

دارنا

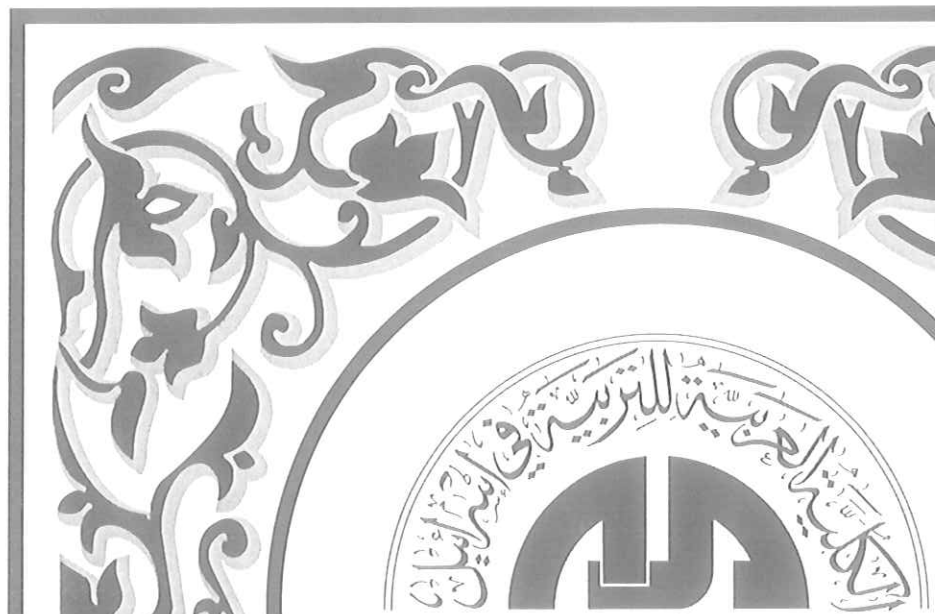
مجموعة تربوية وأدبية
من إنتاج الكلية العربية للتربية في إسرائيل
حيفا - ايار - ٢٠٠٢

DARUNA

Educational and Literary Articles Produced in the Arab College for Education in Israel-Haifa - May 2002

العدد ٣٥ — No. 35

14365 1050



دارنا

مجموعة تربوية وأدبية
من إنتاج الكلية العربية للتربية في إسرائيل
حيفا - ايار - ٢٠٠٢

דארנא

קובץ פדגוגי ספרותי
המכללה הערבית לחינוך בישראל
חיפה – מאי – 2002

גליון 35 ■ العدد ٣٥

Chief Editor:	**Dr. Najeeb Nabwani**
Scientific and Linguistic Editor:	**Dr. Joseph Dana**
	Dr. Habib Boulos
Linguistic Editor:	**Dr. Salman Aliyan**
Editorial Board:	**Dr. Mohammad Habib-Alla**
	Dr. Fahed Abu Khadra
	Dr. Taha Masalha

All rights reserved - 2002

מ
מ מ
המכון למחקר משווה עברית-ערבית
معهد البحث المقارن للغتين العبرية والعربية
The Institute For Hebrew-Arabic Comparative Research

14365 - 1050

هيئة التحرير :

المحرر المسؤول : د. نجيب نبواني

رئيسا التحرير : د. حبيب بولس

د. يوسف دانا

محرر لغوي : د. سليمان عليّان

أعضاء هيئة التحرير :

د. محمد حبيب الله

د. فهد أبو خضرة

د. طه مصالحة

המערכת:

העורך האחראי: ד"ר נג'יב נבואני

העורכים: ד"ר יוסף דנה

ד"ר חביב בולוס

עורך לשוני: ד"ר סלמאן עליאן

חברי המערכת:

ד"ר מוחמד חביב אללה

ד"ר פהד אבו ח'דרה

ד"ר טאהא מסאלחה

ספר יובל
המכללה הערבית לחינוך
מס' המציאו 35
מס' קטלוגי
תאריך 2002

כל הזכויות שמורות - 2002

جميع حقوق النشر محفوظة - ٢٠٠٢

מ מ

המכון למחקר משווה עברית-ערבית

معهد البحث المقارن للغتين العبرية والعربية

The Institute For Hebrew-Arabic Comparative Research

عزيزي القارئ

تقوم الكلية الأكاديمية العربية للتربية في حيفا بعدة نشاطات تربوية اكاديمية، وذلك ضمن جهودها من أجل الحصول على إعطاء اللقب الثاني لطلابها ولخريجيها.

تُؤْمِن الكلية بأن رسالتها نحو التربية والتعليم في الوسط العربي يحتم عليها توسيع نشاط المراكز التربوية والعلمية المختلفة منها لذا فقد قامت الكلية بإعداد يوم دراسي للبحث التربوي إيمانًا منها بأن البحث التربوي يرفع مستوى التعليم في الكلية ويساعد طلابها على تبني طريقة البحث العلمي في عملهم في المستقبل.

كما أن قسم اللغة العربية نظم يومًا دراسيًا عن الشعر العربي ساهم فيه شعراء معلمون في الكلية.

أما مركز أدب الاطفال فقد قام هذه السنة بنشاط مكثّف في ترجمة وتأليف عدة قصص للأطفال العرب في هذه البلاد.

وأخيرًا فقد قامت الكلية بإصدار كتب من تأليف المحاضرين فيها عن طريق المعهد للبحث المقارن للغتين العربية والعبرية على اسم المرحوم هامر، وزير المعارف الاسبق.

أنتهز فرصة صدور العدد ٣٥ لأقدم الشكر والتقدير لكل من ساهم في إعداد مواد هذا العدد ولكل من أشرف على تنسيق المادة ونشرها في المجلة.

كل عام وانتم بخير

مع الاحترام

د. نجيب نبواني

مدير الكلية الأكاديمية العربية للتربية في إسرائيل

יקירי הקורא

המכללה האקדמית הערבית לחינוך בחיפה עוסקת במספר פעילויות תרבותיות אקדמאיות, וזאת במסגרת מאמציה למען השגת התואר השני לסטודנטים שלה ולבוגריה.

המכללה מאמינה שהשליחות שלה כלפי החינוך והתרבות במיגזר הערבי מחייבת אותה להרחיב את פעילות המרכזים התרבותיים והמדעיים השונים. על כן קיימה המכללה יום עיון לחקר החינוך מתוך אמונה שחקר החינוך יעלה את רמת החינוך במכללה ויעזור לסטודנטים שלה לאמץ את דרך המחקר המדעי בעבודתם בעתיד.

כמו כן, קיים החוג לשפה הערבית יום עיון בנושא השירה הערבית, שבו השתתפו משוררים מרצים במכללה. כמו כן קיים המרכז לספרות ילדים השנה פעילות מרוכזת בתרגום וחיבור מספר סיפורים לילדים ערבים בארץ.

לבסוף, המכללה הוציאה לאור ספרים שחיברו מרצים שלה, וזאת באמצעות המכון למחקר משווה ערבית עברית על שם המנוח זבולון המר, שר החינוך לשעבר.

אני מנצל הזדמנות צאתו לאור של הגיליון ה- 35 על מנת להביע תודה והערכה לכל מי שנטל חלק בהכנת חומרי הגיליון הזה ולכל מי שפיקח על הכנת החומר ופרסומו בגיליון.

חן חן ותודה

בכבוד רב,

ד"ר נג'יב נבואני

מנהל המכללה האקדמית הערבית לחינוך

בישראל - חיפה

תוכנית חומש מוצעת לשנים 2002-2007 המכללה כחוד החנית לשיפור החינוך הערבי חזון ומעש

ד"ר נגיב נבואני

כללי

ההתפתחות הדינמית בשדה החינוך בכלל, בבתי ספר ובמכללות להכשרת מורים בפרט, מחייבת בניית תוכנית עבודה עתידית, תוכנית חומש שדרכה יוגדרו מטרות ויעדים עתידיים, שתהווה ביטוי מעשי להיזון החינוכי.

תכנית החומש תכלול התייחסות לתחומי יעד שונים, תייצג את ערכי הליבה והאמינות המשקפת את תפיסת עולמנו.

תוכנית העבודה המוצעת משקפת את תפיסתי כמנהל המכללה, ראי לחזוני כמוביל דרך, ואת רצוני לבנות אסטרטגיה שתתייחס לארבעה מעגלים:

המכללה, בשדה (בתי הספר והגנים), הקהילה והעולם הרחב.

1. המכללה

המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה, היא מוסד אקדמי המכשיר מורים וגננות לבתי הספר במגזר הערבי במגוון רחב של מסלולים והתמחויות. במכללה כ- 2500 סטודנטים, כ- 190 מרצים וכ- 85 עובדים מנהליים מכל העדות והיא משמשת מרכז חינוכי - חברתי ומיוצגים בו: מוסלמים, נוצרים, בדואים, צירקסים, דרוזים ויהודים. המכללה מהווה דוגמא ומופת לשיתוף פעולה מלא ויחסי אנוש טובים בין כל העדות והמגזרים.

התפתחות פיזית

המכללה הערבית, המשרתת את החינוך הערבי במגזר כולו, נמצאת ברחי החשמל 22, חיפה. עם התרחבות המכללה והפיכתה למוסד אקדמי, היא החלה להיות צרה מלהכיל את ציבור הסטודנטים הרב, את המורים ואת עובדי המכללה. כמו כן האווירה

החינוכית וההומניזם השורר בין כותלי המכללה מקרינים החוצה ומושכים אל המכללה קהל רחב. בשנה זו אנו מרחיבים את המכללה ובונים מרכזים וכיתות נוספים. עם בנייה זו אנו ננצל את המבנה הקיים למקסימום האפשרי בשטח הנתון; לכן יש לקחת חשבון את הצורך הדחוף במציאת מקום, שיתאים לצרכיה הפיזיים של המכללה.

אני רואה חשיבות רבה בהתפתחות פיזית זו היות ויש ביכולת המכללה להוות את הגרעין של אוניברסיטה במגזר הערבי. אם תיפול החלטה כזאת, על העמותה לבדוק את העניין ולקבל החלטה על העתקת המכללה לקמפוס רחב בגליל שיענה על הדרישות המתחייבות, בתיאום עם משרדי הממשלה השונים והמל"ג.

M.Ed. במכללה

היעד המרכזי השני אותו אני מדגיש כמטרה בתוכנית העבודה הוא קבלת היתר והכרת המל"ג להענקת תואר שני בחינוך - M.Ed. המכללה שלנו, היא המוסד הערבי הראשון שזכה להכרה אקדמית, ומזה 6 שנים שהיא מקיימת תוכניות אקדמיות לתואר ראשון B.Ed., תוך שימת דגש לצורכי האוכלוסייה הערבית בישראל.

הצורך בהעמקה ובהרחבה בתחומי ההוראה של המקצועות השונים מביא אותנו להיענות לכך ולהיות גורם מוביל גם בהיבט זה, ואנו רואים את עצמנו מחוייבים להיענות לצורכי המורים הערבים להרחיב ולהעמיק את השכלתם האקדמית והמקצועית, ע"י קיום מסגרת לימודים אשר תאפשר התפתחות מקצועית נוספת תוך התאמה לתנאי השדה.

לימודי התואר השני במכללה מהווים המשך רציף לתהליך הכשרתם והתפתחותם של המורים הערבים בעלי התואר הראשון, כשהם מכוונים בעיקר להיבט היישומי של מעשה החינוך וההוראה.

אני רואה במכללה המשלבת את הפאן התרבותי-מסורתי והערבי מצד אחד ואת החידוש והמודרניזציה מצד שני מערכת בית למורה מתחילת דרכו כפרח הוראה ולכל אורך חייו המקצועיים בהשתלמויות שונות.

תוכנית ה- M.Ed. המוצעת כוללת ארבעה חוגים: מדעים, שפות, גיל רך וכישורי הנחייה והדרכה ועונה כמעט על צרכי החוגים של התואר הראשון B.Ed.

הפיתוח האקדמי והפרופסיונאלי של המורים במגזר הערבי יוביל להעלאת רמת החינוך והמוטיבציה במגזר הערבי כולו.

פיתוח מסלולים והתמחויות חדשות

המכללה הערבית נמצאת עם היד על הדופק בנוגע לצורכי המגזר הערבי המשתנים. אי לכך אנו מתעתדים להוסיף למסלולי ההכשרה הקיימים מסלולים נוספים. פתיחת חוגים נוספים כמו מסלול למורים לתיירות ולתקשורת, חוג למורשת דרוזית, אנו נמצאים בתהליכים מתקדמים להפיכת החוג לחינוך בלתי פורמלי במכללה, למסלול אקדמי. בתוכנית המגרה גם חוג למורים יועצים. אנו נמשיך לעקוב אחר צורכי המגזר ולפתוח התמחויות נוספות בהתאם לצורך.

כיתות מצויינים במכללה קיים זו השנה השלישית פרוייקט המצויינים.

מטרת התוכנית היא לגייס למערכת החינוך מועמדים בעלי כישורים מיוחדים, אשר בדרך כלל אינם פונים למקצוע ההוראה. פרחי הוראה אלה המוכשרים בדרכים יחודיות, והלומדים תכניות מיוחדות בתחום העשרה השכלתית ותרבותית, יהוו כוח מוביל במערכת החינוך. לפרוייקט הקרנה חיובית על כל מערכת החינוך במגזר הערבי.

לימודי המשך

בשנה האחרונה התמקדנו בהרחבת הסמכה והתמקצעות המורים במסגרת לימודי ההמשך ממורים מוסמכים ומורים בכירים למורים בעלי תואר בוגר בהוראה B.Ed. בנוסף הוכשרו סטודנטים רבים במגמה של הסבת אקדמאים להוראה בתחומים שונים. כיום לומדים במסגרת זו כ- 700 סטודנטים בתחומי ההוראה השונים. בכוונתי להרחיב תהליך ההתמקצעות של המורים ולהסמיך כמה שיותר מורים לתואר בוגר בהוראה בשלב א, ועם ההיתר לתואר ה- M.Ed. נמשיך במגמה זו של התמקצעות המורים במגזר הערבי. בנוסף אנו עורכים לימודי המשך נקודתיים ע"פ מערך צרכים העולה בשטח כמו: קורסי סייעות לגני הילדים והחינוך המיוחד, קורסים בתחומי המדע והטכנולוגיה כגון: תזונה בעידן הטכנולוגי ועוד.

הטמעת שיטות הוראה חדשות

המכללה הובילה את הטמעת שיטות הלמידה האלטרנטיביות בבתי הספר הערביים ע"י הכללתה בתוכניות הלימודים במכללה וביישומה בשטח. כיום עם פריחת הלמידה באמצעות המחשב אנו גם מתנסים בה. אחת ממטרותינו היא "לעודד את הסטודנט כלומד עצמאי". אחת משיטות ההוראה העתידיות היא הלמידה מרחוק.

שיטת הוראה חדשנית זו, מתנהלת מזה שנתיים במכללה כתוכנית ניסיונית במסגרת פרוייקט המצויינים שבו לוקחת המכללה חלק. בשל הצלחת השיטה אנו חושבים להגדיל את מספר הקורסים שיילמדו בשיטה זו בשנים הקרובות הדבר יגרום למהפכה בארגון ובמיומנויות הלמידה של הסטודנט בשני השלבים: שלב ראשון .B.Ed ובשלב שני - .M.Ed. פרוייקט זה ישפר את רמת החינוך במגזר הערבי, ופועל יוצא מכך יהיה פתיחות וחיפוש דגמים בלתי קונבנציונאליים בהוראה.

תשתיות - מיחשוב

המכללה משולבת בקהילה הוירטואלית במסגרת מכון מופת, בפורומים ובקורסים וירטואליים.

אתר המכללה עובר בימים אלו שינוי כדי להפכו לאתר דינמי. האתר יעזור להידוק הקשר בין מרצי המכללה ובמיוחד במדריכים הפדגוגיים עם פרחי ההוראה בעבודתם המעשית ובמעקב אחרי השתלבותם בבתי הספר כמורים בעתיד. בתוך האתר ייבנו קהילות לומדות וקבוצות דיון לפתיחת התדיינות וירטואלית בין פרחי ההוראה לעצמם ובינם לבין המרצים. בנוסף האתר יכיל מאגר של פעילויות של פרחי ההוראה בקורסים השונים ובעבודתם המעשית עם בתי הספר שבו הם מתאמנים, אשר מערב גם בקרה ושיתוף פעולה עם המורים המאמנים ומכיל תוצרים של פרוייקטים שבוצעו עם תלמידי בתי הספר, במקביל לקורסים רגילים במסגרת הלימודים הסדירים.

כתב עת

כתב העת - דארנא. במכללה קיים כתב העת מזה שנים רבות. המכללה מתכוונת להרחיבו ולהפכו לבמה אקדמית לפירסום מאמרים ומחקרים שונים.

יחידת המחקר

המכללה מקדמת באמצעות יחידת המחקר את המחקרים האמפיריים והתיאורטיים של מורי המכללה וכן תומכת ומעודדת עריכת מחקרים כאלה, במטרה להפרות את עבודת המורים, הן בתחום ההוראה והן בהתפתחותם הפרופסיונלית. יתר על כן בשנים הבאות אנו מתכוונים להתמקד בבעיות חינוכיות והוראתיות הקשורות בבית הספר, המשפחה והקהילה בחברה הערבית.

פיתוח מכונים ומרכזים קיימים והקמת מכונים ומרכזים חדשים

אחת המטרות העיקריות בהכשרת מורים, היום בעולם, היא הכשרת מורה משכיל, מורה אשר ער למתרחש בסביבתו הקרובה ובעולמו הקטן - גדול. להשגת מטרה זו איננו מסתפקים בהכשרה הקונבנציונאלית והמקובלת עד כה, אלא ברצוננו להשיג מטרה חשובה זו דרך פיתוח המרכזים השונים הקיימים במכללה והוספת מרכזים חדשים, כך שהלומד במכללה ירחיב את השכלתו ויטעם ממעלותיהן הרבות והשונות של המרכזים השונים, לדוגמא:

<u>המכון למחקר משווה עברית - ערבית</u>, המעודד חקר התרבות בתחומי הדיסציפלינות השונות ומאפשר הכרה הדדית של התרבות תוך סיוע במכשור טכנולוגי מתקדם.

<u>המכון לגיל הרך</u>, משמש מוקד לחקר הילד הערבי בגיל הרך, במסגרות החינוך הפורמליות והבלתי פורמליות. כמו כן מעודד המכון מחקרים בתחום התיאוריה והמעשה.

<u>המכון לחינוך מדעי טכנולוגי</u>, שמטרתו עידוד מחקרים ושיפור שיטות הוראת המדעים במגזר הערבי.

<u>המכון לפיתוח מנהלים</u>, שמטרתו לתת מענה לצורכי המנהלים החדשים במגזר הערבי, בשל צרכים ייחודים הנובעים ממבנה החברה הערבית ומקצב התפתחות מערכת החינוך בה, וזאת בכוונה להקל על קליטתם במערכת החינוך, הן ע"י לימוד תאורתי והן ע"י ליווי המנהלים החדשים ע"י מנהלים ותיקים - חונכים.

כמו כן, בדעתי לפתח את המרכזים הקיימים במכללה:

<u>המרכז לתוכניות לימודים</u>, שמטרתו להפגיש את הסטודנט עם תוכניות לימודים מגוונות, פיתוח יכולת הערכה של חומרי לימוד והתאמתם לצורכי המשתמש.

<u>המרכז להוראת האנגלית</u>, שעיקר פועלו בפיתוח והתאמת ספרי לימוד ותוכניות לימודים למגזר הערבי.

<u>המרכז למשחקים דידקטיים</u> ואמצעי המחשה <u>ומרכז לספרות ילדים</u>, שמטרתו העיקרית היא קידום ספרות הילדים בארץ בכלל וספרות הילדים הערבית בפרט, ע"י עידוד הכתיבה היוצרת לילדים הן במקור והן בתרגום ובעיבוד לשפה הערבית והפקתם. המרכז מקיים מפגשים בין יוצרים בשפה הערבית לבין יוצרים בשפה העברית, שמטרתם להפרות את נושא ספרות הילדים בשני המגזרים, כמו כן הוא מקיים בכל שנה

כנס.

אני מתכנן להקים מכונים ומרכזים נוספים:

* **מכון להפקת חומרי למידה**

במגזר הערבי קיים מחסור גדול בחומרי למידה ואמצעי עזר בדיסציפלינות השונות. בדעתי לסייע לקהילת החינוך במגזר הערבי בתחום ע"י ניצול משאבי המכללה ובשיתוף מוריה. הידע והניסיון שלנו בתחום זה יכול לתרום רבות לשיפור הנושא. במסגרת זו המכללה נרתמת לכל בקשת סיוע מבחוץ באשר להוצאת חומרי למידה, תרגומם והפקתם.

* **מרכז לחינוך מיוחד**

במגזר הערבי קיימות בעיות ספציפיות בתחום החינוך המיוחד, בנוסף לבעיות המוכרות בתחום זה. המרכז ישרת את מסלול החינוך המיוחד ואת המסלולים האחרים בתחומים הבאים:

א. יכיל חומרי ואמצעי למידה, שיעמדו לרשות הסטודנטים, מורים בפועל ומורי המכללה.

ב. מתן שירות של אבחון ליקוי למידה של ילדים מהמגזר הערבי, במסגרת סדנאות תלמידי כיתות חינוך מיוחד שישתלבו בפרוייקט.

* **מרכז לחינוך מתמטי**

א. המרכז יכיל סביבה מתמטית מגוונת ועשירה בחומרי לימוד ובעזרי הוראה לכיתות הגן, ביה"ס היסודי והחטיבה עליונה.

ב. המרכז ייתן ייעוץ והדרכה להכנת מערכי שיעור ועזרי הוראה.

* **מכון למחשבים**

המכון יעסוק בפיתוח תוכנות ולומדות ממוחשבות בשפה הערבית למקצועות השונים למגזר הערבי. כמו כן יעסוק בהכנת מצגות וחומרי למידה ממוחשבים ע"י הסטודנטים במסגרת הכשרתם הדידקטית.

2. הקשר לבתי הספר

אשכול הגנים

משנת לימודים זו אנו מקיימים פרוייקט אשכול גנים מאמן בבית ספר נזירות נצרת חיפה. פרוייקט זה הוא חדשני בארץ. נראה שהכשרת הסטודנטית באשכול גנים מועדפת על פני הכשרתה בגן בודד הן מסיבות של תהליכי ההכשרה על ידי המדריכה הפדגוגית של הסטודנטית (ריכוז העבודה המעשית

בבית ספר אחד: ניידות המדריכה-הפדגוגית, תדירות הביקורים, זמינות לתלמידה, שליטה בקבוצה, עבודה עם צוות מאמנים קבוע), צמצום הפערים בין הנלמד במכללה לנעשה בשדה ע"י הגננת למידה משותפת עם חברות, חשיפה לחידושים ואופן הטמעתם והן של המוסד המאמן (איגום משאבים של האשכול) והיזון הדדי בין המכללה לשדה.

יחסי גומלין מפרים בין מוסד ההכשרה (המכללה) לבין אשכול גנים מאמן והגננות המאמנות מהווים תנאי הכרחי לשיפור תהליכי ההכשרה לסטודנטים מחד ומהווים פוטנציאל לשיפור החינוך בגיל הרך באשכול הגנים המאמן והגנים בכלל מאידך. יחסי גומלין אלו יבואו לידי ביטוי בשיתופן של הגננות המאמנות ואשכול הגנים בתהליכי הכשרת הסטודנטיות ובשילובה של המדריכה הפדגוגית והסטודנטיות בפעילויות החינוכיות באשכול הגנים ובכיתות האימון. לפרוייקט פוטנציאל להוביל אחריו שינויים בשדה.

תוכנית לפיתוח פרופסיונלי של מורים חדשים

תמונת המצב בהכשרת מורים כיום מציעה למורה שסיים לימודיו לתואר "בוגר בהוראה", קורסים מגוונים במסגרת השתלמויות נקודתיות בהיקף של 60 שעות או 112 שעות. על אף תרומתם, חשובה ככל שתהיה, לא עומדת מאחוריהם תפיסה מערכתית, תפיסה הרואה באופן מקצועי וארוך טווח את התפתחותו הפרופסיונלית של המורה לאחר תום לימודיו הסדירים במכללה.

מורה בשלבי כניסתו הראשונים לתפקיד חווה חוויה של מעבר ושינוי, נזקק לתמיכה מקצועית והתנהגותית במספר רמות: דיסציפלינרית, ארגונית ורגשית. בשנים הראשונות לעבודתו של המורה (כאשר הוא עושה את צעדיו הראשונים לאחר ההכשרה), יש צורך להמשיך בלמידה ממשיכה ומתפתחת, למקצע את עבודתו ולפתח את אישיותו.

תוכנית ההכשרה אותה אני מציע בשלב זה, הינה תוכנית שתיועד למורה החדש, תתמקד בשנתיים הראשונות לעבודתו של המורה החדש, תלווה אותו במהלך פרק זמן זה בכניסתו לתפקיד, בגיבוש צעדיו הראשונים כמורה בבית הספר, עצמאי בכיתה ללא מדריך ומורה מאמן עם התהליך המורכב של ההוראה בכיתה. תוכנית ההכשרה המוצעת תתפרש במשך שנתיים בהיקף של

800 שעות, 400 שעות בכל שנה. לימודים אלו יתמקדו בפיתוח והעצמת אישיות המורה - האני העצמי של המורה. הקניית כלים, מיומנויות והתמודדות בהוראה והנחייה בכיתה, ניהול עצמי, הקניית תפיסה ניהולית ואדונית בעבודת המורה, העמקה, העשרה והתעדכנות של תחום ההוראה הדיסציפלינרי.

