14365-760

25976
33 -1
2000

الكلية العربية للتربية في إسرائيل

המכללה הערבית לחינוך בישראל
חיפה

دارنا

مجموعة تربوية وأدبية
من إنتاج الكلية العربية للتربية في إسرائيل
حيفا - ايار - ٢٠٠٠

דארנא

קובץ פדגוגי ספרותי
המכללה הערבית לחינוך בישראל
חיפה – מאי – 2000

גליון 33 ■ العدد ٣٣

هيئة التحرير:
د. نجيب نبواني – المحرر المسؤول
د. يوسف دانا – تحرير علمي ولغوي

أعضاء هيئة التحرير:
د. محمد حبيب الله
د. فهد أبو خضرة
د. طه مصالحة

המערכת:
העורך האחראי - ד"ר נגיב נבואני
עריכה מדעית ולשונית - ד"ר יוסף דנה

חברי המערכת:
ד"ר מוחמד חביב אללה
ד"ר פהד אבו חידרה
ד"ר טאהא מסאלחה

הנחיות העורך

הכותבים, אשר מאמריהם יאושרו, מתבקשים להכין תמצית בשפה האנגלית.

על הכותבים לדקדק במובאותיהם ולהקפיד על ציון מקורן המדוייק.

המערכת תדון רק במאמרים הרואים אור לראשונה ולא נתפרסמו במקום אחר.

הדעות הנמסרות במאמרים הם על דעת כותביהן ועל אחריותם.

ד"ר יוסף דנה

עורך מדעי ולשוני

ראש המכון למחקר משווה עברית-ערבית

המכון למחקר משווה עברית-ערבית

معهد البحث المقارن للغتين العبرية والعربية

The Institute For Hebrew-Arabic Comparative Research

عزيزي القارئ

يصدر العدد الثالث والثلاثون في الفصل الدراسي الثاني مليئًا بالمقالات التربوية والأدبية والجتماعية المنوّعة.

من يطالع هذا العدد يلاحظ عمق هذه المقالات وطول باع كتابها. لقد أصبحت مجموعة «دارنا» منبراً علميًا وتربويًا واسع الانتشار يظهر فيه معلّمونا مدى اهتمامهم بقضايا التربية والعلوم والاجتماع.

انتهز فرصة صدور هذا العدد لأتقدم بالشكر والتقدير لكل من ساهم في كتابة المقالات ولكل من أشرف على إعداد وترتيب مواد هذا العدد، متمنيًا للجميع المزيد من الانتاج ولمجموعة «دارنا» المزيد من الاتساع والانتشار.

مع الاحترام

د. نجيب نبواني

رئيس الكلية

יקירי הקורא

הגיליון הל"ג של "דארנא" יוצא לאור בסמסטר השני של שנת הלימודים, כשהוא גדוש במאמרים מדעיים, ספרותיים וחברתיים שונים.

מי שמעיין בגיליון הזה מבחין בעומק המאמרים האלה וביכולת כותביהם. קבצי "דארנא" הפכו לבמה מדעית ותרבותית רחבת היקף שמורינו מגלים בה את מידת התעניינותם בבעיות תרבות, מדע וחברה.

אני מנצל הזדמנות צאת הגיליון לאור כדי להביע תודה והערכה לכל מי שנטל חלק בכתיבת המאמרים ולכל מי שפיקח על הכנת וסידור חומר הגיליון הזה.

בכבוד רב

ד"ר נגייב נבואני

ראש המכללה

الموسيقى وتأثيرُها

الأرشمندريت د. عطا اللّه حنا - القدس*

صُعوبَةُ التّعريف:

الكلامُ على الموسيقَى يَطُول. ونحنُ أمامَ موضوعٍ كهذا، كَمَنْ يُحاولُ أن يَرسُمَ حُدودَ الأُفق. ذلك أنَّ الموسيقى مِنَ الفُنونِ. والفَنُّ جَمال. والجَمالُ فوقَ التَّعريف، وفوقَ التَّحديد، لأنَّهُ لا يُقاسُ بذاتِهِ، بل بمدَى تأثيرِهِ في المَشاعر.

الموسيقى بِنتُ الطَّبيعَة:

والموسيقى قديمةٌ قِدَمَ الطَّبيعة، قَبلَما خُلقَ الإنسان. وهي بهذا المعنى، مجموعةُ الأصواتِ الّتي تُصدرُها الطَّبيعَةُ، في عَصْفِ رياحِها، وحَفيف أغصانِها، وتَغريد بَلابِلِها، وخَريرِ أنهارِها.. فلمّا أُبرزَ الإنسانُ إلى الوُجود، تعَرَّف إلى هذه الأصوات، وبدأ شيئًا فشيئًا يُؤَلِّفُ بينَها، مستعملاً ما أمَّنَتْهُ الطَّبيعةُ من أخشابٍ وحجارةٍ وجُلود.. إلى أن اكتشفَ القَرْعَ والنَّقْرَ في مُصاحبةِ الأصوات، فَنشَأَ الغِناء.

ولا شَكَّ، إذا، في أنَّ الموسيقى، كسائرِ الفُنونِ والعُلومِ، نشأتْ طبيعيةً. أحَسَّ بها الإنسان، فعَرَفها، قبلَ أن يَخطُرَ بِبالِهِ تدوينٌ أو تَنظير. مِن هُنا، ليس غَريبًا القَولُ إنَّ ما دفَعَ الإنسانَ إلى اكتشافِ الموسيقى، هو مشاعِرُهُ الفِطريَّة. وبكلامٍ آخر، كانتِ الموسيقى لُغَةَ الأحاسيسِ الّتي عَرَفها الإنسانُ منذ القديم، فكانَتْ بعضُ الأصواتِ تُسَبِّبُ له ارتياحًا أو فرَحًا؛ وبعضُها الآخرُ يُثيرُ حَماسَتَه؛ كما كانَ بعضُ الأصواتِ يُشعِرُهُ بالحُزنِ أو الخُشوعِ.

تَنَوُّعُ التّأثير:

ولكنَّ تأثيرَ الموسيقى يتنوَّع، ويختلفُ من إنسانٍ إلى آخرَ، تِبْعًا لاختلافِ الأذْواق. فَما يُطرِبُكَ قدْ لا يُطْرِبُني. والعكسُ صَحيح. وقد يَلجأُ البعضُ إلى الموسيقَى في أوقاتِ الغَضَبِ أوِ الحَزن، بينما يلجأ البعضُ الآخر إليها في أوقاتِ اللَّهوِ والانشراح

---

* كاتب المقال هو الناطق الرسمي باسم الكنيسة الارثوذكسية في الأراضي المقدسة، مدرّس في الكلية العربية وفي عدد من المدارس الأخرى، وله عدّة دراسات ومؤلفات. عضو فاعل في لجان الحوار بين الأديان. شارك في عدة مؤتمرات في الداخل والخارج وله دكتوراة في اللاهوت.

وحَسب. وكَمْ مِنَ المُتعبّدين للّه، ترفَعُهُم الأنغامُ على أجنحةِ التّقوى، وترفعُ قلوبهم إلى السّماء، مُطفئةً نيرانَ الحِقد، ومُبرِّدَة حُرقَةَ الألَم.

والفَرْدُ نفسُه، قد يختلفُ ذَوقُهُ ويتبدَّلُ من وقتٍ لآخَر، بتغيُّرِ الظُّروفِ الحَياتيَّةِ الّتي يَمُرُّ بها، والعَواملِ الّتي تُؤثّرُ في نفسيَّته.

ومَا قُلناهُ عن الأفرادِ ينطَبقُ أيضًا على الجَماعاتِ عُمومًا، إذ تتميَّزُ كُلُّ أُمَّةٍ بنمَطٍ مُعَيَّنٍ يختلفُ عمّا نَجِدُهُ عندَ سِواها من الأُمَم.

دَوْرُ المُلحِّن:

هُنا يأتي دَورُ المُلَحِّن. المُلحِّنُ هو ذلك الإنسانُ الحَسّاسُ الّذي تتولَّدُ الأنغامُ في نفسِه، مُحدثةً فيها تأثيراً. فيَعْمَدُ إلى الآلةِ، يُجَسِّدُ ما يَعْتَمِلُ في نفسِه بشكلٍ مَعزوفةٍ لَها أنغامٌ مُعيَّنة وإيقاعاتٌ مُحَدَّدَة. فبِمقدارِ ما يَنجَحُ المُلحِّنُ في التَّأثيرِ بِسامِعي أُغْنيَّتِه، يكون نجاحُهُ في التَّعبيرِ عنِ اللَّحنِ. وبكلامٍ آخَرَ، اللَّحنُ الأكْثَرُ نَجاحًا هوَ الّذي يترُكُ في نُفوسِ السّامعين، الأثَرَ الّذي كانَ لهُ في نَفسِ المُلَحِّن.

بينَ الموسيقى والبَلاغَة:

ولكَي تَكونَ الفكرةُ أوضحَ، يُمكنُ تشبيهُ تأثيرِ الألحانِ الموسيقيَّة في النَّفسِ البشريَّة، بتأثيرِ البلاغة. فكِلاهُما يصلُ تأثيرهُ عن طريقِ السَّمَعِ. أمّا الفارقُ بينَهما فيَكمُنُ في أنَّ تأثيرَ البَلاغة يبدأ بالأُذُنِ وينتقلُ إلى الذِّهنِ الّذي يَسمعُ الكلمات ويربطُ كُلَّ كلمةٍ منها بمعناها، وَيُفهمُها، ويَستَسيغُ العِبارات ويُحلِّلُها؛ بينَما يصلُ تأثيرُ الموسيقى عن طريق السَّمْعِ إلى النَّفسِ مُباشرَةً، إذْ تتلقّى الأُذُنُ مجموعةً منَ الأصواتِ المُبهَمَةِ الّتي لا يَدُلُّ أيٌّ منها على معنًى مُعيّن. فبإمكانكَ، تاليًا، أن تُدركَ سببَ إعجابِكَ بقصيدةٍ رائعة أو خطبة بليغة، عن طريقِ تحليلِ مفرداتها وتراكيبها وتشابيهها وفُنونها البديعيّة؛ بينما لا يُمكنُكَ أن تدركَ، بالسُّهولة نفسِها، سببَ إعجابك بمقطوعةٍ موسيقيّة. ومَرَدُّ ذلك إلى كَونِ الأنغامِ تحملُ قُوَّة معنويَّة، تُحرِّكُ في النَّفسِ مشاعرَ مُعَيَّنَة، دون أن يكونَ للذِّهنِ دَورٌ في تحديدِ سَببِ هذا التّأثير.

المُلَحِّنُ البَليغ:

والمُلَحِّنُ النّاجحُ هو الّذي يُلْبِسُ الكلامَ ثَوبًا مُلائمًا منَ النَّغَم، كما يُلْبِسُ البَليغُ فكرتَهُ ثَوبًا مُلائمًا منَ الكلماتِ والتّعابير. فكَما أنَّ البَلاغَةَ هي مُطابَقَةُ الكلامِ لمُقتَضَى الحال، أي للموضوعِ

الدّاعي إلى التّكلّم، فكذلك البلاغةُ الموسيقيّةُ هي مُلاءَمةُ اللّحنِ للمشاعر الّتي يُمثّلُها. القَصيدةُ الحزينةُ لا يُلائمُها لحنٌ فَرحٌ مُتَسارعٌ صاخِب؛ والقصيدةُ الفَرحَةُ لا تُناسبُها أنغامٌ حزينة وَقُورَة. وَكَما تتنَوَّعُ أذْواقُ السّامعين، تتنَوَّعُ أذواقُ المُلَحّنين. وَبَديهيٌّ أنْ لا يتّفِقَ المُلَحِّنُونَ على ذَوقٍ واحدٍ في التّلْحين، ولَئِن اصْطَلَحُوا عَلى قواعدَ ثابتَةٍ للتّدْوينِ الموسيقيّ.

بينَ الهُدوءِ والضّجيج:

وإذَا تأمّلْنا في الفَرقِ بينَ الأنواعِ الهادئَة من الموسيقَى والأنواعِ الصّاخِبة، نعودُ في التّاريخِ إلى القرنِ الرّابعِ للميلاد، فنجدُ أنّ آباءَ الكنيسةِ مَنَعُوا استعمالَ الألحانِ الصّاخبَةِ وأيّ نَوعٍ من أنواعِ الضّجيجِ والفوضى أثناءَ العِبادة، وذلك لِمُساعدةِ النّفسِ عَلى الارتقاءِ بخُشوعٍ إلى تَمجيدِ الخالقِ، بالإضافة إلى أنّ الصّخَبَ في العبادةِ كانَ من ضمنَ طُقوسِ العباداتِ الوثنيّة، فآثَرَ الآباءُ إهمالَه، حِرْصًا على تَنْزيهِ أجواءِ العبادةِ الإلهيّةِ، وتَمْييزِها عن أجواءِ العبادةِ الشّيطانيّة.

وهكذا، نَجِدُ أنّ الموسيقى الصّاخِبَة ازدهَرَتْ في الهياكلِ الوَثنيّة، الّتي كانت عباداتُها تَقومُ على استعمالِ الآلاتِ الموسيقيّةِ القويّةِ الصّوت، واحتساءِ الخَمْرَةِ حتّى التّرَنُّح، والرّقص، إلى أن يَفقدَ الإنسانُ وَعيَهُ وتَركيزَه، وَيُطلقُ العِنانَ لشَهواتِه.

فأينَ نحنُ اليومَ من هذا التّصنيف؟ وهل نحنُ من أنصارِ الموسيقى الصّاخبَة أم الهادئة؟

لا شَكَّ في أنّ موجةَ الموسيقى الصّاخِبة تجتاحُ عالَمَ اليوم، وخصوصًا فئةَ الشّباب، وذلك بتأثيرٍ غربيٍّ واضح. وقد باتَ مُسَلَّمًا به عندَ هؤلاءِ الشّبابِ أنّ الأغانيَ المصحوبَةَ بإيقاعٍ مُتواترِ الضّرَبات، قَويِّها، مُتسارِعِها، هيَ الأغاني الحضاريّةُ الّتي يجبُ سَماعُها، وإلاّ كانَ المَرْءُ «دقّة قديمة» مُتَخلّفًا عن رَكْبِ الحضارة.

ولكنّنا نَدعو هؤلاء إلى التّأمُّلِ قليلاً في عبثيّةِ هذا الصّخَبِ الّذي يَسمعونَه: ضَجيجٌ يَطيشُ الوَعْيَ، وَيُخَدِّرُ الإحساسَ، فيُساعدُ على إضعافِ الإرادة، وإذكاءِ العقل الباطن الّذي يُصابُ بحالةٍ مرضيّةٍ، فيتحوّلُ الإنسانُ إلى مُخرِّبٍ وقاتِل، وناقمٍ على كُلِّ ما ومَن حولَه، وعابدٍ للشّيطان، من حيثُ يَدري أو لا يَدري. أمّا النُّصوص فحَدِّثْ ولا حَرَج: نُصوصٌ تدعو إلى الإباحيّةِ الجنسيّة، والعُنف، والانتحار، واليأسِ من كُلِّ ما هُوَ حياة وخَير.

شَريطٌ تاريخيّ:

والجديرُ بالذكرِ أنَّ الموسيقى الصّاخِبَةَ، في القرنِ العشرين، ازدهرَتْ في فترةٍ ما بَعدَ الحربِ العالميَّةِ الثّانية. وكان من أوائلِ المُساهمينَ في إطلاقِها المُطْرِبُ الأمريكيُّ Little Richard الّذي دعا إلى إخراجِ الكلماتِ والألحانِ على المألوفِ، وإلى تفعيلِ المُشارَكَةِ والحركة في اللُّعبةِ الموسيقيَّة. وكانت كُلُّ شعبيَّتِه منَ المُراهقين. ولكنَّ هذا المُطربَ نفسَهُ ما لبثَ أن اعتزلَ هذه الموجةَ، مُعْلِنًا نَدَمَهُ على كُلِّ إنجازاتِه الموسيقيَّة في هذا المجال. وأعلنَ بصراحَةٍ أنَّ موسيقاهُ وصَلتْ إلى أهدافٍ وَمَضامينَ لم تَكُنْ تخطُرُ ببالِه. كما أوضحَ أنَّ جِهاتٍ خفيَّةً استغَلَّتْ فَنَّهُ لإيصالِ رِسالَةٍ مُعيَّنَة، غيرِ فنيَّة، وتتعارَضُ مَعَ قيَمِه الأخلاقيَّة.

بعد ذلك، ظهرَ Elvis Presley «مَعبودُ الجَماهيرِ»، «المَلك»، وحَرَّضَ الشَّبابَ ضدَّ الأخلاقِ وضدَّ الدِّين، لا سيَّما الرَّوادِعِ الّتي تمنعُهُم منَ الفَلَتانِ الجِنْسيّ. وعبَّرَ عن ذلك بحَركاتٍ جَسَديَّةٍ مُعيَّنة، وَمُوضَةٍ خاصَّة من الثّياب.

ثُمَّ ظهرتْ فِرَق: The Who وBeatles وRolling Stones، فحَوَّلُوا الـ Soft Rock إلى Hard Rock الّذي يعتمدُ في إيقاعِه على الضَّربةِ المُتَواتِرَة. ووظيفَتُها إثارةُ الغَرائزِ الجنسيَّة من خلالِ قُوَّةِ الصَّوتِ والانفعالاتِ العصَبيَّة. فقد أثبتَتْ الدِّراساتُ الطبيَّة أنَّ إيقاعَ الرُّوك يؤثِّرُ مباشرَةً على الغُدَّةِ الّتي تَفرزُ الهُرموناتِ المُثيرةِ للجنسِ لدى الذكورِ والإناث.

بعدَ ذلك، ظهرَ الـ Acid Rock. الضَّرْبَةُ فيه تهدفُ إلى تحضيرِ الجهاز العصبيّ للمُخَدِّراتِ الهَلْوَسيَّة، كالمورفين والكوكايين والهيروين. وهذه بدَورِها تُسبِّبُ هَلْوساتٍ في البَصَرِ وفي سائرِ الحَواس، وتُؤدّي إلى تَحريفِ الواقعِ. فيَظُنُّ الإنسانُ أنَّهُ عُصفورٌ، مثلاً، ويقتَنعُ بِقُدرَتِه على الطَّيَران. أو يَظُنُّ نفسَهُ سوبرامن.

والأكثرُ خُطورَةً من كُلِّ ذلك، الـ Punk Rock، الّذي وَصَلَ إلى ذُرْوَتِه في ما يُسَمَّى الـ Rock Haxi. في هذا النَّوع من الإيقاع، يصلُ الانحرافُ إلى أقصَى درجاته، لأنَّ هَدَفَهُ القتل: إمّا قَتْلُ الذّاتِ بالانتحارِ فرديًا أو جَماعيًا، أو قَتْلُ الشَّريكِ بطَريقةٍ وَحشيّة.

وقائعُ مُعَبِّرة:

وكَأمثِلَةٍ على ما ذُكِر، نَسْرُدُ الوَقائعَ التّالية:

* عام ١٩٦٩، أثناءَ تأديةِ فرقة Rolling Stones العرضَ المَعروفَ بـ Sympathy for the Devil (التّعاطُفَ مَعَ

الشّيطانِ)، تمَّ قَتْلُ شابٍّ أسودَ أمامَ عُيونِ الحاضِرين. والمشكلةُ ليست هُنا، بل المُشكلةُ هي أنَّ الحاضرينَ لم يكترثوا لِما حَدَثَ، واستمرَّ العرضُ كأنَّ شيئًا لم يَكُنْ.

* عام ١٩٨٨، في حفلةٍ لـ Michael Jackson في ليڤربول بإنچلترا، جُرِحَ أكثرُ من ثلاثةِ آلافِ شخصٍ جِراحًا بالغة، وأُدخِلَ أربعونَ منهم المُستشفى.

* أشارَت إحصاءاتٌ جَرَتْ في الولاياتِ المُتَّحدة، إلى وقوعِ خَمسةِ آلاف عمليَّةِ انتحار سَنويًّا بينَ المُراهقينَ، يعودُ مُعظَمُها إلَى الضَّغطِ النَّفسيِّ الّذي تُغَذِّيه موسيقى الرُّوك.

* طالبٌ ثانويٌّ في ولايةِ كاليفورنيا قامَ بذَبيحةٍ حيوانيَّةٍ مُرتَديًا زيًّا يُشبهُ ما يرتديه عادةً قائدُ فرقةِ روك. في تحقيق الشُّرطة معهُ، قالَ: «أعتقدُ أنَّ الشَّيطانَ ليسَ إلاّ مَخلوقًا لَطيفًا وأنيقًا علَى الأغلب. يسعى إلى جَعلِ الإنسانِ يَعيشُ على هَواهُ، لأنَّهُ يُسيطِرُ عَلى الجزءِ الرُّوحيِّ من تَركيبَةِ الإنسان. أمّا اللّهُ فهو قاضٍ يُحاولُ أن يَضَعَنا ضِمنَ نِطاقٍ ضَيِّقٍ من الحياةِ، أو بمعنَى آخر، في زِنزانَةٍ منفردةٍ خاضعةٍ لسيطرته المُطلقة».

ويَضيقُ بِنا المَجالُ إنْ أردنا أن نُعَدِّدَ أسماءَ نَجومِ الرُّوك الّذينَ انتَحروا أو الّذين قُتِلُوا بطريقَةٍ غريبة، مُريبَة.

خُلاصَةٌ ونَصيحَة:

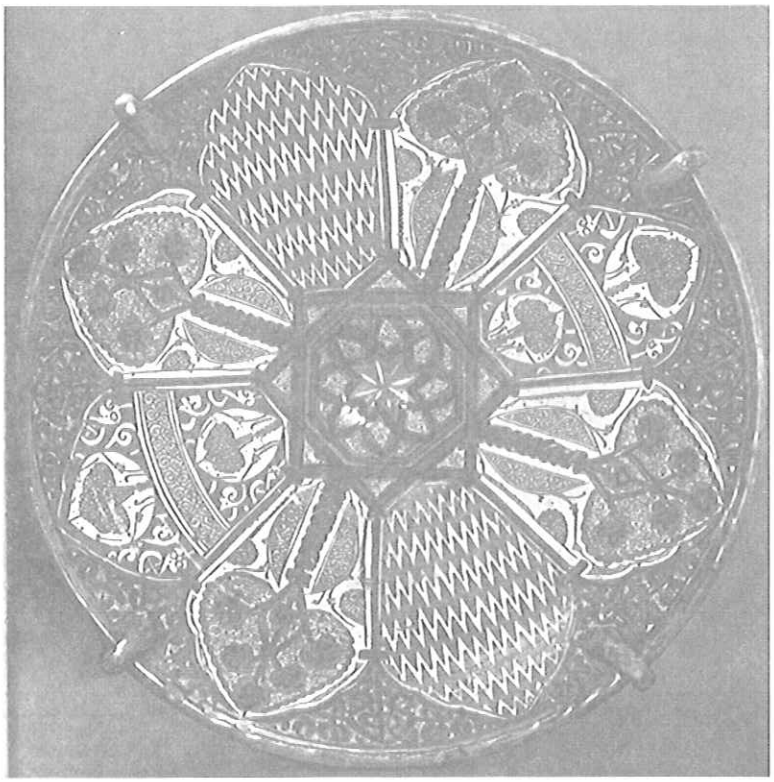
خُلاصَةُ كُلِّ ما سَبَقَ، أنَّنا في هذا العَصرِ لم نَعُد نَواجِهُ مُشكلةَ اختلافِ الأذْواقِ الفنيَّة، بِقَدرِ ما بِتْنَا نُواجِهُ مشكلةَ الطَّلاقِ الكاملِ بينَ ما هُوَ موسيقى قائِمَةٌ على أنغامٍ (melody) من جهة، وما هُوَ ضَجيجٌ هِستيريٌّ تُسَخِّرُ الآلاتُ الموسيقيَّةُ لتأديَتِه، من جِهة ثانية.

فإذا اختلفتُ وإيّاكَ في المَيلِ، كأنْ أُميلَ أنا إلى الموسيقَى الشَّرقيَّةِ بينما تُفَضِّلُ أنتَ الموسيقى الغَربيَّة، ليس ذلك بالأمرِ الخَطيرِ، بل هو طَبيعيٌّ جِدًا.

لذلك، نَنْصَحُ الشّبابَ بأن يَهتَمُّوا بِكُلِّ أنواعِ الموسيقى الرّاقية، سواءً منها الشَّرقيَّةُ والغربيَّة، إلى أن يستقرَّ ذَوْقُهُم عَلى نوعٍ مُعيَّنٍ تَميلُ النَّفسُ إليه. وفي الوقتِ نفسه، نَنْصحُهُم بالابتعادِ عَنِ الحَفَلاتِ الصّاخِبَةِ الّتي لا دَورَ للفَنِّ والذَّوقِ فيها، بل كُلَّ الدَّورِ للأضواءِ المَجنونَةِ الّتي لا تَستَقِرُّ على حالٍ، بَل تارةً تَبهرُ وطوراً تَختَفي، وتَتراقَصُ في أجواءِ المَكانِ مُتَلوِّنَةً بِألْوانٍ شَتَّى، وَمَصحوبَةً بالضَّبابِ والدُّخان، حتّى تُفْقِدَ الحاضرينَ قُدرَةَ التَّركيزِ بأبصارِهم. والمَعروفُ أنَّ لُعبةَ الأضواءِ،

إذا استمرَّتْ مُدَّة منَ الوقتِ بشكلٍ مُتواصل، تُخدِّرُ الدِّماغ وتُضعفُ القُدرةَ على التَّفكيرِ السَّليم. أضِفْ إلى ذلك الطُّبول Drums، و«الچيتارات الكَهربائيّة» الّتي إن استُعمِلَت بشكلٍ عنيف، بِصُحبَةِ المُكبِّرات الصَّوتيَّة، اجتاحَت الجِهاز العَصَبيَّ لدى الإنسانِ في خلالِ دقائق. فالأُذُنُ مَنْفَذٌ أساسيٌّ يؤدِّي إلى الجهاز العَصَبيّ.

أمّا فيما يتعلّقُ بالقديمِ والجَديد، فنقولُ إنَّ الألحانَ النّاجِحَةَ لا يَطْويها الزَّمَن. وليسَ شرطًا للسَّيرِ معَ المُوضَة أن نَنْبُذَ كُلَّ ما هُوَ قديم. فالجمالُ لا يَأسُرُهُ زمنٌ ولا تُقيِّدُهُ موضة. وإذا سَمعتَ لحنًا جميلاً، تجدُ فيه، كُلَّ مرَّةٍ، شيئًا جَديداً، حتّى ولو كنتَ تسمَعُهُ للمرَّةِ الألف. ذلك أنَّ الفَنَّ إحساسٌ تَظُنُّ أنَّكَ عبَّرتَ عَنهُ، ولكنَّكَ تبقى مُقَصِّراً. وفي هذا المَعنى أختتمُ بِما جاءَ في وصفِ ابنِ الرُّوميِّ لجمالِ وَحيد المُغَنِّيَة: هُوَ في القَلبِ، وَهْوَ أبْعَدُ من نَجْمِ الثُّرَيّا، فهوَ القَريبُ البَعيدُ.



الميثولوجيا والشعر الجاهلي

محمد خليل

العلاقة بين الفكر الميثولوجي والشعر الجاهلي، لماذا لم تتطور على نمط الميثولوجي في الأدب الإغريقي؟ شبه الجزيرة العربية الجاهلية أرض خصبة للوثنية والخرافة، إشكالية العلاقة بين الخطاب الإسلامي والفكر الميثولوجي، ميثولوجيا حقيقية أم طقوس تعبدية وشعائر دينيّة وثنية؟

يستطيع دارس الأدب العربي القديم، من دون كبير عناء، أن يلاحظ النقص في دراسة الفكر الميثولوجي عند العرب، وفي الشعر الجاهلي منه تحديداً، ذلك بأن ما أشغلته هذه الدراسة من نصيب أو حيز، من مساحات الدراسات العربية الحديثة لغاية الآن، كان ولا يزال ضئيلاً، قياسًا مع بقية أنواع الدراسات الأدبية الأخرى، وحتى إن وجدت مثل هذه الدراسة فإنها غالبًا ما تكون إما انطباعات تسجيليّة أو وقفات سطحية.

ولم يكن هذا النقص لينشأ من فراغ، فقد يكون مرد ذلك، إلى الصعوبة التي يمكن أن تواجه الدارس، في مثل هذه الموضوعات: كقلّة المصادر والوثائق مثلاً، أو ما يثيره الخطاب الإسلامي، من إشكالية جديّة في التعامل مع الميثولوجيا، بمعناها كمصطلح علمي له دلالاته الخاصة: «فهي علم يبحث في أساطير التكوين والآلهة والأبطال، وهي كلمة تطلق على هذه الأساطير نفسها.. وتعطي كلمة الميثولوجيا، أيضًا، معنى عرض الخرافة أو تفسيرها، وتطلق على القصة الخرافية نفسها أو على مجموعة أساطير تتعلّق بالمعتقدات الخرافية أو الدينية، لقطر من الأقطار أو شعب من الشعوب، أو على تلك الناحية من العلوم التي تعنى بالخرافات والأساطير»[1] وقد تكون هنالك أسباب أخرى غير تلك، أما أوجه الإشكالية هذه، فيمكن إجمالها على النحو التالي:

أولاً: الأسطورة لا تعدو أكثر من كونها مجرد أباطيل ومزاعم كاذبة، لا طائل يرجى تحتها: «يقول الذين كفروا إن هذا إلاّ أساطير الأولين»[2] وكذلك: «وإذا قيل لهم ماذا أنزل ربكم قالوا أساطير الأولين»[3].

ثانيًا: الأسطورة تشكّل معطلاً لقوة العقل وفاعليته، وعائقًا أساسيًا له في طريقه، يحول

بينه وبين ما يصبو إليه، من رفعة وتقدّم وتطوّر في الحياة.

ثالثًا: الأسطورة تعتمد بشكل أساسي على الآلهة، وقوى كامنة أخرى، وهي تمجدها ببطولاتهعا، وتشيد بها لأفعالها الخارقة، كما هو الحال على سبيل المثال، لدى الفكر الأسطوري الإغريقي.

رابعًا: الأسطورة غير موجودة أصلاً في قاموس الشعر الجاهلي بخاصة، فالموضوع ليس أكثر من مجرد أحاديث خرافة، لا تمت إلى حقيقة الأسطورة في شيء، بالإضافة إلى أنها لم ترق إلى مستوى الأسطورة بالمعنى الحقيقي للمصطلح، وهكذا يرى البعض أن فكرة الأسطورة في الشعر الجاهلي، وجدت ميتة من أساسها، حتى قبل أن تولد!

خامسًا: وأخيراً وليس آخراً، فإن الإسلام يجب، في الأغلب، ما قبله من العصر الجاهلي اعتقاداً منه بأن صفحة الجاهلية هذه، تشكّل صفحة سوداء من الماضي يجب طيها والتبرؤ منها كما ورد في القرآن: «كتاب أنزلناه إليك لتخرج الناس من الظلمات إلى النور»[٤].

لهذه الأسباب مجتمعة، مع ما فيها من تناقض وتقاطع، مع مبدأ التوحيد، وهو ما هو، من العقيدة في الإسلام، لم ينظر الخطاب الإسلامي، بعين الرضى إلى الأسطورة بكل تجلياتها.

آلهة العرب في الجاهلية كانت شبه الجزيرة العربية في الجاهلية تعجّ بالأصنام بأنواعها وقد اتخذتها القبائل العربية آلهة وتعبدت لها: «وروي عن الحسن أنه قال: لم يكن حي من أحياء العرب إلاّ ولها صنم يعبدونها يسمونها أنثى بني فلان»[٥] وكذلك: «واتخذ أهل كل دار في دارهم صنمًا يعبدونه، فإذا أراد الرجل منهم سفراً تمسّح به حين يركب، فكان ذلك آخر ما يصنع حين يتوجّه إلى سفره، وإذا قدم من سفره تمسح به، فكان ذلك أول ما يبدأ به قبل أن يدخل على أهله، فلما بعث الله رسوله محمداً صلى الله عليه وسلّم بالتوحيد، قالت قريش: أجعل الآلهة إلهًا واحداً، إن هذا لشيء عجاب!»[٦]. وهكذا نرى أنه لكثرة هذه الأصنام فإنه لم يكن بالإمكان تعدادها أو حصرها، حتى انه كان في الكعبة وحدها عند فتح الرسول لمكة، ثلاثمائة وستون صنمًا[٧]. وكان أقدمها كلها وأشهرها: مناة، وكانت العرب جميعًا تعظمها، وكذلك: اللات والعزى، وقد ورد ذكرها في القرآن «أفرأيتم اللات والعزى ومناة الثالثة الأخرى»[٨] وقد كان العرب ينتسبون لها بأسمائهم.

كذلك لا بد من الإشارة، إلى أنه وإن كان العرب

في الجاهلية، يتعبدون للأصنام لكنهم كانوا في الوقت ذاته، يعبدون الله ويشركون معه تلك الآلهة وهم يتعبدون لها، لقولهم: «لبيك اللهم لبيك لبيك لا شريك لك، إلا شريك هو لك، تملكه وما ملك»[٩] وقد أشار القرآن إلى ذلك بقوله: «وما يؤمن أكثرهم بالله الا وهم مشركون»[١٠].

وربما يكون من المفيد أن نذكر هنا، أنه وفي وقت مبكر جداً، ربما تكون العرب في الجاهلية كغيرها من الأمم، كاليونان والرومان والفرس، قد مرّت في ما عرف، بمرحلة الديانة المبكرة، في هذه المرحلة، يلاحظ أن إنسان ذلك العصر قد أحدث نقلة نوعية في حياته، حين بدأ يتطلّع إلى أعلى، إلى السماء وما بها من شمس وقمر وكواكب أخرى، إلى ما هو أرقى مما يحيط به في عالمه الأرضي، أن محاولة الإنسان هذه في بحثه عن دين سماوي، تعكس استجابة لرغبته في البحث عن انسجام مع الكون من حوله، وهكذا بدأ يتعبد للشمس، للقمر وللنجوم. وقد أخبرنا عن ذلك القرآن الكريم: «لا تسجدوا للشمس ولا للقمر واسجدوا لله الذي خلقهن»[١١] ثم أطلقوا أسماءهم مقرونة ببعض هذه الكواكب، مثال ذلك: شمس، زهرة، عطارد، سعد وما إلى ذلك.

