المرتبطة بالعمليّة الإبداعيّة، الأوقات المناسبة للكتابة، الهموم النّقديّة، وملاحقة الرّقابة المتمثّلة

---

116. Taha, Ibid., p. 211.

117. نماذج عن استحواذ الميتا كتابة على كلّ النّصّ، انظر: هديّة حسين. (2002). "("...."!)". **وتلك قضيّة أخرى**. بيروت: المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، 113 – 118؛ سميحة خريس، **خشخاش**، (م. س.)؛ نورا أمين، **قميص ورديّ فارغ**. (م. س.)؛ وغيرها.

118. كمال الرّياحيّ. (2005). "الميتا قصّ أو مرايا السّرد النّارسيسيّ". في: نضال الصّالح. (م.س.)، 162.

119. مجدي ممدوح محمود. (2005). "الذّات المؤجّلة والمتن المهمّش". في: نضال الصّالح. (ن. م.)، 191.

بحسن الشّوابكة الّذي تنبّهها منه المرأة السّمكة قائلة: "عليك أن تفكّري به جيّدا قبل أن تتفوّهي بكلمة، خاصّة عندما تقولين هيت لك، وما شابه من ألفاظ خارجة"[120].

تستحوذ الكتابة على حياة وفكر الرّاوية حتّى صارت تخشى فقدان يدها، وتشرع في البحث عن وسيلة كتابيّة بديلة، إذا ما عجزت عن الكتابة بيدها، مشيرة إلى الكتابة بأصابع القدم[121]. وفي هذا ما يوضّح أهميّة الكتابة في حياة المرأة الّتي باتت تخشى فقدان يدها، فتبحث عن بديل رافضة التّخلّي عن الكتابة مهما كان الثّمن.

تتحوّل خريس إلى ناقدة أدبيّة، وبطلتها تناقش مع المرأة السّمكة، عناصر سرديّة عديدة كالحبكة التّقليديّة، وضرورة التّجديد وتجاوز المألوف، وغير ذلك من العناصر السّردية الّتي توزعها الكاتبة على مساحة واسعة من نصّها، حتّى ليصحّ تسميتها برواية الرّواية، حسبما يرى الرّباحيّ، إذ يقول: "ومن ثمّ تصدق عليها عبارة (رواية الرّواية)بامتياز، فالمغامرة الحقّة تتمثّل في إقناع القارئ بنصّ يروي نفسه، أو يأكل من نفسه في أكثر من مائة صفحة، دون أيّ تطعيم بأحاديث جانبيّة أو استطرادات أو إغراءات حكائيّة من نحو قصص الحبّ أو مشاهد الجنس"[122].

أمّا نورا أمين، فتشكّل معمار روايتها في مسارين أحدهما متخيّل، والآخر حقيقيّ. تسعى الكاتبة إلى تسخير المسار المتخيّل لخدمة الحقيقيّ، فتضمّن روايتها بعض الآراء الأدبيّة عبر خطابها لحبيبها المتخيّل الّذي يختلف عن كلّ الرّجال، وتفصح في ذلك الخطاب عن مدى نشوتها في الكتابة، بقولها: "أقول لك إنّ جميع لحظات نشوتي كتابيّة، وإنّ قمّة تعلّقي بالقميص الورديّ كانت لحظة أن حفرت حروف وكلمات وجمل فقرة القميص الورديّ، وأردّد ما كتبته آنذاك وأحاول أن استحضر تلك النّشوة المستعصية على الاستحضار والتّكرار، فأحصل عوضا عنها على نشوة جديدة في التّلفظ بكلمات القميص الورديّ أمامك"[123]. تتحوّل الكاتبة، هي الأخرى، لتصبح ناقدة لكتابتها وما تحوي من تكرار، ثمّ تعلن عن حلمها في تغيير الواقع من خلال الكتابة، فتقول: "البنية المحكمة هي بنية الواقع الّذي

---

120. خريس، **خشخاش**، 39.

121. خريس، (ن. م.)، 41.

122. الرّباحي، (م. س.)، 171.

123. أمين، **قميص ورديّ فارغ**، 28.

أستميت لتغييره، أكافح كي أخلق لنا هامشا خارج التّشابهات والتّكرار"[124]. تنتهي علاقة البطلة بحبيبها، فتنفصل عنه، مؤثرة الكتابة عليه، وتنهي روايتها بجملة تساؤلات تعكس دور الكتابة وأهميّتها في حياتها، فتقول: "وهل وقعت في أسر افتتاني بالكتابة فوضعتك في منافسة غير متكافئة؟ أم أنّي صرت امرأة عمليّة تستطيع إنهاء العلاقات جيّدا دون ندم، لتنتقل إلى أمور أخرى (كالقميص الأسود الطّويل، مثلا)؟ هل ينحسر الماضي عنّي بعد أن حكيت قصّتي في هذا النّصّ، وتصبح هديّتي أنّني (امرأة كتبت في هذا الزّمن)؟"[125]. هكذا تجعل أمين نصّها يدور في فلك الكتابة والإبداع؛ "لتصبح الكتابة قمّة عنايتها، وفي هذه الحالة لا يستخدم النّصّ كأداة، إنّما كواقع تبغي تطويره بشكل تتمكّن من العيش داخله"[126].

إنّ توظيف الكاتبة النِّسويّة لظاهرة الميتا كتابة يظهر قيمة الكتابة في حياة المرأة العربيّة المعاصرة، وقد غدت الكتابة هي الواقع المثاليّ الّذي تعيشه بعيدا عن كلّ المفاهيم الذّكوريّة المسيطرة على واقعها الحقيقيّ. بذلك تصبح الميتا كتابة ثيمة أساسيّة في السّرد النِّسويّ، وآليّة ناجعة يعتمدها هذا السّرد في ثورته على الأعراف الأدبيّة الذّكوريّة، ووسيلة جيّدة لخلخلة قواعد نظريّة الأجناس الأدبيّة وتقويضها، حسبما سنفصّلها فيما يلي.

5. انتهاك نظريّة الجنس الأدبيّ

1.5. موقف المرأة الكاتبة من النّظريّة

اتّخذت معظم الكاتبات النّسويّات، في العالمين الغربيّ والعربيّ، موقفا عدائيًا رافضا للنّظريّة؛ لكونها نتاجا ذكوريًا صرفا يكرّس السّيطرة الذّكوريّة، ويعمل على تهميش الأنثى وفرض تبعيّتها للرّجل. يشير رامان سلدن "Raman Selden"، إلى عزوف الكاتبات عن النّظريّة، "فالنّظريّة مذكّرة دائما في المؤسّسات الأكاديميّة، بل وتتضمّن صفات الفحولة من حيث هي المجال الفكريّ الطّليعيّ الصّعب في الدّراسات الفكريّة، فالفضائل الرّجاليّة للصّرامة والعزم النّافذ والطّموح الوثّاب، تجد ملاذها في مجال (النّظريّة)، أكثر ممّا تجده في المنطقة الرّهيفة

---

124. أمين، (ن.م.)، 50.

125. أمين، (ن.م.)، 85.

126. Taha, Ibid., 208.

للتّفسيرات النّقديّة، [...] ويرغب الكثير من النّقد النِّسائيّ في الفرار من ثبوتيّة وقطعيّة النّظريّة، وتطوير خطاب أنثويّ لا يمكن تقييده فكريًا بنسبته إلى تراث نظريّ معترف به"[127].