לימודים אלו נבדלים מהשתלמויות אחרות מאחר והן מקנות למורה החדש תעודה נוספת וחלק מהקורסים יהוו אקרדיטציה ללימודי ה- M.Ed.

פיתוח צוות מוביל בביה"ס

ביה"ס כארגון אפקטיבי נזקק לפיתוח מנהיגות חינוכית וניהולית. עבודתו של מנהל ביה"ס מורכבת ונוגעת בתחומים רבים של חיי בית הספר, ולעיתים קרובות מנהל בית הספר מתמודד עם התחומים השונים באופן בלעדי.

אני מציע תוכנית הכשרה לצוות המוביל של ביה"ס הכולל את מנהל בית-הספר, הסגנים ובעליה תפקידים בכירים. הצוות המוביל יוכשר להנהיג את בית הספר בתחומים הפדגוגיים והארגונים, תוך שיתוף פעולה פורה ואפקטיבי. התוכנית תכלול 360 שעות.

השתלמות במערך הבית - ספרי

<u>חדר מורים בלבד</u>

ניהול השתלמויות בתוך ביה"ס, לצוות המורים, עפ"י מערך צרכים שיעלה ע"י הצוות בביה"ס בתפיסה כוללת ומערכתית. צוות מורי המכללה עומד לרשות בתי הספר בנושאים רבים ומגוונים.

אתר האינטרנט

במכללה קיים כאמור אתר אינטרנט. ברצוננו לנצל התפתחות טכנולוגית חשובה זו ולחבר בתי ספר שתלמידנו מתאמנים בהם, לאתר האינטרנט של המכללה ובכך להופכם לחלק מהמכללה. פרוייקט זה יחזיק את הקשר עם השדה, ישרת את ביה"ס הערבי בנושא המחשוב ויסייע לו במישורים רבים.

3. הקשר לקהילה

*** <u>בית-ספר להורים</u>**

בשנים האחרונות מתעוררות בעיות חריפות בחינוך הילדים הן בבית והן בביה"ס.

אני רואה חשיבות רבה בהנחיית הורים:

א. בתפקודם כהורים.

ב. כשותפים בתהליך החינוכי בביה"ס.

במגזר הערבי עדיין המעורבות מצומצמת. ביה"ס להורים ינחה את ההורים ויסייע

בידם לרכוש כלים מתאימים, שיינתנו ע"י מורי המכללה.

ג. ידוע כי אחוז נשירת התלמידים במגזר הערבי גבוה ביותר. אנו מתכננים כי ביה"ס להורים יתמודד עם בעיה זו ויציג פתרונות הולמים להתמודדות עם בעיה חריפה זו.

* **<u>מרכז שירות קהילתי</u>**

המרכז יעסוק במתן שירות לקהילה ע"י סטודנטים ומורי המכללה בנושאים הבאים:

א. השתלמות להכשרת צוותים חינוכיים בפנימייה.

ב. הפעלת תוכניות התערבות לגיל הרך בעזרת סטודנטיות. כיום ישנן מעט מאוד תוכניות התערבות בבתי הילדים, בגיל הרך, בקרב המשפחה, במגזר הערבי. במסגרת הכשרתן הפדגוגית וכפעילות התנדבותית, תלמידות המכללה יכולות לתרום בתחום זה.

ג. תלמידי המכללה עזרו בעבר לתלמידים ערביים בבתי חולים, בייחוד בחיפה ובנצרת. ברצוני להרחיב את המפעל הזה בשל היותו חינוכי וחברתי כאחד.

* **<u>פרוייקט הוליסטי בהתנדבות בחלק משירות לקהילה</u>**

למרות השקעות רבות בתחום החינוך בבתי הספר, ישנם ישובים רבים אותם יש לחזק בתחום זה. בדעתי לאמץ את אחד הכפרים ולהפעיל במסגרתו את הפעולות בתחומים הבאים:

א. העבודה המעשית של ההתמחויות והמסלולים תיעשה בבתי ספר אלה.

ב. מורי המכללה יערכו השתלמויות בנושאים הנדרשים למורים בבתי ספר אלה.

ג. פעילויות של המרכז לשירות קהילתי הניל יינתנו בכפר זה.

ד. אבחון ליקויי הלמידה יערך ע"י תלמידי המכללה בישוב.

4. קשרי חוץ

המכללה הערבית ידועה בקשריה הטובים הן בארץ והן בחו"ל עם מסגרות חינוכיות שונות. בארץ, מקיימת המכללה קשרי לימודים עם מכללות ואוניברסיטאות שונות, דוגמת: מכון ויצמן, הטכניון, מכללת לוינסקי, גורדון ומכללת דוד ילין (במסגרת פרוייקט חדש, שנושאו דו-קיום).

במסגרת קשרי החוץ, המכללה בשל אופייה המיוחד יכולה לשמש גשר לעולם הערבי והמערבי גם יחד, כאשר מצד אחד היא מקיימת קשרים עם מדינות ערב, לדוגמא: הוזמנתי ע"י הנסיך חסן לביקור בירדן,

במסגרת ביקור זה בקרתי במכללות ואוניברסיטאות בירדן ובחנתי דרכים לשיתוף פעולה. התחלנו במגעים במטרה להחליף ידע וניסיון וכן בחילופי סטודנטים ומרצים, במטרה להפיץ את הידע והניסיון הרב שהצטבר במהלך השנים. כמו כן, בקרתי במרוקו במסגרת שבוע התרבות הערבית בקזבלנקה, פגשתי סופרים ואנשי רוח רבים ובדקתי אפשרות לשיתוף פעולה חינוכי - תרבותי וכן ביקורים הדדיים. קשר מיוחד במינו נרקם בין המכללה הערבית ואוניברסיטת עין שמס בקהיר - מצרים. אנו המכללה היחידה מישראל, שזכתה לקיים קשר עם אוניברסיטה מכובדת זו. אנו בודקים אפשרות לשיתוף פעולה נרחב עימם. בהמשך לפועלי בעבר בהקמת הסמינר למורים בעזה, מטעם מדינת ישראל, מערכת הקשרים הטובה בינינו ממשיכה כיום ומתבטאת בביקורו של שר החינוך הפלשטינאי במכללה. לפני שנתיים החל להירקם קשר עם אוניברסיטת ערפאת, בעזה. המכללה החליטה לסייע בידם לפתח ולהרחיב את נושא החינוך, בעזרת הידע והניסיון שהמכללה צברה במשך כל שנות פועלה. באם יתממש השלום המיוחל עם שאר מדינות ערב, היד נטויה להקים קשרים נוספים שיחזקו ויהיו בעלי השלכה חיובית על עבודתנו.

מצד שני מקיימת המכללה קשרים עם העולם המערבי. נכון לעכשיו, מזה מספר שנים מתנהל בהצלחה פרוייקט חילופי סטודנטים בין המכללה הערבית לאוניברסיטת מרבורג בגרמניה. בשל הצלחת הפרוייקט, נבדקת האפשרות להרחיב פרוייקט זה למכללות ואוניברסיטאות נוספות בגרמניה. כמו כן, נבדקת האפשרות להחיל פרוייקט זה גם על מכללות ואוניברסיטאות באנגליה, דרך המועצה הבריטית בארץ.

לסיכום

אני מאמין שהתכנון האסטרטגי המוצע, יש בו כדי לקדם את פני החינוך הערבי בתהליך מתמיד של שיפור תוך תשומת לב הערכה תמידיים להשגת המטרות והיעדים שהצבנו לעצמנו.

בכבוד רב,

ד"ר נגיב נבואני

ראש המכללה

المثقف في الرواية العربيّة الناصريّة

د. حبيب بولس

* بداية، تحاول هذه المقاربة أن تتمحور حول مساءلة واحدة.

تقول: كيف انعكس دور المثقف في الرواية المصريّة الناصريّة أي التي كتبت في زمن القائد جمال عبد الناصر. تستمدّ المساءلة شرعيتها من كينونة النقاش الذي ما زال مستمرّاً عن أثر النّاصريّة على المثقفين والحركات الثقافيّة المصريّة. كي نستطيع الإجابة أرى أنّه يتحتّم علينا أوّلا أن نرصد ونعاين أزمة المثقف الناتجة عن النّظام من جهة: أسبابها وعواملها وانعكاساتها، أمّا من أخرى فعلينا أن نرى إلى التكوين المصري الحديث خاصّة بعد ثورة يوليو عام ١٩٥٤ ولو بنظرة طائرة.

* يشير عدد من الدّارسين إلى أنّ أزمة ما أو شرخًا ما حصل بين المثقف المصري والناصريّة، ويؤكد هؤلاء الدارسون على جملة من الأسباب سنعرض لها بالتفصيل فيما بعد، لنبدأ بقضيّة التكوين المصري الحديث، مع الإشارة إلى أنّنا هُنا لا نستطيع القيام بتحقيب لتغيّرات النّظام وسلطة الدولة في مصر وتحوّلاتها، ولكنّنا نكتفي بالتأكيد على عدد من الأمور يوجزها د. محمد بدوي[1]، منها: أوّلاً: أنّ لجهاز الدولة في مصر دورًا متّميزًا غير تقليديّ، سواء في الخضوع للاستعمار أو في مقاومته. وقد تدعّم هذا الدور وتأكدّت قوته بعد أن قام عبد الناصر وزملاؤه بتهديم جهاز الدولة القديم جزئيًا، إذ لجأوا إلى إزاحة العناصر التي رأوا أنّها تغايرهم في الموقف الطبقي أو المنحى السياسي والأيديولوجي، وقاموا. بملء أجهزة الدولة بعناصر بيروقراطيّة عسكريّة، كما أنهم طوّروا كثيرًا من الأجهزة مثل أجهزة الإعلام والثقافة، واستحدثوا نمطًا بيروقراطيًا من الأشكال السياسيّة المرتبطة بالدولة واستراتيجيّتها كالاتحاد القوميّ والاتحاد الاشتراكي.

ومنها أيضًا: إيمان سلطة يوليو بضرورة تنمية المجتمع عبر أجهزة الدولة وعزل المبادرات الجماهيريّة مهما كان اتّجاهها. وقد يرجع ذلك إلى خوف تقليديّ من هذه الجماهير وعزوف عن الانغماس في حركتها، برغم الخطب البليغة التي تتحدّث عن الشعب القائد والشّعب المعلّم.

وقد يرجع إلى التراث المصريّ الخاصّ بسلطة الحاكم الفرد والذي تسرّبت عناصر منه إلى الحاضر واستعادته الأيديولوجيا في مقولة (المستبدّ العادل) ودعّمته طبيعة التكوين العسكري للبيروقراطية الحاكمة. يقول بدوي في سياق تعداده لتحوّلات النّظام، إنّه من اللاّفت للنّظر هنا أنّ إحدى ثوابت يوليو وفكرها السياسيّ هي مصادرتها للرأي الآخر وخلق أجهزة قهر تتوسّط بينها وبين بقيّة طبقات الوطن وفئاته. أما الأمر الثالث فخاصّ بالإشارة إلى وجود ما يمكن تسميته بالاستقلال النسبّي لجهاز الدّولة في مصر يوليو عن الطبقات الرأسمالية ورأس المال الدوليّ.

* من الملاحظ، لراصد تاريخ مصر الحديث أن أيديولوجيا يوليو - عبد الناصر والسّلطة الجديدة أعلتا منذ البداية من شأن التجريب أي «أنّهما انتصرتا للممارسة المبدئية دون وجود تصوّرات مرنة وسابقة تعين على اكتشاف الطريق، وتقيها ثمرات الاكتشاف التجريبيّ»[٢]. الأمر الذي جعل ايديولوجية الناصريّة في أحايين كثيرة تابعة للمواقف الآنيّة الطّارئة المتبدّلة، مثقلة بضرب خطر من الذرائعيّة، دون أن تسمح للآخرين - وخاصة المثقفين - في مجتمع يضجّ بالتناقضات والتغايرات أن يشاركوا في النقاش الدّائر حول شؤون تؤثّر في حياتهم وتبدّلها تبديلا. وليس التحوّل من الاتحاد القومي، إلى الاتّحاد الاشتراكي، ومن المشروع الحرّ إلى الاشتراكية الديمقراطية، إلى الاشتراكية العربيّة سوى تجليّات لنهج محدّد في إدارة شؤون البلاد، ينتصر للتجريب والخطأ اعتماداً على حاكم مستبدّ عادل منحاز للكثرة، طامح إلى لعب دور الأب الذي قد يسوط أبناءه يومًا، وقد يهدهدهم يوما آخر، ولكنه دومًا ممتليء بشعور مهيمن طاغ بأنّه رمْز الأمة أو بديلها أو عقلها وقلبها، ومن ثمّ هو خالق الأيديولوجيا، وصاحب المبادرة، والعارف بالنغمة الصحيحة التي يجب على الجميع عزفها. لذلك كان هذا البطل الملهَم ومن بعد القائد المعلّم يطلق الشّعار ويقوم مساعدوه من صنّاع القرار والأيديولوجيا بشرحه وتفسيره والاجتهاد في تخريج دلالاته وتأويل ما غمض منه[٣].

* ممّا تقدّم تتبدّى الأيديولوجيا اليوليويّة وقد عاقها العجز عن صياغة أفقها الاستراتيجيّ مثقلة بالذرائعية. أي اضطرّها عدم وجود وعي ممكن بمساراتها البعيدة المدى إلى أن تكون أيديولوجيتها في صياغتها الفكريّة محض ردود فعل فكريّة على إشكاليات معقّدة، من ناحية، ومن ناحية أخرى ظلّت هذه الأيديولوجيا مليئة بالتناقضات[٤] وقد تحدّدت

هذه التناقضات وبرزت في جملة من الأمور فهي مثلا ترفع شعار العداء للشيوعيّة ولها روابطها مع السوفييت، كما أنها وفي ظروف معيّنة سجنت المثقفيّن المؤمنين بالنموذج السّوفيتي، وإن كان يلتجأ إلى الشّهادة السوفيّتية للتدليل على تقدميّة التجربة المصرية في أوقات معيّنة حين تشتعل الحرب الأيديولوجية.

وهي تؤجّج العداء الشّعبي للغرب، في حين كانت تَسعَى إلى التحديث على النّمط الغربيّ، وهي تلوذ بتفسير الدين وتؤوّله لصالحها من ناحية، ومن أخرى تصادر حريّة دعاته غير الرّسميين من الإخوان. وقد رأى البعض وعلى رأسهم المفكرْ والناقد د. فيصل درّاج في شخصيّة عبد الناصر وفي مصيره أنّه انتحر في تناقضاته المتعدّدة[٥] ودّراج يؤكدّ ما ورد سابقا بقوله: إنّ عبد الناصر كان يسعى إلى الاشتراكية واعتقل الاشتراكيّين، وناضل من أجل الوحدة ودمّر الحركة الشعبيّة، ودعا إلى التحرّر وسجن الشعب، ودمّر الحركة القوميّة في اللّحظة التي كان يرفعها فيها إلى ذروة فريدة[٦].

* وهكذا نرى إلى أن أيديولوجيا يوليو كانت ممتلئة بالفجوات، ولكنّها إلى جانب ذلك كانت تحصر العلم في التقنيّة وتنتصر للتطوّر السريّع الوتائر دون الاهتمام بكيّفية تحقيقه، ومع ذلك - أي مع أنها تقنية، تحتوي على قدر فاعل من الطوباويّة وتلوذ بأفكار طابعها شعبي فولكلوري عن المهدي الذي تهيم المنطقة بحثًا عمّن يملأ فراغه الذي طال[٧]. وقد توسّلت إلى ذلك بجاذبية البطل وسحره، المتحدّر من أصلاب مصريّة خالصة، من عمق الصعيد، ومن ثمّ فهو الأب الذي يذود عن أفراخه ويحذرّهم إذا أخطأوا ليعودوا إلى الطريق القويم. ولقد وعد هذا البطل أبناءه بعصور التحقّق الوطني والقومي وبالوطن الواحد الذي يشكّل الإسلام دينه والعربية لغته، وهو كذلك وطن الفقراء الذين ظلموا والذين آن لهم أن يقاتلوا عدوّهم، وينتزعوا مجدهم التليد الغابر.

لكنّ الأحداث دومًا تجيء بما لا يُشتهى، فإذا بكلّ شيء ينقلب رأسًا على عقب، هزائم عسكريّة وفشل في الوحدة مع سوريا ومغامرات عسكرية غير مقنعة للمثقفين، فلّما جاء السادس من حزيران عام ١٩٦٧ كشف هذا اليوم أقوى قوّة ضاربة. في الشرق الأوسط عن جيش قياداته لاهية وجنوده وقود لهذا اللّهو، وثّوار يحتربون من أجل اقتسام المنصب والكرسّي وبيت المال. كما يقول بدوي[٨] فانسحب البطل مهزومًا، لا لعيب فيه

ولكن لأنّه اعتمد على من لا يُعْتَمد عليهم. فهو بطل تراجيديّ.

* هذا - باختصار -، ما رآه المثقف المصري من ثورة يوليو، تلك الثورة التي عقد عليها الآمال العراض، ولكنّها بدلاً من أن تتجلّى له كما حلم بها رآها تهمشّه وتبعده عن صنع القرار. وإذا نحن حاولنا أن نرى إلى الأسباب العينيّة التي جعلت هذا المثقف يرى النظام المصريّ اليوليويّ نظامًا يحاول أن يبعده عن مركز الحدث وعن صنع القرار نقول: إنّ سلطة يوليو أدركت من البداية أهميّة ربط المثقف بالدولة فحاولت إدماج المثقفين بجهازها مانحة إيّاهم وضعًا اجتماعيًا متميّزًا، وبخاصّة أنّ هذه السلطة كانت تدرك أنّ ما كان في جعبتها من أفكار لا يعدو أن يكون أحلام هؤلاء المثقفين قبل قيامها. ومن ثمّ وعت الثورة وفيما بعد السلطة ما للمثقفين من دور هامّ في صياغة الرأي العام وفي تأثيرهم في الجماهير التي تحترم صاحب القلم وتنظر إليه نظرة خاصّة وتربط بين العلم والتميّز الاجتماعي الأخلاقي، على نحو يجعل من الكاتب موجّها أخلاقيا قويّ التأثير في قرّائه وجمهور الشعب. لذلك عملت السّلطة على أن تظلّ موصولة الصّلة بهؤلاء المثقفين مقيمة علاقات متميّزة مع بعضهم مكرمة لرموز أخرى حريصة أن يظلّ هؤلاء المثقفون حداة لمسيرتها. بيدَ أنّ هذه السلطة دائما كانت تنظر للمثقّف بوصفه محض تابع للعسكريّ. قد تستعين ببعض خبرته، لكنها في النهاية لم تكُ ترى فيه سوى عامل لديها يؤصّل أفكارها ويبررها ويشرحها للناس[٩]. وكانت ما دعي بأزمة المثقفين في الستّينات تعبيرًا عن هذا الفهم. إذ شعرت السلطة أنّها تقف عارية دون غطاء من المثقفين، فحاولت أن تجذبهم نحوها وأن تجعل منهم عنصرًا أكثر إلتحامًا بها، ذلك أنّها وعت ما يشوب علاقتها بهم من سوء ظنّ. ولكنّ هذه المحاولة لم تنجح كما خطّط لها، بل ظلّت الأزمة التي نشبت بين النظام الناصريّ والمثقفين قائمة، وكان من أهمّ أسبابها ما يلي:

١) إعتداء السّلطة على واحدة من أعرق المؤسسّات الثقافيّة المصريّة وأعزّها على المثقفّين وهي الجامعة، حيث أخرجت من بين جدرانها زمرة كان من أهمّ رجالها لويس عوض، كما أنّها كانت قد اصطدمت برجال الجامعة اصطدامًا عنيفًا - ولا يهمّنا على من يقع السبّب في ذلك هنا -، في وقائع مشهورة أهمّها اصطدامها مع جماعة الإخوان المسلمين عام ١٩٥٤، وما تمّ فيه من إراقة دماء أعلام الجماعة. ثمّ اصطدامها مع الشيوعيّين والماركسيّين مرّتين عام ١٩٥٤ وعام ١٩٥٩

وإراقة دم بعض رموزهم[١٠].

٢) مطالبة كثير من المثقفين بعودة الجيش إلى ثكناته في أعقاب نجاح ثورة ١٩٥٢. حيث رفضت غالبية المثقفين أن يأذنوا للجيش باختراق المجتمع المدني. وآمنوا بأنّ المشكلة كانت ستزول لو أنّ ذلك الاختراق تمّ على أيدي الضبّاط الأحرار دون غيرهم. لكنّ واقع الأمر أنّ ضباطًا من الصّف الثاني وآخرين لا علاقة لهم بالثورة أغرقوا المراكز الحيويّة في السّفارات والهيئات والوزارات والمؤسسّات إلخ... وحين جهر بعض المثقفين بمعارضتهم لذلك الوضع وجدوا أنفسهم من وفديّين إلى إخوان إلى شيوعيّين وراء قضبان السجون أو مبعدين عن الحياة الثقافية. وزاد الطّين بلّة بالنسبة للمثقفين فرض الأحكام العرفيّة وإلغاء الدستور والأحزاب وفرض الرّقابة على الصحافة والنشر بين عامي ١٩٥٣-١٩٥٤.

٣) مطالبة كثير من المثقفين بعودة الحياة النيابيّة والتعدديّة الحزبيّة[١١] التي سادت سنوات ما قبل الثورة.

وقد نشأ صراع بين جماعة عبد الناصر من جهة والاخوان والشيوعيين وأنصار محمد نجيب من أخرى حول هذه القضيّة داخل مجلس قيادة الثورة ووصلت حدّ المظاهرات ولكن الغلبة كانت لعبد الناصر. وفي سنة ١٩٥٤ قرّر مجلس الثورة محاكمة المسؤولين عن «الفساد السياسّي» وباشر بتطهير الصحافة من «أعداء الثورة» وقد ذهب ضحيّة هذا التطهير ثلاثة وعشرون صحفيًا بينهم احسان عبد القدوس وكامل الشّناوي. وبعض الجرائد والمجلاّت مثل روز اليوسف والدستور[١٢].

٤) تفضيل الثورة أهل الثّقة على أهل الخبرة. لعلّ أكثر ما غاظ مجموع المثقفين أن يروا جنودا يغادرون ثكناتهم ليصبحوا خبراء - في يوم وليلة - في كلّ شؤون الحياة[١٣]. وقد ترافقت ثقة المؤسّسة الناصرية بالعسكر بعد انعدام ثقتها بالمثقفين حيث نحت باللائمة عليهم واتهّمتهم بالانعزاليّين والمتفوقين على الذّات وبتشتيت الجهود. وعلى عكس ذلك وقف عدد من المثقفين يدافعون عن أنفسهم كلويس عوض وغيره حيث أكدّوا أنّ الثورة ما جاءت من فراغ، بل إنّها كانت حاضرة ومبثوثة في كتابات العديد منهم[١٤].

ويضيف الدكتور سماح إدريس إلى العوامل والأسباب التي عمقّت الأزمة بين النظام والمثقفين الآنفة الذكر عوامل أخرى كثيرة، أهمّها[١٥]: سوء تطبيق الأفكار التي كان الضبّاط في الأصل قد استعاروها من المثقفين. ابتعاد كثير من الضبّاط الأحرار عن الحياة الثقافية والسياسية التي سارت قبيل الثورة.

وتقدّم السرّيّة التي مارسها الضبّاط الأحرار في إدارة شؤون الحكم عاملاً إضافيًا من عوامل الأزمة. عامل آخر ورد ذكره سابقًا يحدّده إدريس أيضًا يكمن في افتقار الضباط إلى نظريّة شاملة وواضحة المعالم تتخطّى الآنيّات والمستجدات. الأمر أدّى بالكثير من المثقفين خاصة المؤدلجين منهم في الوقوع في حالة إحباط مُتزايد وكذلك السّجن والتشهير وغير ذلك من ضروب الإساءة التي تلقّاها بعض المثقفين في سنتي الثورة الأوليّنْ قد خلفّت في جبين الانتيليجنتسيا المصرية جرحًا سوف يصعب محوه مع الأيام.

* هذه الأسباب المذكورة آنفًا يضاف إليها فشل الدولة في إنشاء منظّمة أو مؤسسّة ذات مصداقية تعوّض عن الأحزاب التي حلّتها، ثمّ محاولة الدولة احتواء النقابات المهنية أو قهرها، وسوء معاملة الدولة لكثير من المثقفين - وهزيمتها عام ١٩٦٧ - كلّها عوامل زادت الشّرخ حدّة بين عدد كبير من المثقفين وبين النظام. ولعلّ في سوء معاملة المثقفين أوضح مثال على ذلك الشّرخ، حيث لم يقتصر سوء معاملة كثير من المثقفين على السجن والتعذيب بل منع العديد منهم من استئناف التعليم في الجامعات، وأبعد الكثير أيضا عن وظائفهم، كما لعبت الرّقابة دورًا بارزًا في معاقبة الكتّاب المعارضين أو المشتبه بهم[١٦].