في المرحلة التالية، بدأ الإنسان يتقرّب من الطبيعة حوله، فأخذ يعمل في الزراعة، ودخل في ما عرف بمرحلة الاستقرار الجماعي، آنذاك عرف ما اصطلح على تسميته بـ «الطوطمية» وهي أقرب ما تكون إلى الفطرة أو البدائية، وقد عرفت أيضًا باسم الدين الأرضي، حين كان إنسان ذلك العصر ملتصقًا بالطبيعة، في حياته اليومية، وبشكل كامل تقريبًا، لذلك لا غرابة أن تجد عند العرب، من تسمى بأسماء نسبة إلى طوطم كان يتعبّد له، مثال ذلك: أسد ذو الشرى، حارثة، الحارث، ثور، كلب، إلخ..

ثم كانت المرحلة الثالثة، التي مرّ بها العرب في العصر الجاهلي، وهي مرحلة الوثنية حيث عبادة الأصنام بأنواعها، وقد تقدم ذكرها.

بقي موضوع الفكر الميثولوجي في الأدب العربي القديم، مثار خلاف وجدل. ففي حين ينفي البعض هذه الفكرة ويرفضها من أساسها، يحرص البعض الآخر على تأكيد وجودها! وهكذا انقسم النقّاد بين مؤيّد ومعارض للفكرة.

آراء مؤيدة

الأول: «وغني عن القول إن أساطير الشعوب المختلفة مترابطة في أسسها الأولى، وإن لم تكن مترابطة في تطورها وتفرعها. إلاّ أن لكل شعب

ميثولوجيته النوعية الخصوصية، ومن يبعد العرب عن عالم الميقولوجية، مهما كانت بدائية، كمن يبعدهم عن كونهم شعبًا من الشعوب»[١٢].

الثاني: «وخلاصة القول إنه مهما تعددت المواقف وتباينت الآراء، فللعرب أساطير وخرافات، وعبادات، وطبقات من الشعوب البائدة، تصلح لأن تكون مادة أسطورية لمن خلفهم على أرضهم، بل ربما كان فيهم من الآلهة والسحرة المتنبئين من لم يعرض لهم القرآن الكريم رغم أنه ذكر «ودا» و«سواعا» و«يغوث» و«يعوق» و«نسرا»[١٣].

الثالث: «كنت ولا أزال، أعتقد أن في الخزانة العربية حيزاً معداً للميثولوجيا لم يشغل بعد ولا أعلم سببًا لهذا النقص في الأدب العربي الحديث؟ ولعله اعتقاد عام، يكاد يكون راسخًا بأننا لم يكن عندنا ميثولوجيا خاصة، كأن العرب ليسوا كغيرهم من الأمم القديمة التي لعبت الآلهة والشياطين دوراً هامًا في حضارتها الأولى»[١٤].

آراء معارضة

الأول: «والحقيقة أن ما وصلنا من مدونات عن تاريخ العرب في الجاهلية، لا يعدو بعض الروايات الخيالية والأسطورية، مع أن الكثيرين يذهبون إلى استبعاد وجود الأسطورة، عند العرب»[١٥].

الثاني: «إنما، وعلى رغم ما قلناه، من وجود أديان سماوية في بادية العرب، ومن انتشار معتقدات وثنية في ديارهم، فإننا نرى أنهم لم يكونوا أهل خرافات وأساطير.. وإذا كنت قد تجشمت هذا العناء لأقول: إن الجاهلي لم يكن ذا تصورات عميقة تخلق عالمًا ينبت الخرافات ويغذي الأساطير...»[١٦].

الثالث: «إن من يرفض وجود الميثولوجيا عند العرب، هو الذي يؤكد وجودها فعلاً، فنحن لا يمكن أن ننفي وجود ما ليس موجوداً في الأصل»[١٧].

المناقشة: كما نلاحظ مما تقدم، فإن منطلق الآراء المؤيدة واحد، فهي مجرد مقولات تعبّر عن افتراضات احتمالية ليست يقينية، ومعروف أن كل افتراض قد يحتمل اللصحة كما قد يحتمل الخطأ، وبالتالي فإن من حق القارئ أن يطالب صاحب كل ذي رأي، بإقامة الدليل وإلا كان في حل من القبول بهذا الرأي. وللحقيقة فإن أصحاب هذا الرأي، لم يبلغوا إلاّ مرحلة التنظير، ووقفوا عندها دون أن يتجاوزوها ليبلغوا مرحلة التطبيق. ترى إذا كانت لدى هذه الأمة أو تلك ميثولوجيا، فهل يعني هذا بالضرورة وبشكل تلقائي، أنه لا بد وأن تكون ميثولوجيا أيضًا لأمة العرب؟! لا

لسبب إلاّ لأنها: كغيرها من سائر الأمم؟! هل يكفي هذا القول؟!

والرأي هنا أنه، قد يصح الحديث عن خرافات أو حكايات عن الجن والشياطين ووادي عبقر وهنالك حكاية الجرذان التي أدت إلى خراب سد مأرب، وقصة قصر الخورنق الذي بناه سنمار، ومزاعم أخرى كاذبة «وأبحت هذه الأشياء وغيرها موضوعًا لما يسمّى علم الميثولوجيا»[١٨] عند العرب، لكنها بكل تأكيد لم ترق، بأي شكل من الأشكال، إلى مستوى الأسطورة الإغريقية المعهودة، لدرجة أنها أصبحت نمطًا أدبيًا خالصًا، تلك التي يروى فيها عن أعمال الآلهة وعن بطولات البشر الخارقة في الصراع معها. يجب أن تتضمن الأسطورة: قصة خيالية أو حكاية خرافية جيدزة وذات قيمة فنيّة، تعبّر عن واقع معين، مثال ذلك أسطورة بروميثيوس، وكذلك: زيوس إله السماء وهو الإله الأكبر، أپولو إله الشمس، أطلس إله المحيطات وأفروديت آلهة الجمال والحب، وغيرها[١٩].

ثمة فرق شاسع تجدر الإشارة إليه، بين مفهومي العرب والإغريق للأسطورة، وهو أن العرب ينظرون إلى الآلهة على أنها من خارج نطاق البشر، وهي في نظره شيء قاهر يتمتع بقوى خارقة تصل إلى ما وراء الطبيعة، في حين أن الإغريق اعتبروا الآلهة بالإضافة إلى ذلك، أيضًا على أنها قد تكون نصف بشر، هكذا نظر أرسطو إلى هوميروس حين أعجب به «وكان أرسطوطاليس في مقدمة المعجبين بهوميروس، وقد ألصق نسبه بالآلهة فقال: سطت طائفة من قرصان أزمير، أثناء الجلاء اليوني على فتاة من جزيرة يوس وهي حبلى من أحد الآلهة، فسبوها واحتملوها إلى بلدتهم فولدت الشاعر»[٢٠].

الشعر الجاهلي، كما هو معلوم، يعتبر الشعر الجاهلي وبحق، أحد أهم أركان الأدب العربي واللغة العربية وهو بالإضافة إلى ذلك يعتبر وثيقة تاريخية بالغة الأهمية، فهو مصدر حافل بالأخبار والمعارف في كل ما يتعلق بالعصر الجاهلي، ولولاه ما كان ليتسنّى لنا ولا لغيرنا التعرّف والاطلاع عليها، ففيه ذكو أخبار الناس وسيرهم وأيامهم، وذلك أسباب معاشهم، في حلهم وترحالهم، وخبر عاداتهم وتقاليدهم، الاجتماعية والاقتصادية والدينية وما إلى ذلك. ولهذا لا غرو إذ يقال: الشعر ديوان العرب «وكان الشعر في الجاهلية ديوان علمهم ومنتهى حكمهم. به يأخذون وإليه يصيرون»[٢١].

زمانيًا، فإن الشعر الجاهلي يمتد على فترة زمنية،

مقدارها يتراوح ما بين قرن ونصف إى قرنين، قبل مجيء الإسلام، كما حددها بعض علماء اللغة العربية: «وأما الشعر، فحديث الميلاد، صغير السن، أول من نهج سبيله، وسهّل الطريق إليه: امرؤ القيس بن حجر ومهلهل بن ربيعة.. فإذا استظهرنا الشعر، وجدنا له - إلى أن جاء الإسلام - خمسين ومائة عام، وإذا استظهرنا بغاية الاستظهار فمائتي عام»[٢٢].

وإذا ما تتبعنا الشعر الجاهلي برمته، فإنه لا يقدم للقارئ لوحة واضحة المعالم، عن واقع الميثولوجيا، ولنقل: على نمط الميثولوجيا الإغريقية على سبيل المثال أو صورة مشابهة أو أية صورة أخرى مهما كانت بدائية، فالأمر وهو كل ما يصادف القارئ، في تضاعيف هذا الشعر من نصوص، لا يكاد يلامس هذه الموضوعة إلاّ عرضًا ومن أطرافها، فالصورة إذاً مغلّفة بالغموض. وإنك لن تعثر ولو على موقف واحد، يحدد اتجاهًا اعتقاديًا، يمكن أن يتطوّر أو ينحو منحى أسطوريًا واضحًا. قد يكون أحد الأسباب لهذا الغموض، أن ما وصل إلينا وفي متناول أيدينا من الشعر الجاهلي، هو قليله، وأما كثيره فقد فقدَ وضاع. وبالتالي لا يمكن أن يغني قليله عن كثيره، أضف إلى ذلك أن ما وصل إلينا من الشعر، لم يخلُ من التزييف كالوضع والنحل[٢٣]، وهكذا فإنه لا يفي بالحاجة المطلوبة لغرض تشكيل هذه اللوحة عن الواقع الأسطوري، في الشعر الجاهلي، هذا لو فرضنا جدلاً أنه كان. «قال يونس بن حبيب قال أبو عمرو بن العلاء ما انتهى إليكم مما قالت العرب إلاّ أقله ولو جاءكم وافراً لجاءكم علم وشعر كثير»[٢٤].

وهذا آخر يقول: «إن الشعر الجاهلي الذي أمدنا بفيض من معارف قيمة عن الجاهلية القريبة من الإسلام، لم يمدنا بشيء مهم عن الحياة الدينية عند الجاهليين، فكأنه أراد مجاراة من دخل في الإسلام في التنصّل من أيام الجاهلية ومن التبرؤ منها، ومن غض النظر عن ذكر إصنام حرمها الإسلام»[٢٥]. وقد أنكر طه حسين أن يكون الأدب الجاهلي يمثل الحياة الجاهلية فقال: «إن القرآن أصدق مرآة للحياة الجاهلية»[٢٦].

ومما تجدر الإشارة إليه في هذا السياق، ان العرب في الجاهلية لم يتأثروا بالأسطورة اليونانية أو بغيرها، بدليل أن الترجمة عند العرب قد بدأت في عصر متأخر جداً، إذ بلغت أوجها في عهد الخليفة العباسي المأمون (١٩٨ - ٢١٨ هـ).

يضاف إلى ذلك كله، يحب ألا يفوتنا بأن الشعر الجاهلي لم يتطرق إلى الأسطورة بتاتًا، لأنه في

غالبيته العظمى هو شعر دنيوي، إلاّ في حالات قليلة جداً.

نموذج تطبيقي: وقد ارتأينا القيام بدراسة تطبيقية، أجريناها على ديوان الشاعر الجاهلي امرئ القيس[٢٧] بهدف استقراء الفكر الميثولوجي في شعره، ومعروف أن النص كل نص هو سلطة وسلطة قوية تفرض حضورها. وقد تتبعنا قصائده بأكملها، وكما هو متوقع فإنه لا يأتي البتة، على ذكر أي نوع من الأسطورة. وكل ما في الأمر أنه يذكر الدوار، في بيت واحد فقط من خلال المعلقة: فعن لنا سرب كأن نعاجه عذارى دوار في ملاء مذيل[٢٨] فهل نستطيع أن نقول في هذا أسطورة؟!

وهنالك شعراء آخرون غير امرئ القيس، قد ذكروا في أشعارهم، أسماء أصنام من الجاهلية، كانوا يتعبدون لها، لكنهم لم يأتوا على ذكر أي نوع من الأساطير.

ومهما حاولت جاهداً، فإنه سوف يكون من المتعذر عليك، العثور على ميثولوجيا حقيقية في الشعر الجاهلي، وجلّ ما في الأمر أن هو الا عبارة عن خرافات بدائية قاصرة، أو بعض العبادات والطقوس، التي لم ترق إلى المستوى الفني للأسطورة، ولا تتم إلاّ عن ضعف في الخيال، وعن محدودية في الرؤية والرؤيا، وهي تعتبر من الصميم، في ظف حياة الشاعر الجاهلي وواقعه في الصحراء حيث يفرض عليه، ما يشبه صراع بقاء دائم ومعروف أن سعة الخيال وبعده يعتبران من أركان الأسطورة.

إن الأسطورة، كل أسطورة، مهما تشابهت بين الأمم، إنما تتكون وتولد من داخل رحم الأمة، في ظروف وبيئة خاصة، تختلف من أمة إلى أمة. لذلك تجدها تحافظ على خصوصيتها وثباتها، مع بعض الزيادة أو النقصان، مهما تعاقب عليها الزمان أو المكان، تتناقلها الأجيال، جيلاً بعد جيل، لما تركته من أثر عظيم في أذهان الناس ونفوسهم، ان الأسطورة مهما كانت ذاتية وتعبّر عن الشعور الفردي، فإنها تعتبر وبحق كذلك نتاج الشعور الجمعي للقبيلة ككل، فهي نسيج من الخيال والعواطف، من الحياة والمعتقدات، الموت والحياة، لدى الجماعة، لا الفرد وحده.

خلاصة:

في مثل هذه الحالة يصبح من العسير والعسير جداً، التقرير أو تشكيل فكرة محددة بأنه يوجد بالفعل فكر ميثولوجي في الشعر الجاهلي، وكل محاولة من هذا القبيل لن تعدو كونها مجرد

مجازفة تعتريها محاذر كثيرة، فإنه إن كانت هنالك أساطير عربية من العصر الجاهلي، مع ما يقال من أن أصل الأساطير هو في الشرق القديم، لكنها بكل تأكيد لم تصل إلينا لغاية الآن وتأسيسًا علاى ما تقدم فإنه يصبح من المتعذّر تأكيد وجود الفكر الميثولوجي في الشعر الجاهلي، أما إذا كانت الأسطورة عند الإغريق، قد راجت وتطوّرت وازدهرت قبل الميلادو، فإنما ذلك بفضل ما وجدته من أرض خصبة، حين كانت تخلو من أدية ديانة، على العكس تمامًا من شبه الجزيرة العربية في العصر الجاهلي، حيث كانت تنتشر فيها ديانات مثل: اليهودية والمسيحية إضافة إلى الحنيفية، حين راجت الوثنية هناك.

أخيراً لا أدعي أنني في هذه العجالة، قد أتيت على موضوع الفكر الميثولوجي في الشعر الجاهلي برمته، أو وفيته كامل حقه، وإنما حاولت في هذا الجهد المبذول، أن ألقي بعض الضوء على بعض جوانبه، لعلها تسد بعض ما هو مطلوب، وانني لأرجو أن أكون قد وفقت في ذلك.

هوامش:

(١) محمود سليم الحوت: في طريق الميثولوجيا عند العرب، بيروت، ١٩٥٥، ص١٧.

(٢) قرآن كريم: الانعام: ٢٥.

(٣) قرآن كريم: النحل: ٢٤.

(٤) قرآن كريم: ابراهيم: ١.

(٥) ابن منظور: لسان العرب، بيروت، ١٩٩٠، ج١٢، ص٣٤٩، مادة صنم.

(٦) ابن هشام: السيرة النبوية، بيروت، ١٩٩٥، ج١، ص.

(٧) في طريق الميثولوجيا..، مصدر سابق، ص٤٠.

(٨) قرآن كريم: النجم: ١٩ . ٢٠.

مناة: كان هذا الصنم منصوبًا على ساحل البحر من ناحية المشلل، بقديد بين المدينة ومكة.

اللات: واللات بالطائف، وهي أحدث من مناة، وكان صخرة مربعة.

العزى: وهي شجرة كانت بواد من نخلة الشامية يقال له حراض، بإزاء الغمير عن يمين المصعد إلى العراق من مكة، وهي أحدث من اللات ومناة: ابن الكلبي: الأصنام ص٢٨ . ٣١ . ٣٣.

(٩) ابن الكلبي: الأصنام، القاهرة، ص٢٣.

(١٠) قرآن كريم: يوسف: ٢٠٦.

(١١) قرآن كريم: فصلت: ٣٧.

(١٢) ميخائيل مسعود: الأساطير والمعتقدات العربية قبل الإسلام، بيروت، ١٩٩٤، ص٥٥.

(١٣) أحمد كمال زكي: الأساطير، بيروت، ١٩٧٩، ص٧٢. وردت في سورة نوح: آية ٢٤ «وقالوا لا تذرن آلهتكم ولا تذرن وداً ولا سواعًا ولا يغوث ويعوق ونسراً وقد أضلوا كثيراً».

(١٤) في طريق الميثولوجيا عند العرب، مصدر سابق، ص١٤.

(١٥) سميح دغيم: أديان ومعتقدات العرب قبل الإسلام، بيروت، ١٩٩٥، ص١٩.

أما في الهامش من نفس الصفحة فإنه يقول: يحرص الدكتور محمود سليم الحوت في كتابه: الميثولوجيا عند العرب (في طريق الميثولوجيا عند العرب: م.خ) على تأكيد وجود الفكر الأسطوري بخلاف ما يذهب إليه الجميع.

(١٦) الأساطير والمعتقدات العربية قبل الإسلام، مصدر سابق، ص٧. ١٢، مقدمة الكتاب لـ د. سعدي ضناوي.

(١٧) المصدر السابق، ص٢٢٢.

(١٨) أحمد أمين: فجر الإسلام، بيروت، ١٩٦٩، ص٤٠.

(١٩) لمزيد من التفاصيل أنظر: هوميروس في ملحمتيه المشهورتين: الإلياذة والأوديسة.

(٢٠) سليمان البستاني: إلياذة هوميروس، بيروت، ص٢٢.

(٢١) ابن سلام: طبقات الشعراء الجاهليين والإسلاميين، بيروت، ص١٦.

(٢٢) الجاحظ: الحيوان، تحقيق عبد السلام هارون، بيروت، ١٩٩٢، ج١، ص٧٤.

(٢٣) أنظر: طه حسين: في الأدب الجاهلي، القاهرة، ١٩٢٧.

(٢٤) طبقات الشعراء، مصدر سابق، ص١٧.

(٢٥) جواد علي: المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، بيروت، ١٩٧٠، ج٦، ص١٢.

(٢٦) طه حسين: في الأدب الجاهلي، مصدر سابق، ص٧١.

(٢٧) امرؤ القيس: الديوان، شرح محمد عبد الرحيم، سوريا.

(٢٨) المصدر السابق، ص٣٨. يقول ابن الكلبي في كتابه الأصنام، ص٤٩: «وسموا طوافهم الدوار» وفي شرح القصائد السبع الطوال للزوزني، ص٩٣: «دوار: نسك كانوا في الجاهلية يدورون حوله، وقال أبو عبيدة: حجر أو حجارة ينصبونها ثم يطوفون حولها أسابيع أي سبع مرات».



حنا أبو حنا بين ديوانين
(نداء الجراح وتجرّعت سمك حتى المناعة)

د. حبيب بولس

لا تتغيّا هذه المقاربة لشعر حنا ابو حنا أبى حنا الإلمام بكل جوانب شعره، إنما هي مجرد مقارنة أولية ترصد المستجدات التي طرأت على هذا الشعر بعد نصف قرن من الزمان. وكي لا تنفلت المقاربة وتتسبت وتخطئ بالتالي غايتها سنسيجها بمسألة واحدة تقول:

هل ثبت شعر حنا ابى حنا على مواضيع واحدة وأشكال واحدة؟

أم أنّه استطاع مع مرِّ الزّمن اختراق عالم الثبات الشعريّ إلى التحول أو إلى ما اصطلح على تسميته بالشعر الجديد أو بالحداثة؟!

بداية أقولُ: إن قراءة متأنية لديواني الشاعر الذين يشكلان بداية رحلته الشعرية وآنيّتها - نداء الجراح وتجرعّت سمّك حتى المناعة - تشي بأنّ شعر الشاعر يراوح بين ثابت ومتحول، وأعني بالثابت أنه هذه القصائد على تنغيماتها وتلويناتها تمتح من يتابيع فكريّة وقناعات واحدة فتطال لذلك مواضيع محددة ولكن من زوايا مختلفة - ولكنها مع المستجدات والتطورات الفنية بدأت تخلع أزيا ءَها القديمة وتتزيّا ببنى وأشكال جديدة تلائم روح العصر.

ولكن قبل - البدء برصد هذا الشعر - وقبل أن أُجيب عن المساءلة المطروحة أقولُ: لا شك في أن كل عمل فني يفترض فلسفة مسبقة وخطة فكرية (واعية او لا واعية) تؤدي إلى إنجاز هذا العمل وتحقيقه إبداعيًا وفكريًا. (ميخائيل ص٩).

إذا سلمنا بهذه المقولة، وهي عندي صحيحة، علينا ان نعود إلى الوراء لنرى إلى المستجدات التي طرأت على شعرنا العربي عامة والمحلي أيضًا لنقف على الفلسفة الكامنة وراء مسيرته خلال نصف قرن من الزمان او يزيد ونحن نفعل ذلك لأمرين..

١- نداء الجراح، طبعة الأولى كانت عن منشورات مكتبة عمان ١٩٦٩، والثانية عن دار العودة بيروت، ١٩٧٠ والثالثة الطلائع وجمعية التطور الاجتماعي ١٩٩٩.

٢- تجرعّت سمك، صادر في حيفا ١٩٩٠ (إصدار شخصي).

الأوّل: لأن شعر حنا واكب هذه المرحلة الحرجة، فهو ينفلش على مساحة زمنية واسعة، بدأت مع أواخر الأربعينات. وثانياً لأن شعره لم يكن نبتاً شيطانياً منبتاً عن واقعة، بل هو ابن الواقع والمجتمع يصوِّره فكريًا واجتماعيًا وأدبيا.

على الصعيد العربي تميزت المرحلة بما يلي:

١- تململ فكري كان نتيجة لما بذره الرواد في المرحلة التي سبقت.

٢- مَدّ قومي دعا الى العودة إلى التراث والتّشبّث به كأمة لها رصيدها الحضاري والتاريخي.

٣- تململ اجتماعيّ أدى الى تغيّر في الكثير من المفاهيم الاجتماعية.

٤- تبع ذلك تململ أدبي واضح، فقد واكبت حركة الشعر الحديث تاريخيًا ثورة شاملة في الذي ذُكر، كان الشعر إيقاعًا لها وتفجيراً لرموزها الحضارية والأنسانية وتجلّيًا لحركة هذه الثورة وتناقضاتها واندفاعًا للتحقق والاستمرار «وكان نتيجة لما تقدم، وعنصراً أوليًا له، ثورة الشعر الحديث على الصعيد الشكلي حيث حطم الشعر القواعد التقليدية، والقوالب الجاهزة للقصيدة العربية واستعاض عن البيت بالتفعيلة كوحدة أساسية في بقاء القصيدة، وعن القافية بعدد من القوافي، الأمر الذي جعل القصيدة تتحرر من روتينية النغم وتنطلق مع الموجات الإيقاعيّة الهارمونية والتوزيع الموسيقي، ولم تقتصر الثورة على الشكل بل امتدت الى المضمون وتغيّرت موضوعات الشعر القديمة وتحوّلت إلى أفكار عصرية إنسانية واقعية، تحولت من شعر يتسكع على السطح ويعاني الوجود من خارج إلى محايثة هذا الوجود والتزام بالواقع، فصار الشعر دمقراطيًا يشخّص الهموم والأوجاع البشرية العامة ويتناقل مشاكل هذا القرن وأمراضه الحضارية ومشكلات الانسان عامة وواقعه المتحول وإمكانياته في البعث والنضال لتحقيق واقع مستقبليّ منشود. إلاّ أنَّ هذه لم تلتزم اتجاهاً فكرياً واحداً على صعيد المضمون مع أنها التزمت اتجاهًا واحداً على صعيد الشّكل. ومحصلة التجارب العديدة تشير إلى عدد من الاتجاهات في هذا المضمار، أوّلُها الاتجاه الماركسيُّ أو الرومانسية الاشتراكية، وثانيها الاتجاه الميتافيزيكيّ والوجوديُّ والفنيّ واللاّمعقول والفن للفن أو الاتجاه الرمزي، وثالثها الاتجاه القوميّ العربي أو الثوري الذي تفرعت عنه مدرسة الشعر الحضاري». (ميخائيل ص١٨و٢٠).

أما على الصّعيد المحليِّ فقد تميَّزت المرحلة بما يلي:

١- حَيرةٌ سياسةٌ خلفتها النكبة. تشريد/ حكم عسكريٌّ/ مصادرةُ الأرض/ إنكسار اللجوءِ وذل العوز/ الخوف والترقّب.

٢- تغيُّر في البنية الاجتماعية بسبب المستجدّات.

٣- محاولات متكررةٌ لطمس وتغييب الشخصية العربية والتراث العربي والهوية القومية.

٤- تبع ذلك حيرة في الأدب. فبسبب الظروف انقسم أُدباؤنا الى قسمين: قسم آثر الصمت فكسر قلمه وتقوقع، وآخر آثر التحدّي، صمت فترة ثم لملم جراحة وعاد للكتابة وخاصة الى نَظم الشعر. وهذا القسم الثاني بسبب ظروف المرحلة وفي غالبه دمج الخطاب السياسي التاريخي الأيديولوجي مع الخطاب الإبداعي الفنّي وذلك لضرورة المرحلة. ولكن إلى حين عند البعض كما سنرى فيما بعد. وشاعرنا حنا أبو حنا كان من هذا القسم الثاني في ديوانه الأول خاصة، اي من هذا القسم الذي آثر الوقوف إلى جانب شعبه حيث وظّفوا فنهم وسخروه في البداية للدفاع عنه وعن قضاياه من ثمَّ لتثقيفه وتوعيته وتنويره.

وتكفينا نظرة طائرة إلى عناوين قصائد الديوان الأول كي نستدلّ على ذلك. (يا إخوتي، ص٧٠/ حكاية شعب، ص٧٥/ شعب أنا.. وغيرها).

من هنا فنحن نقف أمام شاعر دارس ومدرّس للشعر في آن معاً، عرف ملابسات المرحلة ووعاها أحداثًا وتجديدات وواكب أدبها في تطوّره وفي الفلسفات التي رفدته ولكنه لم يتعلّب ولم يجمد في شعره وإبداعه عند هذه المرحلة بل واكب ما كانت تمور به الساحة الادبية عالمياً وعربياً فأفاد من ذلك وكسر حواجز التعليب وانطلق ليعانق الشعر من أوسع باب للحداثة وهذا ما يؤكد عليه ديوانه الأخير - وهذا ما سنحاول أن نجلوه في وقفتنا هذه مع شعر (حنا أبي حنا).

إن المواجهة الأولى مع شعر حنا في ديوانه «نداء الجراح» تعلن أن هذا الشعر شعر ملتزم ولكن الالتزام هنا، ليس ذلك الالتزام الذي يقود صاحبه نحو التقوقع بل الالتزام الرحب الذي يطرح معنى جديداً مفاده أن لا فن بدون التزام ولا التزام بدون فن، إذ كلاهما يشكل نصف الآخر بمعنى: أن أي عمل فني لا يقدم وجهة نظر تقدميّة تنفع الإنسان، لا يفيد حيث لا يكفي ان تكون شاعراً كي تكون تقدميًا كما أنه لا يكفي أن تكون تقدمياً، كي تكون شاعراً. (المناصرة، ص١).

وحنا أبو حنا جمع في شعره الأمرين معًا، جمع النظرة التقدمية والمسحة الفنية. والالتزام عنده يناور على محور واحد هو الانسانية. فالانسان محور ما كتب ومركز ما أبدع. وان يلتزم الشاعر

الانسان في إبداعه أمر بقدر ما له من عمومية، بقدر ما له من خصوصية أيضًا. عموميته تنبع من عمومية الالتزام ككل، وخصوصية تنبع من فرادة التجربة.

ونحن فعلاً إذا دققنا النظر في شعر حنا نجد الالتزام الانسان بمفهوم الانسانية جمعاء يحتل لب القصائد فعنه أخذ ومنه استلهم واليه نظم، ولا فرق بين هذا الانسان أو ذاك قومية وطائفة ولونا إلا الفرق الأساسي بين ظالم ومظلوم/ مستغِل ومستغَل/ سلبي وإيجابي/ رجعي وتقدمي/ غاصب ومغتصب إلخ.. من هذه المتوالية المتضادة في شعره (أنشودة إفريقية/ في هافانا/ بور سعيد/ رسالة إلى جميلة/ عبرة اليمن/ ثمن الوحدة/ رسالة من مناضل جزائري إلى ولده).

ولأن شعره مكرّس للإنسان أينما كان أصبحَ شعره مقاوماً. يعني أنه يقاوم الظلم والاستبداد والقهر الاجتماعي عامّةً. ولكنَّ شعره المقاوم يكتسب أهمية خاصة من كونه نابعاً منْ لبِّ الحرائق والفارق كبير بين الذي يكتب عن المقاومة وبين الذي يعيشها، بين الذي يتصورها وبين من يكتب في نيرانها وجحيمها. (نوري ص١٩).

إنَّ الأديب مقاتل بالكلمات جملة قالها مرَّة (هوشي منّه) وكم كان صادقاً. وحنا أبو حنا منذ وعى العالم حمل صليب شعبه على كتفيه عاش النكبة وعايشها وشرب مرَّها ورأى بأمِّ عينيه أبعادها وذاق على جلده معنى الاحتلال والقهر. ومن هنا كانت حرارة التجربة وصدقها وأصالتها وخصوصيتها ومن هنا ثانياً نبع أدبه لا من فراغ ولا من برج عاجيّ، إنما من نيران المقلاة العربية عامَّة والفلسطينية خاصة.

وخصوصية التجربة هنا لا تلغي عموميتها، كما أنَّ عمومية التجربة لا تلغى خصوصيتها فللمقاومة أصلاً أبعادٌ عامَّة ثلاثة: بعد انسانيٌّ يقاوم عوامل الضعف والخور التي قد تلمُّ بالنفس البشرية في لحظات انكسار، ومن هنا فإن لأدب المقاومة عموماً وجهه الانساني العام، ومن هنا أيضًا يكتسب هذا اللون الأدبيّ إيجابيته الهامّة وهي أنّه من عوامل التجمُّع لا من عوامل التفرقة. (شكري، ص١٠). على أنَّ هذا الوجة الإنسانيَّ لا ينفي ولا يغيّب وجهه القوميَّ، إذ ليس هناك وَجْه عام مجرَّد ومطلق ينفرد به العمل الأدبي. كما أن إنسانية هذا الأدب لا تميّع الصراع الاجتماعيَّ في كلِّ بلد على حدة، من هنا كان البعد الاجتماعيّ في أدب المقاومة بعداً هامًا ينضاف إلى البعدين السابقين، الإنساني

والقومي. والشعر عند حنا اكتسب صفة المقاومة من هذه الأبعاد العامة. (الأرض، ص٣٤/ عيون تتنهد، ص١٤/ حكاية قرية، ص٤٠/ حكاية شعب، ص٧٥/ طفل من شعبي، ص٧٨/ زحف اللهب، ص٨٨).

ولكنَّ عمومية هذه التجربة لا تلغي خصوصيتها كما ذكرت أيضاً. إذا أن خصوصية أدب المقاومة عند حنا تنبع أيضاً من أصول ثلاثة: أوّلاً من كونه ابنًا للجماهير التي ربته وأعطته الجذور، وثانياً من أنّ شعره صادر من لحم القضية الفلسطينية، ومن أنه عاش القضية وذاب فيها ومارسها مواجهة يومية، وثالثاً من أنه في سبيل توثيق علاقته بالجماهير وبلحم القضية في تلك المرحلة تبصّر بالمبادئ الماركسية التي أشعلته حماسًا وأملاً وعمّقت شعوره بضرورة الانتماء فتحددت بذلك معالم طريقه وازدادت رؤيته وضوحًا وصار ينظر إلى المستقبل بثقة وإيمان. (مرّوة، ص٤٣)

هذه الأصول في المرجع والأساس في تفسير ظاهرة أدب حنا الملتزم/المقاوم وهي بالتالي مصدر تلك النكهة الفنية الخاصة التي اجتذبت اهتمامنا والتي لمسناها في ديوانه الأول (نداء الجراح).

وكون حنا شاعراً ملتزمًا مقاومًا، فمن الضرورة ان تتميَّز قصائده بميزات عامة تجمعه مع آخرين كناظم حكمت/ وبابلو نيرودا/ وپول إيلوار/ وأراغون. ومن الضروري أيضًا أن تتميز بميزات خاصة تنبع من كونه فلسطينيًا له مناخ آخر تجمعه مع آخرين كمحمود درويش وسميح القاسم وأحمد دحبور وآخرين.