تدعم ماري إيجلتون Mary Eagleton، هذا الرّأي مشيرة إلى موقف الكاتبات الرّافض للنّظريّة؛ لاعتبارها نتاجا ذكوريًا صرفا، وإن لم تكن النّظريّة ذكوريّة بالفطرة، فمن المؤكّد أنّها تعكس السّيطرة الذّكوريّة في ممارستها وذكوريّة أساليبها. وترى كلّ من ماري دالي Mary "Daly"، ومارغريت دوراس "Marguerite Duras"، أنّ التّنظير كان ظالما للنِّساء، وقد سعى بصورة رئيسيّة إلى تعزيز قوّة الذكر[128].

ترفض الكاتبات الخضوع للنّظريّة مؤثرات الاعتماد، في نتاجهنّ الأدبيّ، على خبراتهنّ؛ لما فيها من تأكيد على ذاتيّة الكاتبة، حسب منظور هيلين سيكسو"Helene Cixous"، وفيه توضّح أنّ "النّظريّة غير شخصيّة، عامّة، موضوعيّة وذكوريّة. أمّا الخبرة فشخصيّة، خاصّة وأنثويّة، وأنّ مقاومة النّظريّة وسيلة لتقويض أولويّتها بواسطة إعلاء شأن التّعبيرات الّتي كانت تحتلّ مكانة ثانويّة كالخبرة، الجسد، الفرحة، والأمّ"[129].

تتبنّى معظم الكاتبات الموقف الرّافض للنّظريّة، لكن نجد منهنّ من تؤيّدها وتدافع عن أهميّة وجود نظريّة معيّنة، مثل إليزابيث رايت "Elizabeth Wright"، إذ ترى "ضرورة الالتزام بنظريّة ما حتّى ولو كانت تطبيقاتها تؤدّي إلى نتائج تختلف من حالة إلى حالة"[130].

لا يختلف موقف الكاتبات العربيّات من النّظريّة، عن موقف زميلاتهنّ في الغرب، إذ تدعو الكاتبة العربيّة إلى التّحرّر من سلطة الرّجل وهيمنته على السّاحة الأدبيّة أيضا، وتعمل على تقويض الأشكال الأدبيّة وطرائق التّعبير التّقليديّة بدافع التّدمير وإعادة بناء أشكال أدبيّة جديدة، فيعمدن إلى تشكيل نوع من الكتابة الجديدة الحرّة، والتّخلّي عن الأشكال المألوفة وشعريّتها، وحتّى أولئك الكاتبات اللّواتي يؤيّدن النّظريّة، ويؤمنّ بضرورة البقاء داخلها، يسعين إلى تبديل إستراتيجيّات الكتابة الذّكوريّة، بأخرى جديدة تعتمد على توجّه جديد نحو الاتّجاه

---

127. رامان سلدن. (1991). **النّظريّة الأدبيّة المعاصرة**. ت. جابر عصفور. القاهرة: دار الفكر، 214.

128. Mary Eagleton. (1995). *Feminist Literary Criticism*. New York: Longman Inc, p. 5.

129. Eagleton, Ibid., p. 6.

130. محمّد عناني. (1996). **المصطلحات الأدبيّة الحديثة**. القاهرة: الشّركة المصريّة العالميّة للنّشر – لونجمان، 65.

التّجريبيّ، وهو توجّه يمكّن الكاتبات من الانشغال في عمليّات تغيير دائمة، عصريّة والعمل على تطوير أساليب كتابتهنّ، لا لأنّهنّ فوضويّات، إنّما لكونهنّ ثائرات[131].

تدعو اعتدال عثمان، في تقديمها لمجموعتها القصصيّة **يونس البحر**، إلى مقاومة القوالب الثّابتة في السّرد التّقليدي والثّورة عليها بواسطة العمل على إيجاد شكل أدبيّ جديد تطلق عليه مصطلح **الكتابة الجديدة**، من مميّزاتها المزج بين الشّعر والسّرد، فتقول: "هذه نصوص إبداعيّة فيها من الشّعر رؤاه، وفيها طرف من القصّ محدق بالشّعر، أو أنّ الشّعر هو الّذي يحدق بالقصّ كما الغمام الولود، لكنّها نصوص ليست شعرا، ولا قصّا خالصا، وإنّما تحاول أن تكون كتابة جديدة فحسب"[132]. وبذلك ترفض الكاتبة تقليد النّموذج الذّكوري، وتدعو إلى تقويض نظريّة الجنس الذّكوريّة، وتأسيس جنس أدبيّ جديد، وهو ما أطلق عليه إدوار الخراط مصطلح القصّة - القصيدة[133].

يعلّل محمّد عنانيّ ثورة الكاتبات عالميّا، على النّظريّة والأعراف الأدبيّة الذّكوريّة بقوله: "إنّ المرأة قد لقيت ظلما في الأدب العالميّ على امتداد تاريخه الطّويل، سواء في المجال الإبداعيّ، أيّ كتابات المرأة نفسها، أو في مجال النّقد، إذ لم تتح لها فرصة للتّعبير عن آرائها النّقديّة الّتي قد تكون مخالفة لوجهة نظر الرّجل، أو فيما أدّى إليه الأدب والنّقد من ترسيخ الأوضاع القديمة للمرأة في المجتمع، ولذلك فإنّ نقطة انطلاق المرأة نحو التّحرّر الحقيقيّ، تبدأ بالتّشكيك في نظريّة الأدب والنّقد من حيث إنّها نظريّة"[134].

تتمثّل ثورة الكاتبة العربيّة على نظريّة الجنس الأدبيّ في عدّة أمور أبرزها: العمل على تشويش الحبكة، وتغييب الحدث إلى درجة الغموض، مزج الأجناس الأدبيّة وتقويض الحدود بينها، اللجوء إلى أساليب حداثيّة تجريبيّة، استعارة آليّات من مجالات فنيّة عديدة، التّكثيف من توظيف ظاهرتي التّناصّ والاسترجاع، وغيرها من الوسائل والآليّات الّتي تضمن للكاتبة تحقيق هدفها في انتهاك نظريّة الجنس الأدبيّ، وتقويضها، وفيما يلي تفصيل ذلك.

---

131 .Taha, Ibid., p. 213.

132. اعتدال عثمان، **يونس البحر**، 5.

133. إدوار الخرّاط، **الكتابة عبر النّوعيّة**، 5.

134. عنانيّ، **المصطلحات الأدبيّة الحديثة**، 187 – 188.

2.5. مظاهر الثّورة على النّظريّة

1.2.5. مقاومة الحبكة التّقليديّة

من مظاهر الخروج على النّظريّة في السّرد النّسويّ العربيّ الحديث، مقاومة الحبكة التّقليديّة وتشويشها حتّى تصل إلى مستوى عال من التّعقيد والغموض، ممّا يشقّ على القارئ العاديّ لملمة خيوط الحبكة، وتسلسل الأحداث فيها. تشير سوزان لانسر "Susan Lanser" إلى أنّ المفاهيم السّرديّة العاديّة للحبكة ليست كافية لوصف النّصوص النّسائيّة، وهناك حاجة لإعادة النّظر في نظريّات الحبكة التّقليديّة[135].

في مجموعة **الّذي فوق** للمصريّة منال محمّد السّيّد، تنتشر قصص قصيرة جدّا، تتحدّى القارئ وقدرته على لملمة خيوط حبكاتها رغم حضور لغة الخطاب العاديّ فيها. وقد تنبع صعوبة تتبّع حبكات القصص، نتيجة تغييب بعض معطيات النّصّ، أو تتابع عدّة أحداث متنافرة، ممّا يحدث فجوات عديدة في هذه القصص، ويزيد من تعقيدها[136].