غير أنّ السجّن والتعذيب والموت (تعذيبًا أو إعدامًا) تبقى من بين مجموع الممارسات التي اتخذها النّظام في حقّ بعض المثقفين الأكثر ضراوة وقسوة. كما يقول د. إدريس[١٧]. ولعلّ هذا يفسّر واحدًا من الأسباب التي تدفع الكتاب إلى الاستمرار في الكتابة عن هذه الممارسات. وفي هذا الصّدد يشير جمال الغيطاني الذي كان قد سجنه النظام عام ١٩٦٦ إلى أنّ شركاءه في العنبر كانوا كلهّم من المثقفين الذين استقبلهم سجن أبو زعبل عام ١٩٥٩ ومن بينهم لويس عوض (أستاذ الأدب الانكليزي في جامعة القاهرة وناقد أدبي ومؤرّخ وشاعر) وفؤاد مرسي (استاذ اقتصاد وسكرتير عام الحزب الشيوعي المصري في الخمسينات) وعبد العظيم أنيس (أستاذ الرياضيات وصحافيّ). أمّا زعيم الحزب الشيوعي اللبناني فرج الله الحلو فقد قضى تحت التعذيب مع عدد ليس قليلاً من المثقفين. كما أنّ عددًا آخر كبيرًا من المثقفين تعرّضوا للسجن وعانوا من التعذيب كيوسف ادريس وغالب هلسا وجمال الغيطاني وصنع الله إبراهيم ومحمود أمير العالم ولطفي الخولي وغالي شكري وعبد الحكيم قاسم[١٨].

وقد لقّب صلاح نصر في حينه بملك التعذيب

د. حبيب بولس ـــ

وقيصر الجحيم وأضحى الجلاّدون أمثال الصّول مطاوع وحمزة البسيوني ويونس مرعي كابوسًا مسلّطًا على الشعب المصري[١٩].

ولكن ما يجب أن نلاحظه رغم كلّ ما تقدّم هو أنّ مسؤولية عبد الناصر عن سوء معاملة المثقفين تبقى من الأمور المثيرة للجدل حتى اليوم. فالكثير من المثقفين يقرّون بالتعذيب والقمع زمن الناصرية لكنّهم يشدّدون على أنّ السبّب في سوء المعاملة سياسيّ محض. فرجاء النقاش يقول وفي أكثر من موقف إنّه برغم أسفه لضحايا النظام من المثقفين لا سيّما شهدي عطية وسيّد قطب إلاّ أنّه متأكّد من أنّ الرئيس عبد الناصر قد عامل المثقفين الذين لم يخوضوا صراعًا سياسيًا مباشرًا ضدّه معاملة حسنة ويورد مثالا على ذلك الشاعر صلاح عبد الصبور الذي تبوّأ أعلى المناصب الثقافية برغم قصيدته التي نشرها عام ١٩٥٤ بعنوان «هل عاد ذو الوجه الكئيب» والتي شجب فيها بشكل رمزي مفضوح سياسات «أبي الهول، (أي عبد الناصر)[٢٠]. كما ويورد مثلا آخر عن نجيب محفوظ ويوسف إدريس وعبد الرحمن الشرقاوي الذين انتقدوا السلطة انتقادًا شديدًا. كما ويؤكد محمد حسنين هيكل ذلك بقوله إنّ عبد الناصر قد أمر بالفعل بسجن بعض العاملين في حقول السياسة لكنّه استشاط غضبًا حين علم بتعذيبهم[٢١] كما أن الكثير من المثقفين الماركسيين والناصريين يبرّئون عبد الناصر من التجاوزات التي ارتكبها نظامه.

* ممّا تقدّم نستطيع أن نفهم أنّ شرخًا ما كان قائمًا بين النظّام الناصريّ والمثقفين الأمر الذي أدّى بالتالي إلى انقسام هؤلاء المثقفين إلى فريقين، فريق تحمّس للنظام وآخر تحمّس عليه، مع محاولة جاهدة من قبل بعضهم إلى تبرئة شخص الرئيس عبد الناصر. هذه الأزمة التي بيّناها سابقًا انعكست بشكلٍ كبير وحادّ في الرواية المصرية والسّؤال كيف؟ بمعنى كيف عبّر الكتّاب عن هذه الأزمة من خلال شخصيّة المثقف في رواياتهم؟!

للإجابة عن هذا السّؤال نقول:

تفصح خريطة العلاقات في الستّينات عن تيارين محدّدين من المثقفّين كلاهما صعد تقريبًا مع صعود السّلطة الناصرية. فثّمة تيار ملتصق بالسلطة ملحق بخدمتها ينشر أفكارها ولدينا في الكاتب يوسف السبّاعي أكمل نموذج لهذا التيار، فهو رغم كونه آبنًا للفئات الوسطى، ينتمي إلى المؤسّسة العسكريّة وهو على مستوى الانتاج الأدبيّ كان مؤرّخ السّلطة في الرواية. فموضوعاته الأثيرة تنحصر في تصوير شخصيّات من الطبقة الوسطى نهضت بعمل وطنيّ، وهي في تكوينها أحاديّة لأنّها تكاد

تصبح نموذجًا تجريديًا للشّرف والاستقامة اللأخلاقيّة والنّزوع الرومانسيّ، ومن ثمّ فهي نموذج يوليو. وروايات السّباعي تسجيل المعارك السياسيّة التي خاضتها السّلطة ضدّ الأنكليز والملاّكين الكبار والرأسماليّة التقليديّة مثل رواية (ردّ قلبي) ورواية (نادية) ورواية (العمر لحظة)[٢٢].

بيد أنّ ثمّة تيارًا آخر عريضًا التقى مع كثير من توجّهات السّلطة وصعد بصعودها أيضًا، وهو تيّار متنوّع ولكتابات رجاله قيمة جماليّة وفكريّة متميّزة مغايرة لكتابة التيار الأوّل وفيه انضوى عدد كبير من نجوم الأدب كيوسف إدريس وعبد الرحمن الشرقاوي ونجيب محفوظ وغيرهم. وهذا التيار يضمّ بين جنباته تناقضات كثيرة وإن كان من فيه من أصل طبقيّ متقارب مع ضبّاط الثورة. ولكنّ علاقات هؤلاء المثقفين بالسّلطة قد شابها الكثير من اللّبس والرّيبة والصّدام الذي بلغ قمّته في تقييّد حريّة بعضهم كصنع الله ابراهيم ويوسف إدريس وغيرهما، أو في مصادرة رواياتهم ومنعها كمحفوظ وغيره ذلك أنّ الاهتمام بما يجري في المجتمع كان يشكّل عنصرًا مهمًا في تكوينهم، ويمثّل عنصرًا تكوينيًا في إنتاجهم الأدبيّ.

من هنا، أي ممّا تقدّم نجد كاتبا كمحفوظ يتوسّل عددًا من التقنيات القصصيّة المراوغة في رواياته، حيث وضع سعيد مهران اللّص مثلاً في مقابل الكلاب، مؤمنًا إلى أنّ اللّص ليس كذلك، بل قضاته هم اللّصوص الحقيقيّون والكلاب ووجّه كثيرًا من شكاوى الفقراء المُهانين على لسان أحد أبطال روايته «ثرثرة فوق النيل» إلى الفرعون (عبد الناصر)، الذي عاش رجاله فسادًا في الوادي وملأوه ظلمًا وخوفًا، كما تقول تلك الشخصية.

* وعلى نحو ما مرّ كان يصطرع في الحياة الثقافية في السّتينات تياران من المثقفين في جانب، أمّا في الجانب الآخر فقد قام كثيرون بنقد الثورة تصريحًا لا تلميحًا، وقد تبدّى هذا الصّراع في الرواية في لجوء كثير من الأدباء إلى إنتاج أدبيّ يحاول أن يتمرّد على ما استقرّ وثبت وهو ما يمكن لمسه في حالة نجيب محفوظ. وفي هذا السّياق الاجتماعيّ والثقافيّ بدأ الأدباء الشبان آنذاك عملهم، ومن هنا نستطيع فهم موقفهم من السلطة التي اصطدم افراد منهم بآلة عنفها. لقد وجد هؤلاء الادباء أنفسهم في علاقة معقّدة مع السلطة، فهم من ناحية ابناؤها الذين وُلدوا معها وشهدوا انتصاراتها وانتكاساتها، وهم من ناحية أخرى يحاولون الخروج على مفاهيمها الفكرية، ولكن هذا الخروج لم يكُ يعني إلغاء منجزات السلطة،

ل كان نفيًا للقوى التي تجهد لنفيهم بإصرارها على تقديم مفهوم وحيد للمثقف منتج الثقافة لا يتجاوز مهمة الشرح وصياغة نشرات الإعلام[٢٣].

كيف تجلّى وانعكس دور المثقف في الرواية الناصرية؟!

في دراسته القيّمة يقسّم د. سماح إدريس دور المثقف في الرواية الناصّرية إلى ما يلي[٢٤]:

١- المثقّف الموالي ولاءً مطلقًا:

The Absolute Supporter:

نجد مثل هذا المثقف في (مرايا)[٢٥] نجيب محفوظ، وفي أعمال يوسف السبّاعي، خاصّة (ليل له آخر)[٢٦]، كشخصيّة الدكتور صادق عبد الحميد في المرايا وقدري رزق، وشخصية حمدي عند السبّاعي. هذه الشخصيّات موالية للسلطة ولاء مطلقًا، لا يرون مآخذ على الثورة، بل يدافعون عنها ويؤيّدون مواقفها، ويوالون عبد الناصر الولاء المطلق. وهؤلاء الشخصيّات عادة هم شيوعيّون متجدّدون أو بدون خلفيّة أيديولوجية، وما يميّزهم إيمانهم الأعمى بالقائد حتى ولو فشل.

٢- المثقف الاعتذاري: The Apologist

هذا المثّقف غالبا ما يلجأ إلى تبرير أخطاء النظام الناصريّ أو تفسيرها أو تلطيفها، مستندًا في ذلك كلّه إلى حجج تاريخيّة ومنطقيّة منصبًا نفسه في أحايين كثيرة في موقع المحامي، هادفًا بذلك إلى إنجاح دعواه في أعين قرّائه الفعليّين والمحتملين. والاعذاريّون نوعان: النّوع الأوّل يمثّله راوي رواية (صحّ النّوم) ليحيي حقّي، والنوع الثاني تمثّله ثلاث شخصيات روائية في رواية (الفلاّح) لعبد الرحمن الشرقاوي، هي عبد المقصود وعمّار والراوي. وخلافًا للنوّع الأول يصرّ النوع الثاني على إحداث قطيعة بين عبد الناصر وأنصاره من جهة، والعناصر الفاسدة القامعة داخل الجهاز الناصريّ من أخرى. وفي الوقت الذي يعتبر فيه اعتذاريّو النّوع الأوّل الإعتقالات غير الضروريّة وحالات التعذيب القليلة والفساد البيروقراطيّ أمورًا تستلزمها حالات التغيّير الثوري، فإنّ اعتذاريّي النوع الثاني يؤمنون بأنّ تجاوزات النّظام ليست لازبة، وإنّما هي من عمل الانتهازيّين وبقايا الإقطاع والرأسماليّة المعششّين في النّظام الجديد.

٣- المثقف الموالي ولاءً نَقْدِيًا:

The Critical Supporter:

قد يتوقّع المرء أن تكون غالبيّة الشخصيّات الروائية المثقّفة موالية للنظام الناصريّ ولاء نقديا (أي بتحفظ)، لكنّ الأمر ليس كذلك، ففي حين يدين الآلاف منهم طلابًا جامعيين ومعلميّن وكتابًا وفنّانين لسياسية التعليم العالي المجانيّة التي أرستها الثورة وطوّرتها، فإنّ مثقفين آخرين قد شعروا منذ عام (١٩٥٤) بخطر العسكر على حرّية الفكر والتعبير، وكذلك أسف كثيرون من أولئك المثقّفين أنفسهم لقساوة النّظام أو لليونته في معالجة الأمور الاجتماعيّة. ومن الواضح لقارئ الروايات الناصريّة أنّ معظم الروايات التي تعيد خلق تاريخ مصر الحديث إنّما كتبها روائيون أقرب ما يكونون إلى خطّ اليسار، بل إنّ بعضهم عانى التعذيب الجسدي والنفسي على يد النّظام الذي اعتبرهم معادين لسياساته الدّاخليّة. من هؤلاء راوي (المرايا) لمحفوظ الذي يرى أنّ الثورة قد حرّرت الانسان من عبوديته الاقتصادية والطبقيّة والعنصرية ولكنّ ذلك كان على حساب قيمة الإنسان. ويرى أيضا أنّ الثورة أخطأت ولا تزال ترتكب الأخطاء كعدم قضائها على الفساد وكاعتقال الوفديّين والشّيوعيّين وكتسرّب الانتهازيين إلى الحكومة ومع ذلك نجد الرّاوي يؤكّد على أنّ تأميم القناة والتوجّه نحو الكتلة الشرقيّة والقوانين الاشتراكيّة التي أخذت من الغنّي لتضمدّ جراح الفقير أحداث مجيدة. من هؤلاء الشخصيّات سالم جبر وعجلان ثابت وعزمي شاكر ومجيدة عبد الرّازق وكامل رمزي ونادر برهان. ويلاحظ أنّ معظمهم من الشيوعيّين في الرواية. وكما في (المرايا) كذلك في (الباقي من الزّمن ساعة)، يؤيّد أكثر المثقفّين عبد الناصر غير أنهّم لا يلبثون تدريجيًا وبنسب متفاوتة أن يسحبوا تأييدهم جزئيًا. كشخصية سهام التي تتحوّل من ناصرية الى شيوعيّة مثلاً.

٤- المثقّف الرّافض: The Rejectionist

ينتمي معظم الشخصيّات الرّوائية الإخوانيّة إلى فئة المثقفّين الذين يعتبرون عن عداء كامل للمباديء والإجراءات النّاصريّة، كما أنّ الشخصيّات الماركسيّة ولأسباب مغايرة عن تلك التي يُعلنها الإخوان تجهر ببعض العداء للمؤسّسة الناصريّة وهو عداء قد يصل أحيانًا إلى حافّة الرّفض المطلق لتلك المؤسّسة. ولكن من الملاحظ أنّ عدد الرّافضين أقلّ عددًا في الروايات التي سبقت موت عبد الناصر عام (١٩٧٠)، من تلك التي نشرت بعده. وأكثر

د. حبيب بولس ـــ
قضايا الصّراع والتحريّر ويدربّهم استعداداً للثورة. وتنجح الثورة فيصبح علوان محرّراً في جريدة الزّهرة ويكتب عن مكبّرات الصوت والأزياء، ويجيب على تساؤلات امرأة مجهولة، بل نعلم أنّه يعيش الآن في ڤيللا بيضاء، وهي الڤيللا التي كان سعيد مهران قد سرقها بناءً على تعاليمه كذلك نجد شخصية سرحان البحيري في رواية (ميرامار) لمحفوظ، الذي ينتمي إلى أسرة فلاّحيّة لكنّه ما أن يبلغ الثلاثين حتى يصير من رجال الاقتصاد، وهو يعترف بنفسه ممثّلا للثورة وعدوّاً لأعدائها، إلاّ أنّ الرواية تجلو شخصيّته على حقيقتها فهو لا يدافع عن الفلاّحين والثورة إلاّ بما يخدم أهدافه وهي أن يحيا حياة مترفة.

أملاً في أن يعيّن وكيلاً بوزارة الزراعة، كما جاء في رواية (الباقي من الزّمن ساعة) لمحفوظ، وتبيّن لنا الرّواية أنّه يستغل صلاته بأخيه الضابط فيجني الأرباح من تأجير الشّقق المفروشة التي استأجرها خالية من عمارات الحراسة. وكذلك شخصية محمد ناجي في رواية (الرجّل الذي فقد ظلّه) لفتحي غانم، يتمتّع بالنّفوذ بسبب مقالاته التي يمدح بها الباشا وعند حدوث الثورة يتغيّر على بغضه للضبّاط الأحرار فيمتنع عن شتمهم في كتاباته ويمتدح عبد الناصر.

الروايات التي نجد فيها موقف الرّافض رواية (تلك الرّائحة) لصنع الله إبراهيم، ورواية (الشّحاذ) و (ميرامار) لنجيب محفوظ، إذ في كلّ واحدة من الروايات الآنفة الذّكر نجد رافضاً واحداً على الأقلّ ويجاهر برفضه. فشخصية حلمي حمادة في (الكرنك)، وراوي (تلك الرّائحة)، كُلهّم رافضون، وكذلك راوي رواية (نجمة أغسطس) لصنع الله ابراهيم.

هذه الشخصيات تعدّ رافضة بسبب نشاطاتها السياسية، وكذلك بسبب سياسة القمع التي مارستها السلطة الناصرية ضد بعض الرّوائيّين منهم.

٥- المثقف الانتهازيّ: The Opportunist

تتجلّى شخصيّة المثقف الانتهازي في ابراهيم خيرت المحامي الوفدي الذي يركب موجة الثورة ويكتب لها في رواية (السّمان والخريف) لمحفوظ، وكذلك الذي يهاجم حزبه كأنّه لم يكن من رجالاته. وكذلك في رؤوف علوان في رواية (اللّص والكلاب) لمحفوظ، فرؤوف علوان في الرواية فتىً رثّ الثياب، كبير القلب، قلمه صادق ومشّع وهو طالب متحمّس في كليّة الحقوق ومحرّر في جريدة النّذير يصبّ على صفحاتها جام غضبه على النظام والتقاليد البالية ويحاضر في الشبان عن

وهكذا نجد العديد من الشخصيات المثقفة الانتهازيّة في الروايات النّاصريّة منها مثلاً لا حصراً شخصية الدكتور في رواية (اللجنّة) لصنع إبراهيم، وشخصيّة زهير كامل في (المرايا) لمحفوظ. وكلّ الروايات طبعًا تدين هذه الشخصيّات.

٦- المثقف الهروبي/ المتراجع:
The Escapist/Retreater:

وهو شخصيّة المثقف التي اختارت هجران السياسة إبّان الحكم الناصري أو أجبرت على ذلك الفعل كشخصيّة عيسى في (السّمان والخريف) لمحفوظ، الذي يدمن وهو وفديّ سابق على الجنس والكحول والقمار عقب انقلاب (١٩٥٢)، ولكنه لا يلبث أن يتخّذ موقفًا إيجابيًا من النظام الناصري بعد (١٩٥٦)، أمّا رفيقه سمير فإنّه يرفض قبول الوضع السياسيّ الجديد ويغرق في التصوّف. وفي رواية (الشّحاذ) يطلّق مصطفى العمل السياسيّ ويشرع في كتابة قصص مسلّية في حين يلجأ عمر الحمزاوي إلى التوّحد وإلى الشعر الصوفيّ بعد أن فشل كلّ شيء في تسكين حدّة شعوره بالذّنب عقب تخلّيه عن الكفاح السياسي الذي كان يخوضه برفقة عثمان خليل القابع في السجّن. أمّا أبطال (ثرثرة فوق النيل) لمحفوظ فقد دفعهم اغترابهم عن قيم المجتمع والمؤسّسة الحاكمة وحرمانهم من المشاركة في صنع القرار إلى عوّامة يغرقون فيها مشاكلهم وهمومهم في المخدّرات والأحاديث العبثيّة والجنس والتنظير العقيم. وكذلك نجد شخصية دياب في رواية (زينب والعرش) لفتحي غانم، يستقيل من مجلس إدارة الجريدة الناصريّة بعد أن عجز عن فهم منطق مسؤولي النّظام الذي يمثّله فيحاول أن يجد عزاءَه في الدّين والنقاشات الصّبيانيّة والدّومينو.

وهكذا تقدّم الشخصيّات الروائية المثقّفة أسبابا مختلفة في هجرانها العمل السياسّي أو الكتابة السياسيّة[٢٧].

* ممّا تقدّم يتضّح أنَّ الرواية الناصّرية عكست أزمة المثقفين مع السّلطة وذلك من خلال عكسها لمواقف المثقفين المتنوّعة بين موال لتلك السّلطة ورافض لها مروراً للانتهازيّ والمهادن والناقد والهروبي وهكذا نخلص الى القول إلى إنّ الناصريّة على ما فيها من إيجابّيات كثيرة لم تنجح في جذب فئة المثقفين إليها، لذلك وقف الكثير من هؤلاء المثقفين موقف المُحْبَط من النظام، وقد عبّر الروائيون عن ذلك في شخصيات رواياتهم التي بيّناها سابقًا وفي تحديدهم لأزمتهم مع السلطة. وبهذا آمل أن

أكون قد أجبت عن المساءلة التي رفعتها في
بداية هذه المقاربة.

الإحالات

(١) بدوي، محمد: **الرواية الجديدة في مصر**، دراسة في التشكيل الإيديولوجيا، المؤسّسة الجامعيّة للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٩٣، ص ١٨٠/ص١٨١.
(٢) ن. م. ص٢١٠.
(٣) ن. م. ص٢١٠.
(٤) ن. م. ص٢١٥.
(٥) درّاج، فيصل: **دلالات العلاقة الرّوائية**، دار كنعان للدراسات والنشر، دمشق ١٩٩٢، ص٢٩١.
(٦) ن. م. ص٢٩١.
(٧) بدوي، ص٢١٥، مصدر سابق.
(٨) ن. م. ص٢١٦.
(٩) ن. م. ص٢٢٩.
(١٠) ن. م. ص٢٢٩.
(١١) حمّودة عدل: **أزمة المثقفيّن وثورة يوليو**، مكتبة مدبولي، القاهرة، ١٩٨٥. ص١٠٧/ ص١٠٨.
(١٢) ن. م. ص١٠٩.
(١٣) ن. م. ص٢٣٩.
(١٤) إدريس، سماح: **المثقف العربي والسّلطة**، دار الآداب، بيروت، ١٩٩٢، ص٣٤ عن ذلك اقرأ أيضا كتاب: عوض، لويس: **أقنعة الناصرية السّبعة**، دار القضايا، بيروت، ١٩٧٥. ص١١١ وما بعدها.
(١٥) ادريس، مصدر سابق، ص٣٥.
(١٦) رواية صنع الله ابراهيم (تلك الرّائحة) ورواية يوسف إدريس القصيرة (العسكري الأسود) خضعتا لرقابة مشدّدة. بينما منعت مسرحية يوسف إدريس (المخططّين) من العرض.
(١٧) إدريس، مصدر سابق ص٤٠ وما بعدها.
(١٨) سيف النصر، إلهام: **في معتقل أبي زعبل**، دار الثقافة الجديدة، القاهرة، ط II ١٩٧٧، ص٨٦.
(١٩) إدريس، مصدر سابق ص٤١.
(٢٠) نقلاً عن إدريس، ص٤٢.
(٢١) نقلاً عن إدريس، ص٤٣.
(٢٢) بدوي، مصدر سابق ص٢٢٩.
(٢٣) ن. م. ص٢٣٥.
(٢٤) إدريس فصل المثقّفون السياسيّون. ص٦٥ وما بعدها.
(٢٥) تلخيص لروايات محفوظ المشار إليها ولأهمّ الشخصيات فيها راجع كتابنا نجيب محفوظ رحلة الإبداع، وزارة المعارف والثقافة مركز المناهج التعليمية القدس، ١٩٨٩. وكذلك كتاب سوميخ، ساسون. **دنيا نجيب محفوظ**، دار النشر العربي، تل بيب، ١٩٧٢.
(٢٦) تلخيص لباقي الروايات الواردة في المقال راجع كتاب إدريس مصدر سبق ذكره.
(٢٧) اعتمدنا في تقسيم أنواع المثقف على إدريس، مصدر سابق بتصرّف.

الفكر التربوي عند رفاعة بن بدوي بن علي بن رافع الطهطاوي "نصير المرأة" (١٨٠١-١٨٧٣)

خالد الخالدي

«إن خير الناس من يمشي على الارض المعلمون»
(رفاعة)

ولد رفاعة الطهطاوي في طهطا يوم جلاء الفرنسيين عام ١٨٠١ الذي يعود نسبه الى الحسين بن الطاهرة فاطمة الزهراء ابنة الرسول الكريم وتوفي في القاهرة يوم الثلاثاء الـ ٢٧ من مايو عام ١٨٧٣ . حفظ القرآن الكريم بمساعدة والده الذي اوفده الى الازهر عام ١٨١٧ ، حيث اتمّ تعليمه بعد خمس سنوات فتولى التدريس فيه الى ان اختير على رأس بعثة الى فرنسا عام ١٨٢٦ ولخمس سنوات اخرى الى عام ١٨٣١ تعلم الفرنسية وترجم الى العربية اكثر من عشرين كتابا في التاريخ والجغرافيا، والادب والشعر، والسياسة والعلوم والهندسة والطب . وسجل ملاحظاته في العلم والمعرفة والحكمة التي تشمل حضارة الغرب آنذاك في كتابه «تخليص الابريز الى تلخيص باريز» الذي نشر عام ١٨٣٤ . ولقد نبّه فيه الشرق الى اليقظة والنهوض ودعا فيه الى انشاء «مدرسة الالسُن» فانشئت بالفعل عام ١٨٣٥ وعرفت باسم «مدرسة الترجمة» لتعليم اللغات الاجنبية، وترجمة ما من شأنه ان يلخص حضارة أمة (فرنسا التي هي مثال التمدّن والايديولوجيات الحديثة) ونقلها الى حضارة الامة العربية والاسلامية لبناء مجتمع متمدّن (حوراني، عام١٩٩٧ ، ص ٩١-٩٦) . وبهذا كان قد جمع من خلال مقارناته بين حضارة الغرب (اوروبا الحديثة) المتقدمة ومفاخر حضارة العرب القديمة وبهذا عني باحياء التراث القديم معتقداً ان تاريخ ما قبل الاسلام جدير بالدراسة مثلما عني بترجمة مآثر الغرب تحقيقًا للنهضة الفكرية للاصلاح ودفعا لحركات البعث الجديد ومع انه تَرجَم من الفرنسية الى العربية لكنه لم يتأثر بالافرنس بل حافظ على عقائده الاسلامية واخلاقه وعوائده الشرقية (سعد، مرسي احمد عام ١٩٩٣ ، ص ٢٤٩-٢٥١) .