ومن أهمّ ميزات شعر حنا في هذه المرحلة - ديوانه الأول - أولاً في الموضوع حيث نجد أن قصائده تدور على محاور ثلاثة - الانسان مركزها كما ذكرت سابقاً - هي: الأرض/ والإنسان/ والهوية. أي القضية بكل تفريعاتها وتشظّياتها وتنغيماتها. وهذه الثيمة الأساس/ القضية، كان لها الأثر الكبير في كل ما أبدعه حنا في هذه المرحلة فهي كانت هاجسه الذي سكنه والذي منه استمدّ ومتح مضامين قصائده وأشكالها وصورها ومقرراتها وتكنيكها. ومن هنا بالتالي فإنَّ هذه الثيمة تتطلب شكلاً معيّنًا وتستنفر صوراً ومفردات خاصة بحيث يؤدي ذلك كله إلى صعوبة الإبداع فيها فيصبح التجديد محدوداً والمجال متقلصًا. ولكن وللحقيقة الموضوعية أقول إنّ حنا نجح كيف يخلّص نفسه من إسار التقليد والتكرار المقيتين، وعرف كيف يأتي بالجديد والتجريب احياناً مع انهما قشرة موز لزجة من الممكن ان

ينزلق عليها الشعراء بسهولة، وكم رأينا ذلك يحدث.

ثانيًا، من حيث الشكل تميّزت قصائد حنا في هذه المرحلة بما يلي:

١- الجملة الوثوقية الواضحة مع ميل الى التبسيط، وذلك لأن شعره مرتبط بالجماهير، فهو يريد أن يثوّرها ويحمّسها. (بور سعيد، ص٥٠. حكاية قرية، ص٤٠).

٢- الميل الى النثرية والمباشرة وذلك لنفس السبب المتقدم. (سؤال ص٦٦).

٣- لأنَّ قصيدته تغيَّت مخاطبة الناس، جنحت نحو التفعيلة الخفيفة والإيقاع المتلوّن. (عيون تتنهد، ص١٤/ طفل من شعبي، ص٨٧).

٤- الصُّورة الجميلة الموحية ذات النوسطالجيا التي تأخذ إلى بعيد، إلى عالم الأمس الرَّخيِّ المشحون حبًا وعفويّة وخيراً واستقراراً. (الأرض، ص٣٤).

٥- اللفظة المؤثّثة بالموسيقا الجميلة.

٦- الصّدق والأصالة في تصويره لصراع الإنسان العربي الفلسطيني، فشعره كان صادقًا صدق التجربة التي عاشها.

٧- النفس القصصيُّ الملحمي. فلأن الشاعر حاول رسم تاريخ شعب لا فرد، كان مضطراً لأن يروي قضية هذا الشعب فيها يستحضر الماضي البطولي ليصوغه واقعاً منتفضاً ثائراً ولينجلي بالتالي إلى فرح بالآتي. (في هقانا/ الأرض/ رسالة، ص٨٤).

٨- البطل عنده في معظم قصائده هنا جماعيّ، أي أنه أدب شعب لا أدب أفراد، يمثل حالة جماعية لا حالة نفسية فردية.

هذا ما يمكن قوله عن شعر حنا في ديوانه الأول الذي طغت عليه، وبسبب ظروف المرحلة المباشرة والوضوح والانحياز، إلى نغمة خطابيّة منبرية استلزمتها المرحلة في حينه. والسؤال الذي يرتفع الآن وبعد هذه الوقفة هل راوح شعر حنا مكانه بعد نصف قرن من الزّمان أو أقل أم أنه استطاع أن يخترق الثبات وأن يتحوّل إلى شاعر يتّسم بالحداثية؟

للحقيقة أقول إنَّ ديوان «نداء الجراح» يحتوي على قصائد ترهص بشعر حنا الذي نعرفه اليوم والتي تنبئ عن تحول كبير في بنيته وأشكاله، خاصة تلك القصائد الرّومنتيكيّة الخالصة، المبثوثة في ثنايا الديوان. (أهواك/ أومن/ صار ذكرى/ أحبك/ طلاق الرومانسية).

إن قراءتنا لديوان الشاعر الأخير (تجرّعت سمك) تشي بتحول كبير أصاب شعر حنا، وإن كان هذا

التحول لا يطال الموضوع بالشيء الكثير فقد طال الشكل والأسلوب. ففي ديوانه الأخير لا نجد عند حنا تحوّلاً ملموسًا في المواضيع ، بمعنى أن شعره ظلّ ملتزماً مقاوماً يصدر فيه عن نفس الينابيع والرؤى الفكرية مع تخصيص هذه المرّة للتجربة الفلسطينية، ولانتفاضة الشعب الفلسطيني، وانحياز الى المدّ الثوريّ بعيداً عن الأيديولوجيا الضيّقة. الديوان تجربة جديدة تكاد تنقض ما جاء في الديوان الأول من وضوح ومباشرة ونثريّه ومنبريّه فهي هنا تجنح نحو الحداثية وتخطو بثبات نحو كسر قضبان الماضي والانطلاق إلى عالم الشعر الأرحب متزودة بأحدث ما طرحته نظريات الحداثة من آليات وتكتيك. من هنا أخلص إلى أن ميزة الديوان الأخير لا تكمن في مواضيعه مع اشارة إلى الغوص في خبايا الذات أكثر من الديوان الأول وإلى طرح رؤيا خاصة به، بل ميزته في تحوّل هذا الشعر من شعر وثوقيّ الجملة واضحها إلى شعر فيه الكثير من الجدّة والطرافة المؤثثتين بآليات جديدة لم نعهدها من قبل في شعر الشاعر. هذه الآليات الجديدة أفرزها مشروع الحداثة الذي بدأ يغزو شعرنا العربي في السبعينات والتي جاءت نتيجة لتحول في مفهوم الشعر وفي مهامّه وغايته ولغته تنسجم مع التحوّلات التي أصابت المجتمع الجديد.

ارتكازاً على ما تقدم تصبح غاية الشعر الجديد كما هي عند حنا التعبير الجميل عن الذّات في لحظة الكشف والرؤيا يخاطب العقل ولا يخضع لقوانينه، مهمّته الفريدة هي النفاذ فيما وراء الظواهر المتناقضة المبهمة ليكشف بالتحدى والرؤيا أسرار الوجود الحقيقي، ووسيلته إلى ذلك اللّغة، لذلك فإن الشعر لغة أي أنه وليد مخيلة خلاّقة لا تعمل عملها الفني إلا باللغة. (الخال، ص١٤). وهكذا إذن فإن الحداثة أو الشعر الجديد عبارة عن إبداع وخروج بالشعر عن السلفية أي تكون رؤيا والرؤيا بطبيعتها ثورة خارج المفهومات السائدة. (أدونيس، ص٩). لهذا فإن أهمّ ما في الحداثة أنها «موقف كياني من الحياة». (الخال، ص٢٣). وهذا يعني أنّ لها حقيقتها الخاصة، حقيقة العالم الذي لا يعرف الذهن التقليدي أن يراه ولكن الذي يراه ويكشف عنه هذا الشاعر. فالشاعر الجديد يرى في الكون ما تحجبه عنا الألفة والعادة ويكشف وجه العالم المخبوء كما يكشف علائق خفية ويستعمل لغة ومجموعة من المشاعر والتداعيات الملائمة للتعبير عن هذا كله. (أدونيس، ص٩). وقوام الحداثة من هذا المنطلق معنى خلاّق تقليدي لا معنى سردي وصفي، أي

الكشف عن عالم يظل أبداً في حاجة إلى الكشف كما يقول (رينه شار)، لذلك هو يعبّر عن قلق الانسان، ويصطدم في عملية الخلق الشعري بتحديين: حدود اللغة - قواعدها وأصولها - وأساليبها - أي الموروث. (الخال، ص١٩). وبقدر ما يصطدم بهذين التحديين بقدر ما يكون التّحديان امتحانًا لأصالة الشاعر وموهبته الابداعية. إنّ أهم ما يميز الحداثة: «التضمين، وتلاقي الأضداد، والتلميح». (الخال، ص٢٣). فمع الأول تكتسب القصيدة الجدة والطرافة، ومع الثاني تكتسب الزخم والتوتر وترتفع عن مساق الكلام العادي، ومع الثالث تكتسب الضبابيّة والسرية اللتين تثيران في القارئ حبَّ الاستطلاع والتشويق والمغامرة والتحدي. وهذا في مجمله يعني كسر المألوف وتفتيق العاديّ والانطلاق إلى ما وراء الظاهرة. (بولس، ص٩١) .

إنّ حجارة هذا البناء الموضوعيّ المبيّن سابقاً هي الألفاظ لأنها في الشعر تؤدي إلى ما وراءَ المعاني فتضاف إليها ابعادٌ جديدة، وبذلك تتجدّد وتحيا وتصبح اللغة في معنى الشعر لا في مبناه فقط. (الخال، ص٢٣).

ونخلص إلى القول: إن مهمة الشعر الحديث تكمن بالتخلي عن الحادثة، وثانياً بالكف عن أن يكون شعر وقائع أي أن يبتعد عن النثر العادي، وعن المألوف من دلالات الكلمات وثالثاً بالتخلي عن الجزئية واحتواء رؤيا للعالم ليست مباشرة. ورابعًا بالتخلي عن الرؤية الأفقية كما هي في الشعر القديم بحيث يتجاوز السطح ليغوص في الأعماق، وإلى ما وراء الأشياء. وخامسًا بالتخلّي عن التفكك البنائي، أي عن التشقق في الهيكل، وعن الخطابية والمباشرة والاستعانة عن ذلك بالصورة التركيبية أي الصورة الرمز (أدونيس، ص١٠ ص٨٣) وهذا يقود إلى أن يكون الشعر الجديد ذا غرابة والجميل غريب دائماً كما يقول (بودلير) والغرابة هنا بمعنى الجدة.

على الشعر الحديث أن يقود إلى الإدهاش والشّدهة وأن يسعى إلى مظاهرَ ذات صيرورة وديمومة كي يستطيع أن يحطّم العرض الإيضاحي الأيديولوجي المباشر ليصير تعبيرًا عن التجربة الإنسانية. (بولس ، ص٩١ وما بعدها).

تلخيصاً لما تقدم أقول: إن أهمَّ ما تطرحه الحداثة وربما هو غايتها اختراق المألوف وتفتيق العاديّ والانطلاق نحو الادهاش والشّدهة ثم ترسيخ الضبابيّة والسرية، وكسر حدود اللغة وحواجزها ، وتحدّي الأساليب المتوارثة السلفية، وتدعو الى الاستشراف والتداعيات. هذه الآمور مجتمعة

تحدّد الحداثة بآليات وعناصر كثيرة من أهمها الترميز/ التلميح/ الايحائية/ التكثيف/ التضمين/ تحطيم العرض الإيضاحي المباشر/ الغوص في الاعماق/ توظيف التراث/ لغة خلاقة مؤثّثة بمفردات منزاحة تقول ما لم نتعوّده منها/ تشبيهات وصور مبتكرة طريفة رامزةٌ تركيبية/ التناص الذي يغني الخطاب الشعري الاسطرة التي تضفي العمق والإيهام.

هذه الآليات التي تجسد روح الشعر الجديد/ الحداثة نجد أن معظمها يشكّل متكّأً لشعر حنا، حيث هي موظفة فيه توظيفاً جميلاً واعيًا.

يقول في قصيدة (سيدة العشق القتّال) وهو يتكئ على التراث والقرآن الكريم والتوراة، موظفاً الأسطورة، مقدّمًا تشبيهات جديدة وصوراً رامزة، لافًا كلماته بضبابيّة، كاسراً عرضها الإيضاحيَّ المباشر، مُلمّحًا مستشرفًا مسترجعًا للماضي، يقول:

قاسية القلب كصخر الجرمق أنتِ
كصخر جبال القدس.

قاسٍ كإلهٍ وثنيّ هذا الهَوَس الضّاري للحناء
معجزةُ مَهْرُكِ يا سيدة العشق القتّال
طوّحَ بالعشّاق إلى عاصمةِ الموتِ
إلى هاوية الأهوال...

عبثٌ كيدك يا مالك
تطلب ألْفًا من نوق النّعمان لعلبة مَهْرًا
علَّ الموت يُقنطرُ عنترةَ العاشقَ
دون سياج الوصل
ما ألف من نوقِ النعمان وخيل النعمان؟
ما وادي خبت والأسد المبهنس
يا بشرَ بن عُوانة

يا سيّدةَ الحنّاء الرّاعف
يا سيدة العشق القتّال
يا حلم قوافل غصّات الأجيال
اسمك طيبٌ يَسري في زوبعة عروق الرّوح
موشوم بالحبر السّريّ على محرابِ القلب
ألوان ردائك يمنعها حُرّاس الليل
فتخفق في الجوّ نُسُورًا

جعلوني ناطور كروم... حطّابًا... ساقي ظمأٍ
لقيني الحرس العائثُ في السّاحات
ضربوني
كَسروا عظمي

صادوني برصاصِ الرَّحمة

إسحقني كالحِنطة

لن تَقهَرَني

لحبيبي أنا وإليَّ أشياقُهُ

نمسح جبهتك بشوق الزيتونِ النّازفِ

من معصرةٍ كنعانيّة

من سرّيسِ الكرمل هذا الإكليل من غارِ الجرمق

.....

يا سيّدة العشق القتّالِ

معجزة مهركِ

طوفانٌ هذا الحّناءِ

علّقت قلوبَ العُشّاق قلائدَ ياقوتٍ وخلاخيل

....

نحوك نسعى/ نتشَظّى

نلتئم شقائق في عروة ثوبك

يا سيدة العشق القتّال

إسماعيل اعتمد المذبحَ

أشهر نحره للسّكين:

«إن كانت تلك مشيئة زنبقةِ الفجر

انحرني

وعلى دربِ الجُلجُثَةِ يسير يسوع .

هذه القصيدة وقصيدة (بلد الأرجوان، ص٨١) و(قالت غيشوا، ص٧) ومعظم قصائد الديوان الأخرى تؤكد على المظاهر الثابتة ذات الديمومة الدّالة على المستقبل المعبّرة عن التجربة الإنسانيّة الكاسرة للرؤية الأفقيّة المروحيّة لتغوص في الأعماق.

والقصائد بعد هذا كلّه مكثّفة تخلو من الثرثرة والترهّل السرديّ، والكلام الفائض، فالجمل على قدرِ المعاني، بحيث لا نجد جملة تلهث وراء معنى فتُقصّر دونه، أو كلمةً تخرج عن سياقها لتشكّل نشازاً.

لغة القصائد لغة خلاّقة مؤثّثة بمفرداتٍ مُنزاحة مشرقة تنساب بعفويّة، فهي لا تستجدي لفظة ولا تستعطف معنًى ينضاف إلى ذلك تناصّ يُغني الخطاب الشعري ويؤكد على بعد رؤيته وعمق فكرته وثقافته وتشبيهات حديثة متبكرة ذات طرافة بعيدة عن الأصباغ والمساحيق مرتبطة بعلائق تبعث على الشدهة وتثير في القارئ حك الذهن والتشويق والتحدي والمغامرة وحب الاستطلاع، هذا إلى جانب الأسطر التي تشكل العامود الفقري للديوان والتي تبعث على الإيهام والعمق وتثير في القارئ صوراً طريفة رامزة ومركّبة. هذا ما نجده في ديوان حنا الأخير (تجرّعت سمك حتى المناعة) وهذا ما يدفع إلى تثبيت ما

قمنا بطرحه في بداية حديثنا من أنّ شعر حنا استطاع أن يخطو نحو الجدّة والحداثة خالعًا أزياءَه القديمة ليتزيّى ببنى وأشكال جديدة تلائم روح العصر.

ومن هنا أخلص إلى القول:

إن شعر حنا بين الديوانين انتقلَ نقلةً مهمةً واسعة على صعيد الشكل الفنّي مستبدلاً جملته الوثوقيّة الواضحة المبسّطة ونثريته ومباشرته إلى شعر مكثف موحٍ مغلّفٍ بسريّة تثير الشدهة والإدهاش تعتمد آليات جديدة لم نجد معظمها في قصائده السابقة.

مع الإشارة إلى أنّ مواضيع الشاعر ظلّت تمتح من نفس الينبوع الفكريّ إلاّ أنّه في الديوان والأخير صارَ أكثر غَوصًا في مكنون الذّات وفي نبش خفاياها وفي طرح رؤيا شاملة.

إذن بين ثبات الموضوع وتحوّلات الشّكل يقعُ شعر حنا في ديوانيه (نداء الجروح) و(تجرّعت سمك حتى المناعة) وفي رأيي أنّ الشاعر بذلك يكون قد قفز على قلة شعره قفزة نوعية كبيرة ترشحه لأن يكون رائد الشعر الحداثي في مسيرة شعرنا

المراجع:

١- ميخائيل، إمطانيوس: **دراسات في الشعر العربي الحديث المكتبة العصرية**، صيدا - بيروت، ١٩٧٨.

٢ - أدونيس: **زمن الشعر**، دار العودة، بيروت، ط٢. ١٩٧٨.

٣ - الخال يوسف: **الحداثة في الشعر**، دار الطليعة، بيروت، ١٩٧٨.

٤ - بولس حبيب: **قضايا ومواقف أدبية**، المعهد العالي للفنون وبيت الكاتب، الناصرة، ١٩٩٧ - فصل شعرنا والحداثة).

٥ - المناصرة - عز الدين: **مقدمة ديوان توفيق زياد**، دار العودة، بيروت ١٩٧٠ .

٦ - نوري شاكر: **المقاومة في الأدب السوفيتي**، دون تاريخ ودار نشر.

٧ - شكري غالي: **أدب المقاومة**، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٠.

٨ - مروة حسين: **الموقف التوري في الأدب الإبداعي**، الفكر العربي،ب.ت.

٩ - ابو حنا، حنا: ديوان **نداء الجراح**، الطلائع وجمعية التطور الاجتماعي، يافة الناصرة - حيفا، ١٩٩٩.

١٠ - ديوان: **تجرعت سمك حتى المناعة**، طبعة خاصة، حيفا، ١٩٩٠.

التلفزيون وتأثيره على العنف

د. خالد عزايزة

نلاحظ في الآونة الأخيرة انتشار ظاهرة العنف لدى الفئات المختلفة في المجتمع، وينعكس ذلك في الحياة الأسرية وفي المدارس والمؤسسات وأيضًا في أمكنة العمل والأماكن العامة وهذا يؤثر سلبيًا على حياتنا ويدعونا للاهتمام بهذه الظاهرة والعمل على التخفيف منها.

والعنف عبارة عن سلوك يقوم به الفرد أو المجموعة من خلال استعمال القوة لغرض فرض الإرادة والسيطرة على الغير. هذا السلوك الذي يتّصف بالعدوانية يؤدي إلى المساس بمشاعر الآخرين ويؤثر على نفسيتهم وعلى مشاعرهم، وقد يلحق الضرر بهم بالناحية الجسمية عن طريق استعمال العقاب البدني والضرب والتعذيب كما يؤدي العنف إلى المساس بالممتلكات العامة والخاصة عن طريق التخريب والتدمير مما يولد شعوراً بالمرارة والإحباط وفقدان الأمل.

يتّخذ العنف أشكالاً وأنواعًا مختلفة، فمنها:

العنف الكلامي – مثل الصراخ والضجيج، السخرية والتهكّم والتنابز بالألقاب، الشتائم، المزاح العنيف، المضايقة أثناء الكلام وعدم الإصغاء للغير، التهجّم الشخصي والتجريح وتشويه السمعة، الكتابة البذيئة، الوعيد والتهديد وما شابه ذلك..

العنف الجسدي – مثل استعمال العقاب البدني، الضرب الشديد، المظاهرات العنيفة، الاعتداء الجنسي وإرغام الغير على القيام بأعمال أو أفعال غير مرغوب فيها.

العنف ضد الممتلكات – ويأخذ طابع التدمير والتخريب والسرقة للممتلكات الخاصة والممتلكات العامة، الكتابة على الجدران العامة وعلى طاولات الدراسة، إلصاق المنشورات في غير مكانها، قلب حاويات القمامة ورمي النفايات في الأماكن العامة، كسر التلفونات العمومية ومصابيح الإضاءة في الشوارع العامة وغير ذلك من الأعمال المضرّة.

إن جميع أنواع وأشكال العنف ناتجة عن أساليب غير دمقراطية يقصد من ورائها المساس بأحاسيس الغير وبمشاعرهم كذلك لغرض إثارتهم وخلق التوتر والانفعال لديهم ومضايقتهم النفسية والجسدية،

ويعزو المحللون الاجتماعيون والنفسيون والتربويون ازدياد هذه الظاهرة في المجتمع إلى العوامل والأسباب التالية:

١ - تأثير البيئة والمحيط القريب مثل العائلة، الأقارب ومجموعة الأقران وما يعكسه أفرادها من سلوك عنيف في حياتهم اليومية.

٢ - تأثير وسائل الإعلام المكتوبة والمسموعة والمرئية وخاصة التلفزيون الذي يعرض عبر شاشته ومن خلال البث المباشر والكوابل وأشرطة الڤيديو العديد من الأفلام والبرامج العنيفة.

٣ - الجو التربوي والاجتماعي المتردي في المدرسة وعدم توفر أنظمة عمل واضحة وسليمة وافتقار المدرسة إلى سياسة تربوية ملائمة. كذلك وجود مناخ غير مريح ينقصه الاحترام المتبادل والجو الدمقراطي.

٤ - المنافسة القوية بين الطلاب وافتقار الروح الرياضية والدمقراطية.

٥ - الإحباط المتراكم والشعور بالمرارة وفقدان الأمل في الإصلاح.

٦ - القدوة السيئة التي تنعكس في تصرفات بعض المربين وأولياء الأمور والكبار في المجتمع وما ينجم عن ذلك من تأثير سلبي على الصغار.

٧ - غريزة الإنسان وطباعه الشريرة التي بنيت على العدوان.

من مجمل العوامل والأسباب الواردة أعلاه سأركز الحديث هنا على دور **التلفزيون** وإمكانية تأثيره على نشر ظاهرة العنف وتقويتها لدى المشاهدين باعتباره وسيلة إعلامية مرغوبة لدى الكبار والصغار. حيث أن الوسيط الإعلامي ينقل عبر شاشته ومن خلال القنوات البث العديدة كثيراً من البرامج والأفلام، فمنها ما هو جيد ومفيد من الناحية التربوية والتعليمية ومنها ما هو رديء وضار له انعكاساته السلبية على تصرفات المشاهدين.

أشارت الابحاث إلى أن معدل المشاهدة اليومية للأطفال والشبيبة تعادى الأربع ساعات. خلال هذا الوقت تتوالى أمام المشاهدين تشكيلة كبيرة من أفلام الرعب والخوف والبرامج المتنوعة مثل الإعلانات والدعايات، الموسيقى، الأغاني، المسلسلات، الخطب والندوات السياسية، البرامج الرياضية، وما يرافق ذلك من كلام عنيف وحركات مخيفة وصور رخيصة ومناظر هابطة وما شابه ذلك..

إن توجه الأطفال والشباب لمشاهدة الأفلام والبرامج العنيفة دون وعي مثل أفلام الرعب، الحروب،

المغامرات، التجسّس والبوليسية، المسلسلات الكوميدية الهزلية وحتى أفلام الرسوم المتحركة، أغاني البوب والرياضة العنيفة تؤدي بهم إلى المحاكاة والتقليد مثل القيام ببعض حركات الكارتيه والمصارعة والألعاب البهلوانية وإشهار الأسلحة الحادة والنارية وكذلك القيام بأعمال التخريب والسرقة وإلحاق الضرر الجسدي والنفسي بالآخرين.

إن المشاهدة المتكررة لمثل هذه البرامج والأفلام تخلق لدى المشاهدين شعوراً بالتوتر والانفعال والحزن والقلق وقلة الصبر وهذا ما ينعكس في تصرفاتهم اليومية داخل البيت، وفي الشارع وفي المدرسة كذلك من باب التقليد والمحاكاة يحفظ المشاهدون وخاصة الأولاد الإعلانات ويرددون شعاراتها وترسخ في نفوسهم قيم الباعة المتجولين وتصرفات وأذواق الممثلين وأخلاق الممثلات وحركات اللاعبين وتتردد على ألسنتهم الألقاب والكلمات البذيئة التي يسمعونها عبر المسلسلات والأفلام وهكذا تسود بينهم قيم غريبة تتنافى مع القيم والأخلاق الحميدة التي تسعى الأسرة والمدرسة لغرسها في نفوس أبنائها.

كما دلّت الأبحاث الكثيرة في هذا المجال على أن الأشخاص الذين يشاهدون نسبة كبيرة من برامج وأفلام العنف في التلفزيون يميلون نحو السلوك العنيف وينعكس ذلك في تصرفاتهم اليومية بينما يميل مشاهدو البرامج التعليمية والثقافية والاجتماعية والإنسانية إلى سلوك أكثر اتزانًا بكثير عن الفئة الأولى: التي تدمن على مشاهدة أفلام العنف.

من الجدير بالذكر أن العنف يعرض في التلفزيون بشكل ضمني ويستعمل لجذب الانتباه والإصغاء بزيادة عناصر الإثارة والتوتر فهو طريقة سهلة وناجعة لحل المشاكل خلال وقت البرنامج المحدود بدلاً من العملية الطويلة المعقدة لمحاولة حل النزاع بين الطرفين. والعنف في التلفزيون قد يكون **واقعيًا** مقتبسًا عن الواقع كبث أعمال الحرب والإجرام في الأخبار. ثم أن العنف قد يكون **خياليًا** ومستحيلاً مثل العنف في الأفلام الخيالية وأفلام الرسوم المتحركة.

معظم العنف المعروض في برامج الأطفال هو عنف وهمي ونتائجه غير حقيقية ويجب على التلاميذ أن يفهموا أن الممثلين يتصرّفون وكأنهم يضربون أو يطلقون النار أو يدهسون وما شابه وأن استعمال المؤثرات الصوتية واللوازم والديكور يساعدهم على أن يجعلوا العنف حقيقيًا. نماذج من هذه الوسائل هي: استعمال اللون الأحمر لخلق منظر

دم، كسر نوافذ بلاستيكية وأثاث وهدم عمارات شاهقة مصنوعة من الكرتون وما شابه. والخطورة تنجم عند محاولة تقليد مثل هذه الأعمال وما يشبهها في الواقع، عندها ستكون النتائج مختلفة كليًا عن تلك التي كانت في التلفزيون وربما ستكون النتائج خطيرة ومدمرة. (تقليد عملية قتل، تقليد حركة عنيفة، تقليد خطة لإلحاق الضرر، تنفيذ عملية سرقة، استعمال المخدرات، وغير ذلك..).

إزاء ازدياد المشاهدة للأفلام والبرامج العنيفة في التلفزيون وتأثير ذلك على تصرفات وسلوك الطلاب فإننا ننصح المربين وأولياء الأمور بما يلي:

١ - الاهتمام بتنظيم أوقات المشاهدة لدى الطلاب وأن لا تكون على حساب الوظائف والدراسة والمطالعة.

٢ - أن تكون المشاهدة انتقائية وليست عشوائية لاختيار البرامج والأفلام التعليمية والتربوية النافعة.

٣ - أن يحظى الأولاد بمشاهدة مشتركة مع المربين أو مع أولياء الأمور وفي أعقاب ذلك تجري مناقشة وتحليل لتلك البرامج والأفلام في النواحي الإيجابية والنواحي السلبية.

٤ - الابتعاد قدر الإمكان عن مشاهدة أفلام العنف والاجرام بأشكالها المختلفة وإذا حصلت المشاهدة يجب الابتعاد عن تقليد الأعمال العنيفة والخطيرة.

٥ - تعليم موضوع التربية للمشاهدة والاتصال الجماهيري في المدارس ابتداءً من الروضات وحتى نهاية الثانوية حيث يتعرض الطلاب خلال التعليم المنهجي إلى العديد من البرامج والأفلام ويقومون بتحليلها ومناقشتها وفهم رسائلها الصريحة والخفية وبذلك تقوى لديهم ملكة المشاهدة الواعية والناقدة ويستطيعون تمييز الواقع والخيال والحقيقة والوهم في تلك البرامج والأفلام.

فعاليات حول العنف في أعقاب المشاهدة

أولاً: العنف في أفلام الصور المتحركة

نجد في برامج تلفزيونية وفي أفلام كثيرة تصرفات عنيفة، وهناك وسائل اتّصال أخرى تروي لنا أيضًا عن أعمال عنف مختلفة.

أ - أحضروا إلى الصف أمثلة حول العنف في وسائل الاتصال: مقاطع من جرائد، صوراً، أسماء أفلام وبرامج تلفزيونية.

ب - نجد في أفلام الصور المتحركة أيضًا سلوكًا

يتّسم بالعنف. شاهدوا برنامج صور متحركة معروفًا ومحببًا لديكم في التلفزيون. افحصوا هل يوجد فيه عنف؟

إذا كان كذلك، سجّلوا أمثلة عن أعمال عنيفة.

ما اسم البرنامج؟ .....

في أي قناة شاهدته؟ .....

من فعل؟ .....

لماذا فعل؟ .....

مع مَن فعل؟ .....

ماذا حصل؟ .....

ما رأيكم في ذلك؟ .....

ج - تمعّنوا في قائمتكم، ماذا كان سيجري في الواقع في أعقاب هذا العنف؟

.....

د - ما رأيكم في النهاية - هل تحبون مشاهدة العنف الشبيه بالموجود في أفلام الصور المتحركة؟ لماذا؟ .....

ثانيًا: العنف في المسلسلات وبرامج الرياضة

هناك مسلسلات وبرامج رياضة تعكس أعمالاً عنيفة.

أ - أذكروا أحد المسلسلات أو البرامج الرياضية التي شاهدتموها

.....

في أية قناة تمّت المشاهدة؟ .....

ما هو المسلسل أو البرنامج الذي شاهدتموه؟

.....

ما هي مواقف العنف التي ظهرت؟

.....

ما رأيكم في ذلك؟

.....

ب - ما الهدف من استعمال العنف، وما رأيكم في ذلك؟

.....

ج - هل تحبّون مشاهدة مسلسلات الرعب والإجرام أو برامج الرياضة العنيفة؟ أبدوا رأيكم في ذلك؟

.....

ثالثًا: العنف الكلامي في المسلسلات الهزلية

قد يمارس الإنسان العنف باستعمال الكلام للتهديد وللتخويف وبهدف المسّ بمشاعر الآخرين.

أ - أعطوا وصفًا لأمثلة من عنف كلامي في المدرسة، في الشارع أو في البيت.

.....

ب - شاهدوا برنامجًا مسلّيًا ومضحكًا سجّلوا أمثلة عن استعمال عنيف للكلمات:

من قال؟ .....

لمن قال؟ .....

ماذا قيل؟ .....

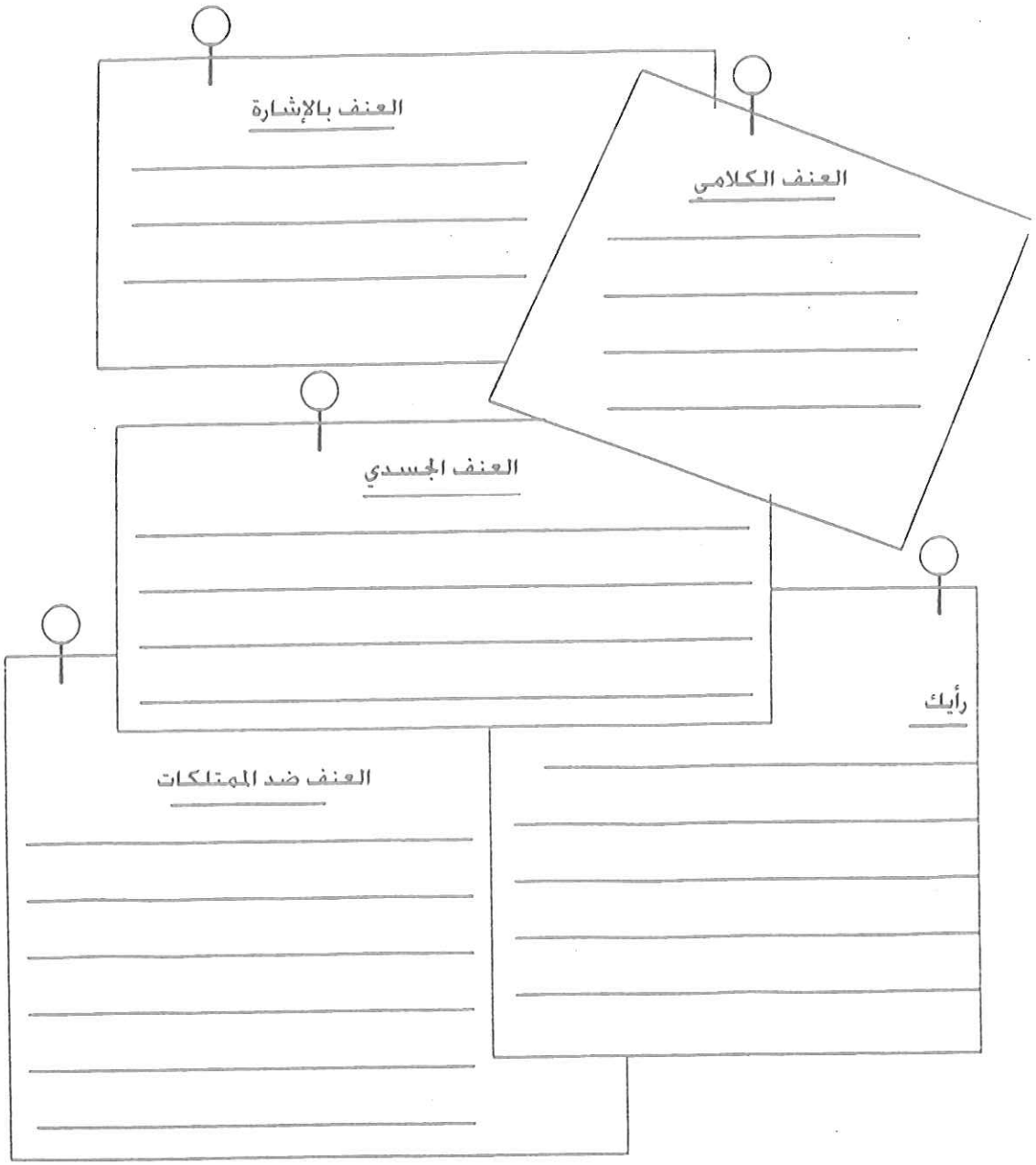
ما هو شعورك؟ .....