في رواية **تمارين الورد** توظّف هناء عطيّة (مصر)، عدّة تقنيّات وأساليب فنيّة لتغريب حبكتها، فتلجأ إلى استخدام تعابير ومقاطع شعريّة عديدة، وتزجّ بجمل مجزّأة غير تامّة، تذكّر بأسلوب الشّعر، وتمزج أحيانا بين الواقع والخيال، فتكرّر حديثها عن الحلم الّذي تراه، وتسعى إلى تغييب الجمل الحواريّة المعهودة في السّرد التّقليديّ، وتركّز سردها حول شخصيّة واحدة، كما تعمل على استعادة أحداث خارجيّة بصورة بارزة، إضافة إلى توظيف عناصر من أجناس أدبيّة مختلفة، واللّجوء إلى تقنيّة الميتا كتابة. وبذلك تعمل الكاتبة، من خلال هذه الأشكال والتّقنيّات، إلى تغييب الحبكة، وتقويض مفهومها التّقليديّ، لأنّها لا تعتمد في نصّها على النّظريّة بل على تجاربها الخاصّة. من نماذج الأحداث المتنافرة، ما ورد على لسان البطلة وهي تقول: "هرولت شقيقتي إلى الممرّضة الّتي همّت بهبوط الدّرج. مضيت إلى حجرة أمّي، أحاول أن أتنفّس بعمق. خادمة الأرمل تتحرّك في الغرفة باعتياديّة. أتأمّل أشياء أمّي كأنّي أراها للمرّة الأولى. وجه المرأة الفلسطينيّة وهي تفتّش عن إصبعها ذاهلة يتلبّسني. تفسح لي الخادمة مكانا يسمح بفتح الخزانة..."[137]. هذه الأحداث المتنافرة المتلاحقة تؤكّد خروج الكاتبة عن مبنى الحبكة التّقليديّة،

---

135. Lanser, Ibid., p. 687.

136. منال محمّد السّيّد. (2003). **الّذي فوق**. القاهرة: الهيئة المصريّة العامّة للكتاب.

137. هناء عطيّة. (2003). **تمارين الورد**. القاهرة: ميريت للنّشر والمعلومات، 118.

فلا تسلسل في أحداثها بصورة تصاعديّة توصل القارئ إلى قمّة التأزّم، كما هو معهود في الحبكة التّقليديّة.

تلجأ الكاتبة النِّسويّة، في حالات أخرى، إلى تغريب النّصّ وتعقيده باستخدام عناصر غرائبيّة وخرافيّة، أو توظيف الأسلوب السّرياليّ ليصير النّصّ أقرب إلى اللّغز والأحجية، مثلما نهجت سميحة خريس في رواية **خشخاش**، وفيها تخلق إحدى شخصيّاتها من نبتة خشخاش، على هيئة عروس البحر، ويقوم النّص على حوار بين البطلة والنّبتة الّتي تحوّلت إلى امرأة سمكة (عروس بحر)، لتندرج الرّواية فيما يسمّى السّرد الفنتازيّ الّذي يقوم على الأحداث الغرائبيّة. أو كصنيع هديّة حسين (العراق) في رواية **في الطّريق إليهم**، وفيها تلقي بمهمّة السّرد على البطلة أمل الّتي تبعثها بعد موتها، في سنّ السّادسة، لتسرد أحداث الرّواية عبر مشاهد بانوراميّة تختارها بعناية فائقة، تصف تارة أحوال النّاس بصورة عامّة، ثمّ تتحوّل لرصد ما يدور في بيت أهلها، ملتفتة لكثير من الأحداث التّاريخيّة الّتي شهدها العراق، وتناقش في حوارها الفنتازيّ الّذي تعقده بين الأحياء والأموات، جدليّة الحياة والموت، مؤثرة الموت، فهو الخلاص الوحيد من متاعب الدّنيا[138].

تتمّ عمليّة تغريب الحبكة أحيانا بواسطة استخدام عناصر سرياليّة (فوق واقعيّة)، كما فعلت رجاء بكريّة في قصّة **امرأة جميلة جدًا**، إذ تجعل الحذاء بديلا عن محمّد، حبيب البطلة، يحادثها ويناقشها، ثمّ يضرب كالرّجل عن الحديث معها. عندما يعبّر محمّد عن رأيه في جمال امرأة ما، تقول البطلة: "لذا لا فرق بين أن يردّد الحذاء الجملة أو يردّدها هو. ولا بدّ لي أن أبوح لكم بسرّي الصّغير، لأنّ ضميري سيؤنّبني إذا أنا أحجمت الإفصاح عن عظم النّشوة الّتي كانت تضربني من وريدي حتّى وريدي حين يناغشني بها ذلك الحذاء النّادر، ربّما أعظم ممّا لو ناغشني بها محمّدي"[139].

لا تدّخر الكاتبة أيّ فرصة لتقويض المباني السّردية التّقليدية، فتعمد في حالات أخرى إلى توزيع حبكتها على مسارين، أحدهما مرتبط بالشّخصيّة المتخيّلة، والآخر حقيقيّ مرتبط بتفاصيل حياة المبدعة، مثلما نجد في رواية **أطياف** للمصريّة رضوى عاشور وقد سبقت الإشارة إليها.

---

138. هديّة حسين. (2004). **في الطّريق إليهم**. بيروت: المؤسسة العربيّة للدّراسات والنّشر. تفاصيل أخرى عن توظيف عناصر غرائبيّة، انظر: محمّد صفوري، **شعريّة السّرد النِّسويّ**، 443 – 445.

139. رجاء بكريّة، "امرأة جميلة جدًا"، **الصّندوقة**، 24 - 25.

إنّ ما يقوم به السّرد النِّسويّ العربيّ الحديث من ممارسات لمقاومة النّظريّة، وتقويض الحبكة الذّكوريّة، والمباني السّرديّة السّائدة، كلّ هذه الأمور تؤكّد ثورة السّرد النِّسويّ على المفاهيم الأدبيّة الذّكوريّة، وتثبت من ناحية أخرى قدرة الكاتبات على خلق وجهات نظر بديلة ومغايرة للنّظرة السّائدة لأنّ "النّظريّة مفهوم ذكوريّ، لذا لا بدّ للنِّساء من انتهاكها. لدى الكاتبات التزام ذاتيّ بأن يكنّ مختلفات، مستقلات، شخصيّات خلّاقة، بواسطة تقويض وجهة النّظر الذّكوريّة وتقديم مفاهيم بديلة لها. وفي هذا الصّنيع يمكنهنّ برهنة مهاراتهنّ، مواهبهنّ، وقدراتهنّ في الإسهام بإيجاد وجهات نظر بديلة"[140].

2.2.5. تداخل الأجناس الأدبيّة

يعتبر السّرد النِّسويّ العربيّ الحديث، سردا حدثيًا تجريبيًا؛ لنزعته المستمرّة في اختراق كلّ ما هو سائد ومألوف. أحد مظاهر التّجريب في هذا السّرد هو تداخل الأجناس الأدبيّة المختلفة، ومزجها في النّصّ الواحد.

تتشكّل ظاهرة مزج الأجناس الأدبيّة في السّرد النِّسويّ بصور عديدة ومتباينة، أبرزها ما دعاه إدوار الخرّاط بالقصّة – القصيدة، وفيها يتمّ المزج بين عناصر سرديّة وشعريّة، لتبدو القصّة وكأنّها قصيدة شعريّة في تركيبها ومبناها الموسيقيّ، دون أن تغيب عنها صفة السّرديّة الّتي يعتبرها الخرّاط أهمّ معايير القصّة – القصيدة.

تكثّف الكاتبة النِّسويّة من توظيف ظاهرة القصّة – القصيدة؛ لكونها آليّة جيّدة لتحقيق هدفها في تقويض نظريّة الجنس الأدبيّ الذّكوريّة. في قصّة قصيرة جدًا بعنوان **طفل ينتظر**، تمنح منى رجب (مصر)، قصّتها شكلا شعريًا مطابقا تماما لشكل القصيدة، حتّى يخيّل للقارئ أنّه بصدد قصيدة لا قصّة، ومنها قولها:

"صغير يسير وحيدا في يوم ينذر بالخطر..