يعتبر رفاعة اول من دعا الى تعليم المرأة قبل

«قاسم امين» صاحب الدعوة نفسها. وكان
ول من أطلق خاصة في كتابه «المرشد الأمين
في تعليم البنات والبنين»، من منطلق الحرية،
دعوة الود والتفاهم المشترك بين الرجل والمرأة
في العمل وفي علاقتهما الزوجية التي ينبغي
ان تتَّسم بحسن العشرة والاهتمام بتربية الابناء
في جو صالح وصحي، آخذا بنظم التربية
الحديثة في الغرب وتطبيقا اولاً وأخيراً للشريعة
الاسلامية السّمحة، وذات النظرة الاجتماعية
دوما في كل الاوطان، ولكل العصور. وحرية
الطهطاوي هي قرينة المساواة والعدالة، قسّمها
الى خمسة اقسام:

١- حرية طبيعية كحق الانسان في الماء والهواء
والاكل والشراب ولقد وصفها سلم ماسلو
بانها احتياجات فيزيولوجية اساسية تحرك
الكائن الحي ليعمل كي يعيد توازنه بسبب
نقصانها (אבנר זיו 1980 יחי 2' עמ' 11-6).

٢- حرية سلوكية تستهدف مكارم الاخلاق.

٣- حرية دينية في اختيار العقيدة.

٤- حرية مدنية في تطبيق القوانين.

٥- وحرية سياسية في الرأي والتعبير.

كان الطهطاوي ليس مجرد ناقل بل كان
مترجما مبدعًا في اختياره وتناوله، وكما كان
موسوعيا في كتاباته المختلفة وليس مجرد
رحالة بل كان مؤرخًا عالما يستند الى الوقائع،
ويرجع الى الكشوف الاثرية وهو اول مؤرخ
مصري عرف تاريخ مصر القديم وآمن بامجاد
هذا التاريخ ولم يكتفِ بالكشف عن هذه الحقبة
الحضارية الاصيلة في تاريخ العرب بل ارّخ
للفتح العربي ولصاحب الدعوة الاسلامية عليه
الصلاة والسلام.

ولقد آمن الطهطاوي بان مصر لن تنهض من
الكبوة ولن تخرج من الظلمة الدامسَة التي
وضعها فيها العثمانيون والمماليك ما لَم تأخذ
بزمام العلوم والمعارف الحديثة. وهذا يقتضي
انفتاحًا حضاريًا على ثقافة وحضارة الامم
الاخرى التي حققت شوطا بعيدا في الحضارة
والتمدّن والعلم. في ذلك دعوة صريحة الى
اقتباس المدنيّة الغربية وعلومها ومعارفها الراقية
مؤمنًا بأن الرفاهية الانسانية تتحقق بانشاء
المدنية (حوراني، عام ١٩٩٧، ص ١٠٧).

آراء الطهطاوي في التربية:

تولى رفاعة الطهطاوي عدة مناصب مرتبطة
بالمسائل التربوية التثقيفية، تفاوتت من
التدريس في ابتدائية الخرطوم ونظارتها عندما
أبعده الخديوي عباس الى السودان، الى ادارة
المدرسة الحربية «ومدرسة الالسن» التي تحولت
فيما بعد الى مدرسة للمعلمين.

قام بدور كبير في تنظيم تدريس اللغة العربية

بالمدارس فكان يمتحن الفقهاء والشيوخ ليختار منهم الأكْفاء لوظائف التدريس. وكان يزور المدارس ليتفقد اعمال المدرسين ويختبر كفاتهم (سعد مرسي احمد عام ١٩٩٣، ص ٢٥٢).

من كتابات رفاعة ومؤلفاته «تخليص الابريز الى تلخيص باريز»، «المرشد الامين للبنات والبنين»، «مناهج الالباب المصرية في مباهج الآداب العصرية»، منها يمكن ان يستخرج الدارسون آراء الطهطاوي في التربية وهي كما يلي:

١- يعرّف رفاعة التربية بانها فن تنمية الاعضاء الحسية والعقلية، وطريقة تهذيب النوع البشري، ذكراً كان أم أنثى، بحيث يستفيد منها الصبي بشكل ثابت ويتبعها ويتخذها عادة وتصير له دأبا وشأنا وملكة. طوطح في كتابه (The contribution of the Arabs to Education) وضّح أن:

Arab teachers were well aware that in the learning process there was a great difference between mere retention and assimilation.. They called the former "safe keeping", "Hifz" or retention, while the latter they termed "grasp" or faculty, "malakah" (Totah, 1926, p. 62).

يرى الطهطاوي ان التربية عملية نمو تعمل على تكوين اتجاهات صالحة للفرد تؤثر في سلوكه وتصرفاته ويرى ان التربية (التنمية) تتم في ثلاث نواحي، تغذية بالطعام لكي ينمو جسمه (ماسلو) وتغذية خلقية بالطباع الحسنة والعادات المرغوبة وتغذية عقلية اي تثقيف العقل وصقله بالمعارف والعلوم ويرى ان الامة السعيدة التي تربي ابناءها تربية حسنة والتي احسنت تربية بنيها (سعد مرسي احمد ١٩٩٣، ص ٢٥٣).

٢- يرى الطهطاوي انه على ولي امر الطالب ان يتأمل حال الصبي ليرى ما هو مستعد له من الاعمال وان يأخذ بعين الاعتبار ما يرغبه الولد وما لا يرغبه كي يستطيع توجيهه التوجيه الصحيح وان التربية الصحيحة هي تلك التي تلائم استعداد الطفل فتعمل على استغلال ذلك وتشجيع ميوله لتأخذ بيده حتى ينضج، ويرى رفاعة ان التنافس صفة انسانية تبعث طالب العلم على ان يجتهد كل الاجتهاد ويبحث عما يفعلونه من الحسن والطيب والملائم ليفوق الاقران، او يساويهم. فالتنافس في رأيه، غيرة محمودة وغبطة معهودة، مركوزة في جميع النفوس الزكية. يرى رفاعة ان الاطفال مختلفون في الذكاء، لان ذكاءهم يختلف باختلاف الاستعداد الغريزي ويرى ان الذكاء الكامل اذا صحبته

التربية الرشيدة كان عظيم النجاح . اذن يفهم من ذلك انه لا بد من مراعاة الفروق الفردية في التربية لديه (سعد مرسي احمد عام ١٩٩٣ ، ص ٢٥٣-٢٥٤) .

٣- الأثَرَة خصلة دنيئة كما يراها رفاعة لذا يجب ان يتخلص منها الاطفال فهي منبع الحرص والطمع . يرى ان يعلم الطفل ذكرا كان ام انثى من بواكير الطفولة العقائد الدينية الدالة على وجود الله ووحدانيته . ولا ينصح رفاعة بتوبيخ الطفل في اول مرة اذا خالف اصول الادب في بعض الاوقات ، ولا يكاشَف بانه اقدم عليه ، بل اذا كرر الخطأ يُدعَى الطفل ويوبَّخ سرا ، لانه اذا تعود على التوبيخ والمكاشفة ادى ذلك الى ان يكون وقحا ويهون عليه سماع الملامة في ركوب القبائح ، ويحترم رفاعة صفات الانوثة عند البنات وهي التي اختصت بها دون الرجل ، والتي تتزين بها ، وهي صفة الحياء والخوف والوجل فإن المرأة في رأي الطهطاوي لم تخلق لتحرز شجاعة الرجل ولكن لتحمل الرجال على الشجاعة (المصدر السابق ص ٢٥٤) .

٤- يقسم رفاعة التعليم الى ثلاث مراحل وهي :

أ- المرحلة الابتدائية الاولية وهي مرحلة عامة يشترك فيها اولاد الفقراء والاغنياء والبنون والبنات ويدرسون فيها القرآن الكريم واصول الدين ، في ذلك دعوة لتوجيه التلاميذ الى العودة الى الدين وتربيتهم تربية دينية) والقراءة والكتابة والحساب ومبادئ الهندسة والنحو ويؤمن رفاعة بأن الصانع اذا تعلم واجتاز هذه المرحلة بنجاح كان أقدر وأكمل في انتاجه اي ان هذه المرحلة الزامية من ينهيها يحصل على صنعة .

ب - المرحلة الثانوية ، يدرس فيها التلاميذ العلوم الرياضية بانواعها والجغرافيا والتاريخ والمنطق والطبيعة والكيمياء وفنون الزراعة والانشاء والمحاضرات وبعض اللغات الاجنبية ويرى ان تُرَغّب الحكومة الاهالي في هذا التعليم الذي يكون فيه تمدين جمهور الأمة ويكون تعليم المهن على اختلاف انواعها بعد الانتهاء من التعليم الثانوي ، لهذا طالب يجعل هذه المرحلة الزامية لرفع مستوى المهنة .

جـ- المرحلة العالية ، في التعليم العالي يتخصص الدارسون في المجالات المختلفة كعلم الطب والجغرافيا والفقه والفلك والتاريخ ويرى الطهطاوي ان تلامذة التعليم العالي محصور الانتساب اليه لابناء الذوات والأغنياء ، اصحاب الثروة واليسار .

٥- في صلة المعلم بالتلميذ ، يرى الطهطاوي «ان خير الناس من يمشي على الأرض

المعلمون» لذا يجب ان تبنى صلة المعلم بالتلميذ على الحب والاخلاص وعلى الطالب أن يكون متواضعًا مع المعلم ويستمع لأقواله ويقبل نصائحه وعلى المعلم ان يحترم تلاميذه وان يكون شفوقًا عطوفًا عليهم صابرًا على سوء ادبهم وان يتعامل مع الاولاد كأنهم ابناءه لقوله صلى الله عليه وسلم:

"Respect him who teaches you and him you teach" (Totah, 1926, p. 45).

قال علي بن ابي طالب كرّم الله وجهه: «أنا عبد من علمني حرفًا واحدًا، إن شاء باع، وان شاء اعتق وان شاء استرقّ اي جعلني رقيقًا وأسيرًا لأخدمه في بابه

(I am a servant to him who taught me one letter (ibid))

وهذا كمال التعظيم، وقد قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «من علم عبدًا آية من كتاب الله فهو مولاه» (احمد، ١٩٨٩، ص ١٠٦-١٠٧) كقول برهان الدين الزرنوجي في توقير المعلم وتعظيمه: «فإن من علمك حرفا مما تحتاج اليه في الدين فهو ابوك في الدين» (المصدر السابق ص ١٠٧) وروي انه قيل للاسكندر ذي القرنين لِمَ تُعظم استاذك اكثر من ابيك؟ فقال ونِعْمَ ما قال: «لان ابي انزلني من السماء الى الأرض، واستاذي يرفعني من الارض الى السماء» (المصدر السابق ص ١٠٧).

ورد في كتاب الزرنوجي تعليم المتعلم في تعظيم العلم وأهله حكي أن الخليفة هارون الرشيد بعث ابنه الي الاصمعي (عبد الملك بن قريب الباهلي من علماء البصرة توفي سنة ٢١٦ هـ) ليعلمه العلم والادب، فرآه يوما يتوضأ ويغسل رجله، وابن الخليفة يصب الماء على رجله، فعاتب الاصمعي في ذلك لقوله: انما بعثته اليك لتعلمه وتؤدبه فلماذا لم تأمره بأن يصب الماء باحدى يديه، ويغسل بالأخرى رجلك (المصدر السابق، ص ١١٠).

كما ويستنكر رفاعة ضرب معلمي القرآن تلاميذهم الصغار مُنتقدًا بذلك الطريقة القديمة باستعمال العقاب البدني (الابراشي ١٩٩٤) لكنه يُجيز للأب تأديب ابنه بالضرب، وينصح المعلمين بترغيب الاطفال على التعلُّم، ومسايرتهم باللطف والرفق وان يأذنوا لهم باللعب واخراجهم من الصف في بعض الاوقات عند الملل ليستريحوا من عناء الدرس ويكون لعبا جميلا غير متعب (سعد مرسي احمد عام ١٩٩٣، ص٢٥٥-٢٥٦، Totah, 1926, pp. 45-46).

٦- في طريقة التدريس يرى الطهطاوي:

أ- ان يبدأ المتعلم بالاهم، ويرى ان يأخذ العلوم عن اساتذتها ويحذر من الاستفادة من

لكتب الا في علم الحديث يمكن الرجوع الى لمصدر الاساسي، اي على المتعلم العودة الى كاتب الكتاب او من هو ملم في المواد ويتعلم منه.

ب- الا يخرج الطالب من علم الى غيره حتى يحكمه اي الا ينتقل من ماده الى مادة الى مادة اخرى حتى يتمكن من المادة التي سبقتها (גורי שרה 1978 ת"ל, יחי 8, עמ' 46-38) سبقه في ذلك برهان الدين الزرنوجي حيث قال:

"Should never up a new subject unti the one in hand had been mastred" (Totah, 1926, p. 63).

ح- المطارحة والمناظرة فائدتهما اقوى من فائدة التكرار متفقا مع رأي الزرنوجي حيث قال: «مطارحة ساعة خير من تكرار شهر».

Az-Zarnouji, the author of (Ta'leen al-Muta'allem), declared that, "Th value of debate is greater than tha of repetition", "reflect and you wi comprehend.", "An hour of debat is worth a month of repetision' (Totah, 1926, p. 62).

د- يقسم المادة (تجزئة المادة) اقساما حتى يسهل حفظه فهذا في رأي الطهطاوي أدعَى الى رسوخ في الذهن من حفظه جملة، متفقاً مع رأي الزرنوجي: «ينبغي ان يكون قَدْر السبق قدْر ما يمكن ضبطه، ويزيد كل يوم...» (احمد، ١٩٨٩، ص ١٣٥).

٧- كان رفاعة حريصًا على ان يقتبس من المدارس الاجنبية الموجودة في مصر وخارجها ما يجد انه صالح للتطبيق في المدارس المصرية وكتب كثيراً في «روضة المدارس» عن اخبار المدارس الاجنبية ونشاطها، وكان يدخل كل ما يراه مناسبا من علوم الغرب وقام بتطوير الازهر وادخال العلوم العصرية كالطب والرياضيات اضافة للعلوم الدينية كالسنة وعلوم الشريعة.

٨- في تعليم المرأة، شعر رفاعة بانه مسؤول عن تعليم البنات كالصبيان على قدم المساواة (حوراني، ١٩٩٧، ص ١٠٢) ينطبق مع الحديث النبوي الشريف:

"To Seek learning is the duty of every moslem man and Woman" (Totah, 1926, pp. 78-83).

رأى رفاعة ان المرأة اجمل صنع صَنع الله القدير وهي قرنية الرجل في الخلقة والمعينة له في تدبير امره والحافظة لاطفاله والساهرة على العناية بتدبير امورهم، والماسحة بيدها همومهم وآلامهم ولكنها تمتاز عنه بجسم ارق وألطف شكلاً، لا يؤهلها لأن تشاركه الاشغال

الشاقة، وبنية جسمها على الرقة واللين توجب كونها ألطف من الرجل طبعا وارق حاشية، فاذا انحرفت عن ذلك، كان انحرافها ناشئًا عن ظروف التربية والبيئة اي نابعا من التربية المغلوطة (سعد مرسي احمد، ١٩٩٣ , ٢٥٧-٢٥٨)، لذا يُعتبر رفاعة اول من نادى بتحرير المرأة من ربقة الجهل في العصر الحديث. يدعو رفاعة ان تنال الفتاة حظها من العلم كما يناله الفتى لامور شتى وهي:

أ- للتعليم اثر قوي في اسعاد بيت الزوجية، وحُسن معاشرة الازواج، فالتعلم يخلق التناسب والتّجانس بين الزوجين ويجعل المرأة اهلا لمشاركة الرجل في الكلام وتبادل الرأي، وان حصول المرأة على العلوم والمعارف وثقافتها الممتازة من اجمل صفات الكمال وارفع قدرًا عن الرجل من الجمال.

ب- ان آداب الفتاة ومعارفها تؤثّر كثيرًا في اخلاق اولادها، اي ان تعامل المتعلمة مع اولادها افضل، فالإبنة تقلد أمها اذا رأتها مقبلة على مطالعة الكتَب وضبط امور البيت والأشتغال بتربية اولادها، أي أن تربية الاولاد التربية الصالحة يتم من ام صالحة.

جـ- ان العلم يهيء للمرأة كالرجل سبيل العمل فتتقاضى ما يتقاضاه الرجل على قدر قوتها وطاقتها وفي نطاق مؤهلاتها، فالعمل يصون المرأة عمّا لا يليق ويجنّبها الفراغ وحياة النميمة ويقربها من الفضيلة (حوراني، ١٩٩٧، ص ١٠٢)، فالبطالة مذمومة عند الرجال والنساء على حد سواء. قال رفاعة: «عمل المرأة فضيلة يصرفها عن البطالة وهوى الحديث ويصونها عن الاباطيل» (سعد مرسي احمد ١٩٩٣، ص ٢٥٨)، ان المرأة انسان كالرجل في صفة الانسانية لذا شبّه المجتمع بالطائر لا يطير بجناح واحد والمرأة هي الجناح الثاني.

د- دلت التجارب في كثير من البلاد ان نفعَ تعليم البنت اكثر من ضرره بل ثبت انه ضرورة لا ضرر فيه مطلقًا، لها حق العلم وعليها فريضة العلم فرض العين ينطبق مع الحديث الشريف: «طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة» (طوطح، ١٩٢٦، ص ٧٨-٨٣).

وان المرأة يمكن ان تكون اكرم على الله من الرجل اذا كانت أتقى، وأشرف اذا كانت أبر.

هـ- لقد روي في كتب الاحاديث روايات كثيرة عن النساء وقد كان في زمن رسول الله صلى الله عليه وسلم من يعلم القراءة والكتابة من النساء، وكان من ازواجه صلى الله عليه وسلم من يقرأ ويكتب كحفصة بنت عمر وعائشة بنت ابي بكر رضي الله عنهما كانتا تجيدان القراءة والكتابة وتعلمان غيرهما

وغيرهما من نساء كل زمن من الازمان (سعد مرسي احمد، ١٩٩٣، ص ٢٥٨-٢٥٩، طوطح، ١٩٢٦، ص ٧٨-٨٣).

يُذكر انه في سنة ١٨٣٦ اقترحت لجنة تنظيم التعليم العمل لتعليم البنات في مصر وكان رفاعة احد اعضاء هذه اللجنة ولكن الاقتراح لم ينفّذ حيث عقلية ذلك العصر لم تكن تسمح وقتئذ بتعليم البنات واكتفى بانشاء مدرسة للقابلات والمولّدات لكنه لم يسكت رفاعة عن رأيه فدافع عنه كاتبا ومتكلما ومسؤولاً مطالبا بان تتعلم البنات القراءة والكتابة والحساب وما يليق بالبنات ان تتعلمه من الصنائع كالخياطة والتطريز. في سنة ١٨٧٣ انشئت اول مدرسة لتعليم البنات في مصر اقامتها جشم آفت هانم افندي. لقد آمن رفاعة في التربية والتعليم ودور المعلمين العظيم حتى انه كتب في كتابه «المرشد الامين...» «ان خير الناس من يمشي على الارض المعلمون». (سعد مرسي احمد سنة ١٩٩٣ ص ٢٥٩).

٩- اما نظرة الطهطاوي للمساواة في مفهوم الحقوق المدنية الى جانب مبدأ الحرية وهو ما شغل رفاعة الطهطاوي فكان مبدأ المساواة القانونية بين المواطنين كافة، فالمواطنون متساوون امام القانون، ولا فضل لامرئ على آخر الا بقدر ما ينفذ احكام هذا القانون ويعمل وفقه والمساواة حق طبيعي للمرء بحيث ان لا أحد بمقدوره ان يسلبه اياه فهو مبدأ كان معروفًا في الاسلام وبين المسلمين اذ ان الافراد لم يعاملوا على اساس انتماءاتهم السياسية والاجتماعية او الدينية. لذا اصر رفاعة في كتاباته على عدم التعارض او التناقض بين مبادئ الاسلام في الحرية والمساواة والعدالة وبين المبادئ التي نهضت عليها الدولة الحديثة في الغرب (العشري، فتحي ١٩٩٤.)

١٠- الفكر الاجتماعي لرفاعة فيما يتعلق بوضع المرأة في البقعة العربية والاسلامية وبضرورة تحررها وانعتاقها وخروجها الى دائرة الضوء لكونها نصف المجتمع اذا لم تكن ثلاثة ارباعه! فكيف نسعى الى مجتمع متمدن وحضاري طالما ان نصفه الأول في الضوء ونصفه الثاني قابع في الظلام وعلق على بعض المواقف الموجودة بداخله ازاء المرأة بالقول: «كلما كثر احترام النساء عند قوم كثر ادبهم وظرافتهم...» اذ ان حصول النساء على حقوقهن دليل تحضر ومدنية.

لقد كان يدعو الى تحرر المرأة المصرية اولا والمرأة العربية والاسلامية ثانيا. لقد كان رفاعة النصير الابرز للمرأة في الوقت الذي كانت لا تزال نظرة القرون الوسطى هي النظرة السائدة ومن أجل ذلك نستطيع ان نعتبر كتاباته عن المرأة

محاولة الى طرد هذه النظرة من المجتمع المصري! ان تعليم المرأة يرتبط ارتباطا وثيقًا بتمدن المجتمع وتحضره بل هو دليل على انتقال المجتمع من مرحلة البدائية الى مرحلة حضارية متقدمة. ففي حال اصبحت المرأة على قدر من الثقافة والعلم يمكنها عندئذ ان تتصرف مثلها مثل الرجل الى العمل المجدي والمنتج، وعمل المرأة فضيلة بحد ذاته، اذ انه يصرفها عن البطالة بحيث ان لسانها لا يجد متسعا من الوقت للتحدث في الاباطيل والتّقوّلات ويصونها عما لا يليق بها كما أسلفت آنفًا.

ليس من المبالغة القول بأن رفاعة الطهطاوي كان علمًا وكان احد ابرز رواد الفكر المصري الحديث والنهضة الحديثة في مصر، كان معلما لامة وباعثا للنهضة وبشيرا للتقدم، حقا لقد اسهم بسهم كبير في التمهيد لنشوء الدولة الحديثة والمجتمع الحديث ليس في مصر وحدها وانما في سائر الاقطار العربية والاسلامية، حيث انه كان الداعية الاول لمفاهيم الحداثة على صعيد المؤسسات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية وكل ذلك من خلال المبادئ التي طرحها والافكار التي بلورها التي لاقت التربة الخصبة فانبتت النّبت الطيب على صعيد التطوير الاجتماعي والتحديث السياسي في الديار المصرية وديار عربية وإسلامية أخرى.

حقًا لقد كان الطهطاوي رائدًا من رواد الدعوة الى تحرر المرأة في القرن التاسع عشر وليس من المبالغة ان أمنحه لقب نصير المرأة وباعث نهضتها، حيث قال: «إن المرأة أجمل صُنع الله القدير».

قائمة المصادر والمراجع:

١- الابراشي، محمد عطية، (١٩٩٤)، الاتجاهات الحديثة في التربية، دار الفكر- القاهرة.

٢- احمد، سعد مرسي، (١٩٩٣)، مختارات من تطور الفكر التربوي، عالم الكتب - القاهرة.

٣- احمد، محمد عبد القادر، (١٩٨٩)، كتاب تعليم المتعلم طريق التعلم للزرنوجي.

٤- حوراني، البرت، (١٩٩٧)، الفكر العربي في عصر النهضة ١٧٩٨ - ١٩٣٩ دار النهار للنشر، نوفل، بيروت.

5- גורי, שרה, (1978), תכנון, פיתוח ויישום תוכניות לימודים, יחי 8, האו"פ, רמת-אביב, ת"א.

6- זיו, אבנר, (1980), פסיכולוגיה חינוכית יחי 2 האו"פ, רמת - אביב, ת"א.

7. Totah, Khalil, (1926), The Contribution of the Arabs to Educatuon, Bureau of publications, Columbia University, New -York city.

علي بن أبي طالب والتصوّف

د. خالد سنداوي

يحاول هذا البحث الوقوف على اسهامات علي بن أبي طالب في الفكر الصوفي الاول وحركة الزهد التي سبقت التصوّف وكانت بمثابة محطة مركزية انطلقت منها. ولا تقصد المقارنة بين التشيع والتصوّف فهناك الكثير من نقاط الالتقاء بينهما، وموقف الشيعة بطبيعته موقف عدائي ازاء الصوفية الذين لا حاجة بهم الى وساطة.