ج – ما رأيكم في العنف الكلامي في البرامج المسلّية. هل هو واقعي أم لا؟ هل ما شاهدتموه في البرنامج يحدث في مجتمعكم؟

.....

رابعًا: العنف في الفيلم الروائي – فعالية إجمالية

أ – أذكر حالة واحدة أو اثنتين من مظاهر العنف التي شاهدتها في فيلم روائي وابدِ رأيك في ذلك.



ب – هل العنف واقعي أم خيالي؟ وضّح.

.....

.....

خامسًا: فعاليات إبداعية

١ – سجّل بواسطة الكلمة بعض المواقف العنيفة التي تلمسها خلال أسبوع في مدرستك، بيتك ومحيطك القريب.

٢ – سجّل بواسطة الكلمة والصورة بعض المواقف العنيفة التي تشاهدها في محيطك القريب.

٣ – إجرِ مقابلة مع مسؤول حول ظاهرة العنف في مجتمعك.

٤ – أكتب رسالة إلى سلطة التلفزيون تبدي من خلالها رأيك في برامج وأفلام العنف التي تشاهدها.

المصادر العربية

١. د. إمام ابراهيم (١٩٧٩)، **الإعلام الإذاعي والتلفزيوني** – القاهرة.

٢. الدوري عدنان (١٩٧٧)، **أثر برامج العنف والجريمة على الناشئة في الكويت** – الكويت.

٣. زياد محمد، ابراهيم الخطيب ومحمد عبد الله عودة (١٩٨٩)، **أثر وسائل الإعلام على الطفل** – عمان.

٤. د. عزايزة خالد، أحمد حبيب ونسرين مغربي (١٩٩٦)، **التربية للمشاهدة والاتصال الجماهيري**، وزارة المعارف، قسم المناهج – القدس.

٥. لميش دفنة (١٩٩٣)، **بين الواقع والخيال** – كرّاس فعاليات للصفين الرابع والخامس – قسم المناهج – القدس.

٦. هندي صالح (١٩٩٠)، **أثر وسائل الإعلام على الطفل** – عمان.

٧. وزارة المعارف والثقافة والرياضة (١٩٩٥)، **نهج الاتصال الجماهيري للمرحلة الابتدائية** – قسم المناهج، القدس.

٨. وزارة المعارف والثقافة والرياضة (١٩٩٥)، **نهج التربية للمشاهدة للمرحلة الإعدادية** – قسم المناهج، القدس.

المصادر العبرية

1. התסדרות המורים, המועצה הפדגוגית (1988), **ביה"ס בעידן אלימות** - ת"א.

2. למיש דפנה (1989), **נא להכיר טלוויזיה** - אגף הנוער - חיפה.

3. למיש דפנה (1991), **בין מציאות ודמיון - מדריך למורה** - משרד החינוך, ירושלים.

4. פוסטמן ניל (1986), **אובדן ילדות**, ספריית פועלים - ת"א.

إصطلاح "أدب الأطفال"، مفهومه وإشكالياته

رافع يحيى

عندما أصدر أحمد شوقي ديوان **الشوقيات** في طبعته الأولى عام ١٨٩٨م دعا في مقدمته إلى قيام أدب الطفل مقرونًا بالحكايات والقصص الشعرية للأطفال، وظلّت أصداء هذه الدعوة إلى منتصف العقد الثالث من القرن العشرين تقريبًا تدور في فلك الإتجاه التعليمي، باستثناء معظم حكايات أحمد شوقي للأطفال التي اتخذت الأدب الرمزي إلى جانب الإطار التعليمي[١].

وفي عام ١٩٣٠ بدأ مصطلح أدبيات الطفل يظهر في الدوريات العربية، في عناوين المقالات، وقبل هذا التاريخ كانت كتب الأطفال تقتصر اقتصاراً يكاد يكون تامًا على الأغراض التعليمية. وميلاد هذا الجنس الأدبي مرّ بعدة مراحل هي: الترجمة، الاقتباس، ثم الدعوة النظرية، فالتجريب الفني، ثم التأصيل[٢].

وظهور هذا المصطلح متأخراً في العام ١٩٣٠ لا ينفي وجود أدب أطفال في التراث العربي، فأدب الأطفال في التراث العربي له وجوده ودلالاته، فهناك الكثير من النصوص النثرية والشعرية الشفهية والمكتوبة التي تلائم الأطفال، وتضم كل مواصفات الأدب الجيد للأطفال، ولكننا لا نجد أدب الأطفال في تراثنا كجنس أدبي مستقل[٣]، كذلك لا نجد في كتب النقد القديمة والأدب أي ذكر لاصطلاح أدب الأطفال بمفهومه المعاصر مما يستوجب البحث عن تعريف لأدب الأطفال في التراث العربي القديم يتم استخلاصه من خلال النصوص ومعطيات عصرها، كما أن محاولة فصل أدب الأطفال كليًا عن التراث أو عن النظام الأدبي العام هي غير ممكنة[٤]، فنصوص أدب الأطفال في معظمها تقيم علاقات نصيّة مختلفة مع أجناس أخرى في النظام الأدبي.

إن الأدب بمفهومه العام يندرج في إطاره أدب الكبار وأدب الصغار على السواء. وإذا وضعنا أبسط مقاييس التفرقة بين هذين الأدبين، وهي أن أدب الأطفال هو ما يكتب ليقرأه الصغار، وأدب الكبار هو ما يكتب للكبار، لوجدنا أن أطفال العالم قبل القرن التاسع عشر، لم تكن لهم كتب ألّفت خصيصًا لهم؛ بل كانوا يقرأون كتب الكبار، ويأخذون منها

ما يستطعيون فهمه. وليس الأمر، في الواقع، أمر حصيلة المفردات اللغوية، أو معرفة بالنحو والقواعد. فكتاب مثل **أولاد حارتنا** لنجيب محفوظ أو غيره من الكتب المعدّة للكبار، يمكن أن يقرأه الأطفال ويفهموا أكثر مفرداته. ولكنهم لن يفهموا الظروف النفسية والشعورية للشخصيات أو ما وراء النص من معانٍ ورسائل خفيّة[٥].

وهناك من يرى أن أدب الأطفال لا يقتصر على الألوان الأدبية فقط، بل يتّسع ليشمل ألوانًا أخرى متعددة فمثلاً «بيتنر نرجين» ترى أن أدب الأطفال هو مجموعة الكتابات التي يعتبرها الأطفال خاصة بهم، ولذلك فهو يضم في رأيها كتب الأطفال بأنواعها المختلفة، ومجلاتهم، وصحفهم، وما يكتب لهم في صحف ومجلات الكبار، وغير ذلك[٦].

ويؤيد هذا الرأي كلّ من أندرسون (Anderson) وچروف (Groff)، فقد آمن الإثنان أنّ أدب الأطفال تصوير للحياة والفكر باستخدام اللغة على أن يكون ذلك بما يناسب مستوى الأطفال. وهو بذلك يحتوي على جميع ما يكتب للأطفال في مختلف المجالات[٧]. وتلخّص الباحثة «شارلوت هاك» ما ذهب إليه الباحثان من أنّ «أدب الأطفال هو كل ما يقرأه الأطفال بشرط أن يكون مناسبًا لفهمهم وخبراتهم وانفعالاتهم»[٨].

وترى «ريبيكل لوكينز»، أن الأطفال يختلفون عن الكبار في المستوى وليس في المضمون. كذلك أدبهم، فهو يختلف عن أدب الكبار في المستوى لا في المضمون، ولذلك فإنّه يمكن أن يعالج العديد من القضايا التي يعالجها أدب الكبار، وليست هناك أية حدود أو أية شروط سوى أن يكون هذا الأدب ملائمًا لمستوى الأطفال[٩].

ويرى علي الحديدي أن أدب الأطفال خبرة لغوية في شكل فنّي، يبدعه الفنان خاصة للأطفال فيما بين الثانية والثانية عشرة أو أكثر قليلاً، يعيشونه ويتفاعلون معه، فيمنحهم المتعة والتسلية، ويدخل على قلوبهم البهجة والمرح، وينمّي فيهم الإحساس بالجمال وتذوقه، ويقوّي تقديرهم للخير ومحبته، ويطلق العنان لخيالاتهم وطاقاتهم الإبداعية، ويبني فيهم الإنسان[١٠]. كما ويعرّف الحديدي أدب الأطفال أنّه: شكل من أشكال التعبير الأدبي، له قواعده ومناهجه، سواء منها ما يتّصل بمضمونه ومناسبته لكل مرحلة من مراحل الطفولة، أو يتّصل بقضايا الذوق وطرائق التكنيك في صوغ القصة، أو في فن الحكاية ل لقصة المسموعة[١١].

ويشير محمد بريغش إلى أهمية تعريف أدب الأطفال وفق طبيعة العصر فيقول: «أدب الأطفال هو النتاج الأدبي الذي يتلاءم مع الأطفال حسب مستوياتهم وأعمارهم، وقدرتهم على الفهم والتذوّق، وفق طبيعة العصر، وبما يتلاءم مع المجتمع الذي يعيشون فيه.. ولا يمكن أن نبحث عن أدب الطفل بالصورة التي يعرفها هذا العصر، كما لا يمكن أن نبحث عن أي لون أدبي، أو عن أي علم بالصورة التي نعرفها اليوم. فكل عصر له سماته وله طبيعته، وله أذواقه وأسلوبه»[١٢].

وكما هو معروف أن للأدب أكثر من تعريف، وهناك من يقسم الأدب إلى قسمين رئيسيين:

أ. أدب بمعناه العام: وهو يدلّ على النتاج العقلي عامة مدونًا في كتب.

ب. أدب بمعناه الخاص: وهو يدلّ على الكلام الجيد الذي يحدث لمتلقيه متعة فنية.

لذا يمكن أن نجد لأدب الأطفال مفهومين رئيسيين:

أ. أدب الأطفال بمعناه العام: وهو يعني الإنتاج العقلي المدوّن في كتب موجهة لهؤلاء الأطفال في شتّى فروع المعرفة..

ب. أدب الأطفال بمعناه الخاص: وهو يعني الكلام الذي يحدث في نفوس هؤلاء الأطفال متعة فنية.. سواء كان شعرًا أم نثرًا.. وسواء كان شفويًا بالكلام أو تحريريًا بالكتابة. وعلى هذا فإننا نجد أن أدب الأطفال الذي يضم قصص الأطفال ومسرحياتهم وأناشيدهم وأغانيهم وما إلى ذلك إنما هو أدب أطفال بمعناه الخاص، كما نجد أن كتب الأطفال العلمية المبسّطة، والمصورة وكتبهم الإعلامية "Information Books" أدب أطفال بمعناه العام[١٣].

وعند الحديث عن موقف الكتب المدرسية من أدب الأطفال يشار إلى أبعاد ثلاثة[١٤]:

* البعد الأول: يتعلق بتعريف أدب الأطفال، وفيه نرى أن الكتب المدرسية تدخل ضمن أدب الأطفال بمعناه العام. حيث أنها نتاج عقلي مدوّن في كتب موجّهة إلى الأطفال.

* البعد الثاني: يتعلّق بجمهور القرّاء: ذلك أن كتب الأطفال هي ببساطة: كتب موجهة للأطفال.. تراعي قدراتهم واهتماماتهم في كل ما تقدمه لهم. وكذلك الكتب المدرسية هي أيضًا كتب موجهة للأطفال (التلاميذ) لهذا فهي لا بدّ أن تراعي خصائص الأطفال وقدراتهم واهتماماتهم.

* البعد الثالث: يتعلّق بالاتجاهات المعاصرة ومنها الاتجاه الواضح نحو تذويب الفوارق بين الكتب المدرسية وكتب الأطفال الإعلامية.. بحيث أصبحت كلها كتب أطفال مشوّقة.

ويرى بعض الباحثين ومنهم أحمد زلط أهمية التمييز بين النتاج الفكري عن الطفولة والنتاج الأدبي الموجّه لهم. وينادون بإعادة النظر في التمييز بين هذين النتاجين، ويرون أن أدب الطفل له آثاره الإيجابية في تكوينهم، وبناء شخصياتهم وإعدادهم ليكونوا روّاد الحياة. والطفل هو الإنسان في أدقّ مراحله وأخطر أطواره، ومن ثم فإن الاهتمام بالجانب الوجداني من حياة الطفل يتعيّن ألا يعلوه أي اهتمام آخر، وأدب الطفل يقوم بوظائف التربية الجمالية والأخلاقية والنمو اللغوي.. إلخ.

وقد تزايد في النصف الثاني من هذا القرن النتاج الفكري المطبوع في مجال الطفولة، اتّسم هذا النتاج المعرفي العام بالغزارة والتنوّع، وقد أشاع هذا الانتشار نوعًا من التداخل بين الناحيتين المعرفية العامة وأدبيات الطفولة المتخصصة[١٥]. وهذا التداخل والاختلاف أوجد مفهومين مختلفين لطبيعة هذا الأدب.

المفهوم الأول: ويتميز هذا المفهوم بالشمولية والاهتمام بالجانب الثقافي. ومن أصحاب هذا الاتجاه الكاتبة هيفاء شرايحة التي ترى بالكتب والمجلات والمقالات التي يقرأها الأطفال والأفلام والمسرحيات التي يشاهدونها والأغاني التي يسمعونها هي أدب أطفال[١٦]، نلاحظ أن هذا المفهوم لا يميز بين أدب الأطفال وثقافتهم أو بين الناحية المعرفية العامة وأدبيات الطفولة المتخصصة.

وقد اتسع مفهوم اصطلاح أدب الأطفال عند أحمد طعيمة ليشمل الأعمال الفنية التي تنتقل إلى الأطفال عن طريق وسائل الاتّصال المختلفة التي تشمل على أفكار وأخيلة وتعبّر عن أحاسيس ومشاعر تتفق مع مستويات نموهم المختلفة وتتسع مجالات هذه الأعمال لتشمل عدة أنواع، منها، المتاحف، والمسارح، والأغاني والأناشيد، ومجلات الأطفال والمعاجم التي تشمل المفردات الصعبة ودوائر المعارف التي توسع مدارك الأطفال[١٧].

ومما يلفت النظر في تعريف طعيمة السابق لأدب الأطفال أنه يعتبر المجلات والمسرح ودوائر المعارف وغيرها فنونًا تدخل تحت مظلّة اصطلاح أدب الأطفال وفي صفحة لاحقة في نفس الكتاب يطلق عليها وسائط لإيصال أدب الأطفال[١٨]. وعلى ما يبدو فإن إدخال وسائط أدب الأطفال تحت مظلّة إصطلاح أدب الأطفال ليس من نصيب طعيمه وحده فنرى عبد الله أبو هيف في مقال له بعنوان «أسئلة أدب الأطفال» يقول: «إن الحديث عن ثقافة الطفل يعني أدب الأطفال بالتعبير

الاصطلاحي لأن مجمل عملية إنتاج أدب الأطفال تحمل في مراحلها المختلفة خصوصية عناصره، فالوسائط وهي مما يشكّل أجهزة ثقافة الطفل منابر للانتشار بالدرجة الأولى..[١٩] ويقسم أبو هيف ممارسة الأطفال للثقافة إلى نوعين:

الأول وهو أدب الأطفال، منتوج الثقافة الطفليّة التي يصنعها الكبار غالبًا، وتقتصر مشاركة الأطفال فيها على إظهار الموهبة المبكرة. أو التقليد أو إبداء الإعجاب والثاني هو نشاط الطفل الثقافي، ويعتمد هذا المنتوج على ما يصنعه الأطفال أثناء أداء المناشط المختلفة[٢٠].

المفهوم الثاني: وهذا المفهوم ينظر إلى أدب الأطفال من خلال منظور أدبي مستنداً في ذلك إلى تعريفه للأدب عامة، وهذه النظرة الجديدة ترى أدب الأطفال فرعًا من فروع الأدب العام ولا ينفصل عن أي فن أدبي آخر، فالشاعر الذي يكتب للأطفال يجب أن يكون شاعراً للكبار أو على الأقل عالمًا بفن الشعر وعوالمه وأساليبه، والقصاص يمتلك زمام القصة كفن قبل كل شيء[٢١] ويرى هادي نعمان الهيتي أن أدب الأطفال فرع جديد من فروع الأدب الرفيعة، يمتلك خصائص تميزه عن أدب الكبار رغم أن كلاً منهما يمثل آثاراً فنية يتّحد فيها الشكل والمضمون، وليس بالسهل تحديد موضوعات أدب الأطفال لأن ميادين الأدب - للكبار والصغار - واسعة الآفاق، ويضيف الهيتي: «إذا أريد بأدب الأطفال كل ما يقال إليهم بقصد توجيههم فإنه قديم قدم التاريخ البشري، حيث وجدت الطفولة. أما إذا كان المقصود به ذلك اللون الفني الجديد الذي يلتزم بضوابط فنية ونفسية واجتماعية وتربوية، ويستعين بوسائل الثقافة الحديثة في الوصول إلى الأطفال فإنه ما يزال في هذه الحالة من أحدث الفنون الأدبية. ويخلص الهيتي إلى تعريف أدب الأطفال: هو الآثار الفنية التي تصوّر أفكاراً وإحساسات وأخيلة تتفق ومدارك الأطفال وتتخذ أشكال القصة والشعر والمسرحية، والمقالة، والأغنية[٢٢].

والأطفال هم أقل كفاءة - عمومًا - في مستوى القدرة الذهنية على التذوّق وكذلك في مستوى الخبرات والتجارب، فإنّه على الكتّاب أن يأخذوا بعين الاعتبار هذا المستوى من القدرات والخبرات وهم يوجهون كتاباتهم للأطفال، وهكذا يكون قد نشأ نوع من الأدب راعى قدرات المتذوّقين، وهو ما نطلق عليه إصطلاحًا، أدب الأطفال. فأدب الأطفال هو العمل الفني الإبداعي المكتوب أصلاً لكفاءات تذوقيّة محكومة بعامل السن الفعلي

ومدى الخبرات التي يتسلّح بها المتذوّق في تلك المرحلة من العمر. وكون الأدب موجهًا للصغار لا ينبغي أن يتجاهل جمال الأسلوب وسمو الفكرة[٢٣].

وقد لجأ البعض إلى النقد كوسيلة للفصل بين أدب الأطفال وأدب الكبار. وهذا التوجه لمسناه لدى باحث واحد هو عبد الرؤوف أبو السعد حيث أشار في كتابه **الطفل وعالمه الأدبي** إلى المتشابه والمختلف بين أدب الكبار والصغار ونراه في هذا المضمار يقول: «.. ويتّضح الاختلاف أكثر بين أدب الصغار وأدب الكبار في عملية النقد، حيث القيم النقدية والجمالية والأدبية لكل من الأدبين لا تلتقي على سواء»[٢٤].

أما أحمد زلط فيرى في الوسائل أو الوسائط التي نستعين بها لتحقيق فلسفة أدب الطفل وأهدافه خارجة عن دائرة تعريف أدب الأطفال، ويرى في أدب الطفولة: «جنس أدبي متجدد في أدب أي لغة وفي أدب اللغة العربية هو ذلك النوع المستحدث من جنس أدب الكبار (الشفهي والمكتوب) ويتوجه لمرحلة الطفولة مراعيًا المستويات اللغوية والإدراكية للأطفال، ويرقى بلغتهم وخيالاتهم ومعارفهم وإندماجهم مع الحياة، بهدف المتعلّق بالأدب وفنونه لتحقيق الوظائف التربوية والأخلاقية والفنية والجمالية»[٢٥].

إن الجدل بين الأدباء والباحثين والمهتمين بأدب الأطفال حول ما يمكن إدراجه تحت الاصطلاح «أدب الأطفال» أدى إلى التزام الحذر الشديد من قبلهم في تعاملهم مع هذا الأدب، فعلى سبيل المثال نجد نجلاء بشور التي تولّت كتابة فصل «أدب الأطفال الفلسطيني» في **الموسوعة الفلسطينية** تشير إلى إشكالية تعريف أدب الأطفال في بداية الفصل وتحدد نوع أدب الأطفال الذي ستتحدث عنه في دراستها هذه فتقول: «يدور جدل بين الأدباء عامة حول ما يمكن إدراجه تحت عنوان أدب الأطفال. أهو الأدب الموجّه خصيصًا للأطفال، أم أنه ذلك الجزء من الأدب العام الذي يستسيغه الأطفال صغاراً وكباراً، ويقبلون عليه ويجدون فيه ما يسد بعضًا من حاجاتهم النفسية والذهنية؟ ولكننا في هذه الدراسة اعتمدنا الاتجاه العام الذي حدد مصطلح أدب الأطفال بالأدب الموجه لهم مباشرة، والذي كتب بمعظمه أهداف تعليمية ووطنية وترفيهية، مراعيًا حركة نمو الأطفال النفسية والعقلية والاجتماعية»[٢٦]. إن هذا التحديد للاصطلاح من قبل بشور كان ضروريًا لها لأن الكتب التي تناولتها في دراستها تدخل تحت مظلّة هذا

التعريف الذي اختارته لأدب الأطفال ولكنها قد لا تدخل تحت مظلة تعريفات أخرى لاصطلاح أدب الأطفال. والتوجه ذاته نجده في مقال لأحمد المصلح بعنوان: «أدب الأطفال في الأردن – الواقع والطموح». إذ يصدر مقاله بإشكالية إصطلاح أدب الأطفال بطريقة غير مباشرة حيث يورد اقتباسًا للدكتور توفيق زعرور وهو استاذ أدب الأطفال في كلية التربية بالجامعة الأردنية جاء فيه: «على الرغم من شيوع إصطلاح أدب الأطفال وقبول هذا الاصطلاح في مجالات البحث العلمي، وفي دوائر المعارف والمراجع الأساسية إلاّ إنه لا يمكن أن نفصل هذا الأدب المتخصص. والموجه للأطفال عمّا يسمى بالأدب العام أو أدب الكبار لأن الأدب العام يبقى مصدراً غنيًا بمواد وكتابات يتمّ اختيارها للأطفال»[٢٧]. ولقد أوردت ما ذكره أحمد مصلح ونجلاء بشور للتأكيد على أن الاصطلاح أدب الأطفال صار فضفاضًا مما حدا بالباحثين إلى تصدير مقالاتهم بتعريف معيّن لأدب الأطفال، يلائم وجهة نظرهم المطروحة في مقالاتهم وأطروحاتهم، وكي لا يحدث ما كتبوه إلتباسًا مع تعريفات أخرى لأدب الأطفال.

أدب الأطفال الإسلامي:

لقد اتجه أدب الأطفال العربي في مراحل تطوّره وتأصيله في عدّة اتجاهات من أهمها الاتجاه الديني، وأصحاب هذا النهج يرون بأعمال الرسول والصحابة والخلفاء والأمراء وعلماء الحديث واللغة والأدب مرجعًا لما يكتبون، وحفظ سور القرآن الكريم القصيرة يأتي في سلّم الأفضليات لدى أصحاب هذا النهج، وبعد ذلك يتمّ تعليم الطفل القصص والأخبار. ومع تطوّر المفاهيم التربوية في عصرنا الحاضر تستخدم الحكاية والقصة والقصيدة (في الوسائل المرئية والمسموعة والمقروءة) كوسائط أساسية لتمرير القيم الدينية والتعليمية والتربوية لدى أصحاب هذا النهج[٢٨]. والرأي السائد لتعريف الأدب الإسلامي: «هو الأدب الذي يعبّر عن النظرية الإسلامية الشاملة للكون والوجود فلا يتصادم معها أو يخالفها في أي جزئية من جزيئاتها ودقائقها»[٢٩]. والتعريف الأشمل للأدب الإسلامي بأنه هو: «التعبير الفني الهادف عن واقع الحياة والكون والإنسان من خلال التصوّر الإسلامي للخالق عزّ وجل، ومخلوقاته»[٣٠]. ومن تعريف الأدب الإسلامي ينطلق تعريف أدب الأطفال الإسلامي، فأدب الأطفال الإسلامي هو تقديم أدب الأطفال لأطفال

المسلمين خاصة، وأطفال العالم عامة بصورة إسلامية تجسّد حياة المسلمين، عاداتهم وشعائرهم وبطولات رجال المسلمين الأوائل، وسيرة النبي صلى اللّه عليه وسلّم. وقصص القرآن، وبذلك يعرف أدب الأطفال الإسلامي بأنه: «أدب الأطفال بمعناه العام والخاص، ولكن بشكل ومضمون إسلامي يجسّد الصورة الحقيقية للإسلام والمسلمين كما أنه نوع من الأدب الإسلامي ولكنه أدب إسلامي متخصص وموجّه إلى فئة معينة من فئات المسلمين، وهذه الفئة لها خصائصها وهم أطفال المسلمين»[٣١].

وكما يضم اصطلاح أدب الأطفال الإسلامي بالإضافة إلى الأجناس الأدبية المعروفة كالقصة والقصيدة والمسرحية، دوائر المعارف للأطفال والموسوعات المعدّة للأطفال والتي تعطي الطفل المعلومات العلمية والفنية والخلقية.

ونضيف هنا، أنه رغم موقف رجال الدين السلبي من **ألف ليلة وليلة** وغيرهم من معارضي **الحكايات**[٣٢] إلاّ أن بعض الكتب التي تهتم بإصدار أبحاث عن أدب الأطفال الإسلامي وتنطلق من رؤية إسلامية ترى في **ألف ليلة وليلة** مصدراً تراثيًا هامًا، يمكن من خلاله تزويد الطفل بكثير من القيم الجيدة[٣٣].

إن الحديث عن أدب الأطفال الإسلامي يحتاج إلى دراسة خاصة توفيه حقه، وقد تطرقنا إليه في هذه الدراسة لأنه وليد اصطلاح أدب الأطفال الذي نحن بصدد دراسته.

أدب الفتيان:

لم نصادف إصطلاح أدب الفتيان في أبحاث ودراسات أدب الأطفال باللغة العربية التي اعتمدنا عليها في هذا البحث واكتفى معدّو الدراسات ومؤلفو الكتب بالإكتفاء بالإشارة إلى المراحل العمرية الأربعة الأساسية في أدب الأطفال، وهي:

١. مرحلة الطفولة المبكرة (٣ - ٦ سنوات).
٢. مرحلة الطفولة المتوسطة (٦ - ٨ سنوات).
٣. مرحلة الطفولة المتأخرة (٩ - ١٢ سنة).
٤. مرحلة المثالية والرومانسية (١٢ سنة إلى نهاية مرحلة الطفولة)[٣٤].

بينما الاصطلاح أدب الشبيبة هو اصطلاح موجود في النقد الغربيّ لأدب الأطفال[٣٥]. وأدب الشبيبة مجال واسع في حقل الإنتاج الأدبي العام، يجهد الأخصائيون في سبره وتحديده، رغم الصعوبات في وضع حدود واضحة له، ويقع هذا الأدب بين الأدب المخصّص للطفولة من جهة، وذلك الذي

يجهد لإشباع حاجات المراهقة من جهة أخرى[٣٦].

ويبدو أن الصعوبة في التمييز بين أدب البالغين وأدب الأطفال وأدب الشبيبة هي التي تؤدي إلى هذا الاضطراب الإصطلاحي كما أن حركة النص الأدبي عبر الزمن والأجيال تساعد في خلق هذا الاضطراب فعلى سبيل المثال **جليفر وروبنسو كروزو** لم تكتب للأطفال، وبعد ذلك صارت من القصص المحببة عليهم، وشخصية آرسين لوبين المخصصة للشبيبة أصبحت اليوم من كلاسيكيات الأدب[٣٧].

خلاصة:

من خلال استعراض آراء الباحثين حول اصطلاح أدب الأطفال يمكن أن نلاحظ بوضوح أن هناك تعاملاً مختلفًا مع هذا الاصطلاح، ويعود سبب الاختلاف إلى ثلاثة عوامل رئيسية:

أ. كون أدب الأطفال جنسًا أدبيًا غير قائم بذاته.

ب. أدب الأطفال هو جنس أدبي جديد ما زال في أطوار التطوّر.

ج. الاصطلاح الأدبي هو اصطلاح مطاطي وليس محدوداً كالإصطلاحات العلمية.

إن أدب الأطفال يجمع بين خطابين: خطاب النص والخطاب التربوي، فثمة منظومة كلمات هي من طبيعة الأدب وثمة منظومة قيم هي من طبيعة التربية وغاياتها، وتبدو مأثرة أدب الأطفال في اندغام هاتين المنظومتين داخل لغة تتعدّى مخاطبة الأطفال إلى إذكاء روحهم وإثارة وجدانهم بجوهر الحياة»[٣٨].

إن أدب الأطفال كجنس أدبي يختلف عن باقي الأجناس بأنه غير قائم بذاته والمقصود بذلك أنه جنس متعلّق بعاملين رئيسيين، الأول: هو ارتباطه بالمرحلة العمرية للإنسان وهي جيل الطفولة مع اختلاف بين الباحثين حول أقسام سنوات الطفولة وارتباطها بأدب الأطفال. فالقصة القصيرة مثلاً هي جنس أدبي غير محدد بسن معينة، كذلك الرواية والمسرح وغيرها من الفنون والأجناس الأدبية. أما العامل الثاني فهو ارتباط أدب الأطفال بالغايات التربوية والتعليمية، وكانت هذه الغايات تطغى على الأدب كثيراً حتى أنها في كثير من الأحيان انتزعت منه إشعاع الأدب الجميل. وقد انشغل الكتّاب والعاملون في مجال هذا الأدب بتسخير هذا الأدب للغايات التربوية والتعليمية الأمر الذي لا نجده في أدب الكبار. وارتباط أدب الأطفال بالتربية أدى إلى البحث عن تعريفات لأدب الأطفال تلائم المتطلبات التربوية وتهمل الجوانب الأدبية.

وإن أدب الأطفال يختلف عن باقي الأجناس الأدبية بأنه حديث الولادة مقارنة مع باقي الأجناس الأدبية، وخلال النصف الثاني من هذا القرن دخلت عدة وسائط في أدب الأطفال مثل المجلات والصحف، ووسائل الاتصال المرئية والمسموعة والمختلفة، مما حفز الكثير من الباحثين إلى إدخالها تحت اصطلاح أدب الأطفال. كما أن وجود هذه الوسائط وجه كتاب أدب الأطفال إلى كتابة نصوص وأعمال تتلاءم وهذه الوسائط، فمثلاً العنف هو قيمة سلبية في كتب الأطفال ولكن من يكتب نصوصًا للأطفال لتعرض في التلفاز قد يضع مشاهد فيها عنف لجذب انتباه الطفل إلى التلفزيون، حتى لو كان هذا مرفوضًا من قبل التنظيرات الأدبية التي تعمل في مجال أدب الأطفال. كما أننا نجد اليوم كتبًا للأطفال خالية من الكلمات "Pictures Books" مما قد يثير جدلاً حول انتمائها لأدب الأطفال؟! أما بالنسبة للمضامين فقد نجد أيضًا نصوصًا للأطفال تخلو من أية غاية تعليمية أو تربوية وتهتم بالترفيه عن الطفل فقط. كما أن أدب الأطفال كجنس أدبي لا بدّ أن يتأثر كغيره من الأجناس بأنظمة أخرى عدا النظام الأدبي كالنظام الاقتصادي والسياسي والاجتماعي والتكنولوجي، فالعالم في رحلة ثورة المعرفة، مما يترك أثراً وصدًى في كل ما يتعلّق بأدب الأطفال مضامينه ومفهومه، وتعريفه.

وكما أن اصطلاح أدب هو اصطلاح مطاطي بحد ذاته، فمن الطبيعي أن يكون اصطلاح أدب الأطفال أيضًا كذلك، لأنه يحمل مفهوم الأدب ودلالاته، كما أننا قد نجد أن للأجناس الأدبية كالقصة والرواية والنوڤيلا والمسرحية وغيرها أكثر من تعريف، وذلك لطبيعة الأدب والأجناس الأدبية التي لا يمكن التعامل معها كمعادلة رياضية، بل إنها تضم حقولاً من الأعمال الأدبية التي تتجدّد وتأخذ أشكالاً جديدة مع الأيام. فاليوم مثلاً نجد ألوانًا جديدة من القصص القصيرة قد لا تنطبق عليها بعض تعريفات القصة القصيرة كتلك التي تعرّف القصة القصيرة بعدد كلماتها أو بحبكتها. وهذا هو الحال بالنسبة لاصطلاح أدب الأطفال الذي ما زال ينمو قابلاً لتطوير ذاته.

وإن اصطلاح أدب الأطفال يعاني من مأزق الشمولية، إذ تنطوي تحته أجناس أدبية كثيرة، إذ يضم المسرح والقصة والرواية والشعر، وغيرها من الأجناس الأدبية المقدمة للأطفال وهذه الشمولية كفيلة بخلق هذا الإشكال، فكيف سيتمّ

إيجاد تعريف مشترك لأجناس أدبية مختلفة؟!

إن الاختلاف الجوهري بين هذه الأجناس الأدبية بالكلمات والمصطلحات، فإنها تملك رصيداً نصيًا مستقلاً تجعل محاولة شملها تحت مظلة اصطلاحية واحدة مهمة صعبة، إن لم تكن مستحيلة.

إن محاولات تعريف أدب الأطفال اعتمدت على أربعة أسس:

أ. اللغة

ب. المضمون

ج. المبنى الفني للنص

د. الرسائل الخطية للنص

وهذه الأسس لا تكفي وحدها لفصل أدب الأطفال عن أدب الكبار. لذا فإن التوجه الأمثل لتعريف أدب الأطفال أن يعرّف كل جنسٍ أدبي على انفراد، كما هو الحال في أدب الكبار. فمن يفكّر اليوم في تعريف أدب الكبار؟! لماذا إذن هناك حاجة لتعريف أدب الأطفال الذي يمرّ بتطورات كثيرة في مضامينه ومعماريته النصيّة، مما يستلزم رصد تطوّر كل جنس أدبي مقدّم للأطفال بشكل مستقل، ومحاولة البحث عن تعريف لهذا الجنس الأدبي ضمن معطيات النصوص حتى تولد لدينا معطيات نظرية متفجرة من داخل هذه النصوص لا من خارجها.