في الطّرقات صقيع... وفي السّماء ينهمر المطر..

أخذوه ليتسوّل لهم منذ الصّباح وحتّى مطلع الفجر..

بلا مأوى، فالسّحاب سقفه والخوف غطاؤه ولا يمتّ بصلة لبشر...

---

140. Taha, Ibid., p. 216.

ينام متعبا بجوار شجرة أو قد يجد فراشا وسط الفجر...

خرج مع النَوَة الهوجاء ليسكت نداء الجوع فلا مهرب ولا مفر..

إن لم يمدّ يده سيصبح مجيئه إلى الدّنيا مجرّد خبر.."[141].

هذه قصّة – قصيدة تبدو فيها محاكاة تامّة للشّعر من حيث ترتيب الجمل في أسطر شعريّة تنتهي بحرف رويّ، يخلق إيقاعا موسيقيّا يقرّب النّصّ إلى الشّعر، إضافة لاستخدام علامات التّرقيم الشّعريّة، وما توظّفه الكاتبة من لغة مجازيّة واستعارات عديدة، مع عنايتها بالمحافظة على سرديّة القصّة، ورصد ما يجري مع ذلك الطّفل، متجاهلة بعض المعطيات النّصيّة كاسم الطّفل وانتمائه. وبذلك تمزج الكاتبة بين عناصر القصّة والشّعر، الأمر الّذي يجعلنا نعتبر نصّها قصّة – قصيدة، وبرهانا واضحا على تقويض الحدود بين الأجناس الأدبيّة[142].

لا يقتصر المزج بين الشّعر والنّثر على القصّة القصيرة، إنّما يحضر في كثير من الرّوايات النّسويّة بصورة مكثّفة، لتتحوّل الرّواية في بعض أجزائها أو كلّها، إلى نصّ شعريّ مثلما نجد في رواية **تاء الخجل** لفضيلة الفاروق(الجزائر). تعجّ الرّواية بمقطوعات سرديّة مسبوكة في قوالب شعريّة منذ استهلال الرّواية، ومن ذلك قولها:

"منذ العائلة... منذ المدرسة... منذ التّقاليد.. منذ الإرهاب كلّ

شيء عنّي كان تاء للخجل،

كلّ شيء عنهنّ تاء للخجل،

منذ أسمائنا الّتي تتعثّر عند آخر حرف،

منذ العبوس الّذي يستقبلنا عند الولادة،

منذ أقدم من هذا،

منذ والدتي الّتي ظلّت معلّقة بزواج ليس زواجا تماما،

منذ كلّ ما كنت أراه فيها يموت بصمت،

---

141. منى رجب. (1998). "طفل ينتظر". **عندما تثور النّساء**. القاهرة: دار قباء، 83.

142. صفّوري، **شعريّة السّرد النّسويّ**، 449.

منذ جدّتي الّتي ظلّت مشلولة نصف قرن من الزّمن،

إثر الضّرب المبرح الّذي تعرّضت له من أخي زوجها وصفّقت له القبيلة،

وأغمض القانون عنه عينيه"[143].

هذه القوالب الشّعريّة ترافق القارئ منذ افتتاحيّة الرّواية إلى نهايتها، ممّا يبعث الدّهشة والتّساؤل في نفس القارئ: أهذه رواية أم مطوّلة شعريّة؟! وفي هذا دليل واضح على تجاوز الحدود بين الأجناس الأدبيّة. يعتبر هذا التّجاوز أحد ملامح ثورة السّرد النّسويّ على الأعراف الأدبيّة الذكوريّة، لأنّ الأجناس مرتبطة بقوانين سيطرة الذّكور، وفيها صيانة لقوّة النّظام الذّكوريّ. وعليه تسعى النّساء إلى تقويض نظريّة الجنس الأدبيّ، وتمويه الحدود بين الأجناس الأدبيّة في سبيل الحدّ من سلطة الرّجل بأيّ شكل من الأشكال[144].

يستفيد السّرد النّسويّ من معظم الأجناس الأدبيّة، تحقيقا لمبدأ تقويض حدود الجنس الأدبيّ. ففي قصّة **الفستان الحريريّ الأزرق**، تمزج رشيدة التّركي (تونس)، بين عناصر القصّة والمسرحيّة، فتبقي على سلطة الرّاوي، وتنهل تقنيّات عديدة من الفنّ المسرحيّ، كالمسرح، المشهد، مهندس إضاءة، الجمهور، السّتار، الدّيكور، الموسيقى، لتبدع جنسا أدبيّا غير تقليديّ يراوح بين القصّة والمسرحيّة[145]. أمّا المغربيّة لطيفة باقا فتمزج بين كتابة اليوميّات والمذكّرات وبين القصّة القصيرة، حتى لتبدو قصّتها **حذاء بدون كعب**، نوعا من الكتابة التّسجيليّة، تسرد فيها ما حدث خلال سبعة أيّام في المستشفى النّفسيّ الّتي تعيش فيها الرّاوية/البطلة مع مجموعة من النّساء، مثبتة اليوم والتّاريخ في رأس كلّ حدث[146].

في رواية **امرأة الرّسالة** للفلسطينيّة رجاء بكريّة، تستعير الكاتبة تقنيّات الرّسالة، وتعرض أحداثها على شكل رسالة تعبّر فيها البطلة عن آلامها وما يؤرّقها في علاقتها بحبيبها من ناحية، والاطّلاع على ممارسات المحتلّ من ناحية أخرى، فتأتي الرّواية بصورة رسالة مطوّلة تبث فيها

---

143. فضيلة الفاروق. (2003). **تاء الخجل**. بيروت: رياض الرّيس للكتب والنّشر، 11.

144. نماذج أخرى عن مزج الأجناس الأدبيّة المختلفة مع الرّواية، انظر: مي خالد. (2005). **مقعد أخير في قاعة إيوارت**. القاهرة: دار شرقيّات، 219 – 224؛ ميرال الطّحاوي. (2000). **الباذنجانة الزّرقاء**. بيروت: دار الآداب، 98 – 144.

145. رشيدة التّركي. (2003)." الفستان الحريريّ الأزرق". **الضّحك والوقار**. دمشق: دار المدى، 49 – 56.

146. لطيفة باقا. (1994). "حذاء بدون كعب" في: لطيفة الزّيات. **كلّ هذا الصّوت الجميل**. (م. س.)، 95 – 107.

المرأة شكواها وتشرح تفاصيل حياتها وأسرارها، علاقتها المتذبذبة بالرّجل بين حبّ جارف تارة، وكره شديد تارة أخرى[147].

إنّ النّماذج المعروضة أعلاه، تؤكّد اختراق حدود الجنس الأدبيّ بأشكال عديدة تتراوح بين مزج القصّة بالشّعر، المسرح، النّثر القديم، كتابة اليوميّات والرّسائل، وتشكّل صدى لاحتجاج الكاتبات ومقاومتهنّ للأعراف الأدبيّة الذّكوريّة، بواسطة تأسيس وجهات نظر نسويّة ترتكز على الحداثة والتّجريب في نزعة الكاتبات الثّائرة على الأشكال التّقليدية ومبانيها.