ولعل خير نموذج للعداء بين الفئتين هو اشتراك ابي سهل النوبختي الشيعي الامامي (ت. ٩٢٣م) اشتراكا فعالاً في القضاء على الحلاّج (الحسين بن منصور) الصوفيّ، الذي أثار غضب الشيعة بسبب دعواه انه الوكيل لسيد الزمان الغائب[١]. على كل الاحوال كانت العلاقة بين الشيعة والصوفية تخضع لمنطق المدّ والجزر في غالب الاحيان مع انها لم تصل في غالبها الى طريق مسدود بينهما، والدليل على ذلك ان بعض الصوفية الكبار كانوا على الشيعة والرافضة، كما ولدينا أمثلة تبين التنافر من حيث الاسس والاصول بين الشيعة والصوفية، الى جانب أمثلة تبين التجاذب المتبادل بينهما، فهذا خواجه نصير الدين صاحب كتاب «أوصاف الاشراف» وهو كتاب صوفي، كان يعظم الحلاّج على الرغم من الحكم المخالف من جانب ابن بابويه القمي والشيخ المفيد والشيخ الطوسي وابن المطهّر ويوجّه النقد لرجب بن محمد الحافظ البرسي بأنه مجدد الصوفيّة بين الشيعة، لأنه أقام مذهبه على تأويلات خادعة هوائية وعلى مبالغات شيعية متطرفة، رغم ذلك نقل المجلسي في كتابه «بحار الأنوار» أموراً شتى عن البرسي وخاصة كتاب «مشارق الأنوار» الذي الفه عام ١٣٩٧م[٢].

الامام علي بن أبي طالب والصوفيّة

إن الخلاف الفرقي - المذهبي الذي رافق نشوء الدولة الاسلامية ومؤسستها الحاكمة، كان ذا أهمية في مجال صياغة الروح والكلمة في بداية الاسلام.

فقد شكّلت هذه الخلافات أحد العناصر التي امتثلها الفكر الصوفي في موقفه من قضية الخلافة، وموقع الامام علي فيها.

إن أمام الباحث عن السمو الاسلامي في سلوك أصحاب الرسول باعتبارهم أعلامًا من أعلامه

امكانية الوقوف على أفعال وأقوال وتقارير تحتوي على إشارات لحقائق أصبحت فيما بعد جزءاً من حقائق الصوفية المعروفة.

فقد أفرد الطوسي (ت. ٩٨٨م) في كتابة اللُمع بابا كاملاً اسماه «كتاب الصحابة رضوان الله عليهم» حيث صورهم فيه على انهم النجوم السماوية مستأنساً بقول النبي محمد (ص) «أصحابي كالنجوم بأيهم اقتديتم اهتديتم. فالنجوم كما قال الطوسي ما يهتدي به في البرّ والبحر لكبره وكثرة ضوئه ونوره»[٣].

كما ويذكر الطوسي إن لعلي رضي الله عنه أشباه كثيرة من الأحوال والأخلاق والافعال التي يتعلق بها أرباب القلوب وأهل الاشارات وأهل المواجيد من الصوفية، فمن ترك الدنيا كلها وخرج من جميع ما يملك وجلس على بساط الفقر والتجريد بلا علاقة، فإمامه فيه أبو بكر الصديق رضي الله عنه ومن أخرج بعضها وترك البعض لعياله ولصلة الرحم وأداء الحقوق فإمامه فيها عمر بن الخطاب رضي لله عنه، ومن جمع لله ومنع لله وأعطى لله وانفق لله فامامه فيها عثمان بن عفان رضي الله عنه ومن لا يحوم حول الدنيا وإن جمعت عليه من غير طلبه رفضها وهرب منها فإمامه فيها هو علي بن أبي طالب رضى الله عنه[٤].

ومن الممكن الاتيان بصيغ وكلمات تصب كلها في إطار الكشف عن الدور الذي لعبه الامام علي في الكيان الصوفي وخاصة بعد أن قامت الصوفية باذابته في طرقها ومعارفها المشهورة.

وفي الواقع إنّ اتّساع مجال البحث في هذا الموضوع المركب ذو أبعاد متعددة الوجوه والمسارات. يجعلنا غير قادرين على الاحاطة بكل ما يتعلق بهذه المسألة.

علي بن أبي طالب وفكرة الزهد الاسلامي

لقد كان علي وباعتراف المسلمين والمستشرقين نموذجًا في طليعة الشخصيات الاسلاميّة، ذات الأبعاد الدينيه الجافة والبعيدة عن أسباب العيش الرغيد.

فهنالك الكثير من الروايات التي تدلنا على تقشفه والتزامه بالقواعد الدينية وبُعده عن متاع الدنيا وتقواه فيما يتعلق بالغنائم والثأر[٥].

فقد روي عن علي انه قال لعمر بن الخطاب، إن أردت اللحوق بصاحبيك -يعني رسول الله وابا بكر - فرقّع القميص واكسُ الازرار واخصف النعل وقصّر الأمل وكل دون الشبع فمن تزيّا بزيّ قوم فهو منهم[٦].

فبالاضافة الى ما ترمز اليه هذه الرواية أو النصيحة من علامات زهدية واضحة فانها تشير أيضًا الى تبني علي بن ابي طالب منطقها الزهدي، ففي كتاب الزهد لابن حنبل الشيباني

يوصف علي بصفات الزاهد. يُروي عن محمد بن كعب القرظي عن علي بن أبي طالب عليه السلام قال: لقد رأيتني مع رسول الله صلى الله عليه وسلم واني لأربط الحجر على بطني من الجوع وأن صدقتي اليوم لأربعون ألفاً[٧].

في هذه الرواية يُفهم أن عليا كان شخصية زاهدة، فعلى الرغم من توفر أسباب النعمة والسعة عليه خاصة أثناء تبوئه منصب خليفة المسلمين لخمس سنوات ونيّف فانه آثر على نفسه لباس الزهد ونمط الحياة البسيط المتقشف والقاسي، فقد قال ابو نُعيم فيه:

«وكان مزينا من بين العباء متحققاً بزينة الابرار والزهاد»[٨] كما ويضيف صاحب الحلية عن مجاهد بان عليا قال: «شيعة علي الحلماء العلماء الذبل الشفاه الأخيار الذين يُعرفون بالرهبانية من أثر العبادة»[٩].

من خلال هذه الرواية نرى بأنّ عليا وشيعته يتصفون بصفات الزاهدين، فهم يتصفون بالرهبانية والتي هي من صفات الزهّاد وفي رواية أُخرى عن نوف البكالي قال: رأيت علي بن أبي طالب خرج فنظر الى النجوم فقال: يا نوف أراقد أنت أم رامق؟ قل بل رامق يا أمير المؤمنين فقال [علي لنوف] طوبى للزاهدين في الدنيا الراغبين في الآخرة اولئك قوم اتخذوا الارض بساطا وترابها فراشا وماءها طيبا والقرآن والدعاء دثاراً وشعاراً قرضوا الدنيا على منهاج المسيح عليه السلام»[١٠].

وقد ذكر صاحب الكواكب الدريّة أن الامام الشافعي قد شهد لعلي بكمال الزهد عندها قيل للامام الشافعي ما نفر الناس عن علي رضي الله عنه إلا انه كان لا يبالي بأحد فقال الشافعي رضي الله عنه: «كان عظيما في الزهد، والزاهد لا يُبالي بأحد»[١١].

وقد كان علي يرسم للزهاد مستقبل الزهد عندما قال:

«يا دنيا غرّي غيري قد طلقتك ثلاثا عمرك قصير ومجلسك حقير وخطرك كبير آه آه من قلة الزاد وبُعد السفر ووحشة الطريق»[١٢].

ويروي عنه انه قال «انظروا الى الدنيا نظر الزاهدين فيها الصادقين (المعرضين) عنها[١٣].

رغم قصر هذه الرواية فإنها تتماشى مع حقيقة الزهد والمتصوفه في اهانة النفس والتخلي عن مترفاتها.

ولعل من أهم النصوص إثارة الاهتمام حول زهد علي هي ان الفُرس الذين جاوروا وقطنوا الكوفة كانوا يشبهونه ببوذا في المظهر انطلاقاً من تشابههما في المخبر ومن هنا روى ابن سعد في كتابه الطبقات الكبير عن ابي سعيد بياع الكرابيس ان عليا كان يأتي السوق في الايام

فيسلم عليهم فاذا رأوه قالوا: بوذا شكنب أمذ قيل له انهم يقولون انك ضخم البطن فقال: إن اعلاه علم واسفله طعام[١٤]. وفي نهاية هذا السياق الذي تركّز في تسليط شيء من الضوء على عقيدة الزهد لدى عليّ رأينا بأن عليا يعتبر عَلَما من أعلام الزهد الاسلامي المبكر وانه صاحب دور في رسم معالم للزهد، حيث قام الزهاد الذين جاؤوا بعده باتخاذه نموذجًا جاهزًا للزهد ينبغي الرجوع اليه ومحاكاته.

علي وعلم الباطن الاسلامي

من الاسماء التي اطلقت على الصوفيّة «علم الباطن» كما وأطلقت على شيوخ الصوفيّة «علماء الباطن» لتمييزهم عن علماء الشريعة والفقه.

ولا شك بان تسميه الصوفيين بعلماء الباطن تنبع عن منطق روحاني عميق حيث تعبّر كلمة الباطن عن مكنونة خواجلهم وسرائر نفوسهم. يقول صاحب اللسان في معنى كلمة الباطن: «إنه علم السرائر والخفيات كما علم كل ما هو ظاهر الخلق، وقيل الباطن هو المحتجب عن أبصار الخلائق وأوهامهم فلا يدركه بصر ولا يحيط به وهم»[١٥] وبناءً عليه فالصوفيّة علم خاص تختص به فئة خاصة من الناس، ممتنع عن عامة الناس لا يعرفه الا من يمتلك مهارة الاستدلال والاستنباط الباطني والوقوف على خفايا هذا الكون وما يجول فيه.

وقد كان علي بن أبي طالب يوصف بانه يعرف علم الباطن وانه إمام يتمتع بقدرة فوق طبيعية خارقة في العلم الذي اكتسبه من خلال مجاورته ومصاهرته النبي محمد (ص) خلال سنوات طويلة وقد قال النبي في ذلك «أنا دار الحكمة وعلي بابها»[١٦]. وفي رواية «أنا مدينة العلم وعلي بابها»[١٧]، وفي حديث آخر له بوجهه الى علي قائلا له: «أنت أخي ترثني وأرثك»[١٨].

ومن المعروف أنّ النبي لم يُورّث مالا أو تجارة، وانما بقي خلفه علما وأحكامًا ظاهرة وأخرى باطنا، فعلي في نصوص الشيعة يعتبر وصيًا للنبي ووارث علمه الوحيد والذي لا ينازعه فيه أحد[١٩] وقد جعله ابن العربي ضمن طائفة من علماء هذه الأمة والذين يحفظونه عليها أحوال الرسول[٢٠].

وقد أشار غير واحد الى احتفاظ علي بالعلم الباطن المخصوص، فقد ذكر الكُليني في الكافي ما يلي: «أوضح الله بأئمة الهدى من أهل البيت نبيّنا صلى الله عليه وآله عن دينه وأبلج بهم عن سبيل مناهجه وفتح بهم عن باطن ينابيع علمه وجعلهم مسالك لمعرفته ومعالم لدينه وحجابًا بينه وبين خلقه والباب

المؤدي الى معرفة حقه وأطلعهم على المكنون من غيب سره[٢١].

من خلال ما ذكره الكُليني نلاحظ بأن عليًا والائمة من نسله تميزوا بتشريع باب العلم الباطني، الى جانب هذا نظر البعض الى علم علي الباطني على انه العلم بما ماذا سيحدث هو آت وجار على صعيده الشخصي وعلى الصعيد العام، فيخبرنا ابن سعد مثلا أن عليا قد عرف انه سيُقتل بضربة سيف تضرّج رأسه بالدم القاني[٢٢].

أمّا ابن العربي فيرى بأن عليا ينتمي الى أصحاب العلم الصوفي وانه صاحب علم باطن حيث كان علي يضرب بيده الى صدره ويتنهد ويقول: «إن ههنا لعلومًا جمّة لو وَجدت لها حَمَله»[٢٣].

وفي رواية للاصفهاني يقول فيها: «إنه القرآن أنزل على سبعة أحرف ما منها حرف إلاّ له ظهر وبطن وإن علي بن ابي طالب عنده علم الظاهر والباطن»[٢٤]. وتفيد هذه الرواية أن عليا جمع في صدره علم الظاهر الذي شاركه فيه سائر الخاصة بالاضافة الى علم الباطن الذي استأثر به خاصة الخاصة وقد وجدنا الشاعر ابن الفارض يقول في أحد أبيات تائيته الكبرى:

وأوضح بالتأويل ما كان مُشكلا
علي بعلم ناله بالوصية[٢٥]

وجدير بالاشارة هنا الى أن الصوفية والشيعة اتفقتا على أن كلام الله على أربعة معان ظاهر وباطن وحق وحقيقة[٢٦]. كما ذكر الطوسي في كتابه اللُمع أن عليا قال: «علمني رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم سبعين بابًا من العلم لا يعلّم ذلك أحدًا غيري»[٢٧]. فعلي كان يرى نفسه صاحب علم وفي ذلك كان يقول:

«أيّها الناس سَلوني قبل أن تفقدوني فَلأَنا بطرق السماء أعلم منّي بطرق الارض»[٢٨]، فعلي وصيّ النبي محمد ووارث علمه ووارث كتب الانبياء وكتاب الجَفْر والصحيفة الجامعة أو صحيفة الاحكام الجامعة وقد فنّد شيخ الاسلام ابن تيمية معرفة علي بعلم الغيب والباطن حيث يقول: والكتب المنسوبة لعلي أو غيره من أهل البيت في الإخبار بالمستقبلات كلّها كذب مثل كتاب الجفر والبطاقة وغير ذلك، وكذلك ما يضاف اليه من أنه كان عنده علم من النبيّ صلّى الله عليه وسلم خصّه به دون غيره من الصحابة[٢٩].

فإبن تيمية يستنكر بأن يكون علي يعلم علم الغيب والباطن، اما علي فنراه يقول عن نفسه في نهج البلاغة: «بل اندمجتُ على مكنونة علم لو بحتُ به لاضربتم اضطراب الأرشية في الطوى البعيدة[٣٠]. فعلي يرى بنفسه بانه صاحب علم الباطن.

إشارات ولطائف صوفية لدى علي

إنّ أول ما نلاحظه في صلة التصوف بعلي أن كلامه يتداخل مع كلام أسلاف المتصوفة من الزهاد وسنجده يتداخل مع كلام الصوفية أنفسهم وأول نص نورده في هذا المقام يندرج في سياق ما ذكره صاحب اللطائف عن علي انه قال: «اللهم لا تُخلِ، الارض من قائم لك بحُجّتك أولئك الاقلونَ عددا الأعظمون عند الله قدرا قلوبهم معلّقة بالمحلّ الأعلى أولئك خلفاء الله في عباده وبلاده واشوقاه الى رؤيتهم»[٣١] وهي بذلك - وان صدقت الرواية - يشير الى التقسيم الصوفي للولاية الصوفية في الارض، والذي قالوا فيه بترتيب وجود الأبدال بعد القُطب كما قاله الشيعة أنفسهم في النقباء بعد توارث الائمة عندهم[٣٢].

لقد نقل لنا الشريف الرضي كلامًا لعلي انه سمِع رجلا من الخوارج يتهجد ويقرأ فقال علي: «نوم على يقين خير من صلاة في شك»[٣٣] رغم ان هذا الحديث يرفع الى علي، فهو يستجيب مع توجّه الصوفيّة في فكرة ضرورة إثبات اليقين كموضوع صوفي وإجازة ترك وجه أو وجوه عدة من أشكال العبارات المأثورة كالصلاة أو الحج وغيرها.

وبعد اليقين لا مانع من التعريج على ثابت آخر من ثوابت التصوّف وهو التوكل الذي هو لدى الصوفية مقام جليل لا تكتمل الطريقة بدونه[٣٤].

فقد ذكر الشعراني في الطبقات بأنه قيل لعلي يومًا: «ألا نحرسُك يا أمير المؤمنين» فقال «حارس كل امرئ أَجله»[٣٥]. وبهذا يكون علي قد وضع لمن لحقه من صوفيّة وآخرين نهجًا، فقد كان الانقياد والاستسلام شأنه والتبري من الحول والقوة مكانه وقد قيل التصوف سلام الغيوب الى مقلّب القلوب[٣٦] وبذلك ينصرف صاحب الكواكب الدرية الى إفراد علي في التوكل على الله وملاءمته مع التوكل الصوفي.

كما ويورد المنوي روايات أخرى تتبنى نفس المنطق القياسي فهو يتحدث عن الورِد الصوفي وهو مجموعة الاذكار والأدعية التي ينبغي على الصوفي الدعاء بها وترديدها في أوقات ومناسبات زمنية محددة وبأعداد محدودة أيضًا، فهو يُظهر أن عليا قد تمسك بهذه العادة، يقول: «وكان علي على الأوراد مواظبًا وللاولاد مناجيًا وقد قيل التصوّف الرغبة في المحبوب في درك المطلوب» وقوله أيضا وكان بذات الله عليما وعرفان الله من صدره عظيما وقد قيل التصوّف البروز من الاحتجاب الى رفع الحجاب»[٣٧].

كما تشير بعض المصادر الى انه سلسلة الصوفية

تنتهي الى علي، أو خرقتهم كما يقولون، وعنه تُلقيت حقائق التصوّف والسلاسل الصوفيّة نبين تتابع شيوخ الصوفي في المشرب الذي ينتمي اليه.

وقد نقل لنا ابن عطاء على سبيل المثال لا لحصر سلسلة حجة الصوفي المعروف بـ «القطب لغوت» المعروف بالشيخ الشاذلي والذي تعود السلسلة المذكورة الى علي بن ابي طالب[٣٨].

وقد أشرنا سابقًا الى ان مواقف العلماء في هذه لمسألة متباينة، وهي على ذلك التباين أيضًا في مسألة نسبة الخرقة الصوفيّة الى علي بن أبي طالب، وقد قال بهذا الرأي بعض الصوفية مما حدا بابن تيمية أن يتصدى لهم في كتابة «منهاج لسنة النبوية» وقد ردّ ابن تيمية على ابن المطهر لشيعي الذي زعم بان علم الطريقة الصوفية منسوب الى علي[٣٩].

وقد ناصر ابن تيمية في رأية هذا ابن خلدون لذي جاء بعده بعدّة سنوات حيث أشار في مقدمته بصدد الصوفيّة: «حتى أنهم اما أسندوا لباس خرقة التصوّف ليجعلوه أصلا لطريقتهم ونحلتهم رفعوه الى علي رضي الله عنه وهو ن هذا المعنى أيضا والاّ فعلي رضي الله عنه م يختص من بين الصحابة بنحله ولا طريقة ي لباس ولا حال»[٤٠].

لم يتوقف أصحاب التيار الصوفي عند زعمهم هذا، فقد ذكر أحدهم أن عليا هو أول من تكلّم في المقامات والاحوال[٤١]. وقد أشار ابن العربي في كتابه «الفتوحات» بان الصوفية أخذت عن علي مفهوم الحقيقة المحمديّة التي سماها هو بالهباء[٤٢]، ويؤكد ابن العربي على دور علي في بلورة الصورة الكاملة للرؤية الصوفية ازاء مسألة الخلق وبدايته الغامضة، كما ونرى الطوسي في كتابه اللُمع يقول ما يلي: «إن لأمير المؤمنين (علي) رضي الله عنه خصوصية من بين جميع أصحاب رسول الله بمعاني جليلة وإشارات لطيفة وألفاظ مفردة وعبارة وبيان للتوحيد والمعرفة والايمان والعلم وغير ذلك، وخصال شريفة تعلق وتخلق به أهل الحقائق من الصوفيّة»[٤٣]، فبنظر الطوسي علي ذو خصوصيّة سلوكية ومعرفيّة جعلها المتصوّفة بعدئذ نبراسًا لطرقهم ومسلكهم الصوفي.

وهذا أبو نُعيم صاحب الحُلية يُبدع في وصف علي وصفا صوفيّا حيث يقول فيه: «سيّد القوم صحب المشهود، ومحبوب المعبود باب مدينة العلم والعلوم ورأس المخاطبات ومستنبط الاشارات راية المهتدين ونور المطيعين وولي المتقين وامام العادلين أقدمهم إجابة وايمانا واقومهم قضية وايقانا واعظمهم حلما وأوفرهم علما علي بن ابي طالب قدوه المتقين

وزينة العارفين المنبيء عن حقائق التوحيد المشير الى لوامع علم التفريد»[٤٤].

وقد رد ابن الجوزي على الاصفهاني حين وضع كتابين حاول من خلالهما الوقوف في بعض مواضعه على هذه الصيغة الصوفيّة، وقد أجمل ابن الجوزي نقده بعشر نقاط كان سابعها: اضافة التصوف الى كبار السادات، كأبي بكر وعمر وعثمان وعلي والحسن وشُريح وسفيان وشعبة ومالك والشافعي وأحمد وليس عند هؤلاء القوم خبر من التصوّف[٤٥]، وفي كتابة الآخر «تلبيس ابليس» عزز ابن الجوزي رأيه السابق حيث قال بصدد ابي نُعيم: «إنه ذكر في حدود التصوف أشياء منكرة قبيحة ولم يستحِ أن يذكر في الصوفيّة ابا بكر وعمر وعثمان وعليا وسادات الصحابة رضي الله عنهم[٤٦]، فابن الجوزي ينتقد الروايات التي تجعل من علي قريبًا من الصوفية ومن طُرقها وعقائدها الباطنية، كيف لا وقد نَسَب اليه بعضهم بعض الشطحات الصوفية[٤٧]. كتلك التي نطق بها الحسين بن منصور المعروف بالحلاّج والذي قال في احداها «أنا الحق أي أنا هو الحق الخالق»[٤٨] يبدو أن هذه الرواية بعيدة عن الحقيقة ويبدو ان صاحب الكواكب أوردها لغاية في نفسه شأنه شأن الكثير من علماء الطريقة الصوفية الذين يَصبُون الى تسويغ شطحات أساطينهم أمثال الحلاّج والبسطامي وغيرهما.

وأن نسبة مثل هذه الشطحات لشخصية مثل علي ما هي الا نوع من الغطاء وإجازاتها شرعيا. أو بكلمات أخرى إن شطحات الصوفيّة مهما انحرفت بمضامينها نحو الكفر، فانها في نظرهم امتداد لمرجعيّة علوية صاغتها شخصية لها مكانتها الدينية لدى معظم الفرق.

في ختام هذا البحث القصير رأينا أن الروايات التي تنسب التصوّف لعلي بن ابي طالب وعلى ما يبدو ان المتصوفة اقتبسوا من علي ومن الصحابة الكثير من شرائعهم الباطنية كما ووجدوا في علي بن ابي طالب مرجعًا هامًا لهم وحقلاً خصبا يمكنهم استغلاله لتبرير وتسويغ بعض العقائد الظاهرة والباطنة على حدّ سواء.

الهوامش:

١- ماسنيون لوي، شخصيات قلقة في الاسلام، دراسات ألف بينها وترجمها عبد الرحمن بدوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٤٦، ص٦٦.

2 - Strothmann, R, "Shi'a" The Encyclopedia of Islam, Leiden E. J. Brill, 1913 - 1936, Vol. 4, pp. 356 - 357

١- الطوسي، ابو نصر السراج، اللمع في التصوّف، حققه وقدّم له الدكتور عبد الحليم محمود وطه عبد الباقي سرور، دار الكتب لحديثة القاهرة، ١٩٦٠، ص١٦٦.

- ن. م.، ص١٨٢.

5 - Vaglieri. L. Veccia, 'Ali. B. Abi-Talib " The Encyclopedia of Islam Leiden., E. J. Brill. Vol. 1, pp. 385

- المناوي، زين الدين محمد بن عبد الرؤوف، الكواكب الدرية في تراجم السادة الصوفيّة، تحقيق محمد أديب الجادر، الطبعة لاولى، دار صادر، بيروت، ١٩٩٩. ١: ١٠٣.

- ابن حنبل، احمد بن محمد الشيباني، كتاب الزهد، دار الكتب العلمية، الطبعة الاولى، بيروت، ١٩٩٣، ص١٦٦.

- الاصفهاني، أبو نُعيم أحمد بن عبد الله، حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، دراسة وتحقيق مصطفى عبد القادر عطا، دار كتب العلمية، الطبعة الاولى، بيروت، ١٩٩٧. ١:١١٢.

- ن. م. ، ١: ١٢٧.

١-ن. م. ، ١: ١٢٠.

١- المناوي، ١: ١٠٠.

١- الشعراني، عبد الوهاب بن أحمد، الطبقات الكبرى المسماة لواقح الأنوار في طبقات الأخيار، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩، ص٣٣.