الهوامش:

(١) زلط، أحمد. ١٩٩٤. **أدب الطفولة بين كامل الكيلاني ومحمد الهراوي.** القاهرة: دار المعارف، ص٢٤ - ٢٧.

(٢) ن. م. ص٢٧ - ٢٨.

(٣) يرى ابراهيم جريس أن الباحث إذا حاول تطبيق أجناس أدبية غربية على نصوص في الأدب العربي فإن هذا النهج يقيده بالمفاهيم والنظريات التي تشكلت خارج الأدب الذي يبحثه ومن جهة ثانية، فإن وجود قائمة بأسماء الأجناس الأدبية الغربية قد يؤدي به إلى الحكم بعدم وجود بعض الأجناس في الأدب العربي، لأنه لا يوجد في التراث العربي نماذج تدخل في إطار هذا الجنس الأدبي للتوسّع، أنظر: جريس، ابراهيم خليل. ١٩٨٥. «الأدب والأجناس الأدبية». **الكرمل ٦** (١٩٨٥)، ص٤٥.

(٤) يرى ساسون سوميخ أن «النص الأدبي لا ينشأ في فراغ بل أنه بمثابة استمرار لما قبله، ومساهمة في حوار لا ينقطع بين النصوص الأدبية المختلفة في إطار النظام الأدبي (Literary System)، والنص الأدبي لا يفهم إلاّ باعتباره جزءاً من هذا النظام العام، ومن خلال الجدلية القائمة بينه وبين التقاليد الأدبية والأنواع الأدبية». للتوسع، أنظر: سوميخ، ساسون. ١٩٨٦. «العلاقات النصيّة في النظام الأدبي الواحد». **الكرمل ٧** (١٩٨٦)، ص١١٠ - ١١٣.

(٥) الحديدي، علي. ١٩٩١. **في أدب الأطفال.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ص٩٩.

(٦) Betzner, Sean. 1956. **Exploring Literature With Children,** New York. Teachers College, Columbia University, p.7.

(٧) Anderson, William and Groff, Patrick. 1972. **A New Look at Children's Literature.** California: Belmont Wadsworth Publlishing Company, p. 3.

(٨) Huch, Charllots. 1976. **Children's Literature in the Elementary School.** New York: Holt, Ribhart and Winston, p.p. 5-6.

وتعريف أدب الأطفال بأنّه كلّ أدب يناسب الأطفال نجده أيضًا في:
The Encyclopedia of Education, 1971, col 6, p. 7.
The New Encyclopedia Britannica, 1993, vol. 3, p. 211.
(٩) Lukens, Rebecca. J. 1976. **Artical Hand book of Childrens Literature.** Illinois: Glenview, scott Fosemon and Compony, p.p. 6-7.
(١٠) الحديدي، علي. مرجع سابق، ص١٠٠.
(١١) ت. م. ص١٠١.
(١٢) بريغش، محمد. ١٩٩٢. **أدب الأطفال.** القاهرة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، ص٢٩.
(١٣) نجيب، أحمد. ١٩٩٤. **أدب الأطفال.** القاهرة: دار الكتاب العربي، ص٢٧٨ - ٢٧٩.
(١٤) ن. م. ص٢٨.
(١٥) زلط، أحمد. ١٩٩١. **أدب الطفولة.** القاهرة: الشركة العربية للنشر والتوزيع، ص٣٤ - ٣٥.
(١٦) شرايحة، هيفاء. ١٩٨٣. **أدب الأطفال ومكتباتهم.** عمان: منشورات مركز هيا الثقافي، ص١١.
(١٧) طعيمة، رشدي. ١٩٩٨. **أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية.** القاهرة: دار الفكر العربي، ص٢٤.
(١٨) ن. م. ص٢٥.
(١٩) أبو هيف، عبد اللّه. ١٩٨١. «أسئلة أدب الأطفال». **الموقف الأدبي ١٢٧** (تشرين ثاني ١٩٨٢)، ص٧٧.
(٢٠) ن. م. ص٧٧.
(٢١) أحمد، ناصر. ١٩٨٩. **القصص الفلسطيني المكتوب للأطفال (١٩٧٥ - ١٩٨٤).** منظمة التحرير الفلسطينية: دائرة الثقافة، ص٢٨.
(٢٢) الهيتي، هادي. ١٩٨٦. **أدب الأطفال.** القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص٧١ - ٧٢.
(٢٣) أبو معال، عبد الفتاح. ١٩٨٤. **أدب الأطفال.** {د.م}: دار الشروق للطباعة والنشر، ص١٧.
(٢٤) أبو السعد، عبد الرؤوف. ١٩٩٤. **الطفل وعالمه الأدبي.** القاهرة: دار المعارف، ص٥٧.
(٢٥) زلط، أحمد ١٩٩٤. **أدب الطفولة بين كامل كيلاني ومحمد الهراوي.** القاهرة: دار المعارف، ص٢٨ - ٢٩.
(٢٦) بشور، نجلاء. «أدب الأطفال الفلسطيني». ١٩٩٠. **الموسوعة الفلسطينية.** القسم الثاني. الدراسات الخاصة. ٢. بيروت. ١٩٩٢، ص٢٤١.
(٢٧) المصلح، أحمد. «أدب الأطفال في الأردن - الواقع والطموح». **الموقف الأدبي** ١٠٤/١٠٥ (كانون ثاني ١٩٨٠)، ص١٠٣ - ١٠٤.
(٢٨) زلط، أحمد. ١٩٩٤. مرجع سابق. ص٢٩.
(٢٩) عبد الكافي، إسماعيل. ١٩٩٧. **الأدب الإسلامي للأطفال.** القاهرة: دار الفكر العربي، ص١٠.
(٣٠) ن. م. ص١٠.
(٣١) ن. م. ص١٥. للتوسّع حول الأدب الإسلامي، أنظر: قطب، محمد. ١٩٨٠. **منهج الفن الإسلامي**، بيروت: دار الشروق.
(٣٢) ورد مقال عن كتب الأولاد في **مجلة المقتطف** (الصادرة في مصر) في العام ١٨٩٣. ١٨/١، ص٤ - ٤١ «والكتب التي يقرأها صغيراً أشدّ تأثيراً من كل المؤثرات. فمن يضع كتابًا مثل كتاب **ألف ليلة وليلة**، مثلاً في بدايته كمن يضع في يده سمًا زعافًا يسم به نفسه ويفسد أخلاقه ومهما هذّب هذا الكتاب ونحوه من الكتب التي تشاكله يبقى ما فيه من الضرر لأنه مبني على الخداع والاحتيال والإرهاب والخرافات».
(٣٣) أبو الرضا، سعد. ١٩٩٣. **النص الأدبي للأطفال.** عمان: دار البشير، ص٦٠، ص١٤١.
(٣٤) نجيب، أحمد. مصدر سابق، ص٣٨ - ٤٤. وقد أطلق بعض الباحثين على المرحلة الرابعة «مرحلة المثالية والرومانسية». أنظر: دياب، مفتاح. ١٩٩٥. **مقدمة في ثقافة وأدب الأطفال.** القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع، ص٦١ - ٦٢. ونشير هنا أن بعض الباحثين اقترحوا تقسيمات أخرى تعتمد على تقسيم كل مرحلة من هذه المراحل إلى مراحل أصغر. وبما أن طفل اليوم لم يعد طفل الأمس بسبب التطورات الكبيرة والسريعة التي يمر بها العالم، فإن هذه المراحل تختلف من عصر إلى آخر ومن قطر

إلى قطر وتتداخل ببعضها البعض.

(٣٥) مجموعة من المؤلفين. ترجمة نادر ذكرى. [د.ت]. **أدب الأطفال والفتيان**. [د.م]: دار الحوار.

(٣٦) ن. م. ص٩٩.

(٣٧) ن. م. ص٥١.

(٣٨) أبو هيف، عبد الله. ١٩٨٣. **أدب الأطفال نظريًا وتطبيقيًا**. دمشق: اتحاد الكتّاب العرب، ص٣١.



ماهية التربية الإنسانية

د. هالة إسپانيولي

«المعلم الناجح هو ذلك المعلم الذي يبني من نفسه جسراً لطلابه ويدعوهم لعبوره، وهو بدوره يساعدهم لعبور هذا الجسر بفرح وشجاعة، يُشجّعم إلى أن يبنوا هم من أنفسهم جسوراً خاصة بهم».

(عادل روجرز)

لقد ظهر علم النفس الإنساني في الستينات كحركة ومدرسة دعت إلى علم حقيقي للإنسان، مدعين أن علم النفس الصادق هو الذي يعالج مشاعر الإنسان وآراءه وخبراته.

يهتم علم النفس الإنساني في الذات البشرية، طريقة إدراك الفرد لذاته، فالإنسان الذي يدرك ذاته بطريقة إيجابية ويشعر أن له قيمة يستطيع أن ينمو ويتجدّد دائمًا.

سمّي علم النفس الإنساني «بالقوة الثالثة» لأنه حاول أن يجيب على بعض الانتقادات تجاه علم النفس التحليلي من جهة وتجاه علم النفس السلوكي من جهة أخرى، وبأن كلاهما لا يبني نظريته على الخبرة الإنسانية الطبيعية والعادية.

من أبرز علماء النفس الإنساني: ماسلو، كامبوس، روجرز وآخرين.

لقد بيّن روجرز مفهوم البيداغوغيّة اللاتوجهيّة المبنية على أسلوبه في العلاج النفسي المتمركز حول العميل، وهكذا يرى روجرز عملية التربية بأنها يجب أن تضع الطالب في المركز، وفي هذا يقول «إن العلاقات العلاجية ليست إلاّ شكلاً من العلاقات الإنسانية وتحكمها نفس القوانين» لذلك فالبيداغوغية التي بناها روجرز تعتمد على فرضية أساسية قوامها أن الطالب يحمل في ذاته قدرة طبيعية على التعلّم والنمو، وهو يرغب بشكل تلقائي فيهما، وعليه فإن التعلّم تجربة ذاتية لا يمكن أن يخبرها إلاّ المتعلم نفسه. فالتلميذ يتعلّم من تلقاء نفسه. وهو وحده القادر على أن يغوص إلى أعماق تجربته الخاصة ويكتشفها ويفحص على ضوئها احتياجاته ويترجمها إلى أفعال، لذلك فالتعلّم الوحيد الذي يؤثر فعلاً على سلوك الفرد هو التعلّم الذي يكتشفه الفرد ويكتسبه بنفسه، هو التعلم الذي يحدث عن طريق الخبرة الشخصية

والانغماس الشخصي، ويشمل هذا التعلّم الفرد ككل، وهذا ما سمّاه روجرز «التعلّم الأصيل – למידה אותנטית».

أهداف التربية الإنسانية

هدف التربية حسب علم النفس الإنساني هو توفير الخبرات التي تمكّن الشخص من أن يصبح أكثر تحقيقًا لذاته وأقل اعتمادًا على البيئة.

في هذا الإطار يتّصف المعلم بأنه ميسّر لعملية التعلّم، يحاول أن يساعد خلق الجو الذي يشعر الطالب بالحرية، بحيث يستطيع أن يكون مبادرًا، فعّالاً، وأن يكون في مركز العملية التربوية من أجل تحقيق النمو، ومن أجل تغيّر الطالب.

فنحن نعيش في عالم متغيّر وإذا أردنا أن نكون في مستوى التحديات التي تفرضها التغيّرات العلمية والتقنيّة والتطورات والتحولات التي تشهدها علاقتنا الاجتماعية ينبغي أن نعد طلابنا إلى عالم الغد. ففي مجتمعات الغد، الأهم أن يكون الفرد قادرًا على مواجهة ما هو جديد، أكثر من أن يكون قادرًا على معرفة واجترار ما هو قديم، علينا أن نهيء طلابنا على القدرة على التغيير، والثقة في هذه القدرة أكثر من الثقة في المعرفة واكتساب المعلومات.

لتحقيق هذه الأهداف من الضروري خلق نظام تربوي داعم، يؤدي إلى نمو المتعلّم، في جوٍّ لا يعتمد على التلقين ولا يتمّ التركيز فيه على التعليم وإكساب المعلومات، بل على تسهيل التعلّم المستقل، جوّ يساعد على تحرير طاقات الطالب على التعلّم الذاتي، جوّ داعم لكي يصبح قادرًا على المبادرة وتحمّل المسؤولية بحيث يستطيع مواجهة المواقف والمشاكل الجديدة، وبهذا نستطيع تكوين الفرد المبدع، الخلاّق الذي يكون منفتحًا على تجربته الشخصية، واعيًا لها، متقبلاً إياها ومتغيّرًا باستمرار.

هذا الجو يتطلّب صفات خاصة من المربين، فعليهم أن يكونوا منفتحين، مرنين، صادقين مع أنفسهم ومنخرطين في عملية التغيير الشخصي والمجتمعي. فالحياة عبارة عن سيرورة، عبارة عن عملية جريان وتغيّر، تمامًا مثل الأنهار الجارية، وقدمًا قال الفيلسوف اليوناني هرقليطس «لا يمكنك أن تسبح في النهر نفسه مرتين لأن مياه الأنهار متغيّرة وجارية». فالعالم ليس ساكنًا ولا يوجد فيه شيء ثابت.

لذلك فدور المعلم لم يعد عبارة عن عملية نقل للمعرفة، والمبدأ الرئيسي الذي يُبنى عليه عمل المعلم هو الإيمان بقدرة طلابه على النمو الذاتي،

لذلك من المهم أن يثق المعلم بطلابه ثقة كاملة، أن يقيم معهم علاقة شخصية حميمة، فالعلاقة بين المربي والطالب هي علاقة شخص بشخص (علاقة الند للند)، وهذا يعني أن يشعر المربي أن الطالب شخص له قيمة، يتقبله كما هو لذاته بدون قيد أو شرط، بغض النظر عن تحصيله وسلوكه. عندها فقط يستطيع أن يخلق جواً داعمًا، متقبلاً للطالب دون شروط، جواً يشجّع «حرية التعلّم». وفي هذا يقول روجرز: «إذا أردنا للطالب أن يكتسب استقلالاً فكريًا، وأن يكون واثقًا من نفسه، علينا أن نمكنه، في وقت مبكر جدًا، من أن يصدر أحكامًا ويخطئ فيها، نمكنه من أن يقدر ويزن نتائج أعماله، من أن يقرر ويتحمل عواقب اختياراته، من أن يتعلم من تجاربه الشخصية».

هذا لا يعني أن لا نوجه الطفل وأن لا نقدم له نماذج سلوكية بديلة، لكن المقصود أن لا نجعله مقيّدًا، تابعًا لتقييمات الآخرين، بل أن نعوده أن يقيّم بنفسه تصرفاته، ونحن بدورنا نستطيع إغناء تجربته عن طريق «التغذية المرتدة - משוב» بحيث يصبح لديه بعدًا واقعيًا للصورة التي كونها عن نفسه.

مبادئ التربية الإنسانية

إني أعي تمامًا الصعوبات التي تواجه المربين في تطبيق جميع مبادئ التربية الإنسانية في مدارسنا، خاصة تلك المبادئ التي تتعلّق بالتعلّم الشخصي المبني على اختيار المواد، أو تلك التي تتعلّق بعدم إجراء الامتحانات وإعطاء الطالب الإمكانية لتقويم نفسه، ولكني أومن بالإنسان، أومن بقدراته وأومن بأن المربي يستطيع أن يكون مربيًا إنسانيًا بأفعاله واتجاهاته ومواقفه تجاه طلابه، لذلك سأحاول أن أوضح بعض مبادئ التربية الإنسانية التي تتعلّق بعلاقة المربي مع الطالب.

١. مبدأ العلاقات الدافئة والتقارب الإنساني - קרבה בין-אישית:

إن الفلسفة الأساسية للتوجه الإنساني يعبّر عنها اتجاه الاحترام والتقدير للفرد وطاقته وحقه في توجيه الذات والإيمان في قيمة كل فرد وأهميته، فالتقدير المتبادل يساعد على بناء صورة ذات إيجابية لدى الأفراد.

فالإنسان هو الهدف، هو مسؤول وجدير بالتقدير والاحترام، واحترامه هو وسيلة وهدف في آن واحد، وسيلة من أجل بناء جوٍ ودّي يشجّع التعلّم، وهدف أساسي في حياتنا.

٢. مبدأ المشاركة الوجدانية - דגש אפקטיבי"

نعني بهذا المبدأ عدم التشديد فقط على التحصيل واكتساب المعلومات، وإنما ضرورة الوعي لمشاعر الذات ومشاعر الآخرين، وإعطاء الحرية للتعبير عن المشاعر من أجل اللقاء الحقيقي بين الأفراد، مما يساعد على أن يكون الإنسان متكاملاً، حقيقيًا ومتوافقًا مع ذاته. فالمعلم المرن، المنفتح، الصادق يستطيع أن يحسّ بمشاعر طلابه ويتفهمها، يستطيع أن يشاركهم مشاركة وجدانية אמפתיה حقيقية.

٣. النمو الشخصي - צמיחה אישית:

تمتاز التربية الإنسانية في تركيزها على أهمية نمو الإنسان بشكل متميز وخاص لكل فرد، وهذا يتطلب إعطاء الثقة بالأفراد، إعطاء الدعم والتشجيع وإعطاء الحرية النفسية، لأن كل فرد يتعلم بطريقته الخاصة، بأسلوبه الخاص، بوتيرته الخاصة، لذلك علينا تشجيع المبادرات الفردية، خلق جو داعم يسمح بمثل هذه المبادرات وعدم خنقها وكبتها.

٤. الشراكة الدمقراطية - צמיחה אישית:

تعتمد التربية الإنسانية على المشاركة الحقيقية المبنية على المساواة والعدل، وذلك من أجل تعميق مشاعر الانتماء والتقليل من مشاعر الغربة في العلاقات بين المربي وطلابه، لذلك فعلاقة المربي بالطالب يجب أن تعتمد على التداخل الشخصي، التلقائية، المسؤولية، الانفتاح، الإصغاء والمرونة.

٥. التغيير والتجديد - שינוי וחדשנות:

ينادي المربون الإنسانيون بالتجديد والتغيير في التربية وعدم الجمود، فهم ينادون بالتغيير الراديكالي ويسعون لتعميق المسؤولية الذاتية والإدارة الحرّة الذاتية، ويرغبون في تغيير متجدد ودائم من قبل الفرد لذاته وكذلك إلى تغيير مناهج التعليم بشكل مستمر. من أجل هذا فعلى المربي أن يكون متداخلاً في عملية التغيير المجتمعي، واعيًا لقضايا مجتمعه وفاعلاً من أجل التغيير.

٦. الأصالة - ממשיות:

الأصالة كما يراها روجرز تقتضي من المعلم أن يكون صادقًا مع نفسه، مع مشاعره ومع طلابه، أن يكون صادقًا مع مجتمعه، واعيًا لمشاعره وعواطفه، قادراً أن يعيشها، أي أن يكون هو ذاته، دون قناع أو مشاعر خدّاعة.

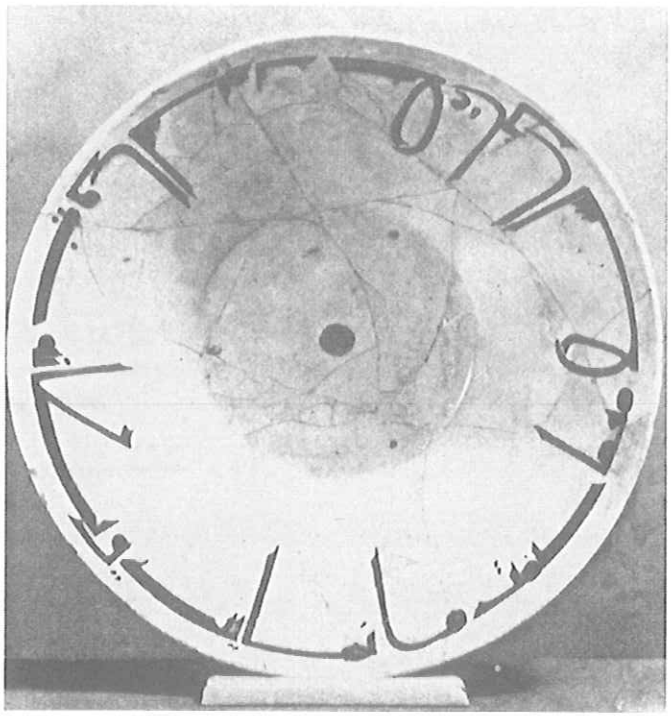
وبهذا يحق للمعلم أن يكون متحمسًا أو غاضبًا، متعاطفًا مع طلابه أو متضايقًا منهم، ولكنه ما دام يتقبّل هذه المشاعر باعتبارها مشاعره الخاصة ليس إلاّ، فإنه لن يشعر بالحاجة إلى أن يصبّ جام غضبه على طلابه أو أن يفرض مشاعره

عليهم. يمكنه أن يتحدث عن غضبه وعن الأمور التي تضايقه بأسلوب يعبّر عن مشاعره هو "שדר אני" وليس بأسلوب يتّهم به الآخرين بإحداث هذه المشاعر "שדר אתה". كأن يقول «أنا أتضايق جداً من الفوضى»، وليس «أنتم فوضويون».

هنالك مبادئ عديدة أخرى تؤمن بها التربية الإنسانية، لن أتطرق إليها هنا كما ذكرت سابقًا، وأكتفي بهذا القدر علّها تكون معلمًا وطريقًا لبعض المربين الذين يبحثون عن إيجاد بدائل لأسلوب التربية التقليدي ولمواجهة المشاكل التربوية التي تصادف المربين.

المراجع

1. אריקסון, א. **ילדות וחברה**, ספרית פועלים - 1970.
2. דרום דב, **אקלים של צמיחה**, ספרית פועלים, 1989.
3. קארל רוגרס, **החופש ללמוד**, ספרית פועלים, 1983.
4. Combs, A.W. **Humanistic Teacher Education,** Shields Fort Collis, 1974.
5. Maslow A. **Towards a Psychology of Being,** N.Y. 1962.
6. Rpgers C. **On Becomong a Person,** Houghton Mifflin, Boston, 1961.



ميخائيل أنجلو - بين النحت والرسم

طارق شريف

"إن النحت هو إزالة السطح من الحجر الصلب الخَشن بحثًا عن الصورة المخبأة"

إن الفنان العبقري ميخائيل أنجلو يمثل بفنه إرادة ذلك العصر الذهبي وتطلعاته الباهرة، إذ جمع إلى القدرة على ممارسة النحت - بحيث استسلم له الصخر وكشف له عما به من مكنونات الحياة - المقدرة على مزاولة فن العمارة - بحيث لانت له الأحجار - فشيّد منها عجائب البناء، كما عالج التصوير - وإن كان ذلك مع كره منه، إذ رآه من عمل النساء، وسجل فوق السقوف العالية والحوائط الشاهقة تلك الصور التي نافست تماثيله في شدة بروزها وانتصرت على طبيعة الاستواء وكانت معبرة في شدة بالغة عن ارادة الحياة.

والحديث عن ميخائيل أنجلو لا بد وأن يجمع بين صفاته المتعددة، كمصوّر ومثّال ومهندس في مقام واحد.

ولد ميخائيل انجلو ببلده «كاستل - كابريزي» عام ١٤٧٥ على مقربة من تلك المناطق الغنية بالمرمر والرخام، فنشأ وحُب الصخور يجري مع الدم في عروقه، وكان فخوراً بذلك حتى لقد كان يردد القول بأنه **أرضع الازاميل والمطارق مع لبن مرضعته.**

ونزحت الأسرة الى فلورانس حيث سلّمه أبوه الى «جيرلاندايو» المصور المعروف، ولكن متعة الغلام الكبرى انحصرت في ان يتحول من التماثيل التي جمعها آل ميدتشي بحديقة قصرهم.

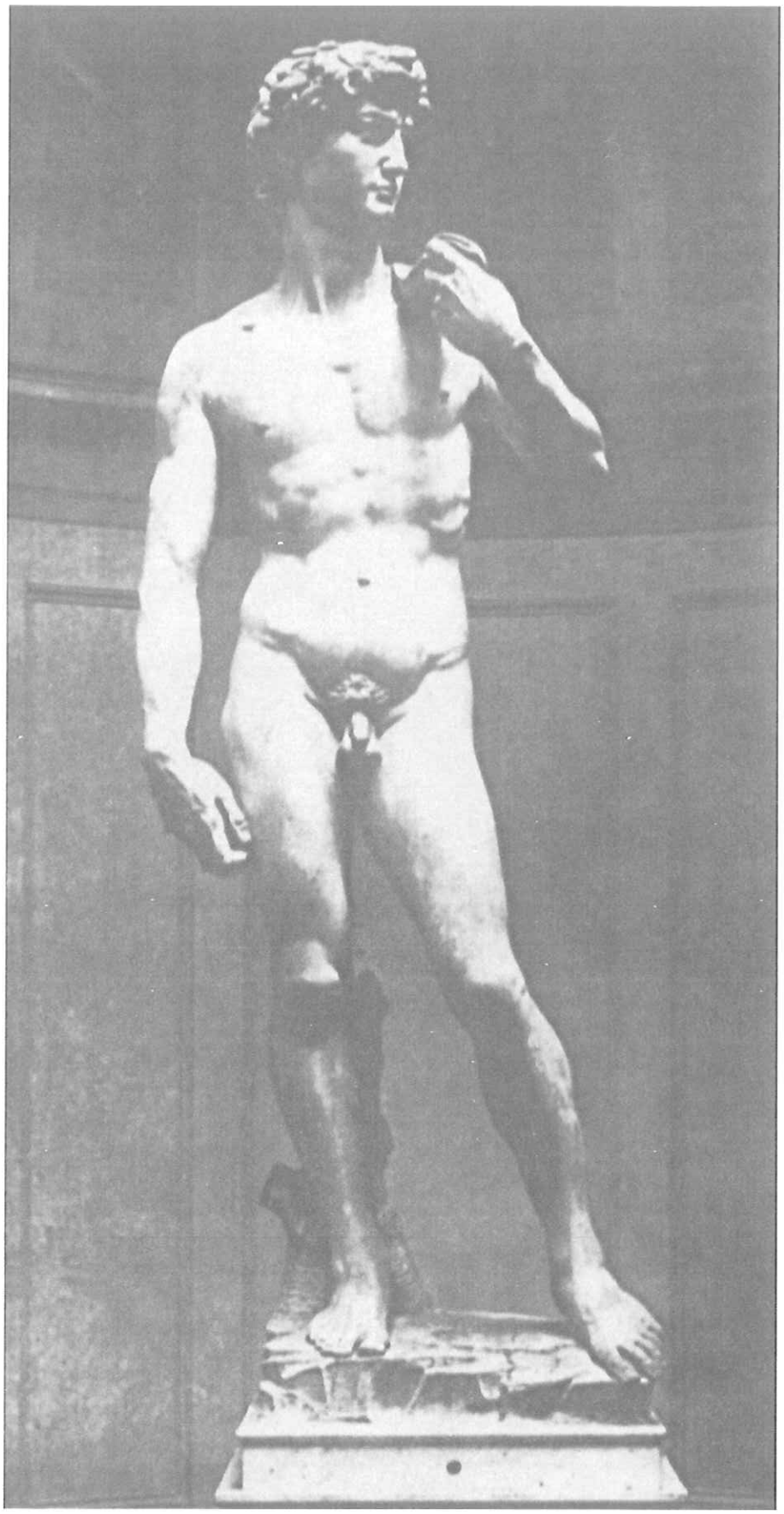
واتفق ان مرّ «لورنسو» احد اعيان اسرة «ميدتشي» - ذات يوم بحديقة قصره، فوجد الغُلام ينحت قطعة من الرخام نقلاً عن أنموذج روماني فأعجب بمهارته واتفق على ان يرتب له معاشًا شهريًا يكفل استمراره في معالجة النحت... ووقع ذلك بالفعل، فظل لورنسو يصرف له معاشه لمدة عامين كاملين.

نحت ميخائيل أنجلو حشوات وتماثيل لشخصيات أسطورية، وكان يعجز إلغاء أكثر الخبراء إلمامًا بعلم الآثار ان يفرق بينهما وبين الأصول الاثرية المنقولة عنها، مما أثار حسد معاصريه الفنانين الشبان عليه، الذي شوّه وجه ميخائيل انجلو بكسر انفه في مشاجرة تشويهًا ظلَّ يعاني من بشاعته طوال حياته، فعاش منطويًا على نفسه مفضلاً العزلة على مخالطة الناس.

ثم جاءت بعد ذلك الثورة التي اطاحت بحكم آل ميدتشي اي فلورانس ولم يكن امام الفنان إلا ان يغادرها ليقيم بمدينة بولونيا لبضعة اشهر ولينتج هناك بعض المنحوتات للأغراض الدينية، ولكن الفنان ما لبث ان ضاق ذرعًا بإقامته في بولونيا فعاد الى فلورانس، وكان قد سمع بما كان في روما من نشاط فني وقتئذٍ فاتجه اليها وهناك نحت تمثاله الشهير «الرحمة» سنة ١٤٩٨ الذي اوصى بأن ينتصب على



قبره بعد موته، ويشهد هذا التمثال على عبقريته التي اتاحت له ان ينحت في الصخر مستخدمًا أنامله المبصره، ويتجلى هذا التمثال المصنوع من الرخام بتطويع الحجر لرغبة الفنان كما يبدو ذلك في ثنايا الروب للسيدة العذراء، والحنان الذي يسترخي فيه السيد المسيح على حضنها وبين ذراعيها، والتركيز



في الحزن البادي على السيدة العذراء.

وعاوده الحنين الى فلورانس من جديد فسافر اليها لنحت تمثال «العملاق» او «داود» الذي تروي القصص الدينية عن بطولته وانتصاره على جولييت، التمثال مصنوع من الشايش، ارتفاعه ٤,٣٤م مع القاعدة، سنة ١٥٠١. لقد كُسِرت الذراع اليسرى للتمثال سنة ١٥٢٧ ولكنها رُممت بعد ذلك وتبدو النظرة القاسية الموجودة على وجه داڤيد في التمثال، ويوجد فضلاً عن ذلك نوع جديد من توتر الأشكال، ناجمًا عن اتجاهين مختلفين للحركة إذ يميل الجسم نحو اليمين حيث ركز الثقل على الساق اليمنى وتتجه الساق الاخرى في خِفّة الى الناحية المقابلة، وتتجه النظرة كما تتجه الذراع التي بها المقلاع اتجاهًا مفاجئًا نحو الشمال، ويزداد التوتر بانقباض عضلات الرقبة حيث يلتفت الرأس بالارتفاعات المختلفة التي عليها الاكتاف حيث يتحرك الجسم على محوره.



وكما ذكرنا سابقًا بأن ميخائيل انجلو كان يكره الرسم والتصوير وعندما كُلِفَ بتصوير لوحة تمثل العائلة المقدسة تردد في قبوله اول الامر، ثم عاد فقبله، وهي صورة دائرية الشكل، قطرها ١.٢٠م وهي اول صورة دينية للفنان ويُرى في اللوحة خصائص النحت تبدو مسيطرة فيها على طبيعة التصوير، كما يطغى فيها الاحساس المادي بقوة الجسم على الاحساس بما فيه من جمال، وحسب رأي ميخائيل انجلو - **إن الرسم الجيد والرائع هو ذلك الرسم الذي يقترب الى النحت البارز.**

وسافر ميخائيل أنجلو بعد ذلك الى روما تلبية لدعوة تلقاها من البابا يوليوس الثاني، وكان الغرض منها ان يقوم الفنان بنحت تماثيل وحشوات رمزية لمقبرة البابا المذكور وفقًا لمشروع يكفل إظهار مجد المسيحية ورعايتها للفنون والآداب، كما يكفل تخليد ذكرى الانبياء، فلما وصل الفنان الى روما شرع في اختيار الرخام اللازم من محاجر «كارارا» ونقله الى روما، وفجأة طُلِبَ إليه التأجيل لعدم توافر المال والبدء في تصوير سقف الكنيسة الملحقة بقصر الڤاتيكان «كابيلا - سيكستينا» (سيكستين إلى البابا سكستوس)، ويقال إن ذلك كان بإيعاز من المهندس (براماتت) الذي خشي أن يطغى نفوذ ميخائيل انجلو على نفوذ صديقه المصور «رفائيل» كما كان يهدف إلى إحراج ميخائيل انجلو الذي لم تكن لديه الخبرة اللازمة للتصوير بألوان الإفرسك (يقال ان ميخائيل انجلو استعان بالفنان كرافاتشي المختص بالافرسكو) بينما تتوفر ذلك الخبرة لصديقه «رفائيل».

وقبل ميخائيل أنجلو التكليف متحديًا بذلك كل العقبات التي وضعها خصومه لاحراجه، وكانت تلك الفترة من أقسى مراحل حياته، ذلك أنه ظل يتردد بين معالجة النحت تارة والتصوير تارة أخرى، تلك التصاوير التي انفق في تنفيذها قرابة سنوات أربع والتي ذهبت او كادت تُذْهِب بصره لاضطراره الاستلقاء على ظهره للتصوير على السقف، وتدل مكاتباته لاصدقائه على ما كان يعانيه وقتئذٍ من آلام نفسية، لان التصوير ليس من شأنه، كما يدل توقيعه على مكاتباته في تلك الفترة على انه لا يعترف بما كان يقوم به من اعمال التصوير والرسم بينما يعتز بصفته مثّال.

على أن ميخائيل أنجلو قد استطاع ان يخرج الى الناس بذلك العمل الفني الكبير الذي أجبر خصومه وحاسديه على ان يحمدوا الله ان خلقهم في عصره ليروا تلك المعجزة الفنية التي ردت قصة الوجود من وحي سفر التكوين، ابتداءً من خلق النور والظلام، والفصل بينهما بمشيئة الله، ثم ظهور الشمس والقمر والكواكب في الفضاء بعد ذلك خلق آدم، وخروج حواء من ضلعه ثم ما ترتب على أكلهما الفاكهة المحرّمة من طردهما من الجنة، ويستمر السرد ليتناول قصة نوح والطوفان الذي افنى الكائنات كلها باستثناء نوح ركب سفينة.