3.2.5. التّقنيّات الفنيّة في السّرد النِّسويّ

أشرنا فيما تقدّم إلى اعتبار كتابة المرأة العربيّة المعاصرة كتابة حداثيّة تجريبيّة، تسخّر المرأة فيها كلّ ما يعمل على تحقيق هدفها في تقويض الأعراف الأدبيّة الذّكوريّة، وتأسيس أعراف جديدة خاصّة بها. يتمثّل التّجريب على المستوى الفنّيّ، في السّرد النِّسويّ، باستخدام تقنيّات فنيّة عديدة ومختلفة، استعارتها المرأة من عالم التّصوير، الرّسم، الصّحافة،الحاسوب، الإنترنيت، الأشكال التّراثيّة، والنّحو العربيّ، وغيرها[148].

في قصّة **ثرثرة في المقهى**، تطبّق هاديا سعيد (لبنان)، تقنيّة الإعلان الصّحفيّ، فتصدّر قصّتها بإعلان يشكّل محور القصّة الّذي يدور حوله الحوار بين شخصيّات مجتمعة في المقهى. يأتي الإعلان مطابقا تماما لإعلانات الصّحف والمجلات، وفيه تروّج لبيع قميص خاصّ ضدّ الرّصاص، مبيّنة ميزاته وقدراته على حماية من يرتديه، ثمّ تثبت في ذيله اسم المحلّ الّذي يبيعه، وعنوانه باللّغة الإنجليزيّة، كما تجعل له إطارا بارزا مع صورة لرجل يرتدي القميص، وتضع له عنوانا بخط بارز، لتصبح القصّة مزيجا من تقنيّات الفنّ القصصيّ والصّحافة. تقول في الإعلان: "هل تريد المحافظة على حياتك؟ حياتك ثمينة، إذًا ارتدِ تحت الألبسة ومن دون انزعاج، قميصا ضدّ الرّصاص، فهو مصنوع من موادّ خفيفة وقويّة لتحميك من رصاص ماغنوم 44، أو مسدّس 9 ملم أوتوماتيك..."[149]. وبذلك تقدّم الكاتبة شكلا غير مألوف في الفنّ القصصيّ، مقوّضة الشّكل التّقليديّ المعروف.

---

147. رجاء بكريّة.(2007). **امرأة الرّسالة**. بيروت: دار الآداب.

148. صفوري، **شعريّة السّرد...**"، 457.

149. هاديا سعيد. (1981). ثرثرة في المقهى". **أرجوحة الميناء**. بيروت: المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، 63.

يستجيب السّرد النِّسويّ للثّورة التّكنولوجيّة الحديثة وغزو الحاسوب والإنترنيت لمجالات الحياة المختلفة، وتلجأ الكاتبات إلى استعارة بعض آليّات هذه التّكنولوجيا، وتوظيفها في نتاجها السّرديّ. خير مثال على ذلك ما نجده في رواية **بنات الرّياض** للسّعوديّة رجاء عبد الله الصّانع. إنّها رواية تقوم على تقنيّة الحاسوب والبريد الإلكترونيّ. تتألّف الرّواية من خمسين رسالة بريد إلكترونيّ، ترسلها فتاة مجهولة لمستخدمي الإنترنيت في السّعوديّة، على مدار سنة كاملة، فيها تفشي أسرار أربع صديقات لها من الطّبقة المترفة، فتحدث ثورة صاخبة داخل مجتمعها المحافظ من ناحية، وتقوّض من ناحية أخرى الأسس الّتي تقوم عليها الرّواية التّقليديّة[150].

في رواية **قميص ورديّ فارغ**، تسخّر نورا أمين، تقنيّات السّينما والتّصوير الفوتوغرافيّ، لتسرد أحداث روايتها، وتزجّ فيها مصطلحات كثيرة من عالمي السّينما والتّصوير، وتثبت في نهاية الرّواية، جدولا تشرح فيه هذه المصطلحات، لإدراكها التّامّ أنّها تغيب عن مدارك القارئ. تقول البطلة حين ابتعدت عن حبيبها: "لم تعد أمامي إلا أقدم وسيلة أعرفها كي أستحضرك: الكتابة. ربّما تنجح أشواقي في النّفاذ إلى عالمك وتجذبك إليّ، فحتّى إن لم تكن على سفر، يجيء وقت وتنقطع فيه السّبل بيننا. يتحوّل ال (سنك) فجأة إلى (دي سنك)، يتراجع ال (لبسنج) قليلا، تنفصل الصّورة عن الصّورة، ثمّ تصمت الصّور وتتباطأ (سلو موشن). ولا نعرف بعضنا البعض"[151].

توظّف سميحة خريس، في رواية **خشخاش** – كما أسلفنا- تقنيّات حداثيّة متنوّعة، وتمتح من عالم الفنتازيا والأساطير، مخترقة بذلك كلّ القوانين والأسس الّتي قامت عليها الرّواية التّقليديّة. وهي توغل في استخدام مثل هذه التّقنيّات حتى يجد القارئ ثلاث صفحات من الرّواية خالية تماما من أيّ كلمة، تستخدمها الكاتبة عندما يصل الحوار بين البطلة والمرأة السّمكة إلى طريق مسدود، تقول المرأة السّمكة: "تعالي معي في اختبار بسيط، لنغادر أنا وأنت الصّورة، تعالي نوقع بمن يكتبنا الحيرة. نختبئ ونتركه للفراغ، نختفي فلا يجد ما يكتبه"[152]. يشكّل هذا الفراغ لعبة سرديّة، وفرصة لاسترداد النّفس ومعاودة الحوار، إضافة لما يتيحه من

[150]. رجاء عبد الله الصّانع. (2006). **بنات الرّياض**. بيروت: دار السّاقي.

[151]. نورا أمين، **قميص ورديّ فارغ**، 32.

[152]. سميحة خريس، **خشخاش**، 86 – 87.

فرص لمشاركة القارئ في إنتاج النَص، ناهيك بما يتيح هذا الفراغ من إمكانيَة لاختراق حدود الرِواية، وتقويض أسسها التَقليديَة.

يجنِد السَرد النِسويَ الأشكال الأدبيَة التَراثيَة، كمظهر من مظاهر التَجريب الَذي يميِز الكتابة النِسائيَة، مثلما فعلت ميرال الطَحاوي في **الباذنجانة الزَرقاء**، مستحضرة عدَة أبواب من كتاب **طوق الحمامة** لابن حزم الأندلسيَ، أو استحضار سيرة الأميرة ذات الهمَة، في رواية **القرميَة** لسميحة خريس[153]، لتصبح الرَواية مزيجا من السَردين التَقليديَ والحداثيَ، ممَا يضمن تقويض معمار الرِواية التَقليديَة.

في رواية **فوضى الحواس**، تسخَر أحلام مستغانمي مصطلحات النَحو العربيَ، وتتَخذها أداة لوصف العلاقة بين البطلة وحبيبها، كما جاء على لسان البطلة في قولها: "بعض الأسئلة استدراج للشَماتة، وعلامة الاستفهام فيها ضحكة إعجاز، حتَى عندما تأتي في صوت دافئ كان يوما، صوت من أحببنا. (كيف أنت؟)، صيغة كاذبة لسؤال آخر، وعلينا في هذه الحالات، أن لا نخطئ في إعرابها. فالمبتدأ هنا، ليس الَذي نتوقَعه. إنَه ضمير مستتر للتَحدَي، تقديره (كيف أنت من دوني أنا؟). أمَا الخبر.. فكلَ مذاهب الحبَ تتفق عليه. [...] كانت تفاضل بين جواب وآخر، عندما تنبَهت إلى أنَ جلستهما قد أصبحت فجأة معركة عاطفيَة صامتة، تدار بأسلحة لغويَة منتقاة بعناية فائقة"[154].