١- علي بن ابي طالب، نهج البلاغة، وهو ما جمعه الشريف الرضي من كلام أمير المؤمنين علي بن ابي طالب، شرح الشيخ حمد عبده، مطبعة عيسى البابي الحلبي، القاهرة، ١٩٣٣. ١: ١٩٧.

١- ابن سعد محمد، الطبقات الكبرى، راجعة وعلق عليه سهيل كيالي، دار الفكر، بيروت، ١٩٩٤. ٢: ٥٩ - ٦٠.

١- ابن منظور محمد بن مكرم الافريقي، لسان العرب، دار صادر بيروت، ١٩٩٤. ١٣ : ٥٤ (ماده بطن).

١- الاصفهاني، ١٠: ١٠٣.

١- المناوي، ١: ٩٨.

١- ابن سعد، ص٢:٥٦.

١- الشيرازي محمد معصوم، «معصوم معليشاه» طرائق الحقائق، تصحيح محمد جعفر محجوب، كتابخانه باراني، مشاه اد، تهران، د.ت ، ١:٧٤ - ٧٥.

٢- ابن العربي محي الدين محمد بن علي، الفتوحات المكيّة، تحقيق وتقديم د. عثمان يحيى تصدير ومراجعة: د إبراهيم دكور، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، د.ت .٢ : ٣٦١.

٢- الكُليني محمد بن يعقوب، الاصول من الكافي، دار الكتب الاسلامية، الطبقة الثالثة، تهران، ١٩٦٨. ١:٤.

٢- ابن سعد، ٢: ٦٥.

٢- ابن العربي، ٣: ٢٤٨.

٢- الأصفهاني، ١: ١٠٥.

٢- ابن الفارض عمر بن علي، ديوان ابن الفارض، دار صادر ودار بيروت، بيروت، ١٩٦٢، ص ١٠٥.

٢- السلمي ابو عبد الرحمن محمد بن الحسين، زيادات حقائق التفسير، حققها وقدّم لها: جيرهارد بوورينغ استاذ الدراسات لاسلامية في جامعة ييل، دار المشرق، بيروت، ١٩٩٥، ص١.

٢- الطوسي ابو نصر السراج، اللُمع في التصوّف، حققه وقدّم له الدكتور عبد الحليم محمود وطه عبد الباقي سرور، دار الكتب لحديثة، القاهرة، ١٩٦٠، ص ٣٨.

٢- علي بن ابي طالب، ١: ٣٦٥.

٢- ابن تيميّة، تقي الدين أحمد بن عبد الحليم، منهاج السنة النبوية في نقض كلام الشيعة القدرية، تحقيق الدكتور محمد رشاد سالم، مكتبة ابن تيمية، القاهرة، ١٩٨٩. ٥ : ١٣٦.

٣- علي بن ابي طالب، ١: ٤١.

٣١- ابن عطاء تاج الدين أحمد بن محمد، لطائف المنن، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٨، ص١٩.
٣٢- ابن خلدون عبد الرحمن، مقدمة ابن خلدون، دار الكتب العلمية، طبعة اولى، بيروت، ١٩٩٣، ص ٣٨٦.
٣٣- علي بن ابي طالب، ٢ : ١٥٨.
٣٤- القشيري عبد الكريم بن هوازن، الرسالة القشيرية، مطبعة البابي الحلبي، الطبعة الثانية، القاهرة، ١٩٥٩، ص ٨٢.
٣٥- الشعراني، ص ٣٢.
٣٦- المناوي، ١: ١٠٠.
٣٧- ن.م.، ١: ١٠٠.
٣٨- ابن عطاء، ص ٥١.
٣٩- ابن تيمية، ٨: ٤٣.
٤٠- ابن خلدون، ص ٣٨٦.
٤١- الطوسي، ص ١٨٠.
٤٢- ابن العربي، ٢: ٢٢٦.
٤٣- ن. م.، ص ١٧٩.
٤٤- الاصفهاني، ١: ١٠٠.
٤٥- ابن الجوزي ابو الفرج عبد الرحمن بن علي، صفة الصفوة، مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية حيدراباد، الهند، ١٩٣٦. ١:٥.
٤٦- ن. م.، ص ١٧٥.
٤٧- المناوي، ١:١٠٩-١١٠.
٤٨- ماسنيون، ص ٧.



المعرفة وتكنولوجيا المعلومات

خالد عثمان

مقدمة:

إختلفت معاني التربية بين المجتمعات على مر العصور تبعاً لفلسفة المجتمعات وتبعاً لأهداف التربية، ومن أحدث المفاهيم الحديثة لمعنى التربية: «كل النشاطات المتعلقة بقدرة الفرد على التعلم، الاكتساب، الاختيار، الابداع، الاتصال، التحدي والاستجابة للتحدي لتكون للفرد أهداف واضحة للعيش في مجتمع اليوم ومجتمع الغد، وفي نفس الوقت ينال الرضى أثناء تحقيق تلك الأهداف». (Hummel, 1977).

تختلف التعريفات في تحديد مفهوم التربية إختلافاً كبيراً نظراً لاختلاف نظرة المفكرين والفلاسفة والمربين الى الانسان وطبيعته، إلى المعرفة ومصادرها، وإلى فلسفة المعرفة في كل مجتمع.

وبما ان البعد الجغرافي والزمني يتضاءل بشكل متواصل وسريع فإن مفهوم التربية أصبح يأخذ شكلا ونموذجا يكاد يكون متماثلا عند مختلف المجتمعات المتحضرة في ظل تعريف العالم كقرية كونية للجميع يتجه لتأثير التكنولوجيا العصرية، والتي اثرت بشكل ملحوظ على مفاهيم عديدة وابرزت قسماً منها، ومن أهمها مفهوم المعرفة وتجارة المعلومات. وبالتالي أصبح العصر الحالي متعارفاً عليه بأنه المرحلة الثالثة من تطور الإنسانية بعد العصر الزراعي والصناعي، وقد رأيت من المناسب التطرق للمعرفة العلمية في هذا المقال.

تعريف المعرفة:

المعرفة إسم فِعل من عرف يعرف، فهو عكس الجهل. وتطلق كلمة معرفة على كل ما يدركه الإنسان من أمور تسهم في التعرف على البيئة والتعامل معها.

تتميز المعرفة باختلاف أمور عديدة وخاصة ما أنتجه الإنسان بأن المعرفة تنمو وتتزايد عند كل استعمال لها، ومن المعرفة ما يولد بالفطرة ومنها ما هو مكتسب، والمعرفة المكتسبة يمكن ان تكون ناتجة من تجارب الآخرين والأخرى من تجاربه الشخصية، (وهذا ما سوف يتم التركيز عليه لاحقاً).

فالتجربة مصدر من مصادر المعرفة التي وصلت

إلى إدراك الإنسان عن طريق الحواس الخمس باختلاف المصادر الأخرى التي تعتمد على جزء من الحواس الخمس. **فبالتجربة** يقوم المدرك للمعلومة بوظيفة فعّالة في الواقع الذي يتم إدراكه، ويصبح جزءً من معرفته.

فعندما نتحدث عن المعرفة وتكنولوجيا المعلومات فإننا نشدد على الدور الفعّال للتكنولوجيا التي توفر البيئة الجيدة والظروف التربوية المناسبة (סלומון, 2000). كي يمارس الطالب العملية التعليمية وبناء معرفته من خلال التجربة الذاتية التي يعيشها بذاته وليس فقط الاعتماد على المعلومات التي يكتسبها من تجارب غيره. فما يميّز إذاً هذه البيئه الحديثة مقارنة مع ما سبقها من ظروف التعليم التقليدي؟

يختلف مفهوم المعرفة عن مفهوم العلم حيث يظن البعض ان لهما نفس الدلالة، والواقع غير ذلك، فكلمة العلم من علم يعلم وهي ايضاً عكس الجهل، وهي إدراك الشيء بحقيقته وتعني اليقين. فكلمة المعرفة هي أكثر شمولاً من كلمة العلم فالأولى عامة والأخرى خاصة. أو بعبارة أخرى فإن المعرفة تشمل العلم.

التكنولوجيا والعملية التعليمية

تؤثر التكنولوجيا الحديثة بشكل لم يسبق له مثيل باشكالها المختلفة والمتنوعة من اجهزة ومعدات تم ادخالها في عملية التدريس كالتلفزيون التعليمي وآلات التسجيل والفيديو وغير ذلك، تم استعمال هذه الاجهزة لمساعدة المعلم لنقل المعلومات لطلابه في غرفة الصف، فالعملية التعليمية تعتمد على المعلم في معظمها وقد لا تتم بدونه، بالمقابل فان الطالب يمثل دور المتعلم غير الفعّال (Von Glasersfeld, 1990) حيث يستقبل المعلومات من المعلم ويعمل على تخزينها في ذاكرته ليبني بواسطتها معرفته الشخصية. فالعملية التعليمية لها اتجاه واحد من المعلم للطالب قلّما نجد فيها الحوار والجدال والمناقشة.

ومن المؤكد ان هذه المستحدثات التكنولوجية ما هي إلا وسيلة جذّابة ومحفزة للعملية التعليمية، وهي ليست الأفضل في تاريخ الإنسانية، فقد تأتي في المستقبل مبتكرات تكنولوجية يبتدعها الإنسان في تحسين التعلم حسب تطورات العصر. ومن المتفق عليه والمؤكد أنه لا يمكن الاستغناء عن المؤسسة التعليمية والكتب المدرسية والمعلم في الشرح والمناقشة وإدارة مجموعة الطلبة من أجل بناء

لمعرفة، ففي بعض المواقف يمكن تعديل دور
وظيفة كل طرف من المشتركين في العملية
لتعليمية ولكن لا يمكن إيجاد البديل الكامل
ي جميع المواقف والحالات والظروف
لاستغناء كلياً عن هذه الاطراف ولتصبح بين
طيات كتب التاريخ.

لمعلم يأخذ دوراً مختلفاً يعتمد على الإرشاد
التوجيه وتهيئة الظروف والبيئات التعليمية
لمناسبة، وكذلك المناهج التربوية والتعليمية
جب أن تأخذ شكلاً جديداً تتلاءم مع تطورات
لعصر والذي يُعرف بعصر العولمة، عصر
لمعلومات والمعرفة. هذا العصر الذي يتميز في
فاهيته وتطوره وإعتماده بشكل أساسي على
لمعرفة، وقد يذهب بعض الباحثين أبعد من
لك حيث يرون أن العملية التعليمية لا تكمن
ي حفظ وتخزين المعلومات وإنما في صيرورة
لعملية التعليمية وذلك إثر ظاهرة تفجر
لمعلومات التي تتضاعف خلال فترة زمنية
صيرة لا تتعدى السنوات الخمس وأقل من
لك في الجانب العلمي. وعلينا الاهتمام في
لعملية التعليمية وليس الاكتفاء بنقل
لمعلومات للطالب، بل الاهتمام أكثر في
كساب الطالب مهارات التعلم الاستدلالي
بنّاء والفهم والمعرفة حيث فيه القدر الوافي
ن إمكانية الاكتشاف والاستنتاج (Papert, 1987).

الناحية التاريخية:

إعتمد الإنسان منذ الأزل في عملية نقل وتبادل المعلومات على وسائل بدائية وبطيئة مثل الحيوانات أو المركبات القديمة حتى تم اختراع التكنولوجيا في القرن التاسع عشر فقد شهد الإنسان شحاً وفقراً لكمية المعلومات آخذاً بعين الإعتبار مصدر هذه المعلومات وسرعة تدفقها ونقلها من مكان لآخر وإمكانية التوصل إليها واستعمالها، فقد كانت أماكن تواجد هذه المعلومات محدودة والوصول إليها يستغرق وقتاً وجهدا كبيرين، حتى تم استعمال الصحف لتصبح المصدر الرئيسي والأساسي في الحصول على المعلومات في منتصف القرن السابق حيث تم التغلب على البعد الجغرافي والزمني في نشر المعلومات.

ذكر Simon (١٩٨٢) مراحل تطور مفهوم المعرفة حيث تمثلت في السابق بانها شيء محسوس يمكن الاحتفاظ به، اضاعته، نسيانه ومشاركته مع الآخرين. اي انه يمكن التعامل معه مثل اي شيء يمتلكه الانسان مثل كتاب في حقيبته نستعمله متى نشاء حسب الحاجة. ومع اختراع التكنولوجيا لاحقاً متمثلة في الهاتف، المذياع، التلفاز، الآلات الطابعة، وسائل

المعرفة وتكنولوجيا المعلومات ـــ

النقل السريعة والحاسوب، نرى أن القرية الكونية (סלומון, 2000)أخذت لنفسها شكلاً ونظاماً جديداً مع الكم الهائل من المعلومات التي لا يمكن استحواذها وقياسها ولا السيطرة عليها، وأُنشئت مفاهيم جديدة عصرية تحت قالب يُعرف بـ אוטוסטרדת המידע والتي أدت إلى خلق مشكلة جديدة وهي كثرة المعلومات المتوفرة والتي تتدفق من ملايين المصادر من جميع أنحاء المعمورة بدون حاجز بوسائل عديدة متنوعة، فبينما كانت السيطرة على المعلومات هي الكنز والغنى، فقد تغيرت لتصبح المهارة في إمكانية فرز وتنقية المعلومات المتوفرة والتعامل معها وإدارتها بشكل علمي مدروس هي الكنز.

إدارة المعرفة: Knowledge management

بسبب تفاوت القوى المختلفة في العالم أصبحت هذه القوى تقاس بمفهوم جديد يعتمد على المعرفة العلمية والتحكم في المعلومات الكونية عن طريق إدارة هذه المعلومات والتحكم بها.

فيمكن تعريف «إدارة المعرفة» بطرق مختلفة منها:

* عبارة عن تنمية، إبداع، تخزين، استرجاع، واستعمال آخر للمعرفة.
* جهاز متطور لإدارة الكم الهائل من المعلومات.
* عملية مباشرة في اكتشاف المعرفة عند أفراد المجموعة من أجل استغلالها من قِبَل الآخرين ثم إيجاد الوسائل لجعلها متوفرة ومتيسرة للجميع.
* عبارة عن شبكة متصلة فيما بينها تتألف من أجزاء كل جزء عبارة عن معلومة ولا يوجد لكل جزء منها الأهمية إلا بارتباطها وتنظيمها مع غيرها من الشبكة تُكّون معاً لوحة متكاملة كالفسيفساء تأخذ جمالها ورونقها عند تكاملها(Salomon، ١٩٩٦).

يمتلك الفرد كمية من المعلومات وهي عبارة عن مجموعة المعطيات والبيانات الموجودة لديه.

ولكن المعرفة تتألف من مجموعة المهارات والقدرات التي يمتلكها الفرد لمعالجة المعلومات.

المعرفة لا يمكن رؤيتها أو لمسها ولكن مع ذلك بإمكانها جعل صاحبها في موضع التأثير والقيادة. وتؤكد الأبحاث على أنه لم يتم استغلال أكثر من ٢٠٪ فقط من المعرفة الموجودة عند الفرد، إن كان ذلك على مستوى طلاب الصف أو بين كادر المدرسين في المؤسسة التعليمية، توجد حاجة للعمل على ايجاد واكتشاف هذه الطاقات المبعثرة وغير

لمستغلة بالشكل الصحيح عند الكادر المنتمي لمجموعة وبعد ذلك يتم العمل على استغلال هذه الطاقات من المعرفة ليتم تطوير وتقدم لجهاز التربوي لتحقيق الهدف الأسمى لمطلوب من تطور وبناء المعرفة عند كل فرد. فالحكمة الآن تكمن في الإدارة الجيدة والاستغلال الموفق للمعرفة.

(The Japanese Education System: 1999)

ثال على ذلك إذا نظرنا إلى شركة يكروسوفت ألأغنى من بين شركات العالم قارنة مع أي شركة أخريمثل شركة جنرال وتورز التي تستثمر أموالاً طائلة في المواد الخام المباني والأراضي وغير ذلك، فإن أرباح شركة ميكروسوفت التي تستثمر العقول المعرفة البشرية، تفوق أرباح هذه الشركة أو ي شركة أخرى في العالم.

ذا فإن المعرفة هي أكبر مصدر قوة في تقدم لإنسانية والمنافسة بينها فمن يمتلكها فإنه يمتلك لقوَد لهذه الحافلة الضخمة المميزة بالسرعة لخيالية.

ستعمال المعرفة:

ن المؤكد علمياً ان أي منتوج أو عنصر ملموس ي الكون قد يصغر أمده بعد كل استعمال، السيارة يقل عمرها كلما سافرنا بها أكثر وبالعكس يزداد عمرها إذا حفظناها ولم نستعملها، فتبقى كما هي ولا تتآكل أجزاؤها لعدم استعمالها وكذلك بقية المنتجات من صنع وعمل الإنسان. وبالمقابل فإن المعرفة عند الإنسان تزداد وتكبر بعد كل استعمال لها، ويتم ذلك بطرق متعددة أهمها النقاش، الحوار والجدل بين أفراد المجموعة حيث يعرض كل فرد أفكاره، يتم تقويمها، يُعاد تكوينها من جديد فتكون النتائج والمنتجات أفضل وتصبح معرفة يستعملها أفراد المجموعة، وذلك بدلاً من إبقاء هذه الأفكار والخبرات في منعزل ما عند كل فرد كالجزيرة النائية في قلب المحيط، فلا يمكن التعرف عليها وإثارتها إلا إذا أراد الفرد تنميتها وتطوير المعرفة الذاتية والعامة (Salomon، ١٩٩٧) وهنا يمكن إلقاء الضوء على نقطة هامة وهي أنه لا يمكن الاستغناء في يوم ما عن الكيان الحالي لعملية التعليم من تكوين مجموعات تلتقي معاً بصورة مباشرة من أجل الجدال والمناقشة، فليس الهدف هو تجميع وتخزين المعلومات، والسؤال الصريح ماذا نعمل بهذا الكم الهائل من المعلومات؟ فالتعلم الفردي لا يستوفي جميع الشروط الكافية والمناسبة للعملية التعليمية، حيث لا نريد في كل مرة من بناء أو إيجاد العجلة من جديد. وإنما علينا الاعتماد على ما وجده الغير

للتقدم إلى الأمام.

تنمية المعرفة والقدرات عند الأفراد:

عند العمل على تطور المؤسسات التعليمية أو حتى على مستوى الصف في هذه المؤسسة يمكن تطوير مهارات المعرفة على النحو التالي:

* تنمية روح التعاون والمشاركة بين أفراد المجموعة وكل فرد يُقدم للمجموعة الجزء الخاص به من المعرفة والاختصاص.

* لكي ننجح في المشاركة والتعاون يجب على الإدارة رصد القدرات والمعرفة عند أفراد المجموعة لكي يتمكن كل فرد عند مواجهة أي مشكلة من معرفة العنوان للإنسان المختص بهذا الجزء ويمكنه مساعدته واستشارته

* لإدارة المعرفة الجيدة نحن بحاجة إلى الحوار والنقاش بين الأفراد كخطوة ضرورية جداً والتخلي عن فكرة الصمت والسكوت. ولتنفيذ ذلك يجب على إدارة المدرسة أو المعلم في صفه إيجاد البيئة الجيدة والجو المناسب للأفراد خارج إطار الصف التقليدي والمدرسة، فالحوار يكون متحرراً من أي قيود قد تُلازم الأفراد داخل المدرسة. فهذه اللقاءات اللامنهجية لا تقل أهمية عن اللقاءات الرسمية داخل المدرسة.

* على الإدارة الجيدة في هذه المرحلة تقييم الوضع الحالي ثم التخطيط للمستقبل من أجل تطور وتقدم الطلاب كلٌ حسب موقعه وإمكانياته، ولهذه الخطوة هدفان:

أ. يمكن تحديد نوع الاستكمال الذي يجب على كل فرد أن يجتازه.

ب. يمكن تقييم الوضع الحالي للمؤسسة من أجل اتخاذ القرارات.

* إجراء تقييم، فحص واختيار لأفراد المجموعة من حين لآخر والاستفادة من خبِرات الطلاب المتوفرة في تنفيذ فعّاليات ومشاريع مختلفة ثم استخلاص العبَر من مواقف تعليمية معينة وعدم تكرار أخطاء قام بها طلاب آخرون وبالمقابل تبادل الآراء والأفكار بينهما والاعتماد على معرفة الآخرين لتفادي اكتشاف العجلة في كل مرة من جديد.

القدرة على بناء معرفة جديدة هي عبارة عن دالة من متغيرين يجب توفرهما عند المتعلم (Glaser, 1990).

* كيفية ونوعية المعرفة الموجودة عند المتعلم.

* القدرات الذهنية والعقلية لدى المتعلم.

فعملية بناء المعرفة لا يمكن تطويرها بدون الاعتماد على الوضع الحالي والذي عليه يتم التخطيط للتقدم إلى الأمام.

لا ضير في استعمال بعض المثيرات والمحفزات والمكافآت للمشتركين في العملية التعليمية من

أجل الوصول للهدف الرئيسي ونضمن التعاون بين المشتركين وهذا يهيء الفرصة والظروف لإبداع قد ينتج من قِبَل المشتركين.

من هنا يمكن القول أن الحكمة تكمن في كيفية إدارة المعرفة، وإدارة المعرفة ليست «موضة» style عابرة يمكن اللحاق بها وإنما هي شرط ضروري من أجل نجاح المنظمة بأشكالها المختلفة في المستقبل القريب.

المولتيميديا والمعرفة:

إشتهرت برامج المولتيميديا مع إطلالة سنوات الثمانينات وما زالت مستمرة في شهرتها واستعمالها وتأثيرها الإيجابي على بناء المعرفة عند الطلاب وذلك لما فيها من إمكانيات وقدرات تفيد الطلاب وتزودهم بظروف تعليمية جذّابة وعملية الكشف والاستدلال وتطوير مهارات حل المشاكل وتطوير القدرات الذهنية (Resnick 92) اعتماداً على الخصائص التالية:

* المولتيميديا مصممة على مبدأ عملية (תהליך) التعلم وبناء المعرفة عكس المبدأ القائم على استيعاب المعلومات.
* يجب بناء المولتيميديا بشكل يدعم المبدأ القائل أن العملية التعليمية وبناء المعرفة الجديدة تعتمد على معرفة سابقة موجودة عند المتعلم.
* يجب بناء المولتيميديا بشكل تكون العملية التعليمية موجهة من قِبل المعلم وبإرشاده حسب الموقف والحالة التعليمية المتوفرة.

توجد حالات تعليمية يمكن تصميم المولتيميديا عندها بشكل فيه تعطى مشكلة معينة تجمع بين جهود وتعاون الطلاب من أجل فهم وبناء المعرفة في فهم الموقف وحل المشكلة، المواقف التعليمية في بيئة المولتيميديا يجب أن تكون مثيرة ومحفزة وفيها نوع من التحدي والتركيز على المشاكل، لذلك فإن الطلبة المشتركين يتعاملون معها ويبنون معرفتهم بطريقة أفضل من الطريقة التقليدية.

تنظيم المعرفة:

المعرفة تتميز بقوة الترابط بين العناصر المكونة لها، وهذه بحاجة إلى مهارة في تنظيم هذه الروابط وتقويتها وكذلك التحكم في أطراف هذه الشبكة المؤلفة من المعلومات المختلفة ومن هذه المهارات ما يلي:

* القدرة على التعرف على المشاكل والصعوبات ومحاولة وضع تصور واضح لها يمكن قراءته برسم وبأشكال واضحة.
* القدرة على قراءة الروابط بين العناصر والمكونات على اختلافها (السبب والنتيجة، قبل وبعد، مقارنة..).

* القدرة على التمييز بين المعرفة الخاصة والمعرفة المشتركة بين العناصر.

* القدرة على التمييز بين الجوهر والزائد، بين ما هو في أصل أو في فرع الموضوع، هل هذه المعلومات حيوية لمجال البحث أو غير ضرورية؟

* القدرة على التحول والتنقل بين المواضيع المختلفة، وبناء روابط بينها (متعارف عليه بالبحث بين المواضيع).

إعادة تكوين المعرفة:

إن المرحلة التالية من عملية بناء المعرفة هي عملية إعادة تركيب هذه المعرفة بعد أن تم بناؤها، وهذه المرحلة أكثر تعقيدا وتركيبا وتتطلب مهارة قصوى من التفكير والفهم.

ومن هذه المهارات:

* القدرة على تنظيم المعلومات بشكل آخر مما كانت عليه بشكل يتلاءم مع الظروف الجديدة، وهذا يتطلب منه تفسيراً لعملية التركيب الجديدة.

* إعطاء استعمالات جديدة لهذا التركيب الجديد، وهذا بطبيعة الحال مألوف من الوسط الصناعي بإنتاج مواد جديدة من مركبات مألوفة.

* القدرة على تصنيف المعرفة التي اكتسبها، وهذا بدوره يتطلب فرز واستخلاص ما هو حيوي منه.

* القدرة على تركيب المعرفة واستخلاص القواعد، النظريات، الروابط القوية والمبادئ الأساسية، كذلك تقوية الخيال البعيد الواسع.

* القدرة على المراقبة والانتقاد الموضوعي، عرض التحاليل والتقييم.

* القدرة على نقل المعرفة من بيئة معينة إلى أخرى وعلى سبيل المثال الربط بين العمليات الحسابية التي يتعلمها الطالب مع واقع جديد يعيشه الطالب في عملية الشراء، فما عرفه في المدرسة ليس للمدرسة فقط بل عليه تطبيقه خارج المدرسة أيضاً.