السقف: قبوة السكيتية

من سنة ١٥٠٨ - سنة ١٥١٢ وأول تأثير تحدثه القبوة برسوماتها وزخارفها في نفس المتفرج هو



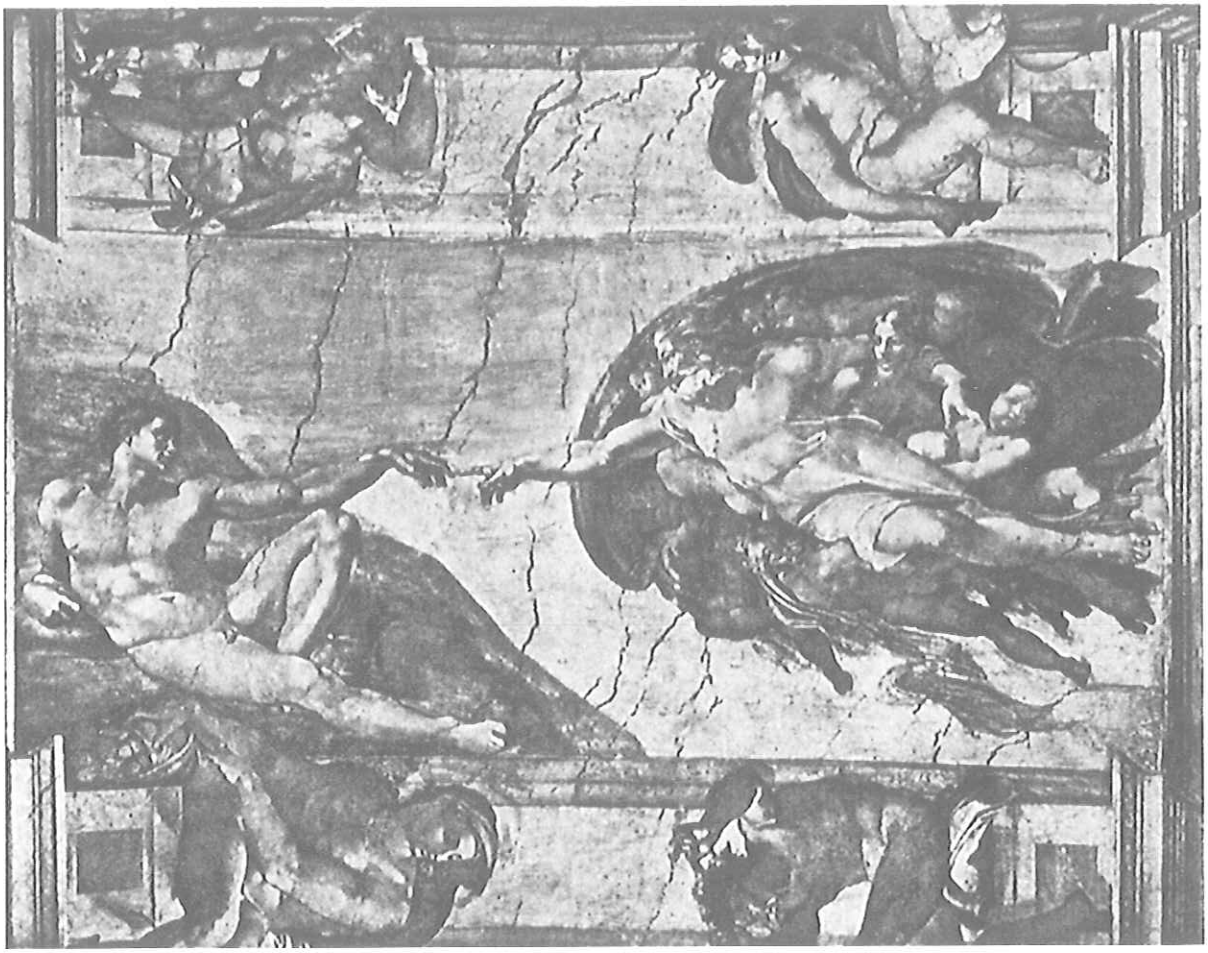
الذهول والرهبة تراه يشاهد على ارتفاع ٢٥ متراً من الارض، شعبًا بأكمله مكونًا من عمالقة جالسين او مستلقين او سائرين في جو عاصف تملأه الانفعالات

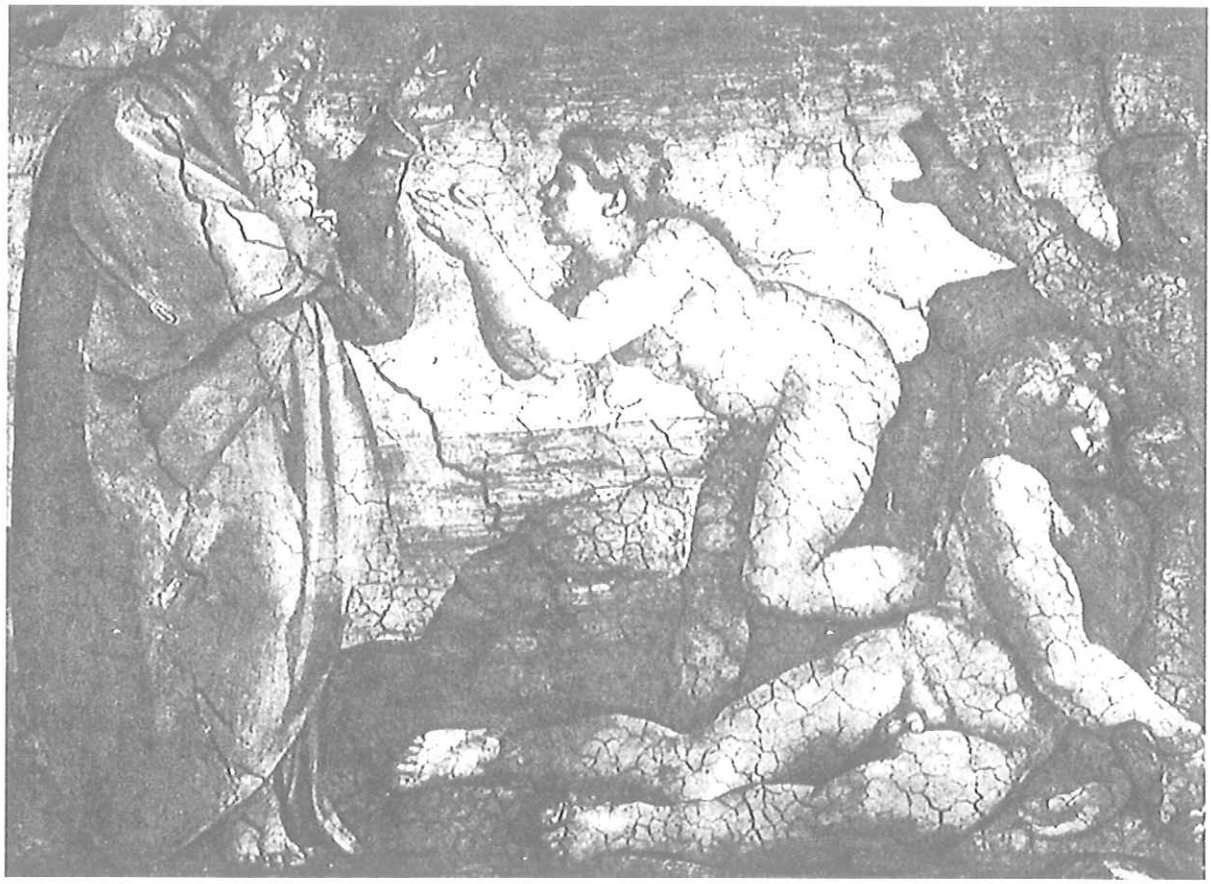
الحارة ولكنه بالرغم من هذا تلمس بوضوح نظامًا مناسبًا مكونًا من عدة اجزاء مكون designal فنظمه موتبطة بعضها بالعناصر المعمارية التي رسمها

كالكرنيش والاكتاف التي من شأنها زيادة الايحاء بصلابة القبوة وعظمتها وترى كيف تمكن مايكل انجلو من التوحيد بين عبقرية **كنحات** وعبقرية **كمصور ومعماري** وذلك عن طريق الفرسك حيث ابتدع طراز جديد يظهر لنا بوضوح عن هذا الأثراء الواضح الخالد العظيم احاطه مايكل انجلو بمواضيع القبوة التي اطلق عليها "la creation da monde".

إطار ضخم ترى من داخله سماء تكون أرضيه لعدة لوحات تختلف من مدى البعد الثالث وهذه اللوحات تروي حوادث مختلفة مشتقّة من سفر التكوين يربطها ببعضها الاطار المعماري.

ترى أن مايكل أنجلو اعطى لهذه المجموعة الاهمية الكبرى من تصميم للإله الذي يسيطر بشخصيته الرهيبة على كل اللوحات او الذي نراه تارةً يخلق الكون وتارةً البشر. وقد سبق مايكل أنجلو في ذلك المصورون البدائيون من عصر النهضة عندما مثلوا الإله يخلق الكون، ولكنهم لم يصلوا الى تلك العظمة والعبقرية من التعبير التي بلغها مايكل انجلو إذ ترى الإله هنا ملتفًا بمعطفه المرفرف يتحرك من الفضاء أثناء خلقه عناصر الوجود فنراه وهو يفصل بين الليل والنهار ويخلق الشمس والكواكب ويخصب الارض ومن أشهر هذه القطع صورة خلق آدم - نرى فيها آدم على الارض يرفع جسمه في نحت منسق جميل ويهم برفع رأسه وهو ماراً يده اليسرى بينما يمر الإله





أمامه ويبعث في هذا الجسم الجميل الحياة والعطف.

وتلي هذه الصورة صورة اخرى وهي خلق حواء وهي خارجة من ضلع آدم الايسر الذي ظهر في الصورة مشهداً مزدوجًا يمثل الخطيئة والطرد من الجنة وترتسم عليها علامات الحزن وهم نازلين الى الصحراء الواسعة.

ونجد صوراً مشتقة من حياة نوح ثم صورة سيدنا نوح يقدم الذبائح يليها صورة الطوفان واللوحة الاخيرة تمثل حادث نوح واولاده. يظهر في الصورة وهو سكران ملقًى على الأرض يغطّى وهو عريان من قبل أولاده، إن السكر هذا نوع من الموت، وهنا في الصورة يلعن نوح من قبل أولاده العراة، وإلى جانبه يوجد إناء خمر.

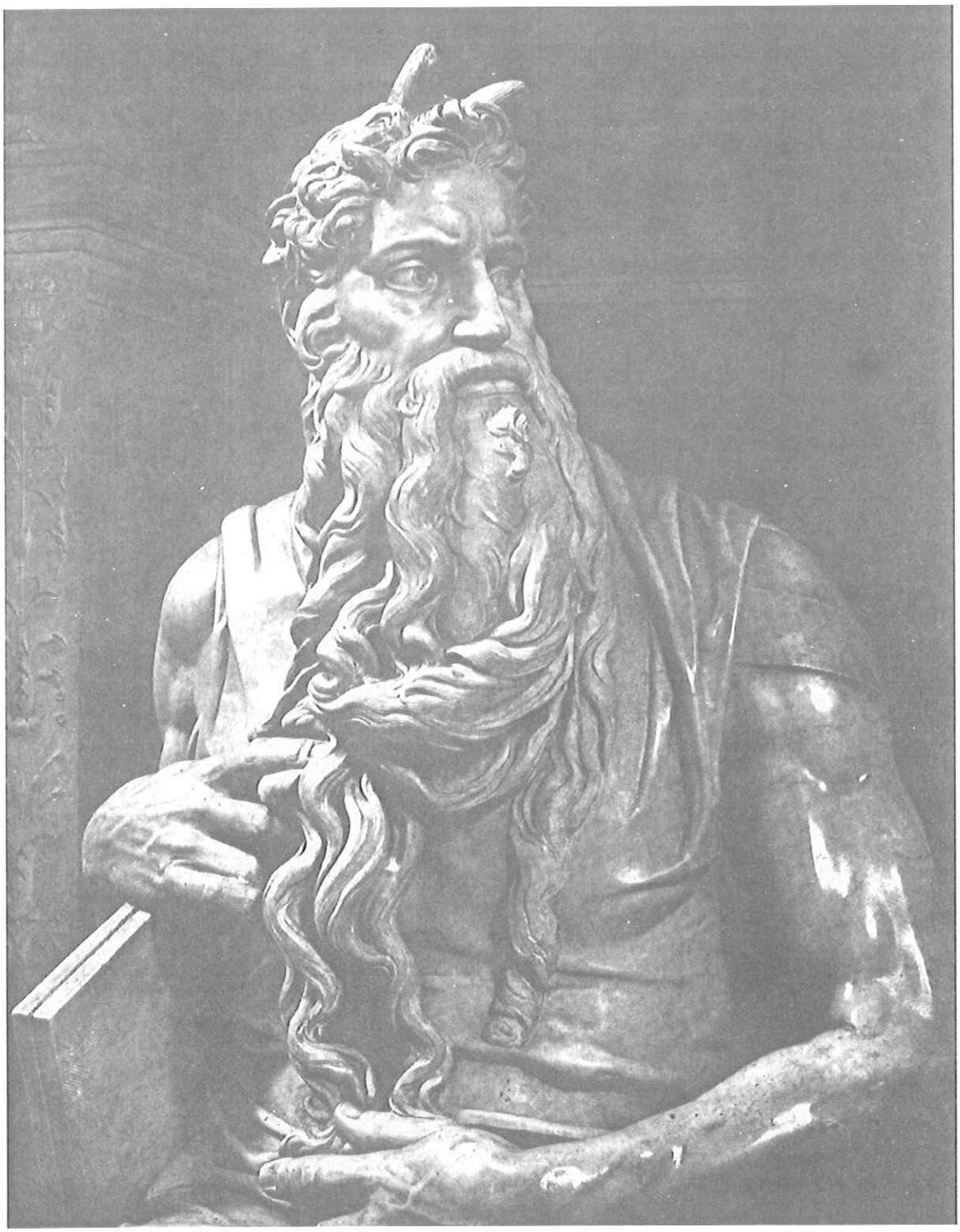
وحول هذه الصورة الكبيرة ترى رسومات للانبياء يدونون تنبؤاتهم ومن اشهرهم صورة «النبي ارمياس» مستنداً بذقنه على يده مفكراً منحنيًا الى الامام.

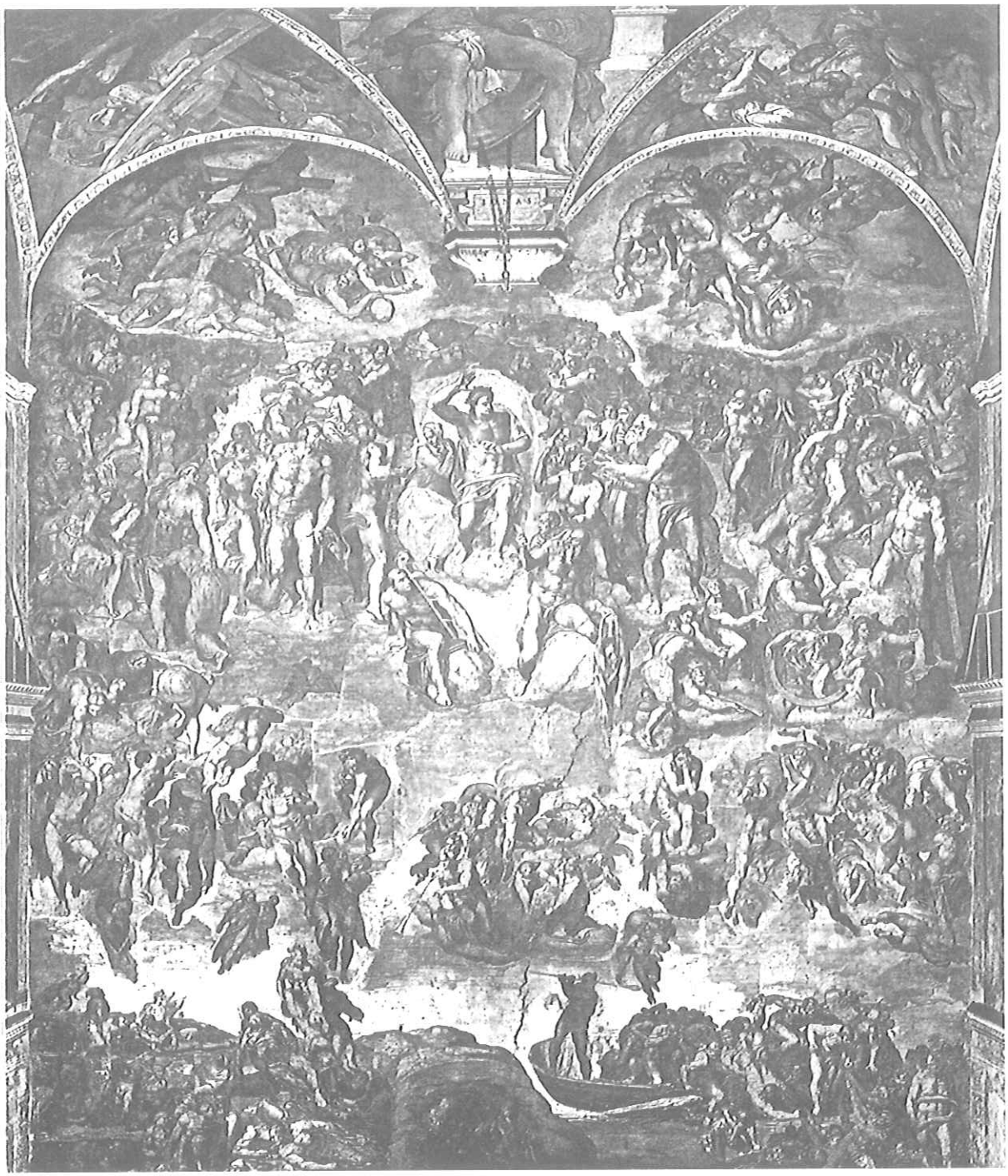
ومما يثير الاعجاب اننا نرى في هذه القبوة التي تعتبر من أبدع ما انتجه الفنان، كما خلقت يد الآلهة من جمال وقوة من حياة سامية يثير الاعجاب. وقد توصل مايكل أنجلو إلى تمجيد جسم الرجل والمرأة وحيويتهم الممتازة، وهذا عمل فنان شاذ يتفوق على مستوى البشر بعبقرايته وبعواطفه الملتهبة التي هدأت نحت هذه القبوة بعد ٤ سنوات لتخرج معجزة فنية فاقت آثار البشرية بجمالها وضخامتها وشدة تأثيرها.

فرح الفنان بالخلاص من تلك المهمة التي طالما ثقلت

على نفسه، وكان يتوق الى الفراغ منها ليستأنف العمل في مقبرة يوليوس الثاني واستأنف ميخائيل أنجلو العمل فعلاً في مقبرة يوليوس الثاني فنحت رائعته العظيمة تمثال مسى، حيث كان دائمًا يردد ويقول «**إن النحت هو إزالة السطح من الحجر الصلب الخشن بحثًا عن الصورة المخبأة**».

ويحظى تمثال موسى بشهرة عالمية لا يدانيها إلا شهرة سقف «كاپيلا سيستينا» ذلك ان الفنان العظيم





قد أظهر في ذلك التمثال أقصى مظاهر الغضب على وجه موسى، كما سوى ذراعه الأيسر بحيث تكاد العروق ان تظهر من أسفل الجلد، بينما سوى اللحية المتموجة الشعر على صدره وكأن الهواء يرفع اطرافها ثم يخفضها في خفة ولطف، ويُروي من ان ميخائيل أنجلو ضرب بإزميله على ركبه تمثال موسى عندما انتهى من نحته قائلاً: أنطق.. ليدلنا على أنه كان يهدف في فنه الى إثارة الاحساس بالحياة

في أوج توهجها

ويبدو أن الفنان كان على خلاف مع القدر، فلقد كلف بعد قليل من انتهائه من التصوير السقف بإعداد صورة كبيرة الحجم على حائط هيكل المصلى تمثل «يوم الحساب» فاضطر الى التوقف عن النحت مرة ثانية ليملأ حائط الهيكل بتلك الصورة الضخمة التي عبّرت عن موقف البشرية من اليوم المشهود، ولكن ميخائيل أنجلو لم يستوح لذلك المشهد من الكتاب المقدس، بل استلهم له من الملهاة المقدسة للشاعر «دانتي» فسجّل صوراً من جنة دانتي وجحيمه أدهش بها مصوّري العصور كافة.

وقد أعطاه البابا الحرية الكاملة في تصميم هذا المشهد الرهيب الذي يمثل الحساب الأخير، وكانت تقاليد القرون الوسطى قد طبعت بطابع متزن يمتاز بتقواه وبشكل المسيح الذي يظهر كأب يشوبه بعض العطف.

أما ميخائيل أنجلو فقد خرج من هذه التقاليد واتبع طريقته الممتازة ونرى المسيح في الوسط يظهر على شكل الشيخ الهادئ التّقي ولكنه على شكل شاب تأثر يرفع يده ليلعن الاشرار وكأنه سيقضي عليهم، بينما العذراء فوق رأس المسيح. نرى على اليمين واليسار مجموعتين من الملائكة يحملون بجهد كبير أدوات التعذيب التي عذب بها المسيح في حياته وأهمها العمود الذي ربط به عندما توّجه اعداؤه لإكليل الشوك والصليب الذي صلب عليه وقد التف حوله القديسين والشهداء.

ومن الجزء الاسفل من الصورة التي تمثل الارض ترى الكتل البشرية خارجة من هذه الارض بعد ان اعيدت اليها «الحياة». على اليمين الصالحين يصعدون الى السماء بينما الى اليسار ترى العِراك العنيف بين الأشرار والملائكة الذين يدفعوا بهم الى اسفل حيث يتعلق بهم شياطين الجحيم الذين يعذبونهم وهذا السخر اثر ضروري ابتدعه ميخائيل انجلو.

ولما أوفى الفنان على عامه الخامس والسبعين، كُلفَ بتصوير موضوعات بقصر الڤاتيكان، فلما نفذها، وكانت قواه تخونه أثناء ذلك عاد يقول: «إن التصوير بالافرسك من شأن الشباب وليس من عمل الشيوخ».

وبهذا رد إلى التصوير اعتباره بعد ان ظلّ يزعم أنه عمل خليق بالثناء فحسب.

فلما قضى نحبه كان الفن الايطالي قد ارتفع على يده الى قمة إزدهاره، ولكنه بدأ بتدهور على يد اتباعه ومقلديه.

المصادر:

Michelangelo, Rolt Schott, Second Impression, 1965.

Michelangelo, by: Fredrick Hart, First published in Great Porilain,1965.

الفنون التشكيلية وكيف تتذوقها - برنارد مايرز - ترجمة الدكتور سعد المنصوري، القاهرة - نيويورك ١٩٦٦.

محاضرات عن ميخائيل انجلو - ד"ר גיל מוזס - אורנים, 1972.

شبوبية

د. فاروق مواسي

١ - هُتافُ الصّدر

أصدرُكِ هاجَ في دفقِ التجلّي
هُتافًا سحرُهُ.. أمواجُ دِلِّ
بلونٍ خبّأ اللهفاتِ تَتْرى
حرامٌ كنزُهُ يصبو لحِلِّ
ترجرجَ مستفيقًا - إذ يُناغي -
أرَّجَ عَبقةً هلّتْ بطلِّ
وأشعلَ جهلُهُ في العلمِ نورًا
فأورى النارَ في علمي وجهلي
وألقى ظلُّهُ
صفوًا
وزهوًا
فصالَ الزهوُ في حَولٍ وطَولِ
وثَغْري حامَ في حومات وردٍ
سينهلُ ما يطيب لهُ بنهلِ
ويعبقُ رونقًا راقَ ارتقاءً
على حينَ اشرأبَّ، سَما لوصلِ
فصار الخِصبُ بذلاً لا يُجارى
وأخصبَ صدرَها المعطاءَ بَذلي

١ - نبعان

ينبجسُ النبعانِ في صفاءْ
دِفئان رشّا - في انتشاء -
عليهما كزورقينِ مُقلتيْن
وفيهما لجامُ شمسٍ صاحبتْ ظلالْ
مدائنُ
جنائنُ
فَيضٌ، تجولتُ الهُوينا فيهما
لمحتُ تحتَ نبضِ كلٍّ منهما
سنا على مفارقِ السناءْ
قبضتُ وارتويتْ
أمسكتُهُ بلونِ عشقٍ ما ونَى
حتى وصلتُ النجمَ إذ أصولْ
بحثتُ عن
حروفيَ التي سمَتْ..
صلّيتُ ما نَويتْ
هنا وما هنا.

٣ - حريّة

ارتقيتُ بلا وزن أو إيقاع
غرقتُ في احتدامٍ هانئ
بَهاء
بهاء
بهاء
تفيأتُ شرفةً مثقلةً بالضُّحى
تفيضُ بالرِّضا
شفيفةً - وفي خدَرْ -
يستفزّني الدلالُ السّخيّ
والطعمُ البهيّ
وحكايةُ الأمان
ركبتُ صهوةً غريبةَ الجُموح
وبَعدها
عُدتُ مع الرحيقِ إذ يفوح
أنشرُهُ
وهكذا
رويتُ لكم بعضَ ما جرى
وهكذا...

٤ - مِسك الختام

الحبُّ جرَأ الخجولَ في خُطاهُ
للأثرْ
وجرّأ الفضاءَ للسماءْ
الحبُّ في يدِ الجمالِ
جلٌّ في ارتفاعةِ النهود
عندما يعود.
وشاعر الكلام يسمعُ الكلامَ
والطيورَ
والعِبَر
وهابطًا على الشفاه
قطرةً
من الحرير
لفتةً
من النظر
وبعضَ غمغماتْ
لو تُعتصَرْ!!!

البعد الفردي عند روسو وكيفية تطبيقه في المدارس

سلمان عليّان

١- سيرته الذاتية

ولد روسو في سنة ١٧١٢ في سويسرا وقد توفيت امه بعد ولادته، اما والده فقد كان لديه عدم اتزان نفسي مما جعله لا يهتم بتربية ابنه، ولقد كان محبًا للقراءة وقد اشرك ابنه بهذه الرغبة حيثُ كان يقرأ معه عدة كتب، ثم قام والده بإعطائه لاقاربه ليربوه فأبقوه

لفترة زمنية قصيرة ثم بعثوه الى شخص مهني لتعليمه مهنة معينة، الا انّ روسو فشل في اكتساب مهنة بسبب عدم رغبته في ذلك، على اثر الوضع المحبط الذي تواجد فيه قرر روسو في سن السادسة عشرة ترك مسقط رأسه والسفر الى مكان يمنحه الحرية والبعد عن أقاربه.

في فترة تشرده قابل كاهنًا كاثوليكيًا أثّر عليه لدرجة كبيرة بحيث جعله يترك الطائفة البروتستنتينية وانضم الى الطائفة الكاثوليكية ثم وضعه الكاهن في بيت السيدة "וארנס" التي كانت تعيش حياة حرة بحيثُ لا تهتم كثيراً بالتقاليد الاجتماعية. في بيتها استطاع روسو اشباع حاجته للجمال والطبيعة. وقد عاملته صاحبة البيت بشكل جيد وكانت له كأم. وقد استطاع روسو توثيق علاقات جيدة مع أشخاص من عُلية المجتمع الفرنسي في ذلك الوقت، إلا انّ رغبته في التجوال دفعته الى ترك البيت عدة مرات والبحث عن مهنة معينة لكي يعيش لوحده ويشعر بالاستقلال الا انه كان يفشل ويرجع الى بيت السيدة "וארנס". في إحدى محاولاته للهرب من ذلك البيت توجه الى دير وعاش مع الكهنة وهذه الفترة ساعدته على توسيع ثقافته والتغلب على عواطفه وعلى عدم الراحة النفسية.

وفي سنة ١٧٤١ توجه روسو الى باريس واستقر فيها، حيثُ قضى خمس عشرة سنة في ظروف اقتصادية صعبة وبدون مصدر رزق ثابت وآمن. تعرف في باريس على امرأة بسيطة تدعى "תרסה

לוסטר" وهي التي قضى معها حياته. وقد حاول روسو الحصول على عمل في باريس الا انّ محاولاته باءت بالفشل، اما اولاده فلم يقم روسو بتعليمهم بل بعثهم الى دار للأيتام ومن ثم انقطع اهتمامه بهم. وقد يبدو هذا التصرف غريبًا وخاصةً انه مربٍّ وأنه نادى بأساليب تربوية جديدة الا انه فيما بعد اعلن في عدة مناسبات اسفه على اهماله لأولاده، وهذه إحدى النواقص في حياة روسو، بالاضافة الى زواجه من سيدة بسيطة ساذجة التفكير. ويرى البعض انّ السبب في ذلك هو انّ روسو وجد في هذه السيدة ما ينقصه من راحة نفسية وهدوء دائم.

لقد استطاع روسو ان يبني ويوثق علاقات جيدة مع مربين وفلاسفة اثناء وجوده في باريس حيثُ تعرف على צאלמבר والبارون הולבאק واصبح صديقًا لهم. وبناءً على توصية من اصدقائه انضم روسو الى محفل واضعي الموسوعة الفرنسية واشترك في النقاشات والأحاديث التي كانت تدور بين الأعضاء المشتركين وقد كانت اراء روسو تلقى الاعجاب خاصةً من النساء. ولكن طبيعته ومحبته للصدق لم تساعده بحيثُ كان يغضب بسرعة من الاخرين ويتصالح بصعوبة ولا يقبل بالكذب والتزييف ويعود ذلك الى روحه التي كانت متدينة في أساسها. انّ باريس قد جذبته من جهة ورفضته من ناحية اخرى، فمن الجهة الأولى جذبته بأضوائها ولكنها رفضته بافكارها السطحية. فهو قد استمتع بحياته فيها ولكنه تألم أيضًا.

أثناء وجوده في باريس قام روسو بنشر كتبه، في سنة ١٧٤٩ اعلنت اكاديمية "בדיזיון" (في جنوب فرنسا) عن جائزة لمن يعطي جوابًا على السؤال: «هل اعطى التقدم العلمي والفني التحسين أم التدمير؟». وروسو قد اشترك في هذه المسابقة بدافع الحماس وكتب انّ الجواب سلبي كليًا حيثُ كان ملخص جوابه انّ الانسان خلق بطبيعة جيدة ومفيدة، ولكن الحضارة، المجتمع الانساني، العلوم والفنون حوّلته الى انسان سيء وحزين. اجابته التي صاغها صياغة أصلية فيها قدرة كبيرة على التعبير حازت على الجائزة الأولى.

في اجابته عبر روسو عن افكاره وشكوكه وأحاسيسه المخزونة ووضح التناقض الموجود بين الحضارة والسعادة، والحضارة والطبيعة، وبين الأخلاق والحضارة، انّ اجابته على هذا السؤال كانت عبارة عن الانتاج الأول لروسو الذي جعله بين ليلة وضحاها انسانًا مشهوراً، الا انّ البعض انتقده واتهمه بانه قد قام بسرقة أدبية وقد ساعد

هذا الحدث روسو على نشر الاوبرا التي كتبها.

بعد عدة سنوات نشر روسو مقاله الثاني كاجابة على السؤال الذي طرحته أكاديمية "בדיזיון" والذي يدور حول جذور عدم المساواة بين الناس، ولكنه لم يفز بالجائزة الأولى الا أنه لم يكن اقل اصالة عن المقال الأول، وقد كرسه لبلده مسقط رأسه «جنيف» التي تحققت فيها فكرة المساواة. هذا المقال بحث في المجتمع الانساني وحضارته، وقد بيّن روسو في هذا المقال انه اذا اراد الانسان تحقيق اهدافه الاخلاقية فيجب ان يعود الى الحياة البسيطة في احضان الطبيعة والتنازل عن جميع ما حققته الحضارة الانسانية وبذلك يتم إصلاح المجتمع، في هذه الفترة ترك روسو باريس وعاد الى جنيف الهادئة والجدية، وقد استقبل هناك باحترام كبير، حيثُ انه عومل في باريس بعدم احترام بسبب مقاله الثاني، حتى انّ ڤولتير انتقد مقال روسو وقال "בקראתך בספרי רוסו, אומר וולטיר, מתעורר בך החשק לשוב ולהלך על ארבע". (זיו מ., 18).

إنّ تقييم ڤوليتر لأفكار روسو يظهر التناقض الذي بينهما وقد بقي هذا التناقض والعداوة حتى اخر يوم في حياتهما، انّ روسو بعكس ڤولتير حيثُ امن انّ عقل الانسان لا يكفي لكي يوجهه في عالمه.

في «جنيف» زار روسو جميع اصدقائه القدماء والاماكن التي عاش بها. وقد اهتم بالنظام السياسي لمدينة جنيف ويحتمل ان رجوعه الى هناك قد كوّن الافكار التي عبّر عنها في «العقد الاجتماعي». بعد اربعة شهور من اقامته في «جنيف» عاد روسو الى باريس حيثُ انّ إحدى صديقاته وتلميذاته اعطته قصراً صغيراً وهادئًا محاطًا بالجنائن والحقول الا انه لم يبقَ هناك وعاد الى باريس الى بيت احد اصدقائه وكتب كتبه الأساسية "La Nouvelle Heloise" والعقد الاجتماعي الذي يضم افكاره التربوية.

بعد سنة من اصدار "La Nouvelle Heloise" أي في سنة ١٧٦٢ ظهر كتاباه الواحد تلو الآخر «العقد الاجتماعي» و«اميل». فقام البرلمان الفرنسي باصدار امر بحرق «اميل» وسجن مؤلفه ولكن أصحاب روسو حذروه فهرب إلى سويسرا، ولكن «جنيف» أيضًا قابلته بعداوة مما اجبره على الهرب لأنه حكم عليه في «جنيف» بنفس ما حكم عليه في باريس، وقد استطاع ايجاد ملجأ في قرية صغيرة تابعة للملك فريدريك الثاني ولكن روسو لم يسلم حيثُ انّ الكاهن كشفه وحرض السكان، وصل روسو الى حالة احباط شديدة لأنّ

معظم اصدقائه ماتوا ولم يجد مكانًا يحميه ولم يعرف كيف يعود لفرنسا.