من أبرز التقنيَات الفنيَة الَتي يستخدمها السَرد النِسويَ في ثورته على الأعراف الأدبيَة الذَكوريَة، هي ظاهرة التَناصَ[155]، وهي تقنيَة شائعة في السَرد الرَسميَ بصورة عامَة، لكنَ السَرد

153. سميحة خريس. (2003). **القرميَة، اللَيل والبيداء**. القاهرة: سنابل للنَشر والتَوزيع، 28.

154. أحلام مستغانمي. (1998). **فوضى الحواسَ**. بيروت: دار الآداب، 20 – 21.

155. ترى كوثر جابر أنَ "التَناص في أبسط صوره، يعني أن يتضمَن نصَ أدبيَ ما نصوصا أو أفكارا أخرى سابقة عليه عن طريق الاقتباس أو التَضمين أو التَلميح أو الإشارة أو ما شابه ذلك من المقروء الثَقافيَ لدى الأديب، بحيث تندمج هذه النَصوص أو الأفكار مع النَصَ الأصليَ وتندغم فيه ليتشكَل نصَ جديد واحد متكامل". كوثر جابر. (2005). **الكتابة عبر النَوعيَة: تداخل الأنواع في الأدب العربيَ الحديث – صلاح عبد الصَبور وإدوارد الخرَاط نموذجا** (أطروحة دكتوراة). حيفا: جامعة حيفا، 165. تعتبر جوليا كريستيفا "*Julia Kristiva*"، رائدة مصطلح التَناص، وتعرَفه بأنَه: "النَقل لتعبيرات سابقة أو متزامنة، وهو (اقتطاع) أو (تحويل)". وتضيف قائلة: "إنَ كلَ نصَ يتشكَل من تركيبة فسيفسائيَة من الاستشهادات. وكلَ نصَ هو امتصاص أو تحويل لنصوص أخرى. وتوضَح أنَ التَناص يندرج في إشكاليَة الإنتاجيَة النَصيَة الَتي تتبلور في عمل النَصَ. وهو نصَ منتج بمعنى أنَ النَصَ يتشكَل من خلال عمليَة إنتاج نصوص مختلفة". انظر: كوثر جابر، **الكتابة عبر النَوعيَة**، 165.

النِّسويّ يكثّف من استخدامها كآليّة وهدف، إذ تثبت الكاتبة العربيّة من خلال التّناصّ سعة أفقها الفكريّ واطّلاعها على منجزات الأدب عربيًا وعالميًا، وتفسح أمامها المجال، من ناحية أخرى، لخلخلة شكل الجنس الأدبيّ وتمويه حدوده بتداخله مع نصوص أخرى، فتضمن بذلك تحقيق هدفها في انتهاك نظريّة الجنس الأدبيّ.

تحفل ثلاثيّة أحلام مستغانمي (ذاكرة الجسد، فوضى الحواسّ، عابر سرير)، بظاهرة التّناصّ حتّى تشكّل معمارًا أساسيًا للثّلاثيّة. تنهل مستغانمي متناصّاتها من الفكر والأدب الغربيّ والعربيّ. ويبدو شغفها ببعض الأدباء والمفكرين العرب والأجانب، أمثال محمود درويش، بدر شاكر السّيّاب، خليل حاوي، مالك حدّاد، كاتب ياسين، هنري ميشو، أندريه جيد، سلفادور دالي، رولان بارت، بودلير، بورخيس، وغيرهم. ويبدو أنّها مسكونة بهؤلاء حتى لا تغيّبهم عن معظم أجزاء ثلاثيّتها. إنّ هذه المتناصّات تذكّر بأعمال هؤلاء الأدباء العظيمة، وتؤكّد ثقافة الكاتبة العالية، كما تعمل من ناحية أخرى على خلخلة مسار الحبكة التّصاعديّ، زيادة عمّا تحوي من تداخل هذه الأفكار المتنافرة، وانتهاك حدود الرّواية.

تستقي الكاتبة النِّسويّة متناصّاتها أحيانا من عالم الأساطير غربيّة وعربيّة، وتوظّفها في نتاجها السّرديّ، أبرزها أسطورة إيزيس وأوزوريس، سيزيف، جلجامش، الفينيق، أدونيس، العنقاء، الهامة والصّدى، وغيرها.

في قصّة **أناس عاديّون**، تستحضر سحر الموجي (مصر)، أسطورة إيزيس من خلال مشهد المطر المنهمر على زجاج مبنى، ذكّر البطلة بدموع إيزيس وهي تبكي زوجها أوزوريس، فتقول: "وعندما حان وقت الشّاي السّاخن بنكهة البراري المفتوحة، ورائحة المطر الّذي انهمر على زجاج المبنى قوطيّ الطراز، كدموع إيزيس، وغطّى وجه الزّجاج الدّاخليّ، بغبش أنفاسنا الدّافئة وبخار الشّاي، خرجنا من القاعة"[156]. وفي رواية **مرافئ الوهم** تناجي البطلة شادن، حبيبها الّذي خيّب أملها دون أن يلمسها حتّى جاء غيره وقطف ما كان ملكا شرعيًا له، مستحضرة أسطورة العنقاء في قولها: "ثمّ تتعلّم بالزّمن أنّ العاطفة كالعنقاء تنهض من رماد الدّموع والقهر، وأنّ تجارب القلب تتوارى وتنزوي في الذّاكرة غصبا"[157].

---

156. سحر الموجي، "أناس عاديّون"، **آلهة صغيرة**، 79 – 80.

157. الأطرش، **مرافئ الوهم**، 13.

إنّ استخدام التّناصّ بصوره المختلفة، يسهم إسهاما كبيرا في تحقيق هدف الكاتبة النّسويّة، لما يضفي على النّصّ من تعقيد وغموض، ممّا يحتّم "على القارئ أن يكون على قدر كاف من المعرفة والثقافة، لكي يتاح له أن يفهم النّصّ الواحد من خلال علائقه المتشابكة مع التّراث الأدبيّ"[158].

يعتبر الدّين حقلا خصبا لمتناصّات كثيرة، أبرزها خطيئة آدم وحوّاء، حرق إبراهيم الخليل، الملك سليمان، قصص متنوّعة من السّيرة النّبويّة، وغير ذلك. في رواية **الصّبّار** تجمع سحر خليفة، بين متناصّتين من التّوراة والقرآن الكريم، لتصوّر المفارقة بين واقع بلدها غير الآمن، وما جاء من وصف بلدها في التّوراة ببلد السّمن والعسل، والبلد الأمين في القرآن، يقول الرّاوي: "غمرته غمامات الصّنوبر في مرتفعات العارضة الجبليّة، بعبير ذكّره بما ينتظره وراء الجسر. صنوبر جرزيم، صنوبر الطّور، صنوبر رام الله، صنوبر وصبّار ولوز وعنب، والتّين، والزّيتون، وطور سينين، وهذا البلد الأمين، وهذا البلد الّذي لم يكن أمينا في يوم من الأيام، بل ربّما كان كذلك، بلد السّمن والعسل. أرض الميعاد"[159].

يعنى السّرد النّسويّ العربيّ بتضمين نصوصه السّرديّة متناصّات كثيرة من الفكر النّسويّ العالميّ والعربيّ، دعما لأفكاره وبحثا عن شرعيّة لما يدعو إليه، فينهل من أفكار كلّ من مرغريت دوراس، فرجينيا وولف، هيلين سيكسو، سيمون دي بوفوار، نوال السّعداوي، وغيرهنّ. فهذه عالية ممدوح (العراق)، تهدي روايتها **المحبوبات** لهيلين سيكسو، ممّا يعكس تأثّر الكاتبة العربيّة بالفكر النّسويّ الغربيّ الّذي نجد له صدى في نتاجها الأدبيّ. وفي موضع آخر من الرّواية تتبنّى البطلة أفكار سيكسو ودعوتها النّساء إلى الإصغاء لأجسادهنّ، فتقول: "أبحث في جسمي عن أماكن جديدة وأشعر بأنّني أتحوّل. أهدي الرّقص قدمين وأتعرّف إلى حالي ونداءات جسمي، كلّما أنادي أجد شيئا غريبا، روابط سلام، روابط أخوّة تلحق بي، وأنا أجري إصلاحات ما بين المشي والرّقص، فأشعر بأنّني ولدت للتّو"[160].