إجمال:

التكنولوجيا الحديثة متطورة بشكل يصعب على المجتمع التصور الفكري والرؤية المستقبلية للعملية التعليمية، هذه التكنولوجيا توفر لنا إمكانيات عديدة جداً قد تتلاءم أحيانا مع الحاجة الخاصة للمعلم بشكل يمكن الاستفادة منها، وهذا يعني أن المعلم والطالب يأخذ منها ما يريد ويترك ما ليس بحاجة إليه، فليس كل ما توفره التكنولوجيا علينا استعماله بالضرورة. وبالتالي فاستغلال التكنولوجيا جيداً يساهم في التعليم البنّاء حيث الطالب

خالد عثمان ـــ

قائمة المصادر

References

סלומון, ג. (2000). טכנולוגיה וחינוך בעידן המידע. הוצאת אוניברסיטת חיפה.

* Glaser, R. (1990) The Reemergence of Learning Theory Within Instructional Research' in American Psychologist, 45, 1 p.29-39.

* Hannum, W. (2001). Knowledge Management in Education: Helping Teachers To Work Better Educational Technology; v41 n3 p47-49 May-Jun 2001.

* Hummel, C. (1977). Education Today for the World Tomorrow. Paris, p.181.

* Papert, S. (1980). Computer criticism vs. technocentric thinking. Educational Research, 16 (1), 22-30

* Resnick, L.B. (1987). Constructing Knowledge in School. In L.S. Liben, editor, Development and Learning: Conflict or Congruence,pages 19-50, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.

* Salomon, G. (1998). Novel constructivist learning environments and novel technologies: Some issues to be concerned with. Research Dialogue, 1, 1, 3-12.

* Salomon, G., & Perkins, D.N. (1996). Lerning in wonderland: What do computers really offer education In S. Kerr (Ed.). Technology and the future of education. 1996 Yearbook of the NSSE. Chicago: Rand McNally

* Simon. H.A. (1982). The sciences of the artificial. Cambridge, MA: MIT Press.

* von Glasersfeld, E. (1990). An exposition of constructivism: Why some like it radical. In R. B. Davis C. A. Maher & N. Noddings (Eds.), Constructivist Views on the Teaching and Learning of Mathematic (pp. 19-29).

يني معرفته الخاصة، والمدرسة لها القسط
لكبير في توفير البيئة المناسبة لبناء المعرفة وليس
قط إجراء تغيير منفرد هنا أو هناك، بما في ذلك
لتقييم. فالتقييم المتبع اليوم غير مناسب للبيئة

التكنولوجية الحديثة، فيتعلم الطالب في
ظروف معينة ويتم تقييمه حسب أسس
مختلفة.

عملية الكتابة الإبداعية: ماهيتها، مصادرها وعناصرها

عصام عاطف خطيب

الأديب ككل بني البشر، يعيش في هذا العالم الأنسانيّ الكبير، يؤثر ويتأثر به، ويمتص كل ما يدور حوله من أحداث، فعالم الأديب، إذن، هو العالم الأنساني الكبير. ولا بد أن يكون الأبداع في معايير هذا العالم.

إنّ قسوة العالم الذي نعيشه، ووحشية عصرنا وافتقاده للجمال بمفاهيمه المختلفة، تجعل رسالة المبدع بالدرجة الأولى في محاولة اصطياد هذا الجمال، والسعي من أجل تنقية العالم من قسوته حتى يزول القبح من هذه الحياة وتصبح جديرة بأن تُعاش.

فلا جمال، في الواقع، بدون عدل او محبة، وهنا تكمن ثورية الأبداع في جوهر نضاله في البحث عن هذا الجمال.

إنّ ما يشغل الأنسان هو تفسير تلك الظاهرة التي يصعب إغفالها كحقيقة، وهي: أنه حينما يكون في حالة سكون يجد لسانه ينطق فجأة بما لم يكن يفكر به، وهو لا يعرف من أين أتى هذا الهاجسَ: هل من اللاوعي (الغيبوبة)، أم من الوعي، فإذا كان من اللاوعي أصبح الامر هذيانًا، وليس أدبًا وإذا كان من الوعي أصبح مقالة، إذن لا بد أن يكون هذا الهاجس والألهام الشعري مزيجًا من كليهما.

على الأديب أن يعالج في فنّه قضايا العصر ومشكلاته دون أن يفصلها عن قضايا (الأنا)، اذ من شأن ذلك أن يؤدي الى فقدان الشاعر لتمازجه مع المجتمع والناس. الأبداع هو ما آمنت به المدرستان التعبيرية والسوريالية بقدرة الفن على التعبير عما يخبئه الانسان خلف أقنعة الوعي الزائف، وقدرة الفنان على الثورة على واقعه بالكشف عن المستور من المعاني، والبحث عن صيغ جمالية جديدة لتجسيدها فنيًا.

فالحداثة تتمرد على الرؤى والأنظمة التقليدية التي حبست الفن لقرون طويلة، في أطر جامدة لم تعد تتناسب وتتلاءم مع عالم القرن العشرين المليء بالتغيرات الفكرية والفلسفية الصاخبة، فلا بد للفن والأدب من السعي للقبض على مطلقة الحالة الاساسية وأبراز شعاع الضوء

المنبثق من وسط جنون العالم- المطبق المظلم .
انّ مهمة المبدع في هذا الزمن القاتم هي صياغة
حياة اكثر نقاءً، حياة كريمة له ولمجتمعه . ومن
الجدير ذكره ان المدرستين المذكورتين ولدتا من
مخاض وآلام الحرب العالمية الأولى وتغذيتا
بشظايا قنبلة الحياة النفسية للانسان التي فجرها
فرويد في الحياة الاجتماعية المعيشة : فالمبدع هو
من يطلق العنان لما يدور في عالم اللاشعور من
صراعات غير معلنة، تكشف الأحلام عن
بعضها، بعد مسرحتها وصياغتها صياغة
جديدة .

والإبداع لا يقتصر على الأدب أي «الإبداع
الكلامي»، وانما يتعداه الى المخيلة التشكيلية
أي «الابداع بالرسم والألوان» Imaginacion
Plastica، وهذا ما يؤكد تحول الروائي
الارجنتيني ارنستو ساباتو من الرؤية الكتابية
إلى الفن التشكيلي بعد أن نصحه الاطباء بعدم
الكتابة والقراءة حفاظًا على ما تبقى له من
بصيص، فراح يصور بالألوان كل ما يعن له
من خلال منطقة اللاشعور مولِّدًا بذلك نوعًا
من التصوير المعرَّف بما فوق الطبيعة»
«Sobrenaturalismo» ويدخل في أطار
الأبداع ما يعرف في النقد الحديث للأدب
بمصطلح «التناص» «Intertextualidad»،
بمعنى : أن يستوحي ويستلهم المبدع الفكرة من
عمل لمبدع آخر رسمًا او كتابةً، دون وقوع
الحافر على الحافر أي : أن المبدع الجديد يحدد
التركيز على النبضة او الرؤية الأساسية في عمل
سابقه، ويبرزها بشكل يتناسب مع خلفيته
الإجتماعية والحياتية ومزاجه في لحظة
الإبداع .

ان المعنى اللغوي للأبداع مترادف مع معنى
البدء، وكذلك المعنى المجازي للكلمة لا يبتعد
عن ذلك المحور : فالابداع هو ان يأتي الأديب
«الشاعر او الكاتب» بالمعنى المستطرف، والذي
لم تجر العادة بمثله بلفظ بديع .

العملية الإبداعية تتشابه في مراحلها المختلفة :
مرحلة تبلورها ومرحلة التخزين فلحظة
الألهام، حتى تكتمل مع اكتمال الجنس الفنّي .
غير أنها تتفاوت من فن الى فن : ففي فن الرسم
يعتمد الابداع على الألوان المتعددة وكيفية
التعامل معها، وفي فن الموسيقى يعتمد الابداع
الفني على طرق صياغة النبرات الصوتية
المختلفة، أما في الابداع الشعري والأدبي عامة
فركيزة الابداع هي الفكرة والصورة
وانسجامهما مع الكلمة الموسيقيّة .

إنّ المحفز الأساسي للأبداع هو التوتر النفسي
لدى المبدع وعدم الاقتناع او الرضى التام عمّا
يدور حوله .

المبدع هو الذي يرى الروابط المفقودة بين

الأشياء : يفكّكها ثم يعيد تركيبها وفقًا لمزاجه بروابط جديدة . بحيث تبدو للآخرين وكأنّها تُرى لأوّل مرّة .

الإبداع لا ينمو ولا يزدهر إلاّ إذا نعم بجوّ من حرية الرأي والديموقراطية الحقّة ، دون أن تقيده السلطة الحاكمة بنهج متعمد ، كما يحدث في الأقطار العربية المجاورة حيث يتعمد حكامها خدمة مصالحهم الذاتية بقتلهم لموهبة الإبداع في بلادهم فيحجبون النور عن عيون المرحلة المعيشه متسلحين بالموروث الرجعي ومستغلين البراءة الدينية وتأثيراتها السلبية وخير دليل على ذلك الحملة الشعواء التي شنت ضد رواية «وليمة لأعشاب البحر» لحيدر حيدر .

فتحكيم العقل والفهم والمنطق والانفتاح على العالم ، لا الانغلاق في دائرة مقفلة تضعها الانظمة الحاكمة ، هو المناخ المناسب للابداع الحضاري المتنور في كل امة . وهذا ما اكدته الشاعرة فدوى طوقان حينما عزت اقتصار الشعر النسائي في تراثنا الشعري القديم على شعر الرثاء ، باستثناء الجواري ورابعة العدوية ، اذ لم تجرؤ المرأة العربية القديمة - كما تفيد الشاعرة فدوى طوقان - على تجاوز الدور الذي رُسِم لها وهو دور الرثاء وابراز مناقب الفقيد من اقربائها المقربين - وظل الرثاء هو الباب الوحيد المفتوح امام المرأة الشاعرة العربية القديمة في الشرق ، أما الاغراض الشعرية الأخرى فبقيت محرّمات لا تجرؤ على الاقتراب منها . وازاء ذلك فإن مناخ الحريّة التي نعمت به بلاد الأندلس قد فتح أمامها الابواب الاخرى التي أُوصدت في الشرق ، حيث لم تعرف المرأة الحرية . وتضيف الشاعرة طوقان بأنَّ الحريَّة هي مصدر الأبداع لأنَّها تتيح لطاقات المرأة ان تنفجر وتبدع .

وما قصائد «الأقنعة» الأسطورية التي أبدعها الشعراء العرب الاّ محاولة للانطلاق الخفي من تلك الدائرة المقفلة .

إن المصدر الأساسي للابداع هو الموهبة والاستعداد الفطري : فهو ينبع من أعماق الفنان ، بعد أن تمتزج بتصوراته وتداعيات افكاره تجاهها . وهذا التفسير لمصدر الابداع يسقط التفسيرات الخرافية عن آلهة الشعر ويَثبت المصدر الوحيد للابداع وهو الانسان الذي طفحت تجاربه .

أما الهدف من الأبداع فهو صفة خاصة بالمبدع نفسه قد يوافق بها غيره وقد يختلف معه . فلكل مبدع مبرراته وافكاره ومشاعره الخاصة ، التي تختلف عن الآخرين ، ويود نقلها الى القراء ، كما أنّ القلق الوجودي لدى المبدع ، كما اسلفنا - يحمله على الأبداع ، ودوافع القلق مختلفة ومتنوعة من مبدع الى آخر .

قد حاول الفلاسفة والنقاد تفسير العملية
لأبداعية، منذ القدم، فنسبها الأغريق وخاصة
فلاطون الى الآلهة والأساطير، وإله الشعر
عندهم هو Apollo. فالابداع - كما يرى
فلاطون - هو فيض ألهي أو جنون الهي يحرر
لشاعر من نير التقليد، وينقله من عالم
لحسوسات الى عالم الحقيقة عبر قوة كامنة
ي داخله تنشط لرؤية المثل العليا.

ما أرسطو فلم يسلم بالألهام الألهي، بل نفى
فتقاد الفنان لوعيه في العملية الابداعية، بل
نه يكون بكامل وعيه، وهو في هذه الحالة
صانع قادر على الابتكار ومسيطر على عمليته
لابداعية معتمداً على غريزتي المحاكاة والتقليد
لموسيقى والحس النغمي، وقد وافقه في هذا
لرأي هوراس الروماني: فمدرسة الاسكندرية
لرومانية ترى بأنّه بغير الفنّ والمجهود لا يجدي
لألهام: فالشعر بنظرهم فن له اسراره
مكنوناته.

مّا العرب فقد اعتقدوا بوجود شيطان لكل
ساعر، أي وجود قوة غيبية وراء المبدع، وبعد
جيء الأسلام سخر أدباء العرب من هذه
لفكرة وارجعوا العملية الأبداعية إلى «الطبع»
و«الصنعة» اي الألهام الذي يعتمد على الإرادة
لواعية والثقافة المكتسبة وفي العصر الحديث
نوعت التفسيرات للعملية الابداعية تبعاً لتنوع
الرؤى والمدارس الأبداعية: فالأبداع كما يراه
الكلاسيكيون هو جهد ارادي عاقل يتطلب
مهارة فنية عالية ومعاناة مستمرة في تشكيله
على نحو ما. ويرى الرومانسيون أمثال فيكتور
هيجو وشللي ان الشاعر ما هو إلا ساحر ينقل
الى الناس ويردد ما يسمعه من الله، وقد دعم
هذا الرأي فلاسفة الرومانسية، أمثال: دي
لاكروا ونيتشه وكولريدج وجوته.

ويفيدنا «الرمزيون» بأن العقل هو محور العملية
الابداعية، شريطة أن يتمكن الفنان من تَحْويل
الفكرة الواعية إلى صورة موحية تكشف عن
الفكرة ولا تقررها تقريراً برهانيا جامداً، وهذا
ما أكده الشاعر «ورد زورث»، فقد رأى أنّ
الابداع يوازن بين الفيض الألهامي المنساب
وارادة العقل الواعي.

ويعزي «فرويد» وعلماء النفس الأبداع الفني
إلى اللاشعور متجاهلين دور العقل والإرادة
الواعية في ذلك. وقد أوضح «فرويد» ذلك
عبر «نظرية التسامي» التي تحدد الأبداع بأنه
تعبير عن الرغبة الجنسيّة المكبوتة، وليس عن
الشعور الجمعي المتوارث منذ آلاف السنين.
ويضيف «برجسون» بأن مصدر الأبداع هو
الحدس الذي يتأتى من الانفعال العميق أما
النقاد المعاصرون فيفسرون الأبداع على ضوء
نظرية «التلاقح الخبري» او «التفاعل الخبري»،

أي : أن الخبرات المعرفية والتجارب الحياتية تتفاعل وتتلاقح لينتج عنها نسلاً جديداً متميزاً عن الأجيال السابقة ، وأن هذه العملية الأبداعية تتم في حالة الغيبوبة التامة .

أمّا الناقد عبد القادر الرباعي فيتفق مع الجاحظ في أن الابداع يتولد عن الخيال والوعي الفني ، او كما اسماه الجاحظ «الالهام والصنعة» : فالصور المشحونة بالافكار والانفعالات تتولد من الخيال ثم يأتي دور الوعي الفني ليهذيها وينظمها تنظيمًا جماليًا . ويضيف بأن هذا هو عينه البديع في الأدب العربي .

ويرى عبد الحميد يونس أن العملية الأبداعية ليست وحدة متواصلة - كما يرى النقاد - فهذا هرب من تحليلها وتقديرها ، وانما هي تمر بالفعل في عدة مراحل يشعر بها الفنان ويصورها ويستطيع ان يميز بينها مع مراعاة الفروق التي تبرز بين هذا الفنان وذاك .

ويشير الباحث والناقد عماد الدين خليل الى اهم عناصر الأبداع ، وهي : العوامل الوراثية الغائرة الجذور والعوامل البيئية والمعرفية المبكرة والتوجه المدرسي ونوعية الكتب التي يقرأها المبدع .

ويتفق خليل مع النظرة الاسلامية للأبداع التي تسلب العنصر السحري او الخرافي والأدعاء بالغيب عن المقدرة الفنية الابداعية ، وتعارض الربط بين الطاقة الأبداعية البشرية والأصول المادية الحسّية الصرفة ومقابل ذلك ترى النظرة الأسلامية أن صنع الجمال وتفسيره مرجعه إلى الروح التي تذكي العقل والحس وإرادة الحياة فتبدع وتصنع ذلك الجمال أضافة الى المعطيات الموضوعية والتجارب الحياتية ، كما تقرّ النظرة الاسلامية ان القدرة الابداعية مقصورة على أعلى المخلوقات شأوًا ألا وهو الانسان .

ويطل علينا الدكتور مصطفى سويف بنظرية لتفسير العملية الابداعية تفسيراً علميًا : فهو يسلّم بوجود الاستعداد الفطري عند المبدع ويرى بأنّ التوتر القائم بين «الأنا» و «الآخرين» وحاجة المبدع الى التكيّف مع «النحن» هو بداية الأبداع الفني ، كما يرى بأن ذلك الاستعداد الفطري ما هو الاّ امر وراثي اثبته علم الوراثة وهذا العنصر الوراثي اكثر تأثيراً من علم البيئة والاكتساب ، غير أنّ البيئة تلقي بظلها على العنصر الوراثي : فثمة اخوة مبدعون مثلاً ، ولكن كل في مجال : فمنهم من يبدع في المسرح وآخر في الشعر الغنائي وثالث يميل الى الأبداع في الشعر الصوفي او المرئي . . . ان تفاعل العملية الأبداعية في نفس المبدع وتفتقها على لآلئ الأبداع تمر في مراحل كما يعتقد الباحث سويف ، وهذه المراحل يمكن اجمالها فيما يلي :

١- مرحلة التحضير : أي مرحلة اكتساب الخبرات والدراسة الفنيّة لأُصول العمل الأبداعي في تراث السابقين وابداعات المعاصرين، وهي المرحلة التي تتغذى فيها نفس المبدع بالتجارب الأنسانية التي يحياها ويعيشها ويتأملها في حياة الآخرين .

٢- مرحلة الحضانة : هي مرحلة احتضان الخبرات والتجارب السابقة، وتفاعلاتها اللاشعورية فتختمر وتنصهر في بوتقة المبدع الذاتية حتى تظهر في المرحلة التالية .

٣- لحظة الإلهام : او لحظة الومضة والشرارة، التي تفاجيء المبدع فيتدفق فيها النور كاشفًا عن روابط خفية بين الافكار وعلاقات غير مرئية بين الاشياء، وهي تباغت المبدع في عمله او اثناء سيره في الشارع اوسفره او بصحبة اصدقائه، او حتى وهو غارق في سبات عميق

٤- مرحلة الصياغة : وهي عملية تنظيم لتدفق الألهام النابع من الذاكرة تقوم بها ارادة المبدع لينتقي ما يشاء من هذا السيل العارم من الألهام ويترك مالا يروق له .

٥- مرحلة التهذيب : أنها مرحلة أنهاء العمل الفني وفيها يكون المبدع بكامل وعيه وسيطرته، فيلجأ الى تهذيب وتحقيق وتصحيح بعض الثغرات التي قد تنخر جسم العمل الفني، فيخرجه بأبهى صورة يرتئيها .

فالإطار الثقافي الذي يحمله المبدع (وهذا الاطار يحوي الخبرات الفنية والمعارف والتجارب والثقافة والمستوى الحضاري والانساني اضافة إلى نفسية الفنان) لا يلبث أن يتحول إلى صور فنية في القصيدة، او كما يسميها سويف «وثبات فنية» هي محصلة ذلك الأطار الثقافي .

فالقصيدة او أيّ چانر أدبي آخر يتكون في حقيقة الأمر من وثبات فنية لا من أبيات أو عبارات وفقرات، والمبدع مضطر لاكمال ذلك العمل الفني عندما تفاجئه الومضة - كما أسلفنا - ويتم هذا الاكمال بعد خمود الومضات .

اضافة الى الإطار الثقافي يتميز المبدع عن سواه بالاستعداد الفطري - كما يؤكد سويف - الذي يفتقده الكثيرون ممّن يحملون الثقافات الفنيّة والخبرات، وقد تتشابه معطيات الأطار الثقافي عند اكثر من ثقافة وقد تختلف وهذا ما يفسر ظهور مذاهب ومدارس أدبية شتى .

وهكذا تتفاعل عناصر ومراحل الأبداع الفني المذكورة في بوتقة العملية الأبداعية، لتخرج إلى الدنيا قصيدة، أو أي عمل فنيّ آخر هو عبارة عن خليط من أفكار الفنّان وتجربته الفنيّة الأبداعية .

أمّا الصور والعبارات التي اصبحت ذات

علاقات جديدة فمرتبطة بذات المبدع وما تفيض به من لغة منسجمة مع خصوصيات السياق الجديدة وكذلك الأسلوب الزاخر بتقنيات متعددة ومتنوعة والموسيقى التي تطغى على ارادة المبدع لتوافق توتره النفسي الذي دفعه الى الأبداع .

ويرى الباحث سويف انه لا بد من تمازج وتكامل هذه العناصر الخمسة في كل عمل فنّي وإلاّ فإن العمل الفني يفقد قيمته وتأثيره، ولكن قد يتحرك مركز الثقل في عمل فنّي ما من عنصر الى آخر، في حقبة ما من التاريخ، أو لدى مبدع معيّن : كأن ينتقل مركز الثقل الى العقل والتفكير كما عند الكلاسيكيين، أو إلى الخيال والصورة كما هو الحال في المذهب الرومانسي، أو قد يركز المبدع علي الحقيقة الكامنة في رموز اللغة وهذا هو المبدع المنتمي للمدرسة الرمزية، أو ربما تتمحور الومضات الإلهامية ولحظة الوعي التي تليها وتلقي بثقلها على الأيحاء الصوتي والموسيقى - كما نلاحظ ذلك في الأبداع السريالي - وهذا الأمر يتعلق بذات الشاعر ونفسيته ومزاجه - كما اسلفنا - ولكن عناصر الأبداع الأخرى تبقى ماثلة في النص الأمر الذي يجعله ذا قيمة فنيّة خالدة، يؤثر في نفوس القراء والمستمعين ويلهب مشاعرهم بما يحويه من «رؤية» و «رؤيا» تستحضر الماضي وتعانق الواقع مستشرِفة المستقبل .

فالعمل الفنّي يخلّد بفضل قيمته الفنيّة التي تنصهر فيها العناصر الخمسة المشار إليها في بوتقة الأبداع بنسب قد تتفاوت أحيانًا بين عمل وآخر، او عند مبدع ومثيله، وقد تتفق وتتساوى في أعمال متعددة ولدى مبدعين كُثر . . وهذا ما يفسّر تعدد المذاهب والمدارس الأدبية .

وقد ادلى شعراؤنا المعاصرون بدلوهم في استنباط كنه العملية الأبداعية ووصفوا ما اعتراهم اثناء ممارستهم لتلك العملية وهذه الأوصاف التي صدرت عن المبدعين أنفسهم، والتي تعكس معاناتهم الرؤية الشعرية وما يلاقونه اثناء العملية الابداعية، لهي خير دليل على صدق النظريات المتقدم ذكرها حول ماهية العملية الابداعية ومصادرها، اذ انها صادرة عن تجربة فعلية حيَّة مَرّوا بها : فها هو الشاعر خليل حاوي يمزج في وصفه لمعاناته أثناء العملية الابداعية (نظم قصيدة) بين صفتي الألهام والصنعة الفنية التي يكابدها الشاعر :

تعصى . . وليس يروضها غير الذي يتقلد الجمل الصبور
وبقلبه طفل يكورجنة . . غير الذي يقتات من ثمر عجيب
نصف من الجنات يسقط في السلال
يأتي بلا تعب حلال

نصف من العرق الصبيب
الشوك ينبت في شقوق أظافري
الشوك في شفتي يمرج باللهيب

ويعتبر الشاعر صلاح عبد الصبور العملية الإبداعية غيبة قصيرة، يغيب فيها الشاعر عن واقعه بعد أن يرد اليه الالهام الالهي، فينفصل الشاعر عن العالم من حوله ويدخل في عالم تصوراته وانغامه، ثم لا يلبث بعد تلك الغيبة القصيرة أن يعود الى وعيه ليقف أمام قصيدته موقفة المكتشف او الناقد المنقح لخلاصة التجربة السابقة على مدار حياته.

ويشبه الشاعر نزار قبّاني لحظة الأبداع بومضه البرق، التي تتأتى من نسيج كثيف من غمام التراث والتأثرات النفسية والثقافية والتاريخية، وكذلك التجارب التي مرّ بها الشاعر. وإثرها تحدث الاثارة النفسية الشاملة، وبعد هذه الومضة يعود الشاعر إلى وعيه، ليبدأ العمل على أرض واضحة، فيراقب القصيدة بعقله وينقدها ذاتيًا. ونلاحظ مما سبق ان القباني يميِّز بين مرحلتين في عملية الأبداع، المحكوم اولاً، ثمّ الحاكم.