وصل الخلاص على يد الفيلسوف الاسكتلندي "דויד יום" حيثُ دعاه للحضور إلى انجلترا وقد قبل روسو دعوته خاصةً وانّ مضيفه قد اكدّ على انه سيوفر له سبل الراحة والهدوء، الا انّ روسو لم يستطع البقاء في انجلترا أكثر من سنة واحدة بسبب طباعه، وعواطفه الثائرة وشكوكه، عاد روسو الى باريس، حيثُ وجد الفقر والنقص والعزلة مما زاد من شعوره بالمرارة والكراهية، كما انّ ڤولتير لم يتوقف عن مطاردته حيثُ استمر في نقده واستهتاره اللاذع ونشر عدة اشياء شخصية عن حياته مما جعل المجتمع الراقي يمتنع عن مخالطته، استمر وضع روسو بالتدهور حتى اشفقت عليه سيدة فأعطته بيتًا من املاكها بالقرب من باريس حيثُ عاش به حتى توفي سنة ١٧٧٨.

انّ روسو لم يحظَ بأي تقدير في حياته واستمر هذا الوضع حتى بعد مماته، ولكن الثورة الفرنسية الكبرى قررت ارجاع الاحترام الذي حرم منه المقاتل الشجاع ولذلك في سنة ١٧٩٥ نقلت جثته الى باريس ودفن في مقبرة كبار رجال فرنسا في "פאנתיאון" الى جانب عدوه ڤولتير وعلى قبره كتب «يرقد هنا رجل الطبيعة والحقيقة».

أ- طريقته أو فلسفته التربوية:

لقد صاغ روسو وجهات نظره بالتربية في كتابة «اميل - אמיל» الذي ترجم الى معظم لغات الحضارات ويحوي هذا الكتاب خلاصة فلسفة المؤلف (روسو). وخاصة فلسفة التربية وقد أخذ الكتاب ثلاث سنوات حتى صُقِلَ. الكتاب ليس قصة كما يظهر من صورته الخارجية وانما هو انشاء فلسفي يصور طبيعة الانسان الجيدة ويبيّن الواقع الذي به نواجه اناسًا اشرارًا.

عندما يسأل السؤال: ما هو مصدر الشر؟ فإنّ الاجابة عليه هو ان مصدره من التربية السيئة، فحسب تفسير روسو انّ قلب الانسان طاهر وخيّر ولو وجدنا به شراً فهو نتيجة تأثيرات شريرة ولو نجحنا في ابعاده عن التأثيرات الفاسدة هذه فسنمنعه من الشر. لكن كيف نحمي قلب الانسان من التأثيرات السلبية؟ الاجابة في هذا الكتاب.

يروي روسو قصة تطور حياة بطل القصة «اميل» وخطيبته. يقسّم هذا التطوير الى اربع مراحل: حتى سن ست سنوات، حتى سن الثانية عشرة، حتى سن خمس عشرة سنة، وحتى سن اثنتين وعشرين سنة.

الولد الجيد بطبيعته:

تربية روسو ترتكز على فرضيته الأساسية والتي هي العمود الفقري لوجهه نظر عالمه وهي تتلخص بأنّ الطفل ولد خيراً من تحت يد الخالق: "כל מה שיצא מתחת ידיו של בורא העולם טוב הוא, והכל מתקלקל בידי האדם." (זיו, מ. תשי"ב). لا توجد بالطفل غرائز شريرة وانما غرائز خيّرة/ في مجال التربية، ليس الهدف تغيير طبيعة الانسان وعلينا عدم البحث عن صفات سيئة بالطفل فعندها سنربي لديه الشر وعندها يمكن القول انّ الشر الذي نتج لديه مصدره عوامل خارجية كالبيئة والمجتمع التي اثرت عليه بالاتجاه غير المرغوب وابعدت ما كان جيداً وطاهراً لديه من قبل. بما انّ مجرى التربية هو صراع، اذن يجب الاّ نوجهه ضد طبيعة الولد، انما ضد المجتمع، ووفقًا لذلك المربي مجبر بالدفاع عن الولد من تأثيرات المجتمع الفاسدة. هذا الامر ممكن فقط اذا نجح بالهروب من المجتمع والحضارة الى احضان الطبيعة.

العوامل التي تصمم الشخصية:

هنالك ثلاثة عوامل تصمم شخصية الطفل: الطبيعة، المجتمع، والأشياء التي يواجهها.

تربية جيّدة معناها تقوية فعاليات العامل الأول، يجب الاصغاء الى صوت الطبيعة وهذا يكون بمراحل أولّها - معالجة الشخصية. انّ تطوير الشخصية معناه كشف المهارات والصفات الكامنة بالطفل، تحرير قواه الداخلية، وتحرير كامل للقدرات الموجودة به، يجب على المربي الاّ يضيف شيئًا من عنده والاّ يُدخل شيئًا خارجيًا الى الطالب، اذ انّ كل شيء مطلوب ومرغوب لحياة الطفل موجود عنده من الأصل. الطبيعة زودته بكل شيء وعلينا الا «نصلح» ما اعطته الطبيعة. اهتمامنا الوحيد - يجب ان يرتكز على إعطاء فرصة للانسان بأن يعيش حياته بدون ازعاج وتدخل. وبهذه الطريقة يشعر الفرد بالسعادة والاكتفاء ويشعر انه انسان جيد، ولذلك يجب ان يكون الاهتمام بالفرد الواحد.

والتفسير الثاني الذي يعطيه روسو للتربية هو: تربية الانسان وليسَ المواطن، الانسان وليسَ شعبًا واحداً، ولذلك لا توجد للتربية أهداف محددة من الخارج.

وظيفة التربية - معالجة الشخصية:

التربية لم تأتِ من أجل تلقين الطفل قيمًا معينة. لا توجد اهمية لقرارات الوالدين، او الناس الآخرين بخصوص توجيه الطفل الى مجال عمل معيّن

لأنّ الطبيعة هي التي تقرر مستقبله المهني لأنها، كما ذكرت سابقًا، تحدد جوهر حياته. ووظيفة المربي هي ان يعلّم الفرد فن الحياة فاذا تعلم هذا الامر جيداً فيمكنه ان يصبح ما يريد. من خلال النقطة الأخيرة نفهم لماذا يجب على المعلم الاّ يصحح الطبيعة ووظيفته ابعاد التأثيرات غير المرغوبة، وكما هو معروف، انّ معظم تأثيرات المجتمع والحضارة تعتبر ضارة. وعليه ايضًا ان يؤمّن شروطًا ملائمة لحياة وتطور الطفل ومساعدته في حل المشاكل وتسهيل الطريق أمامه للحياة.

تطور الطفل:

انّ نظرية روسو بما يتعلق بتطور الطفل تقوم على أساس «عدم العجلة». الطبيعة تعمل في هذا النطاق بشكل بطيء وآمن. ولذلك على المربي ان يتحلى بالصبر وان يسمح للطفل بالتطور شيئًا فشيئًا من الداخل وبالتدريج، تمامًا كما ينمو اي شيء في الطبيعة. على الطفل ان يعيش كل مرحلة بانفراد وان يتطور حتى ان يكتمل. من الجدير ذكره، انه يمنع على الاطلاق اجراء لعبة أو فعاليات، او تنفيذ طلبات في مرحلة مبكرة والتي تناسب مرحلة متأخرة. وقبل كل فعاليات يجب ان نسأل انفسنا: هل هذا هو الوقت المناسب؟ فيجب ان نذكر انه من الأفضل عدم القيام بأي شيء بدلاً من ان نفعل شيئًا خاطئًا.

السرعة بالعملية التربوية معناها عمل شر، قبل ان نقوم بهذا الأمر، يجب علينا قبل كل شيء، ان نعرف الطفل وطبيعته الخاصة به، وماهية الطفولة، متطلباتها ومجالاتها، علينا ان نعرف الاحتياجات المشتركة لجميع الأطفال وفي نفس الوقت احتياجات كل واحد منهم، وظيفة المربي ان يبرز الشخصية الموجودة بالطفل ويطوّرها وينظمها، اذ عليه ان يزوده بالغذاء الروحي، ان يختار له طرق العمل المناسبة له، ان يوقظ لديه طاقاته، وان يجلب امامه اخبار - كل شيء حسب ميوله .

ويضيف روسو قائلاً انّ لكل فترة في حياتنا، توجد احتياجات وميول، حقوق وقيم خاصة بها. وكل فترة يعيشها الانسان هي ليست تحضيراً أو مرحلة انتقالية للفترة القادمة، انما هي هدف بحد ذاتها.

الامتناع عن الاجبار، العقاب والمكافأة:

يقول روسو اننا لو طلبنا من الطفل الأمور التي يستطيع هو اعطاءها والقيام بها، ولو اشغلناه بما يعنيه ويهمه بصورة تلائم رغباته ودرجة استيعابه

وتطوره، فاننا لن نحتاج الى الضغط او الاجبار في التعليم أو في القيام بمهمة معينة. يجب علينا احترام «ماهية» الطالب واستقلاليته والمحافظة عليهما. فانّ أهم شيء هو حرية الطالب. ما نطلبه منه يجب ان ينبع من داخله. فلا يمكن ان نعلّم من اجل الحريّة والاستقلال من خلال استعباد واجبار وتهديد، وبذلك يجب عدم ممارسة العقاب لأنه يشوّه كلاً من المعلم، والمتعلم والعلم. احدى الطرق التي يمكن استعمالها للعقاب بدلاً من العقاب الجسماني أو الكلامي، هي حرمان الطفل من شيء يحبه مثل اشراكه في لعبة أو في رحلة، ويكمل روسو في قوله انّ الطفل يتعلم من الطبيعة الأمور التي هو قادر عليها وذلك من خلال تجربته الشخصية: "העקרון שהילד לומד מן הנסיון, מן המציאות, הוא עקרון מחייב, אפילו כשצפוייה ממנו סכנה לילד. תוצאות הצעד הבלתי נכון, המעשה הבלתי רצוי, שיגרום לילד כאב ייסורים, או אי נעימות, הן המחנכים הטובים ביותר והמעולים ביותר". (זיו, מ. תש"ב, 37).

بما انّ العقاب او اجبار الطالب على عمل شيء لا يرغب به هو امر ممنوع، فكذلك الأمر بالنسبة لمديحه، يجب عدم مقارنته مع طلاب آخرين والتشديد على الفروق بينهم، لذلك يجب العمل على عدم تشجيع المنافسة فيما بينهم وعدم السعي فقط الى الامتياز، بل يجب حثهم على العمل المشترك والتعاون من اجل احترام آراء الاخرين والاصغاء لهم والتعبير عن الرأي - فهذا امر يجب ان يتعلموه لأنه جزء كبير من حياتهم اليومية يفرض عليهم ممارسة هذه الخبرات الاجتماعية.

المربي - صديق ومستشار وليس ضابطًا:

ليسَ المربي هو الذي يقرر قيم الطفل، انما الأمور الموجودة حوله والتي تعرّف عليها من تجربته الشخصية. وبذلك على المربي ان يعمل ويظهر كمستشار في وقت الحاجة وكمساعد في وقت الضيق، يسعى لمصلحة الطفل وليس كانسان متسلط. لكن في نفس الوقت، عليه الامتناع عن استعمال الاقناع برأيه الشخصي. واضح مما ذكر، انّ العلاقة بين المربي والمتعلم فيها حرية وصراحة فالطالب يعمل امر ما، ليس من اجل معلمه وانما من اجل نفسه، وهذا يؤدي الى الشعور بالرضى.

القيمة التربوية للمعاناة:

يجب ألاّ نخشى معاناة الولد، يجب عليه، منذُ

طفولته، ان يتعلم المعاناة. اذ لا توجد حياة بدون قسوة وعليه ان يتعلم كيف يدافع عن نفسه ويصمد امام الحياة لوحده. عليه ان يتعلم فن الحفاظ على أغراضه واحتياجاته وان يكون متزنًا، وهذه النقطة أيضًا، لا يتعلمها الطالب من المربي انما من خلال مواجهة العالم حيثُ يحدد طموحاته حسب قدراته وان يتعلم من الواقع، ومن الحياة نفسها.

دور الوالدين في التربية:

يقول روسو انّ اوّل مواجهة للطفل مع الآخرين، تكون مع والديه، انّ وظيفة الأب والأم في التربية، هي بالغة الأهمية وعليهما استغلالها بالشكل الصحيح.على الأم ان ترضع ابنها لأنّ حليب الأم فقط الذي يعطي الطفل الحب الذي يحتاجه وهذا امر من الطبيعة. وبالتالي تضمن الأم السعادة لطفلها ولنفسها الأمر الذي سيؤدي الى الراحة النفسية في المستقبل.

كذلك يجب العمل على توفير شروط جيدة لحركة الطفل بشكل حر وبدون عراقيل أو تحديد، فالحركة مهمة في تطوّر الطفل جسميًا وصحته الجسدية وهذا جزء من التربية الأوليّة. ويقول روسو، انه لا يضر لو غسلنا الطفل بماء بارد فعلينا الاّ نخاف كثيراً من الأمراض، وعلينا ايضًا ان نعرضّه للهواء (الطفل) الطلق وأن يركض ويقفز، يصرخ ويعمل ضجة كما يحلو له، حتى لو سبب ذلك ازعاجًا لنا فهذه امور يجب على الطفل ان يمر بها حتى ينمو في بيئة صحيحة ويتطور بالشكل الصحيح، امّا بالنسبة للغذاء، فيجب ان يكون صحيًا وبسيطًا، حيثُ يأكل ويشرب الطفل ما يريد في اية ساعة يريدها وبالكمية التي يريدها وعلينا الاّ نقلق بشأن النتائج، فروسو يؤمن بأن الطبيعة سترشده لما يأكل ولما لا يأكل.

عدم التدليل بل وقاية الجسم والنفس:

يجب العمل على توفير جميع احتياجات الطفل الأساسية لكن ليس بدرجة التدليل، علينا الاّ نستسلم لأعمال الضغط التي يمارسها الطفل علينا حتى لو التجأ للبكاء. ومن المهم جداً، اننا لو اتخذنا قراراً معينًا تجاهه، الاّ نتراجع عنه، اذ ممنوع ان يشعر الطفل بأنّ باستطاعته التأثير علينا ببكائه. ويجب ان نعوّده ايضًا، ان يعمل بنفسه كل ما هو قادر على عمله والاّ يطلب منا الامور هذه، لأننا نريده ان يعتمد على نفسه.

يجب ان نشفي لدى الطفل كل شعور خوف لا أساس له وذلك عن طريق تعويده على سماع اصوات مختلفة (ضجيج، طلقات نارية،

حيوانات) والاّ نخاف عليه من السقوط والاّ نعلّمه «المشي» قبل الأوان، وعلينا تعويده على ممارسة الرياضة والحركة. لا حاجة لشراء العاب فخمة وثمينة فأفضل لنا ان نعلمه السباحة والاّ يخاف من الماء.

خطّة الدروس والطريقة لتحقيقها:

يجب اسماع الطالب كلمات بسيطة ومستعملة كثيراً والتي هي اسماء لأغراض ملموسة، يواجهها الطفل في الواقع ويستوعبها باحدى حواسه. ليسَ من المهم ان نثري (في المراحل الأولى من التعلّم) لديه مفاهيم مجرّدة. روسو يحّذر من خوفه بعدم تعليم المفاهيم بسرعة وبدون فهم، كي لا يحدث خطأ في استيعاب الطفل للمعاني.

يجب تأجيل التعليم عن طريق الكتب لوقت لاحق بما في ذلك القراءة والكتابة. يجب ان يكون التعليم من الطبيعة، بشكل مباشر من الواقع وتجارب الحياة. فمن خلال التأمل بماهية الطبيعة، يتعلم الطفل ما هو بحاجة له ويساعده. وفي حالة وجود مشكلة، فانّ الطفل يلجأ الى المربي كي يرشده ويوضح له الأمور. في سن ١٢، يبدأ الطفل بالتعلم حسب الأساليب المتّبعة، ولكن في نفس الوقت، يتعلم الأمور الموجودة في مجال اهتماماته، وتكون الظواهر التي تحدث حوله هي نقطة انطلاق للكتاب ويجب تفعيل التفكير بالأساس وليسَ التذكر. وعلى التعليم ان يوقظ حب الاستطلاع والشك في الأمور والنظر اليها بعين ناقدة. ولا يوافق روسو ابداً، على تعليم القواعد للطلاب لأنه عديم القيمة والمنفعة. وكذلك يجب عدم تعليم لغة ثانية قبل سن ١٥، بل يكفي تعليم لغة الأم. ويقول روسو أيضًا، ان اهم عنصر في التعليم هو «المشاهدة» - فمن خلال مراقبة السماء والنجوم والتأمل بالظواهر الطبيعية التي تحدث حولنا، يتعلم الطالب الجغرافيا والفيزياء، ووظيفة المربي، توضيح مفاهيم مبهمة للطلاب واستعمالاتها. وحسب رأيه انّ الطفل في سن ١٢ سنة، غير قادر على فهم موضوعي التاريخ والأدب لأنهما من المواضيع المجرّدة، وانه قادر على تعلّم الهندسة عن طريق رسم اشكال وقياسها (لكن يجب الابتعاد عن النظريات والقوانين والمعادلات المجردّة).

يشجع روسو تعليم الرسم والموسيقى والغناء للأطفال كي يطورّوا آذانًا سماعية رفيعة، بالاضافة الى ذلك، يجب تعليمهم وتدريبهم على العمل اليدوي الذي يدربهم على الدقة والاتقان ويربي بهم حب العمل والثقة بالنفس

ويبني اجسامًا صحية.

قراءة الكتب:

يقول روسو إنّ الالمام بالكتب والتعرّف على بعضها هو امر لا بأس به، لكن شرط الاّ يكون بواسطة الضغط والاكراه وانما عن طريق التشجيع وإبراز المتعة الموجودة بالقراءة.

يقول روسو انّ البالغ عندما يصل الى سن المراهقة، يواجه مشاكل وتعقيدات، وتكون عدة امور غير واضحة بالنسبة له ويحتاج الى ارشاد، وهنا يأتي دور المربي لكي يشرح له عالم العلاقات بين الناس بواسطة التعرّف على الشخصيات البارزة في التاريخ، بحيثُ يسمع عن اعمالهم ومصيرهم والصعوبات التي واجهوها، يجب السعي ايضًا الى ان يُبدي المتعلم رأيه عن القصة والشخصيات بدون شرح أو تدخل من المربي، وانما المتعلم يزن الامور بنفسه.

التربية الدينية:

يقول روسو انّ الشاب لا يستطيع التغلب على القوى والغرائز التي تعمل بداخله بدون تربية دينية. الدين يساعد على ارجاع الروح الى هدوئها وراحتها . ويكون الوقت المناسب للتربية الدينية، في سن الخامسة عشرة، وليس في سن مبكرة وذلك لمنع تأثير القيم على الطفل، التي لا تزال فوق مستوى استيعابه. كذلك، في مثل هذا السن لا يمكن للطفل ان يفهم المفاهيم الدينية مثل «الله» و «الروح» وغيرها.

ويقول روسو انه علينا ان نطوّر الشعور بالروح الدينية من اجل الهدف الاخلاقي الذي نعمل لتربية الطفل نحوه.

التربية الجنسية:

حسب رأي روسو، يجب ان نبطئ قدر الامكان تطور مفهوم الجنس لدى الطفل، والاّ نوقظ لديه الغرائز، ولا نوصل له معلومات عن الحياة الجنسية في سن مبكرة، لأنّ الشرح قبل الاوان قد يشغل تخيلاته ويغري غرائزه. من المفضل تأجيل الشرح حتى سن السادسة عشرة. ولكن في حالة تطلب الأمر وقتًا مبكرًا فيجب تقديم وتوفير الشرح له، كي لا يأخذ معلومات خاطئة من اناس غير مرغوب بهم او عن طريق الصدفة - والأهم الاّ نكذب عليه بخصوص هذا الموضوع الحساس وبالغ الاهمية. يجب ان نكون صريحين معه وواضحين ونفسر له تفسيرات بسيطة وغير معقدة. ومن المفضل الابتعاد عن الضحك خلال الشرح ويجب

التوضيح له عن الصداقة والحب. يقول روسو، انه من اجل الحفاظ على اخلاق البالغ يجب توجيهه الى النوادي وممارسة الرياضة، فهذه الامور تبعده عن الاماكن غير المرغوب لأنها لا تجعله يشعر بالملل والوحدة.

٣- تقييم ونقد للكتاب:

انّ كل الامور التي عبّر عنها روسو في كتابه «اميل» كانت افكاراً انقلابية وجديدة في مجال التربية، وقد ترك هذا الكتاب انطباعًا وتأثيراً كبيرين على ابناء عصره. لكن في نفس الوقت ظهرت هنالك حركات معارضة لهذا الكتاب.

فقد أصدرت الحكومة والكنيسة الكاثوليكية حرمانًا على هذا الكتاب وطالبوا بعدم نشره بل حرقه، وحاولوا اثبات انّ الكتاب مليء بالسخافات وافكار كافرة وبالتالي هوجم روسو من قبل العديدين. الكنيسة لم توافق ابداً على ان الطفل خيّر بطبيعته، فهذا يعارض وجهة النظر المسيحية التي تقول انّ الخطيئة الاساسية القديمة تواجه الطفل منذُ الولادة ولذلك عارضت فكرة تأجيل التربية الدينية حتى سن الخامسة عشرة.

لا يمكن غض النظر عن مؤيدي الكتاب والذين دعموه، لأنه ترك انطباعًا جيداً عليهم. من هؤلاء، الشاعر الالماني الشهير چيتيه (גיתה) وكذلك الفيلسوف عمانوئيل كانت. وقد تأثرت العديد من النساء من الكتاب وراحت تحاول تربية أطفالها على نفس الأساليب والطرق.

كان بعض الناس الذين سخروا من روسو، ومن تربيته «المثالية» يقولون انه يلزم انسانًا بالغًا لكي يربي طوال حياته طفلاً واحداً.

كان تأثير روسو على تطور التفكير التربوي في أجيال لاحقة عظيمًا، واتخذ الكثير من المربين أسس تربيته وطوّروها وعملوا حسبها، ومن بينهم كان بازدوڤ، بستالوتسي فروبل الذين كان لهم تأثير كبير في هذا المجال.

وفي أوائل القرن العشرين في اوروبا، ظهرت المربية السويسرية الين كي التي طالبت بتحرير الطفل وبتغيير الاسس المدرسية المتبعة وجعلها فردية، وكان الهدف، جعل القرن العشرين «قرن الطفل». وقد تأثر الكثيرون منها، وواضح انّ افكارها حاولت تطبيق وتحقيق افكار روسو. واكبر اثبات على نجاح روسو، الحقيقة القائمة في يومنا هذا، حيثُ تحتل معظم افكاره مركز التربية.

نقد مطلوب - أحقًا خيّر بطبيعته؟!

هل فرضية روسو نابعة بأنّ الطبيعة والانسان

جيدان من الأساس لأنّ الله هو الذي خلقهما؟ وانّ على المربي الاّ يصحح المتعلم كي لا يعرقل تطوره؟ احقًا لا توجد بنا، من طبيعتنا، ايضًا غرائز شريرة وميول للشر؟ أليسَ من حق المربي ان يُبدي رأيه في هذه الميول ويصححها كي يغرز بدلها ميولاً جيدة؟ هل من الصواب ان نترك الحرية للمتعلم بأن يعمل ويتطور لوحده؟ فماذا سيحدث لو طرأ خلل اثناء تطوره؟ هل سننتظر حتى يصحّح نفسه؟ وماذا فيما لو لم يصل الى طريق الصواب؟ اليست التربية بالأساس هي عملية موجهة لضبط الغريزة، وجعل الانسان يسعى للمثالية وان يتعلم قيمًا اخلاقية معروفة تنتقل من جيل الى آخر في المجتمع؟

يدّعى روسو انّ التربية والحضارة سلبت من الانسان الشعور بالسعادة. لكن بعض الناقدين يقولون ان لا أساس لهذه الفكرة خاصةً وان روسو لم يجلب امامنا اثباتات مقنعة وبالأخص انهم سألوا: «أين هذا الانسان الطبيعي؟». الا توجد تربية اخرى بديلة لتربية روسو المثالية؟ أحقًا لا تقف المشكلة هنا فقط، فانّ روسو يربي اميل خارج المجتمع، ربما صدق عندما أراد ابعاده عن المجتمع الارستقراطي الباريسي في القرن الثامن عشر، كي ينقذه من خطر التأثير الفاسد من حوله.

وواضح انّ روسو سعى الى تربية انسان متطور الى أقصى درجة، وهذا الامر في رأيه يحدث فقط خارج نطاق المجتمع. ولكن الن تجلب هذه التربية مواجهة بين الفرد والمجتمع؟ من أفضل، الفرد أم المجتمع؟ من سيقرر ويفسر صلاحيات الفرد بهذه الامور، ولكن ماذا سيحدث فيما لو كان هنالك تأخر ما؟ وكيف سيتعلم الفرد التنازل عن امور يرغب بها في بعض الأحيان وعن مصلحته الشخصية وحريته من أجل الآخرين؟ فلو تربى الفرد لوحده واعتاد على تلبية جميع رغباته الشخصية وممارسة حريته بشكل حر دون التفكير بالآخرين، فالنتيجة ستكون انسانًا انانيًا ومتطرفًا.

لا يمكن القول ان اميل ربي تربية طبيعية، لأنه لا ذكر عن والديه أبدًا، يمكن الفرض انه كان يتيمًا ولكن ليسَ جميع الأطفال ايتامًا، فأين اذن دور الوالدين؟ كذلك فلم يذكر شيء عن اخوته واخوته، ابناء جيله أو اصدقائه. ألن يؤثر غياب الوالدين والاخوة والأصدقاء سلبيًا على الفرد اثناء تربيته؟ لو فرضنا انّ هذا النوع من التربية مرغوب ومطلوب خارج نطاق البيت، خارج العائلة وخارج المجتمع بواسطة المربي الذي يرافق المتعلم ويحميه من اي تأثير خارجي، فانّ هذا يبقى غير واقعي

وغير متوفر للجميع وانما فقط لأبناء الطبقة الغنية، اذن ماذا سيحدث لابناء الطبقة الفقيرة؟ انّ هذه النقطة تلغي كل اسلوب التربية التي وصفها روسو.

بالاضافة الى ما ذكر، فانّ اميل نشأ لوحده وتعلم كيف يعيش، ولكن هنالك خوفًا جدّيًا، وهو عندما تنتهي فترة مرافقة المربي للمتعلم (اميل)، فانه لن يفهم كيف يتكيّف ويتأقلم مع الناس، لن يفهم الواقع الذي من حوله وسيكون غريبًا على الحياة وسيعتقد انّ الناس يختلفون عنه. وسيشعر بعدم الراحة برفقة الآخرين. انّ الشخصية التي وضعها روسو هي خيالية وبعيدة عن العالم الذي نعيشه. من المهم ان نربي الطفل بشكل حر ولكن ضمن اطار معين ومن خلال وجوده مع اطفال الآخرين، ولكن روسو يناقض نفسه، اذ انّ الشخصية التي وصفها يرافق المربي المتعلم في كل مرحلة، حتى في مسألة الزواج حيثُ يختار له شريكة حياته – فأين اذن الاستقلالية؟

من ناحية اخرى، يدعى روسو انّ الطفل يتعلم من تجاربه مع توجيه وارشاد المربي ويعمل حسب رغبته الشخصية. الطفل يتعلم بنفسه المعرفة. لكن هل علينا السماح للطفل ان يتعلم طرقًا سلوكية فقط من خلال التجربة؟

يظهر انّ طريقة روسو التربوية لم تكن حصيلة الحياة أو التلامس الشخصي مع الطفل. فهذه طريقة مجردة بعيدة عن الواقع. وكذلك فانّ روسو لم يذكر بأنّ تطور كل طفل يختلف عن الآخر، وانه توجد فروق فردية بينهم، فما هو جيد لطفل ما قد لا يناسب طفلاً آخر.

امّا فيما يتعلق بالدروس، فينصح روسو بعدم الاكثار بها. يجب تعليم الطفل فقط ما يعنيه ويهمه وما يحتاجه في حياته – وكل الامور الاخرى هي اضافية ولا حاجة لها. لكن الواقع، كما يقول النقاد، انّ هذا قليل جداً، اذ علينا توسيع افقه وان نعرّفه على العديد من المواضيع، مع الأخذ بعين الاعتبار، عدم تقديم معلومات معقدة ومجرّدة. لا يمكن الاكتفاء بعلم الطبيعة لأنه ضيّق. كذلك، احيانًا نكون مجبرين على تعلم امور لا نجد فيها اهتمامًا وبذلك فانّ موضوع الاهتمام ليس الشيء الذي يحدد التعلم. فحتى لو لم تكن المواضيع ممتعة، لكنها مفيدة وضرورية.

انّ الشخصية التي يتحدث عنها روسو، تعكس الانسان الذي يحب نفسه ويحافظ على صحته، وهو حذر ويجري حسابات كثيرة ويسعى لحياة هادئة خالية من المشاكل – أو الحروبات – المواطن الهادئ، الوفي، المهذب والمخلص لوطنه وعائلته.

جميع هذه الصفات هي جيدة بدون شك فهو انسان مستقيم وعادل، لا يكذب ولا يغش، لكن هذه صفات مثالية وتعكس صفات الانسان البرجوازي السعيد.

إنّ فترة الطفولة هي فترة هامة ضرورية، ويجب عيشها واستغلالها بقدر الامكان دون التخطيط للمستقبل لأنها بالتالي ستكون مقيّدة.

انّ إدعاء روسو حول التفرقة بين فترات تطور الطفل، مهمة وصحيحة، فانّ مقدرته ورغباته ومتطلباته تختلف من سن الى آخر ولذلك يجب صقل برنامج تعليمي مناسب لكل فترة نمو، فالطفولة والمراهقة ليستا في وضع ثابت وانما في حالة تطور ثابت. وقد صدق روسو ايضًا انه يجب عدم التسرّع بالتربية وانه يجب العمل على أساس العمل الفردي للطفل وان نطور بالتالي لديه الاهتمام ونبتعد عن اساليب الضغط والاكراه في التعليم. ويجب التذكر انّ هدف التعلم ليسَ اكتساب المعلومات فقط، وانما تربية انسان قادر على التفكير وعلى توجيه اسئلة ويحاول الاجابة عليها بنفسه.

انّ الفيلسوف روسو، قرأ العديد من الكتب في حياته وتأثر بدون شك بما قرأ، وقد اكتسب الكثير من الفيلسوف الانجليزي «لوك» وكذلك فقد تأثر ايضًا من الكاتب الفرنسي «مونتين». وقد تأثر ايضًا من اطباء عصره، ويظهر هذا من خلال تحدثه عن الرياضة ونظام الطعام اللازم للفرد. واضح انّ روسو طوّر هذه الافكار وصقلها بنفسه وهذا امر طبيعي ومقبول، اذ انّ التفكير الانساني يتطور من خلال إضافة بعض الامور مع الزمن. ولا شك انّ روسو اضاف مفاهيم اساسية ومهمة جدًا في مجال التفكير التربوي الانساني.

المصادر

1. זיו, מ', 1961. ג'אן ג'אן רוסו ושיטתו החינוכית, ירושלים.
2. כהן, א, 1983 החינוך החופשי, תל - אביב.
3. הנייל, 1983 מהפכה בחינוך , תל - אביב.
4. לביא 3, 1984, אתגרים בחינוך לקראת בית ספר פתוח, ספרית פועלים.
5. לוי, י', תשייב ז'אן ג'אק רוסו, תל - אביב.
6. ניל, איס, סאמרהיל, הוצאת ציציק ללא תאריך.
7. רבינוביץ, א',ד', 1899 ז'אן ג'אק רוסו, חייו,ספריו ידיעותיו, וורשא.
8. רוגרס, 1975, חופש ללמוד, הוצאת ספרים הפועלים.
9. רוסו, ז'אן ג'אק מאמרים ירושלים: הוצאת ספרים ע"ש, וייל מאגנס האוניברסיטה העברית 1992.

الإدارة التربوية وإسهامها في مجال إعداد المعلمين
המנהל החינוכי ותרומותיו בהכשרת מורים

عطاف صغير

مقدمة

العملية الإدارية تمثل جميع الأنشطة الإنسانية لتحقيق أهداف وغايات الفرد والمنظمات حيث يحتاج إليها الفرد لتسيير أموره اليومية وكذلك المنظمات من أجل تحقيق أهدافها المرجوّة، وبما أن تحقيق الأهداف هو المقياس لنجاح الفرد والمنظمة لذا تعتبر الإدارة عملية ضرورية ومهمة في حياة الأفراد والمنظمات. وهي عمل حتمي، وازدادت أهميتها مع ازدياد التطوّر الاجتماعي والتكنولوجي وتعدّد حاجات الإنسان.

العملية الإدارية ترافق الإنسان الفرد بصورها المبسّطة والعفوية، كما رافقت الإنسانية منذ الأزل بتطورها وتاريخها مثل اتخاذ القرار والتخطيط والتنسيق والرقابة لأي عمل.

أما الإدارة كعلم، فقد ظهر أولاً في الأوساط الاقتصادية من أجل دراسة ما يحدث في هذه الأوساط.. ومن أجل إنجاح المنظمات الاقتصادية وضمان بقائها.

أما الإدارة العامة فتتعلّق بالأعمال العامة التي تقوم بها الدولة عن طريق مؤسساتها ومصالحها العامة.

ويرى بعض العلماء عدم وجود فوارق بين مبادئ الإدارة الاقتصادية وبين مبادئ الإدارة العامة أمثال هنري فايول، والبعض الآخر أمثال جلادن وهو يشير إلى فروق أساسية وجوهرية بين مبادئ الإدارة الاقتصادية والإدارة العامة.