إنّ توظيف تقنيّة التّناصّ في السّرد النّسويّ العربيّ الحديث، يثبت الثّقافة الرّفيعة للكاتبة العربيّة المعاصرة، ويعمل من ناحية أخرى على تشويش خيوط الحبكة، ويزيد في تعقيد النّصّ وغموضه، بعد أن أضحى هذا السّرد خليطا من عدّة أجناس أدبيّة ومختلفة، أو ما يسمّى

158. إبراهيم طه. (1993). "نظام التّفجية وحواريّة القراءة". **الكرمل** 14. حيفا: جامعة حيفا، 123.

159. سحر خليفة. (1999). **الصّبّار**. بيروت: دار الآداب، 7.

160. عالية ممدوح. (2003). **المحبوبات**. بيروت: دار السّاقي، 242.

بالجنس الهجين "Hybrid". بذلك يحقّق السَرد النِسويّ ثورته على الأدب التَقليديّ، ويعمل على تقويض نظريّة الجنس الأدبيّ الذَكوريّة.

يتّكئ السَرد النِسويّ على تقنيّة الاسترجاع أيضا، بصورة كبيرة جدًا،على الرَغم من انتشارها في السَرد الرَسميّ التَقليديّ. ويذهب حسن نجمي إلى اعتبارها صفة أساسيّة لكتابة المرأة العربيّة، فيقول: "إنّ الاعتماد على الاسترجاع واللّغة الشَعريّة قد يثير سؤال الكتابة الرَوائيّة العربيّة الّتي تنتجها المرأة. لماذا؟ لأنّ التَرجيع صفة أساسيّة للكتابة الرَوائيّة الّتي تنتجها المرأة العربيّة، وهو سؤال يجيب عليه الظَرف التَاريخيّ للمرأة العربيّة، وتضيئه ظاهرة القمع المزدوج الّذي تتعرّض له"[161].

يفسح الاسترجاع المجال لتمحور السَرد النِسويّ حول الذَات الأنثويّة والانشغال بها، لتظهر في مركز النصّ، ومن ثمّ في مركز الكون، وهذا ما يؤكّده محمّد معتصم في قوله: "ومن الجماليّات الفنيّة للسَرد النِسائيّ العربيّ، حفر المرأة في داخل وباطن النَفس البشريّة، وفي ثنايا الذَاكرة، ولأنّ العالم الخارجيّ أصبح - أو كاد – حكرا على الرَجل، بحكم طول تجربته في هذا الميدان، اختارت المرأة تفكيك العوالم الدَاخليّة، ونحَتْ بالسَرد العربيّ المعاصر من الخارج الاجتماعيّ، بل الأيديولوجيّ أساسا، إلى الدَاخل المجهول والغائب، فأسّست كتابة ذاتيّة، لا هي ذاتويّة مريضة، ولا هي رومانسيّة بكائيّة، بل تحليل وتشريح للمخزون الدَفين"[162].

تقوم نصوص سرديّة نسويّة كثيرة، على تقنيّة الاسترجاع، ومن نماذج ذلك ما نشهده في رواية **مقعد أخير في قاعة إيوارت** للمصريّة مي خالد. تتّخذ الكاتبة من الاسترجاع تقنيّة أساسيّة في سرد أحداث روايتها الّتي تبدأ مع وقوف البطلة منار بسيارتها، في دوار مزدحم بالسّيّارات يوم جنازة الفنّانة سعاد حسني. تشعر البطلة بالاختناق نتيجة الازدحام وحرارة الطَقس، فتهرب بخيالها مسترجعة أحداث من طفولتها وحياتها المدرسيّة، وتتمحور استرجاعاتها في سنواتها الجامعيّة الأربع، وعلاقاتها مع زملائها، خاصّة مع صديقتها فاطمة (طومي)، حبيبها آدم، وأخيها هشام ومغامراته العديدة، إضافة لدورها الجامعيّ وما شاركت فيه من برامج جامعيّة مختلفة، وتخرج من هذه الاسترجاعات، عندما تنحلّ عقدة المرور

161. نجمي، **شعريّة الفضاء السَرديّ**، 181.

162. معتصم، **المرأة والسَرد**، 11.

وتنساب حركة السّيّارات في الدّوار، فتواصل طريقها، وقد عادت إلى واقع حياتها[163]. وبذلك يشكّل الاسترجاع المعمار الأساسيّ الّذي تقوم عليه الرّواية، وتنتهي مع عودة البطلة إلى الحياة الواقعيّة.

وبعد، فإنّنا لا ندّعي اقتصار هذه الآليّات والتّقنيّات الفنّيّة على السّرد النّسويّ دون سواه، إنّما نجد لها حضورا في الأدب الرّسميّ العامّ. لكن ما يجعلنا نعتبرها آليّات سرديّة نسويّة، هو اعتماد السّرد النّسويّ على هذه الآليّات بصورة مكثّفة؛ لأنّها تضمن له تحقيق هدفه في تقويض الأشكال التّقليديّة، والخروج على نظريّة الجنس الأدبيّ، سواء كان في تكثيف مظاهر التّجريب، أو مزج الأجناس الأدبيّة، والاتكاء المكثّف على تقنيّات وآليّات عديدة كالتّناصّ والاسترجاع ونحو ذلك ممّا يضمن لهذا السّرد تحقيق نزعته الهجوميّة، والثّورة على أعراف المؤسّسة الأدبيّة الذّكوريّة. وهذا ما يشير إليه محمّد معتصم قائلا: "إنّ السّرد النّسائيّ العربيّ أشكال مختلفة من المقاومة ضدّ التّجاهل والإهمال والنّسيان، ومشاركة فعّالة في بناء الذّات العربيّة (الكينونة) والمجتمع، وتنشيط للفكر في زمن انقلبت فيه القيم وتضاربت، وكثرت قلاقله ومشاكله"[164].

6. الإجمال

عالجنا في هذه المقالة ملامح ثورة السّرد النّسويّ العربيّ الحديث، على المستوى الأسلوبي والتّقنيّات الفنّيّة الموظّفة فيه، وذلك تتمّة لمقالة سابقة عرضنا فيها لمظاهر هذه الثّورة المضمونيّة. تنطلق الكاتبة النّسويّة في ثورتها على المضامين والأشكال التّقليديّة من ذاتها لا من القوانين والنّظريّات الّتي تعدّها نتاجا ذكوريّا خالصا. وعليه فقد سعت الكاتبة العربيّة المعاصرة لتأسيس أعراف أدبيّة بديلة بهدف تقويض الطّابع المسيطر للنّظريّة الذّكوريّة. تجلّت ثورة المرأة على الأشكال والآليّات الفنّيّة التّقليديّة في عدّة أمور هي:

هيمنة الشّخصيّات الأنثويّة على السّرد النّسويّ لتصبح المرأة هي الشّخصيّة المركزيّة الفاعلة، إضافة لحضور مكثّف للشّخصيّات الأنثوية الثّانويّة، وتهميش دور الرّجل ومكانته

163. مي خالد، **مقعد أخير في قاعة إيوارت**، (م. س.). نماذج أخرى لروايات تقوم على الاسترجاع، انظر: زينب حفني. (2006). **ملامح**. بيروت: دار السّاقي؛ هيفاء بيطار. (2004). **امرأة من هذا العصر**. بيروت: دار السّاقي؛ نرمين الخنسا. (2005). **هذيان ذاكرة**. بيروت: الأكاديميّة اللّبنانيّة للكتاب؛ وغيرها.