والتعريف الشامل لعلماء الإدارة ينصّ على أن الإدارة: قيادة جهود الأفراد وتحفيزها وضمان استغلال الموارد المتاحة.. عن طريق الجهود الجماعية وتنسيقها بشكل يحقق الأهداف المحددة بفاعلية وبوسائل إنسانية تسهم في تحسين حياة الإنسان سواء كان عضواً أو في إطار المنظمة.

الإدارة التربوية – מינהל חינוכי

موضوع الإدارة التربوية كعلم ظهر في سنوات السبعين بغرض الاستعمال لحاجيات التدريس في

مواضيع الإدارة داخل المنظمات التربوية التي وجدت من أجل تحقيق أهداف التربية والتعليم، داخل المؤسسات التعليمية بمستوياتها وأنواعها، كذلك يشمل عملية التفتيش والرقابة في هذه المؤسسات.

مميزات هذا العلم

(1) מדע אקלקטי علم مركّب.

(2) מדע אנושי علم إنساني.

١. علم الإدارة التربوية هو علم مركّب - מדע אקלקטי באופיו.

هذا العلم هو علم مركّب، أي له علاقة بعلوم أخرى كالعلوم الاجتماعية، إذ أنه يستند على نظريات في هذه العلوم من أجل الوصول إلى أهدافه، ولذلك عُرف بأنه מדע אקלקטי. مركّب من مصادر مختلفة تسهم في وجوده واستمراراه. أما أهم العلوم التي يرتبط بها فهي علم النفس، علم الاجتماع، علم الأخلاق وعلم حضارة الإنسان - אנתרופולוגיה.

(١) علم النفس - بحث في دوافع السلوك ومظاهر الحياة العقلية פסיכולוגיה. الشعورية منها واللاشعورية ويهتم بدراسة الأفراد وتنظيماتهم وميولهم وغرائزهم وطرق تحفيزهم وتشجيعهم على العمل بروح ومعنوية عالية.

(٢) علم الاجتماع - סוציולוגיה - يركّز على دراسة الجماعات وتكوينها ووظائفها وعلى النظم العائلية والاقتصادية والسياسية والدينية والتربوية التي تكون جوهر العلاقات والقوى الاجتماعية.

(٣) علم الحضارة الإنسانية - אנתרופולוגיה - يستخدم هذا العلم لتفسير تأثير الحضارة على سلوك الإنسان وتصرفاته، فالحضارة تُعرف بأنها جميع الأفكار، الأنماط والقيم التي يتعلمها الفرد نتيجة لمعيشته في مجتمع معيّن.

(٤) علم الأخلاق - Ethics - Morality - يبحث في سلوك الفرد من حيث صحة ذلك السلوك والدوافع الإنسانية التي تعمل للتمييز بين الخير والشر. وكذلك يعمل علم الأخلاق في وضع الإطار الخلقي الذي يجب أن يتحلّى به جميع الأطراف داخل إطار المؤسسة.

ومن الممكن الحديث عن الموضوع بإطار آخر، من حيث الأبعاد الأربعة التي يستند إليها.

١ - البعد التربوي.

٢ - البعد الحضاري.

٣ - البعد السياسي.

٤ - البعد الاقتصادي.

١ - **البعد التربوي** - מימד פדגוגי: يتعلّق بالفلسفة التربوية لجهاز التعليم.

٢ - **البعد الحضاري/ الثقافي** - מימד תרבותי: وكذلك هذا البعد هو البعد الذي يعمل به جهاز التعليم، وهو المؤثر والفعّال في جميع المجالات.. في العملية التعليمية التربوية.

٣ - **البعد السياسي** - מימד פוליטי: يعني مجموعة الاستراتيجيات التي تخص وتبلور عمل المشتركين في الجهاز التربوي.

٤ - **البعد الاقتصادي** - מימד כלכלי: يعكس الموارد الاقتصادية وطريقة استغلالها من أجل خدمة الموضوع وتحقيق أهدافه.

٢. علم الإدارة التربوية هو علم إنساني - "אנושי":

هذه الميزة تعني بأنه علم محوره الإنسان - فالمورد الحقيقي والأساسي فيه هو الإنسان.

العامل هو الإنسان (المعلم) أو المعمول لأجله هو الإنسان (الطالب). المعلم والطالب هما الهدف في هذا الموضوع. فالإنسان هو اللبنة الأساسية الفاعلة المشتركة في صقل ذاتها وتهذيب طباعها وتنمية قدراتها. كما يقول חיים גזאל - חומר הגלם הבסיסי במינהל החינוך הוא יחודי. זהו חומר גלם אנושי השותף בתהליך עיצובו.. ליקסקון החינוך וההוראה ע"מ 269.

التيارات التي أثّرت في صقل وتهذيب الموضوع

ألا وهي أربعة تيارات:

١. אסכולת הניהול המדעי - تيار (نظرية) الإدارة العلمية:

ظهر هذا التيار في بداية القرن العشرين. ركّز على قيم مثل العقلانية רציונאליות، التخصص התמחות, التخطيط תיכנון. كما أشارت هذه النظرية إلى أهمية المحفّزات في تحريك العاملين نحو الهدف والأساس التي اعتمدت عليه هذه النظرية: إن الانسان مخلوق اقتصادي "יצור כלכלי". وما يهمه هو المقابل الذي يحصل عليه نتيجة لعمله.

وجدت أفكار هذا التيار العديد والكثير من المشجعين والمستقبلين لها في أوساط المدراء التربويين في بداية القرن وحتى في السنوات الأخيرة منه.

ثم أن جهاز التعليم في البلاد قام بمواجهة العديد من القضايا بواسطة القيم والأفكار الخاصة بنظرية الإدارة العلمية، مثل: ضغوطات البيئة، مضاعفة

عدد الطلاب، تقليصات بالميزانيات وغيرها.

٢. אסכולת יחסי אנוש - تيار (نظرية) العلاقات الإنسانية:

ظهرت نظرية العلاقات الإنسانية في سنوات الثلاثين والأربعين في الولايات المتحدة.

أفكارها تعكس ضرورة الدمج بين التيار الإنساني والذي ينص على أهمية الاعتراف بحاجيات العامل وبين أهمية الانتاج وحاجيات المنظمة.

انعكس هذا المبدأ منح الصلاحيات في اتخاذ القرارات للعاملين، وبهذا يستطيع العامل التأثير على المبنى الرسمي، وتغيير مواقفه تكون بواسطة الإقناع وليس بواسطة التعليمات. وكذلك وافقت مبادئ التيار أهداف التربية التي تنصّ على وضع الطالب في المركز.

أما سلبيات هذه النظرية انعكست في عدم القدرة على الملاءَمة بين القيم الدمقراطية وبين القيم المتعلقة بتحقيق الأهداف داخل المدرسة كمؤسسة.

٣. האסכולה ההתנהגותית - التيّار السلوكي:

كذلك ظهرت في الولايات المتحدة في سنوات الستين والسبعين.

مبدأ هذه النظرية هو الإدارة العقلانية التي تستند على البحث المنظّم والمنطقي وعلى جمع المعلومات والاستناد على فرضيات نظرية.

الإدارة التربوية تتبنّى هذا التيّار في موضوع اتخاذ القرارات دون أن تعي ضعف هذا التيار بالنسبة لموضوع اتخاذ القرار، لأن القرار الإداري التربوي لا يخضع دائمًا لظروف عقلانية רציונאליות. إنما هو قرار إنساني مليء بالقيم. (אינטיאוטיבי הוריסטי וטעון מטען ערכי).

٤. אסכולת המערכות החברתיות - نظرية الأجهزة الاجتماعية:

هذه النظرية وليدة العصر الحديث ومبدأها ينصّ على أن التنظيم هو جسم ينشئ علاقات متبادلة - יחסי גומלין, ودائمة مع البيئة. وهذا التنظيم يتغذّى من معطيات البيئة كما يغذّي البيئة من انتاجه.

הארגון ניזון מתשומותיה של הסביבה ומזין אותה בתפוקותיו, هذه المبادئ والأفكار أثّرت على المنظمات التربوية، إذ أن هذا التيار سمح للأهل للمشاركة في اتخاذ القرارات داخل المدارس.

أهمية الموضوع في إعداد المعلمين

يحتاج المعلم للتزوّد بطاقات نفسيّة وفكرية بالإضافة إلى التأهيل العلمي والمهني من أجل

التكيّف والتعايش داخل التنظيم.

وبما أن الإدارة علم إنساني يسعى إلى تفهّم سلوك الفرد بواسطة نظريات مستمدة من علوم أخرى، بهدف تحفيز العنصر الإنساني للعمل بفاعلية عن طريق الاستغلال الأمثل لطاقاته، قدراته ومواهبه التي تؤثر على الإنتاج. لذا فإن هدف الموضوع «صقل المتعلّم فكريًا ونفسيًا وسلوكيًا».

إن أهم المشاكل التي يصطدم بها خريج الكلية قضية التكيّف والانتماء للمناخ القائم في المؤسسة. والتعايش مع القيام السائدة وأنماط السلوك المسيطرة ثمّ اتخاذ القرارات في مواقف مختلفة، الأمر الذي يؤدي إلى الصراع وظواهر الاغتراب بدرجاته المختلفة، وظواهر أخرى تنعكس نتيجة لمناخ المؤسسة אקלים ביה"ס, مثل التسرّب التحصيل والعنف - נשירה, השגיות ואלימות.

ومن أجل الإسهام في إكساب الطالب القدرة على التكيّف الدائم لمناخ المؤسسة ونوعية قيادتها ولأنماط السلوك السائدة فيه يكون الإعداد نظريًا وعمليًا.

الجانب النظري - يرتكز على دراسة مواد نظرية من خلال الأدب الخاص بالموضوع، مثل نظريات علم الإدارة حسب الظهور التاريخي، القيادة، الصراع - اتخاذ القرار، النظام الشخصي. المجموعات الرسمية والغير رسمية؛ وتأثير هذه المجموعات على التنظيم، وظواهر أخرى تتعلّق بالمناخ كالتّسرب والتحصيل والعنف.

الجانب العملي - يرتكز على جمع الأحداث الحقيقية من الحقل خلال العمل أو التطبيقات ثمّ صقل الحدث بلغة علمية من أجل تحليله علميًا استنادًا إلى المواضيع التي درسها.

إن الإعداد بهذه الطريقة تجعل من الطالب ذلك الإنسان الفاحص الباحث والمحلل من أجل اتخاذ القرار الملائم في ظروف مختلفة، مما يضمن له القدرة على تنمية سلوكه التنظيمي "התנהגות ארגונית" Organization Behevior.

السلوك التنظيمي يعني سلوك الفرد أثناء اداء المهمة للوصول إلى الهدف المنشود داخل المنظمة. هذا السلوك يتأثر بعدة عوامل كالقيادة المشاركة والاتصالات. والسلوك التنظيمي سلوك معقّد ومركّب إذ أنه يعكس النظام الشخصي للفرد من قيم وغيرها. وطريقة تفاعلها مع المؤثرات الأخرى. فالمعلم ليس مجرد شخص مهني يمتلك المعرفة ونوعًا من المهارات يؤدي بها وظيفته إنما عليه أن يمتلك الجرأة والشجاعة اللازمة للبحث والتنقيب والتكيّف، كما يذكر Parker Palmer في كتابه

١٩٨٣ «سنكون متعلمين جيدين إذا ما تعلمنا بأسلوب معرفي يمكننا من السيطرة على البيئة بأسلوب تعرف من خلاله أن تتعامل مع الحياة مما فيه خيرنا في هذه الحياة».

المصادر

١) محمد عبد الرحيم عدس – المعلم الفاعل والتدريس الفعّال، ١٩٩٦. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع – عمّان.

٢) د. حسن علي مشرقي – نظرية القرارات الإدارية، ١٩٩٧. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة – عمّان.

٣) د. سليمان اللوزي – أساسيات في الإدارة، ١٩٩٨. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع – عمّان.

٤) عمر وصفي عقيلي – الإدارة أصول وأسس ومفاهيم، ١٩٩٧. دار زهران للنشر والتوزيع – عمّان.

٥) كامل محمد المغربي – السلوك التنظيمي، مفاهيم وأسس، ١٩٩٣. دار الفكر للنشر والتوزيع – عمّان.

٦) د. محمد عماد الدين اسماعيل – المنهج العلمي وتفسير السلوك، ١٩٧٠. مكتبة النهضة المصرية – القاهرة.

٧) רחל אלבוים דרור - מדיניות ומינהלץ הוצאת מאגנס - ירושלים, תשמ"ז.

٨) יצחק קשתי ואחרים - לקסיקון החינוך וההוראה, 1997. הוצאת רמות - אוניברסיטת תל-אביב.



الأمثال العربية وقيمتها الفنية والتراثية

عصام خطيب

تمهيد

لقد تفوّق العرب في قول الأمثال، ثم عمل جامعوها على ترتيبها في مجلّدات خاصة بها، حسب حروف الأبجدية العربيّة غالبًا، أو تبعًا لمواضيعها في بعض الأحايين.

لقد تزامن جمع الأمثال العربية واقترن بجمع الشعر والأخبار وسائر عناصر التراث العربي، وذلك في عصر بني أمية الذين عُرفوا بتعصبهم للقوميّة العربية.

وكان أول المبادرين إلى هذه المهمة الشاقة الشائكة المفضّل الضبّي في القرن الأول الهجري حيث جمع كمًا لا يُستهان به من الأمثال العربية في كتابه «أمثال العرب» ثم تلاه أبو عبيد القاسم من سلام المتوفى سنة ٢٢٣هـ/ ٨٣٨م وكان تلميذاً للعالم اللغوي الأصمعي، وقد عرف كتابه باسم «كتاب الأمثال». وقد قام فيما بعد أبو عبيد البكري بشرحه في مؤلفه «فصل المقال في شرح كتاب الأمثال لأبي عبيد بن سلام» مصنّفًا أمثال أبي عبيد في أبواب حسب موضوعاتها.

وفي القرن الرابع الهجري يطلّ علينا أبو هلال العسكري بكتابه «جمهرة الأمثال»، ويلقي أبو الفضل الميداني بسهمه في هذا الميدان فيقتنص منها مجموعة لا يُستهان بها أودعها كتابه القيّم «أمثال العرب». وقد توفي الميداني سنة ٥١٨هـ/ ١١٢٤م، فالزمخشري المتوفى سنة ٥٣٨هـ/ ١١٤٤م في كتابه «المستقصى من أمثال العرب». كما جمعت أمثال من أشعار حكيم الشعراء وشاعر الحكماء المتنبّي وغيره، ومن الكتاب المغرق في الاليغورية والخيال إلى جانب الفطنة والدهاء والموعظة الحسنة وجودة السرد والحوار «كليلة ودمنة».

ومن أبيات الشعر التي جرت مجرى الأمثال:

يقولون لي: ما أنت في كل بلدة
وما تبتغي؟ ما أبتغي جلّ أن يُسْمى
ضاقت فلما استحكمت حلقاتها
فُرجَت وكنت أظنها لا تُفرج
ما طار طير وارتفع
إلاّ كما طار وقع

بذا قضت الأيام ما بين أهلها
مصائب قوم عند قوم فوائد
(المتنبي)

لماذا جُمعت الأمثال العربية؟

إنّ دوافع جمع الأمثال العربية متشعّبة، يمكننا إجمالها فيما يلي:

١. حفظها من الضياع واللحن بعد امتزاج اللسان العربي بالأعجمي.

٢. تعليم وتلقين أبناء الذوات والخلفاء وسائر أفراد الطبقة الأرستقراطية، التي بدأت تتبلور في عصر بني أميّة، اللغة العربية الفصحى الخالصة من شوائب اللحن وغرس القيم العربية المعنويّةوالاجتماعية والتاريخية والفكريّة الأصيلة في عقولهم ووجدانهم. فالأمثال تعكس عقليّة الشعوب، كما أنها، وخاصة الأمثال الإسلامية، تعتبر عنصراً مغذّيًا للأطفال بما تحمله من مكارم الأخلاق: كالكرم والشجاعة والجرأة واحترام الوالدين والتعاون وحقوق الجار والصديق من الإعانة والإكرام.

٣. أضف إلى ذلك أنّ الأمثال تعتبر مادة خام للبحث العلمي الفيلولوجي (Philology) - البحث المقارن للنصوص الأدبية من فترات مختلفة، والمورفولوجي (Morphology) - البحث في مبنى الكلمات (علم الصرف)، وكذلك الفينولوجي (Phenology) - لبحث في الأصوات والحروف اللغوية وكيفيّة تطوّرها في اللغة واللهجات المختلفة عبر العصور.

٤. علينا أن نذكر أيضًا أنّ الأمثال مبطّنة عن قيم سيكولوجيّة وفولكلوريّة وقوميّة جديرة باهتمام الباحثين.

عُمر الأمثال

لقد قُسّمت الأمثال العربية إلى مجموعات حسب السنوات التي قيلت فيها.

١. **الأمثال القديمة:** وتشمل الأمثال الجاهلية والإسلامية حتى نهاية القرن الثالث الهجري.

٢. **الأمثال الجديدة أو المولّدة:** وهي التي جُمعت وأضيفت إلى الأمثال القديمة في مجموعات الأمثال المُشار إليها آنفًا، منذ القرن الرابع الهجري، وهذه الأمثال التي زاحمت الأمثال القديمة جمعها الميداني، مثلاً في كتابه «مجمع الأمثال» وأفردها في نهاية كل فصل من فصول الكتاب. كما أن الأمثال التي جُمعت من دواوين كبار الشعراء، كالمتنبّي ومن بطون كتب إبداعية أخرى كـ «كلية ودمنة» تصنّف ضمن إطار هذه المجموعة.

٣. الأمثال الحديثة: ونقصد بها الأمثال التي تمّ جمعها في عصر النهضة، ومنها ما ورد باللهجة العامية كما فعل سلام الراسي اللبناني خلال العقود القليلة الماضية. كما تمّ في العصر الحديث جمع أمثال عربية ومقارنتها مع أمثال أخرى،كما فعل فريحة اللبناني الذي قارن الأمثال العربية اللبنانية بما يقابلها من أمثال باللغتين الفرنسية والإنجليزية،ومقابل ذلك تُرجمت بعض الأمثال العربية إلى الفرنسية، وبالعكس، لغاية تعليمية تهذيبيّة، كما فعل أحمد أمين مثلاً.

ومن مجامع الأمثال التي صدرت في القرن التاسع عشر الميلادي: ثلاثة مجلدات للمستشرق فريتاج، حيث جمع وترجم أمثالاً عربية قديمة التقطها من مجمع الأمثال للميداني للغة اللاتينية.

ومع انتشار اللهجة العامية وسيادتها على ألسنة العامة في العصر الحديث برزت إلى الوجود أمثال عربية عامية، وقام أحمد تيمور بجمع بعض هذه الأمثال وشرحها وتفسيرها.

وحذا حذوه سعيد عبود الذي عمل على جمع الأمثال الفلسطينية العاميّة وترتيبها حسب الحروف الأبجدية، وكذلك فعل علي الخليلي وعيسى عطا الله وسليم عرفات.

وثمة مجموعات للأمثال حسب البلدان: كالأمثال اللبنانية التي اختصّ بحصرها الفغالي وسلام الراسي، وأمثال مصرية وسورية وسودانية.

وقد أظهر الباحثان داڤيد سچيف ويعقوڤ لنداو في كتابهما "ספר הפתגמים" أوجه شبه كثيرة مثيرة للإعجاب بين الأمثال العربية والعبرية، على الرغم من أن الشعبين عاشا في فترات وأماكن مختلفة وأماكن مختلفة – ما عدا العصر القديم – وهذا الموضوع جدير بالبحث والتمحيص، كما يقرر المؤلفان في كتابهما المذكور. وعلى سبيل القصر لا الحصر نورد المثل التالي:

"אי אפשר לשני מלכים שישתמשו בכתר אחד"

(עפ"י תולי'ס)

١) لا يمكن لملكين بتاج واحد (ترجمة).

٢) لا يُجمع سيفان في غِمد (الميداني ٢، ٢٣٥).

٣) المركب اللّي لها ريّسين بتغرق.

٤) بطيختين باليد ما تنمسك (مثل عامّي).

٦) راسين بعمامة مش ممكن (مثل عامّي).

ومن الأمثال العاميّة السائرة:

سيل الزيتون من سيل كانون.

السياسة ما إلها دين.

السّنة ورا الباب.

الهريبة ثلثين الهزيمة.

همّ البنات لِلمَمات.

أعمى ما بقود أعمى.

من زمان هالقمر ما بان.

مثل الثوم: مأكول مذموم.

إن نام الراعي بيرعاها الذيب.

ما حدا أحسن من حدا.

أبو زيد خالو.

مصادر الأمثال العربية القديمة

لقد عرف العرب الشعر والخطابة والوصايا، ومن السهل نسبتها إلى قائلها.

أما فيما يتعلّق بالمثل فالأمر جد صعب. إذ أن المتمثّل لا يعنيه من قائل المثل، وإنما معنى المثل وأصله. كما أن المثل أكثر الألوان دورانًا بين الناس: فكثير من الأمثال رُويت دون النسبة إلى قائلها، وعليه فقد اختلط بعض القديم بالمولد والحديث.

ولكن ثمّة خصائص تميّز المثل الجاهلي والإسلامي والمولّدي وسنأتي على ذكرها لاحقًا.

وفي هذا السياق يمكننا أن نفيد أن بعض الأمثال قد تمّ نقلها عن عامة الشعب: كالرعاة والفلاحين، ثم انتشرت على ألسنة العامة كافة، وبعضها تفوّه بها الأدباء والمفكرون والخطباء والمتفوّهون: كأكثم بن صيفي وقس بن ساعدة الأيادي والنبي محمد (صلعم) وعلي بن أبي طالب (خاصة في كتاب نهج البلاغة) والسيد المسيح، كما كان للقمان الحكيم كمٌّ لا يستهان به من الأمثال القديمة.

وتتفاوت الأمثال من حيث قيمتها الفنية وفقًا لمصادرها: فأمثال العامة تفتقر إلى العناصر الفنيّة والبلاغيّة التي تؤدي المعنى الدقيق الصحيح، أما أمثال المفكرين والأدباء فتفوقها فصاحة وبلاغة وتنميقًا وصقلاً. كيف لا؟ وهي من نتاج أصحاب الصنعة وأساطين البلاغة الذين رصّعُوا أمثالهم بقيم موسيقية تعين على تذكرها واستمراريتها: كالسجع والجناس والطباق، وبألوان من القيم التصويرية: كالتشبيه والاستعارة والكناية والتمثيل. ومن هذا اللون الفني نذكر على سبيل الحصر لا القصر أمثالاً منتقاة:

كالمستجير من الرمضاء بالنار

وراء الأكمة ما وراءها

في الجريرة تشترك العشيرة

لا تكن رطبًا فتُعصَر ولا صلبًا فتُكسَر

الأمثال أدلّ على حياة الشعب من الشعر لأنها منبثقة منه. زد على ذلك أنّ الأمثال مبطّنة عن قيم معنوية؛ فهي تعكس عقليّة الشعوب كونها

مرآة لحياتها من جوانب كثيرة لها:

فثمّة أمثال ذات قيم تاريخية:

اليوم خمر وغداً أمر

(جزاء سنّمار)

والبعض الآخر ذات قيم اجتماعية:

إنّ البغاث بأرضنا يستنسر.

أجود من حاتم.

أُنصر أخاك ظالمًا أو مظلومًا.

لا في العير ولا في النفير.

بل إنّ بعض الأمثال تتعدّى الرؤية إلى الرؤيا الفكرية المستقبليّة الواعظة والمنبّهة:

إنّ في الحسن شقوة.

بهم داء الضرائر.

أمّا في العصر الإسلامي فقد تشبّعت الأمثال بروح الإسلام وبقيم الدين الحنيف:

أفحكم الجاهلية تبغون؟

رأس الدين التقوى.

أكذب من مسيلمة.

لا فضل لعربي على عجمي إلاّ بالتقوى.

ويُشتَمُّ من الأمثال الإسلامية هذه أن بعض الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية الشريفة قد جرت مجرى الأمثال.

وإذا أمعنّا النظر في أمثال العصور العباسية والانحطاط والعصر الحديث، فسنجد أنها تصوّر التقلّبات والتطوّرات الفكريّة والسياسيّة والاجتماعية؛ حيث أخذ العصر يتميّز بالمداهنة والرياء وتقديم الحسب على النسب وتعقّد الحياة وظلم الحكّام؛ فلا بدّ من مجاراة الواقع ومعايشته:

إسأل مجربًا ولا تسأل حكيمًا.

لا تكن رطبًا فتُعصر ولا يابسًا فتُكسر.

أصلك فعلك.

اليد التي لا تستطيع كسرها قبّلها وادعُ لها بالكسر.

تعريف المثل

المثل كلمة مشتقّة من مِثل، أي شِبه، لأنّ الأصل فيه التشبيه، ويعتقد البعض أن الأصل مأخوذ من العبرية "משל" بمعنى: «الحكمة السائرة».

يذكر المبرّد في كتابه الكامل أنّ المثل مأخوذ من المثال وهو قول سائر يُشبَّه به حال الثاني بالأوّل؛ فالأصل فيه التشبيه: فقولهم «مثُل بين يديه» إذا انتصب ومعناه أشبه الصورة المنتصبة، و«فلان أمثل من فلان» أي: أشبه بما له من الفضل.

فحقيقة المثل ما جعل كالعلم للتشبيه بحال الأوّل، كقول كعب بن زهير:

كانت مواعيد عرقوب لها مثلاً

وما مواعيدها إلاّ الأباطيل

فمواعيد عرقوب علم لكل ما لا يصحّ من المواعيد.

ويقول ابن السكّيت: «المثل لفظ يخالف لفظ المضروب له ويوافق معناه معنى ذلك اللفظ» – شبهوه بالمثال الذي يعمل عليه غيره.

وأفاد غيرهما: سمّيت الحكم القائم صدقها في العقول أمثالاً لانتصاب صورها في العقول – مشتقّة من المثول الذي هو الانتصاب:

مقتل الرجل بين فكه.

كَلِم اللسان أنكى من كلم السنان.

ويرى ابراهيم النظّام أنه يجتمع في المثل أربعة لا يجتمع في غيره من الكلام: إيجاز اللفظ وإصابة المعنى وحسن التشبيه وجودة الكناية – فهو أي: المثل، نهاية البلاغة:

هذا الأمر لا ينتطح فيه عنزان.

وكلمة المثل تعني الصفة أيضًا ،أي: اشتراك الطرفين في صفة واحدة. الممثَّل به والممثَّل له، فيقال: مثلك ومثل فلان أي: صفتك وصفته.

وقال تعالى: «مثل الجنة التي وُعد المتّقون..» سورة الرعد، آية ٣٥، أي: صفتها.

ولشدّة امتزاج معنى الصفة به صحّ أن يقال: «جعلت زيداً مثلاً.. والقوم أمثالاً».

ومنه قوله تعالى: «ساء مثلاً القوم...».

فقد جعل القوم أنفسهم مثلاً.

وفي كتابه «الأمثال العربية القديمة» يفيدنا رودلف زلهايم أنّ الأمثال عند كل الشعوب مرآة صافية لحياتها، عاداتها، تقاليدها، أخلاقها وعقائدها وسلوك أفرادها ومجتمعاتها. وهي أكثر انتشاراً وعمومًا من الشعر والخطابة، حتى قيل: «أسيَر من مثل».

ويضيف بأنّ أصل المثل يتضمّن معنى المماثلة، الانتصاب والعرض في صورة حسيّة. كما أن السمات الجوهرية للمثل عند الساميين هي سمات المقارنة الجوهرية، ولذلك أسموه مثلاً من التمثيل، أي: تشبيه شيء بشيء آخر.

ويعرّف أبو عبيد القاسم بن سلام (ت: ٢٢٤هـ) المثل في مستهل «كتاب الأمثال» بأنها «حكم العرب في الجاهلية والإسلام، وتبلغ بها حاجاتها في المنطق بكناية غير تصريح: فيجتمع لها بذلك ثلاث خصال: «إيجاز اللفظ وإصابة المعنى وحسن التشبيه».

من العموم إلى الخصوص

لكي تتجلّى أمامنا صورة واضحة مشرقة لا بدّ

لنا من التمعّن في ثلاثة من مجامع الأمثال: مبناها ومحتوياتها وأقوال مؤلفيها، وذلك من باب التخصيص بعد التعميم وإضافة ما فاتنا إفادته عن المثل:

١ - كتاب «جمهرة الأمثال» لأبي هلال الحسن بن عبد الله بن سهل العسكري. ت. ٣٩٥ هـ.

يشير العسكري في مقدمة كتابه إلى نوع المثل «القديم والمولّد (المحدث) ومن أمثال العامية والمثل المبتذل في العامية» وهو يعرض رأيه في شرح المثل بشيء من الاختلاف عن رأي العلماء الذين نقل عنهم، ويعتمد في شروحه على الأخبار وآراء علماء اللغة مثل: عمرو بن العلاء والمفضل الضبّي والمبرّد وابن السكّيت وابن الإعرابي والفرّاء والكسائي وابن الأنباري وغيرهم. ويرى أن أصل المثل التماثل بين الشيئين في الكلام، أي: التشابه.

لقد اهتمّ العسكري بجمع الأمثال التي تتميّز بالفخامة والجمال والقبول والألفاظ القوية «ليخف استعمالها وليسهل تداولها» كما يعلّل اهتمامه هذا في مقدمة كتابه.

ويرى العسكري بأن الأمثال لا تتغيّر، بل تُحكى على ما جاءت عليه عن العرب: فنقول للرجل كما للمرأة: «الصيفَ ضيّعْتِ اللبن» - فتُكسر التاء في الحالين.. لأنها حكاية وردت فيها جملة المثل على ما أوضحناه. ويميز الأمثال عن فنون الكلام الأخرى بأنّها تحتاج لفهمها وللإبانة عن معانيها إلى العلم بالغريب والوقوف على أصولها وأحاديثها ومضاربها.

اعتمد العسكري في جمع الأمثال في «الجمهرة» على كتاب «الدُرّة الفاخرة في الأمثال السائرة» لحمزة بن الحسن الأصبهاني، انطلاقًا من قناعته بقيمة المثل في الحجّةوالإقناع، وقد ساق الأمثال في تسعة وعشرين بابًا على نسق حروف المعجم الثمانية والعشرين، مضيفًا إليها بابًا في الأمثال المبدوءَة بالحرف (لا):

لا تهرف بما لا تعرف.

لا يذهب العرف بين الله والناس.

وبعد ذلك يورد ما أتى من هذا الباب (الحرف) على وزن «أفعل»، ولكنه حذف الأمثال المولدة السقيمة «ليتبرأ كتابه من العيب الذي لزم حمزة في اشتمالة على كل غث من أمثال المولودين وحشوة الحضريين فصارت العلماء تلغيه وتسقطه وتنفيه.

وكذا فعل الميداني (ت: ٥١٨هـ) في كتابه «مجمع الأمثال». فقد رتبه حسب أحرف المعجم العربي، ثم أورد في خاتمة الفصل ما ورد على

وزن أفعل من هذا الباب يُتبعها بطائفة من أمثال المولّدين.

إنّ عملية شرح الأمثال في هذين المجمعين كما في سائر مجامع الأمثال القديمة، تقوم على أساس «الإسقاط الحسّي»، أي: ذكر الحادثة الأصلية التي قيل فيها المثل ليتّضح وجه الشبه بين الحالتين المَمَثَّل بها والمتمثّل لها. ويرافق ذلك شرح لغريب الكلام والظواهر اللغوية والنحوية بالاستعانة بشواهد من أشعار القدماء أو الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة وكذلك أقوال مأثورة وأوائل قائليها؛ فمن شأن ذلك إماطة اللثام وإزالة الإبهام عن المعنى المُراد.

وإذا كان العسكري قد خصص الباب التاسع والعشرين من «جمهرة الأمثال» لذكر الأمثال التي تبدأ بالحرف (لا)، فإن الميداني في مجمع أمثاله يأبى إلاّ أن يجعل خاتمته مسكًا فيرصعه بنبذ من كلام المصطفى المختار (صلعم) وخلفائه الراشدين (رضوان الله عليهم أجمعين) مما ينخرط في سلك المواعظ والحكم والآداب:

يقلّب كفيه: يضرب للنادم على ما فاته - قال تعالى في الذكر الحكيم: «فأخذ يقلّب كفيه على ما أنفق فيها».

ومن أقوال عثمان بن عفّان: «يكفيك من الحاسد أنّه يغتّم وقت سرورك».

ومن كلام الفاروق: «اتّقوا من تبغضه قلوبكم».

وفي خلال كل ذلك يتعرّض المؤلفان في مجمعيهما لبعض عادات العرب وقيمهم وأخبارهم وتراثهم. بل إن العسكري يتعدّى ذلك إلى إبداء آراء نقديّة تتعلّق بالأمثال والأشعار، تتناول جمال اللفظ وجودة المعنى أو رداءته وصوابه أو خطأه، الأمر الذي يميّز كتابه عمّا عداه من كتب الأمثال قاطبة.

ونأتي إلى أبو عبيد البكري الذي نهج في كتابه «فصل المقال» في شرح كتاب الأمثال لأبي عبيد بن سلام «نهجًا مغايراً» لنهجي العسكري والميداني: فقد قسّم الكتاب إلى أبواب حسب المواضيع، كما فعل كثير من مدوّني الشعر القديم، مثلاً في «باب الظلم في عقوبة البريء» يورد المثل: «ما لي ذنب إلاّ ذنب صُحْر» - وهي صحر بنت لقمان، وقد خرج أبوها لقمان وأخوها لقيم مغيرين وأصابا ابلاً كثيرة فسبق لقيم إلى منزله، فعمدت صحر إلى جزور مما قدم بها أخوها - وكان لقمان حسد لقيم لأنه برز عليه - وذبَحته لإطعام أبيها بعد حضوره. فلّما قدم لقمان وعلم أنّ الطعام مما جلبه لقيم، لطم صُحر لطمة قضت عليها فصارت عقوبتها مثلاً لكل من يعاقب بلا ذنب له - يضرب لمن يجزى بالإحسان سوءاً.