164. معتصم، **المرأة والسّرد**، 15.

في هذا السّرد، تحقيقا للفكر الأيديولوجي الّذي باتت تؤمن به المرأة، وهو موضعتها في مركز النّصّ والسّيطرة على أحداثه، أملا في تحقيق سيطرتها على الواقع، لتصبح هي مركز الكون، وتؤسّس لحياة أكثر سعادة ورفاهيّة، بعد أن فقد الرّجل أهليّته لذلك، وملأ الحياة قسوة واستغلالا ودمارا.

سيطرة الضّمير الأوّل (المتكلم) على السّرد النّسويّ، وخاصّة في مضامين كانت محظورة على المرأة، بهدف تقويض الأعراف الاجتماعيّة والأدبيّة الذّكوريّة، وتحقيقا لفكرة هيمنة المرأة على العالم الحقيقيّ من خلال هيمنتها على عالم النّصّ. إذ يأتي سرد الأحداث بلسان الرّاوي المؤنث، وبالضّمير الأوّل لتصبح المرأة هي المبدعة، والشّخصيّة المركزيّة، والرّاوي المكلّف بعمليّة السّرد، وبذلك تستعيد المرأة سلطة الحكي الّتي سلبت منها، وتعزّز مكانتها، في النّصّ والحياة، من خلال تمحور السّرد النّسويّ حول الذّات الأنثويّة.

حضور اللّغة الأنثويّة في السّرد النّسويّ، ومما يميّزها ارتباطها بجسد المرأة، تكثيف الألفاظ الجنسيّة، عناية باللّغة الشّعريّة والرّومانسيّة، استخدام أنماط اللّغة المحكيّة، مزج الفصحى بالعاميّة، توظيف لغة معقّدة وغامضة،، تطعيم اللّغة بألفاظ من لغات أجنبيّة، عدم مراعاة قواعد النّحو العربيّ، وكسر "قداسة" اللّغة العربيّة التّقليديّة باعتبارها نتاجا ذكوريّا، مع توظيف لغة تهكّميّة ساخرة تصوّر سخرية المرأة من الرّجل والمؤسّسة الذّكوريّة بصورة عامّة.

توظيف ظاهرة الميتا كتابة، الكتابة عن الكتابة، إذ تفسح المجال أمام الكاتبة للابتعاد عن مضامين وتقنيّات تقليديّة، وتدعمها في تأسيس أعراف أدبيّة جديدة خاصّة بها، وتقصيها عن عالم الرّجل الّذي استبدلته بالكتابة، فعاشت معها واقعًا جديدًا أكثر حميميّة وهناء.

رفض ومقاومة نظريّة الجنس الأدبيّ، والعمل على تقويضها بواسطة عدّة آليّات كتداخل الأجناس الأدبيّة إلى درجة تغييب حدود الجنس الأدبيّ، استخدام تقنيّات الشّعر في النّصّ السّرديّ بهدف إبداع ما يسمّى بالكتابة الجديدة، أو القصّة – القصيدة، تسخير تقنيّات فنون أخرى لخدمة السّرد النّسويّ كآليّات المسرح، السّينما والتّصوير، الحاسوب، والإنترنيت، وغيرها.

توظيف أساليب كثيرة معهودة في السّرد التّقليديّ تساعد المرأة في تحقيق هدفها، لتقويض الأعراف الأدبيّة الذّكوريّة، كالعمل على تشويش أو تغييب خيوط الحبكة التّقليديّة، استخدام أسلوب اليوميّات، الرّسائل، والمذكّرات وتكثيف استخدام تقنيّتي

التّناصّ والاسترجاع لتغييب حدود الجنس الأدبيّ من ناحيَة، والتّأكيد على الثّقافة الرّفيعة للكاتبة العربيّة وهي تنهل متناصّاتها من حقول معرفيّة متنوّعة.

وأخيرا نذكّر أنّ هذه التّقنيّات والأساليب الموظّفة في السّرد النّسويّ غير مقصورة على هذا السّرد، فهي شائعة في السّرد الرسميّ العامّ، لكن ما يجعلها علامة فارقة من علامات السّرد النّسويّ أمران هما: التّوظيف المكثّف لهذه التّقنيّات، وتحويلها إلى آليّات لمقاومة الأعراف الأدبيّة الذّكوريّة، إضافة لما تعكس هذه التّقنيّات من جرأة الكاتبات على التّجريب، واستخدام أساليب جديدة تضمن لها تحقيق هدفها.

1. قائمة النّصوص المدروسة

أ. الرّوايات

أبو النّور، ع. (1988). **قصص وروايات**. القاهرة: مطابع الأهرام التّجاريّة.

الأطرش، ل. (2005). **مرافئ الوهم**. رام الله: منشورات مركز أوغاريت الثّقافيّ.

أمين، ن. (2005). **قميص ورديّ فارغ**. عمّان: أزمنة للنّشر والتّوزيع.

بركات، ن. (1996). **باص الأوادم**. بيروت: دار الآداب.

بكريّة، ر. (2007). **امرأة الرّسالة**. بيروت: دار الآداب.

بيطار، هـ. (1999). **امرأة من طابقين**. اللاذقيّة: مكتبة بالميرا.

بيطار، هـ. (2004). **امرأة من هذا العصر**. بيروت: دار السّاقي.

جبرا، ج. إ. (1979). **السّفينة**. بيروت: دار الآداب.

الحاج، ل. (2000). **مواويل الغربة**. بيروت: دار الفارابي.

حسين، هـ. (2004). **في الطّريق إليهم**. بيروت: المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر.

حفني، ز. (2006). **ملامح**. بيروت: دار السّاقي.

خالد، م. (2005). **مقعد أخير في قاعة إيوارت**. القاهرة: دار شرقيّات.

خالد، ن. (1999). **البدد**. اللاذقيّة: دار الحوار.

خريس، س. (2000). **خشخاش**. بيروت: المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر.

خريس، س. (2003). **القرميّة، اللّيل والبيداء**. القاهرة: سنابل للنّشر والتّوزيع.

الخضيري، ب. (1999). **كم بدت السّماء قريبة**. بيروت: المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر.

خليفة، س. (1999). **الصّبّار**. بيروت: دار الآداب.

الخنسا، ن. (2005). **هذيان ذاكرة**. بيروت: الأكاديميّة اللّبنانيّة للكتاب.

الشّيخ، ح. (1988). **مسك الغزال**. بيروت: دار الآداب.

الشّيخ، ح. (1998). **حكاية زهرة**. بيروت: دار الآداب.

الشّيخ، ح. (2003). **امرأتان على شاطئ البحر**. بيروت: دار الآداب.

الشّيخ، ح. (2005). **حكايتي شرح يطول**. بيروت: دار الآداب.

الصّانع، ر. ع. (2006). **بنات الرّياض**. بيروت: دار السّاقي

صبح، ع. (2002). **مريم الحكايا**. بيروت: دار الآداب.

الطّحاوي، م. (1999). **الخباء**. بيروت: دار الآداب.

الطّحاوي، م. (2000). **الباذنجانة الزّرقاء**. بيروت: دار الآداب.

عاشور، ر. (1999). **أطياف**. القاهرة: دار الهلال.

عاشور، ر. (2003). **قطعة من أوروبا**. القاهرة: دار الشّروق.

عزّ الدّين، م. (2004). **متاهة مريم**. القاهرة: ميريت للنّشر والمعلومات.