وأخيراً آمل - بعد هذا - أن أكون قد ساهمت بعض الشيء في إثراء مفاهيم القرّاء ودارسي الفن والأدب وهواته، فيما يتعلق. بماهية العملية الأبداعية وعناصرها ومصادرها، والتي تتباين الآراء حولها، غير أنها تجمع الرأي - كما بيّنا - حول المعاناة التي تواكب العملية الأبداعية.

المصادر والمراجع:

لقد اعتمدنا في هذه الدراسة مباشرة وبتصرف، على المصادر والمراجع التالية:
١- أسعد، يوسف ميخائيل القاهرة، ١٩٨٦م سيكولوجية الابداع في الفن والأدب.
٢- البسيوني، د. محمود القاهرة، ١٩٨٥م العملية الابتكارية.
٣- بسبيسو، عبد الرحمن بيروت.، ٢٠٠٠م قصيدة القناع في الشعر العربي المعاصر.
٤-سويف، د. مصطفى القاهرة، ١٩٥٩م الأسس النفسية للأبداع الفني في الشعر خاصة٥- السمرة، محمود بيروت، ١٩٧٤م في النقد الأدبي.
٦- ناصف، د. مصطفى بيروت، ١٩٨١م الصورة الأدبيّة.
٧- عصفور، جابر: انطاق المسكوت عنه، مجلة «العربي»، الكويت، العدد ٤٩٩، يونيو، ٢٠٠٠.
٨- شوشة، فاروق: المقال في أسبوع الملحق الثقافي لجريدة فصل المقال) الناصرة، عدد ١٩٧، الجمعة ٢٠٠٠/٧/١٤.
٩- الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر) بيروت، ١٩٦٨م، البيان والتبيين، تحقيق، فوزي عطوي.

الشعراء النقّاد

محمد خليل

ثمة ظاهرة أدبية قد أشغلت حيّزاً من مساحات الأدب العربي، قديمه وحديثه، جديرة بالإنتباه والتوقف عندها هي «الشعراء النقاد». من هؤلاء الشعراء النقاد، على عهد الدولة العباسية، ابن الرومي، وابن المعتز، وابن رشيق. وعلى عهد الدولة العربية في الاندلس، نذكر على سبيل المثال لا الحصر: ابن عبد ربه في كتابه «العقد الفريد»، وموشيه بن عزرا في «كتاب المحاضرة والمذاكرة»[1].

ومنهم اليوم جبرا ابراهيم جبرا، وأدونيس. مثل هذه الظاهرة توجد أيضاً في الغرب، مثال ذلك: بودلير، وإليوت، وإزرا باوند، وماثيو آرنولد.

قديماً، ناقش النقاد العرب هذه الظاهرة وتوقفوا عندها، فمنهم من أقرّ الشعراء ووافقهم على تمكّنهم أيضاً في النقد الأدبي، ومنهم من خالف هذا الرأي محتجاً بعدم الإختصاص.

قال الخليل بن أحمد الفراهيدي لابن مناذر الشاعر «إنما أنتم معشر الشعراء تبع لي، وأنا سكان السفينة، إن قرظتكم ورضيت قولكم نفقتم وإلا كسدتم»[2] معتبراً أنه ومن كان على شاكلته، من رجال اللغة والنحو والرواية، أدرى بصناعة الشعر وأعلم، حتى من الشعراء أنفسهم.

أما الصاحب بن عباد فقد حكى في صدر رسالة صنعها على أبي الطيب، قال «حدثني محمد بن يوسف الحمادي، قال: حضرت بمجلس عبيد الله بن عبد الله بن طاهر وقد حضره البحتري، فقال: يا أبا عبادة أمسلم أشعر أم أبو نواس؟ فقال: بل أبو نواس؛ لأنه يتصرف في كل طريق، ويبرع في كل مذهب: إن شاء جدّ، وإن شاء هزل، ومسلم يلزم طريقاً واحداً لا يتعداه ويتحقق بمذهب لا يتخطاه، فقال له عبيد الله: إن أحمد بن يحي ثعلباً لا يوافقك على هذا، فقال: أيها الأمير، ليس هذا من علم ثعلب وأضرابه ممن يحفظ الشعر ولا يقوله؛ فإنما يعرف الشعر من دفع إلى مضايقه»[3].

يظهر لنا من النص الثاني، أن الشعراء، وهم أصحاب التجربة والمعاناة، أعلم الناس بهذا الفن، وأدراهم بصنعته. لذلك هم أقدر الناس على تقويمه!

أما الجاحظ فيرى خلاف ذلك، وله موقف

ـغاير، إذ يقول «طلبت علم الشعر عند الأصمعي فوجدته لا يحسن إلا غريبه فرجعت إلى الأخفش فوجدته لا يتقن إلا إعرابه فعطفت على أبي عبيدة فوجدته لا ينقل إلا ما اتصل بالأخبار، وتعلّق بالأيام والأنساب، فلم أظفر بما أردت إلا عند أدباء الكتّاب: كالحسن بن وهب، ومحمد بن عبد الملك الزيات»[٤]. يظهر لنا مما تقدم أعلاه، أن الأدباء الكتّاب، هم أدرى الناس وأقدر على نقد الشعر وتقويمه، حتى ممن هم أقرب إليه؛ الشعراء أنفسهم، وكذلك من علماء اللغة والنحو والرواية، كما يرى ذلك الجاحظ. لقد تنبّه الجاحظ إلى أفضلية الأدباء الكتّاب على سواهم، بحكم الإختصاص، لذلك أقرهمّ ووافقهم على تمكّنهم في النقد الأدبي.

هذه الإشكالية، تدعونا إلى إلقاء نظرة فاحصة على جوهر كل من ملكة الشاعرية، وأخرى على ملكة النقد الأدبي. لنجد أن ملكة الشاعرية تعدّ موهبة بالقوة. في حين أن النقد الأدبي أيضاً يعدّ موهبة بالقوة، مع زيادة في الحكم والتقدير، والكشف والتحليل، واطّلاع على التيارات الأدبية والمدارس النقدية.

النقد الأدبي، موهبة تتغذّى بالمعرفة في أشكالها كافّة، وتقوم على أسس، أهمها: الدراية والمعرفة الواسعة في فهم النص الأدبي المنقود، والذائقة الفنية، والقدرة على الإبداع.

هذه الوسائل الثلاث، لا غنى لكل ناقد عنها. وقد يمتلكها من هو غير شاعر، وليس بالضرورة أن يكون الناقد شاعراً، ولا الشاعر ناقداً «فقد يقول الشعر الجيد من ليس له المعرفة بنقده، وقد يميزه من لا يقوله»[٥].

لقد علّق أحد الأدباء على تلك الإشكالية هازلاً فقال: «من الناس كذلك من يقول - ويقول بإخلاص - إنه لا صلاحية لناقد أن ينقد شاعراً أو كاتباً أو ابن أي فن كان من الفنون إلا إذا كان هو نفسه شاعراً أو كاتباً أو من أبناء ذاك الفن. فجوابي لهؤلاء هو جواب أحدهم وقد سمع هذا الإعتراض عينه فقال: أعليّ أن أبيض البيضة إذن، لأعرف ما إذا كانت صالحة أو فاسدة؟»[٦].

على مستوى الأدب العربي المحلي أيضاً، من الشعراء من كانت لهم إسهامات في النقد الأدبي، إلى جانب إسهاماتهم في الشعر، وهم كثر. لكن سوف نتوقف، عند أولئك الذين تركوا بصمات واضحة ومميزة، في مرحلة من أهم مراحل تطور الحركة الأدبية المحلية، والنقدية منها بشكل خاص، في أواخر الستينات، وهم الثلاثي: توفيق زياد ومحمود درويش وسميح القاسم. طبعاً هذا لا يعني أن النقد الأدبي آنذاك، قد توقف عند

هؤلاء الشعراء الثلاثة ولم يعرف غيرهم.

خلال مسيرة عطائهم الحافل، قدّم هؤلاء الشعراء إنتاجاً شعرياً متميزاً، وأظهر كل واحد فيهم ملكة أدبية، وظّفها بالأساس في مجال الشعر لا في مجال النقد الأدبي. مع ذلك فإن حركة الأدب العربي، ليس محلياً حسب، لا تنكر عليهم ما لهم من كتابات في النقد الأدبي، وتشهد بصدق أن هذه الكتابات لتعتبر مفصلية، وذات اعتبار ووزن نوعيين، حين شكّلت نقطة تحوّل بالنسبة لحركة النقد الأدبي المحلي، ورفدتها بإسهامات قوية ومؤثّرة، كانت أحوج ما تكون إليها، حركة الأدب العربي المحلي كافة والنقد الأدبي منه خاصة.

لقد تركت كتاباتهم النقدية تلك، بصمات بيضاء، على طريق الإبداع الأدبي والنقدي سواء بسواء. إذ ساهمت هذه الكتابات النقدية في شقّ الطريق وتمهيدها، أمام حركة النقد المحلي، وتوجيه مسارها الوجهة الصحيحة، في ما بعد.

من هذه الكتابات النقدية، نذكر ونتذكّر، كتابات الشعراء: توفيق زياد، ومحمود درويش، وسميح القاسم، في تلك المرحلة. مثال ذلك: مقالة الشاعر محمود درويش «أنقذونا من هذا الحب القاسي» حين رفع عقيرته محتجّاً «لا يجوز لنا، ونحن نقف في دائرة هذا الإهتمام، الإستمرار في تلقي مظاهر كل هذا الحب دون أن نقول: شكراً أولاً.. وأن نعترف بصراحة العاشق العصري، بأننا لسنا أهلاً للتقديس في زمان لا يجوز فيه التقديس، كما لا يجوز فيه اليقين المطلق...»[٧] بعد أن اشتطّ كثير من النقاد على مستوى الوطن العربي، وأسرفوا في الإنحياز إلى الشعر المحلي، حين أحاطوه بهالة بلغت حدّ التقديس! داعياً في الوقت نفسه إلى تطبيق المعايير الفنية في تقييم الشعر. وقد أمكن اعتبار هذه المقالة من قبل بعض النقّاد، من أهم النصوص النقدية لهذه المرحلة، بل ربما تكون أهم نص نقدي ظهر حتى بدء السبعينات[٨].

كذلك، كان موقف الشاعر سميح القاسم، وقد ردّ على ذلك الإسراف في الحب، المبني على العاطفة، قائلاً: «أنا لا أنكر على إخوتنا النقاد العرب انفعالهم بهذه الحقيقة فهي ذات وزن كبير. ولكنني أنكر عليهم تحويل قصائدنا إلى أبقار مقدسة وبذل الإجتهاد في غير موضعه، وإطلاق الأحكام التعسفية على ما كتب عنا في الوطن العربي. إن بعض النقاد، وبينهم كبار جداً، أصبحوا يبتلعون كل ما يصلهم من هنا، دون محاولة هضمه واكتشاف مذاقه»[٩].

لاقت هذه الكتابات النقدية أصداءً إيجابية، لا

سيّما أنها تصدر عن الشعراء أنفسهم، أصحاب التجربة، ولذلك يؤكد البعض على وجود خصوصية «للنقد في هذه الفترة التي تمثّلت بحق وبجدارة في الثالوث الفلسطيني: محمود درويش، وسميح القاسم، وتوفيق زياد، خاصة فيما يتعلق بتقويم شعر الأرض المحتلة من كل وجوهه، ولم لا وهم أصحابه الذين عانوا تجاربه وسلكوا مضايقه، وذاقوا أفاويقه ومراراته، ومن أقدر منهم على الكشف عن ماهيته؟»[١٠].

لا يختلف اثنان بأن هؤلاء الشعراء وأضرابهم، قد أجادوا في الشعر أكثر بكثير مما أجادوا في النقد الأدبي، أضف إلى ذلك، فإنهم لم يتفرّغوا للنقد الأدبي ولا حذقوه كما تفرغوا للشعر وحذقوه، وهو ما يلمسه كل متتبّع لمسيرة انتاجهم الأدبي.

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن هو: إلى أي مدى يمكن عدّ هؤلاء الشعراء نقاداً أيضاً، وهذه الكتابات نقداً، بالمعنى العلمي للمصطلح؟ علماً أن غالبيتهم العظمى[١١] لم نعرف لهم مؤلفات نقدية خاصة، كما كانت لهم مؤلفات شعرية، وكل ما عرف عنهم ولهم كتابات أدبية أو عجالات نقدية، خلال لقاءات صحفية، أو مقالات من على صفحات المجلات والصحف الأدبية، وقد جاءت أقرب ما تكون إلى الصور القلمية لكنها لم ترق إلى مستوى النقد الأدبي الحقيقي. فهل هذا يخوّلهم صفة الناقد الأدبي؟! وهل كل من كتب نقداً أصبح ناقداً؟!

إلا أنه وعلى الرغم من ذلك، فقد بوّأ بعضهم هؤلاء الشعراء وخلع عليهم، مرتبة بلغت درجة الناقد الأدبي مع «مذاق خاص» إذا افتقدنا بعضاً من [بعض] سمات المدرسة الواقعية الجديدة في الأدب العربي، خارج الأرض المحتلة فإننا نجد متعدّد السمات لهذه المدرسة في أرفع حالاتها، وفي أعمقها في حركة النقد الأدبي... وبخاصة في نقد الشعراء الثلاثة اللامعين في الشعر: محمود درويش وسميح القاسم وتوفيق زياد. إن المدرسة النقدية التي يطلق عليها اسم المدرسة الواقعية الجديدة بسماتها... قد تبلورت بأضواء ساطعة في شعر هؤلاء الشعراء اللامعين، وفي نقدهم ومن هنا كان نقدهم ذا مذاق خاص بالإضافة إلى نضجه وعمقه وسعة آفاقه، وهو مذاق النقد التطبيقي»[١٢].

كما يبدو، فإن عدوى هذا الحب العارم لم تكن من نصيب الشعر وحده، بل انتقلت أيضاً إلى مجال النقد الأدبي!

طبعاً، هذا لا يقلّل من قيمة أو أهمية ما كتب هؤلاء الشعراء الثلاثة بل على العكس تماماً،

الشعراء النقّاد ـــ

إنما هي محاولة لوضعها ضمن إطارها وسياقها الصحيحين، في وقت كادت الساحة الأدبية المحلية أن تكون خلواً من النقد الأدبي «لكن غياب النقاد، دفع الشعراء الرواد الأربعة إلى واجهة النقد أيضاً»[١٣].

لكن مهلاً، لماذا نذهب بعيداً، أفلا نستمع إلى الشاعر سميح القاسم وهو يقول عن نفسه «لست ناقداً محترفاً، لكنني أطمح إلى أن أكون قارئاً محترفاً»[١٤].

في ما عدا ذلك، فإن جلّ ما كتبوه لا يعدو كونه كتابات استعراضية فيها انطباعات أو توصيف لواقع أدبي قائم، يعبّرون من خلالها عن وجهات نظرهم ومواقفهم المبدئية، في قضايا ومواقف أدبية وأخرى مختلفة. إنها ليست أكثر من آراء يعرضها أصحابها، كانت أفرزتها سياقات أو ظروف مرحلية خاصة، بدون أي تحليل أو تعليل أو كشف، كما يطلب في المعالجات النقدية، كذلك فإنها غير خاضعة لأية نظرية نقدية منهجية.

مثل تلك الكتابات الأدبية، لا يمكن لها أن تشكل قاعدة أساسية للقول في أصحابها إنهم نقاد! وهل إذا نظم أحدهم بضعة أبيات من الشعر تكفي للحكم عليه بأنه قد أصبح شاعراً؟! حتى لو عرف أحدهم قواعد النقد ولم يطبقها، فلا يكون ناقداً. وكذا من عرف قواعد الشعر حسب، هل يصبح شاعراً؟! أو من كان شاعراً واستخدم أو وظّف بعض المصطلحات النقدية أو الكلامية أو المنطقية فهل هذا يعني أنه أصبح منهم؟! إن الثقافة وحدها لا تصنع ناقداً! «من هنا نجد أن الشعراء كثيرون والنقاد قلائل. هناك أرسطو واحد، فيما شعراء التراجيديا كثيرون»[١٥].

الهوامش

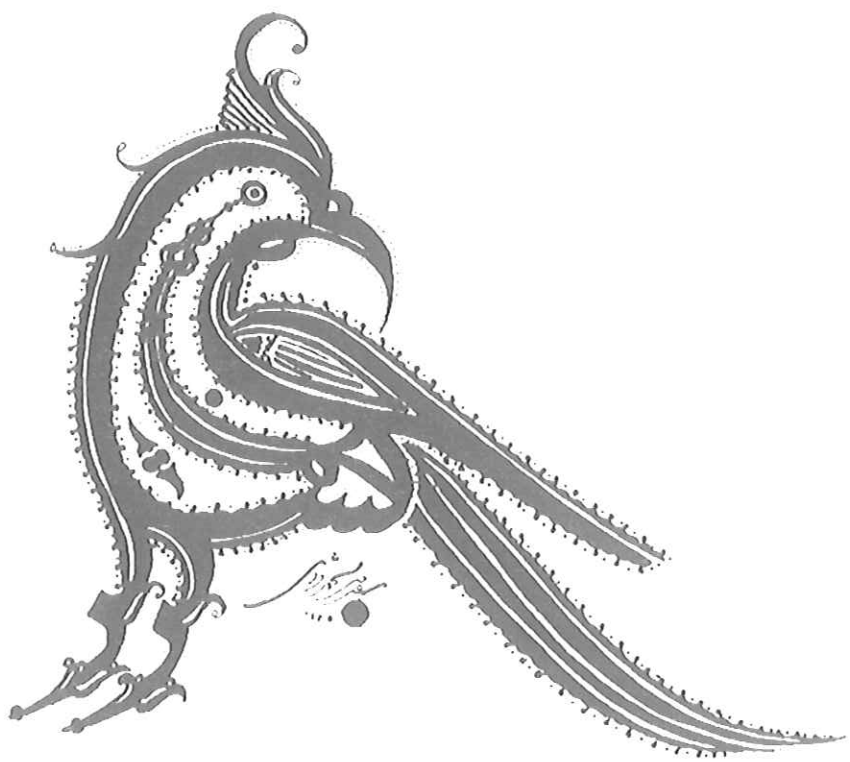
١) ראה: יוסף דנה, הפואטיקה של השירה העברית בספרד בימי הביניים, עפ"י ר' משה אבן עזרא ומקורותיה, פרק ששי: הפואטיקן והמבקר כמשורר בימי הביניים, עמ' 230-233, דביר, ירושלים, תל-אביב 1982.

٢) الأصفهاني: الأغاني، ج١٨، ص١١٧، دار الثقافة، بيروت ١٩٨٣.

٣) ابن رشيق: العمدة، ج٢، ص١٠٤، بيروت، ١٩٧٢، انظر، كذلك: الباقلاني، إعجاز القرآن، ط٣، ص١١٦-١١٧، القاهرة، ١٩٧١.

٤) ابن رشيق: العمدة، ج٢، ص١٠٥.

محمد خليل ـــ
5) العسكري: المصون في الأدب، تحقيق عبد السلام هارون، ص٦، الكويت، ١٩٦٠.
٦) ميخائيل نعيمة: الغربال، ط٧، ص٢٠، بيروت، ١٩٦٤.
٧) محمود درويش: محاولة لوضع حركتنا الشعرية في مكانها الصحيح: أنقذونا من هذا الحب القاسي! الآداب، العدد ٨، ص٥، آب/أغسطس ١٩٦٩. انظر، كذلك: الجديد، العدد ٦، حزيران، ١٩٦٩.
٨) انظر: حسام الخطيب، النقد الأدبي في فلسطين والشتات، ص١٧٣، بيروت، ١٩٩٦.
٩) محمد دكروب: عن الموقف والفن: حياتي وقضيتي وشعري، ص١٠٧، انظر، كذلك: يوسف بكار، قراءات نقدية، ص١٨٣-١٨٤، بيروت، ١٩٨٠.
١٠) يوسف بكار: قراءات نقدية، ص١٨٢-١٨٣.
١١) يستثنى من هؤلاء، على سبيل المثال لا الحصر، الشعراء: فهد أبو خضرة، وفاروق مواسي، ونعيم عرايدي. إذ توجد لهم مؤلفات خاصة في النقد الأدبي.
١٢) هاشم ياغي: حركة النقد الأدبي في فلسطين، ص٢٠١، القاهرة، ١٩٧٣.
١٣) حسام الخطيب: النقد الأدبي في الوطن الفلسطيني والشتات، ص١٧٠-١٧١. ويقصد: توفيق زياد، ومحمود درويش، وسميح القاسم، وسالم جبران.
١٤) سميح القاسم: المفقود رقم ٢٠٠٠، سهيل كيوان، عكا، ٢٠٠٠ صفحة الغلاف الأخير، بقلم الشاعر سميح القاسم.
١٥) جبرا ابراهيم جبرا: مقابلة مع الناقد العراقي ماجد السامرائي، بيادر، العددان ١٢/١١، القدس، ١٩٩٣.



التلفزيون وأدب الأطفال

د. خالد عزايزة

ينقل الأدب الى الأطفال عن طريق العديد من الوسطاء كأن يكون الوسيط رواية يسرد قصة على الأطفال أو أن يكون الوسيط احد الوسائل المكتوبة والمرئية والمسموعة مثل الكتاب والصحيفة والمجلة والإذاعة واشرطة التسجيل والحاسوب والفيديو والتلفزيون والسينما وغير ذلك . .

من بين هذه الوسطاء يعتبر التلفزيون وسيلة هامة في نقل أدب الأطفال وترسيخه لديهم كما وله دور كبير في دعم المطالعة وتشجيعها من خلال البرامج الأدبية التي تعرض على شاشته والتي تتناول اهم الاعمال الكتابية ومؤلفيها (فول واردون ١٩٩٣) .

يعتبر التلفزيون من اهم قنوات الاتصال الرئيسية في عصرنا الحاضر وهو مصدر هام في توصيل المعلومات كما يشكل عاملا مركزيًا في العملية التربوية والتثقيفية عند الجيل الجديد وله دور ايجابي في تطوير الجانب اللغوي لدى الاطفال من خلال البرامج والندوات الادبية والافلام الروائية وأفلام الرسوم المتحركة التي تنقل عبر شاشته في اللغة الفصحى (عزايزة ١٩٩٥) (عزايزة ١٩٩٦) .

يعي الجمهور عامة ورجال التربية خاصة في وقتنا الحاضر مدى تأثير وسائل الإعلام على الفرد وعلى المجتمع وخاصة الأطفال وطلاب المدارس حيث يقضون ساعات طويلة من حياتهم أمام شاشة التلفزيون الذي يعرض عليهم تشكيلة واسعة من البرامج والأفلام والمسلسلات الجذابة، وكما هو معروف لدى الجميع فان التلفزيون يمتلك امكانيات واسعة وخصائص ووسائل فنية تجذب إليه المشاهدين وخاصة الأطفال وهذا ينعكس من خلال المؤثرات الصوتية كالغناء والموسيقى والصور الملونة وحركة الكاميرا وزوايا التصوير وهو بهذه الخصائص يستطيع ان يضفي على العمل الادبي الوانًا من التشويق تجعله اكثر اقترابًا الى نفوس الأطفال كما تجعل تأثير العمل الادبي في نفوسهم اعمق وأبقى . (نجيب ١٩٨٩) (هندي ١٩٨٩) .

ان استحواذ التلفزيون اليوم الى جانب الكمبيوتر على اوقات الفراغ لدى الاطفال يثير جدلاً في اوساط التربية حيث تقلق ظاهرة المشاهدة

لتزايدة الآباء والأمهات والمعلمين وغالبًا ما
دور الجدل بين هذه الاوساط حول التأثير
لسلبي للتلفزيون على عادة المطالعة والقراءة
دى الأطفال كذلك تأثير المشاهدة الزائدة على
لتحصيل الدراسي لديهم. والأدعاء السائد
عند الكثيرين من أولياء الأمور والمربين بأن
لتلفزيون هو مصدر الفشل لدى الطلاب وانه
لسبب الرئيسي في عزوف الأطفال عن القراءة
هو امر مشكوك فيه وان استغلال التلفزيون
صورة ايجابية ونافعة سيزيد من تطوير الوعي
لغوي لدى الاطفال (زايلر ١٩٨٩).

علميا لم تؤكد الأبحاث السابقة تأثير التلفزيون
لسلبي على قراءة الأطفال وأيضًا على
حصيلاتهم المدرسية، فالطفل الذي يحب
قراءة يستمر في تحقيق هذه الرغبة والتلفزيون
برامجه الجذابة لن تؤثر على عادة القراءة عند
ؤلاء، ويخطئ من يظن أن قراءة الأطفال
انت أوسع وأكثر انتشارًا قبل وصول
تلفزيون الى البيوت لأنه قبل انتشار التلفزيون
ان الأطفال يقضون ساعتين أو أكثر في اللعب
خارج البيت وهذا الوقت من اللعب يعادل
وقت الذي يقضيه الاطفال امام شاشة
تلفزيون (لميش ١٩٩٥).

ن أجل ان تكون المشاهدة نافعة للأطفال
خاصة في مجال الأدب وتنمية عادة القراءة
يجب استغلال ساعات المشاهدة للأطفال في
عرض برامج وأفلام أدبية جيدة مثل الروايات
والمسرحيات والقصص الممتعة والقصائد
الجميلة التي من شأنها أن تعمل على خلق
الحافز والدافعية لديهم للسعي وراء الكتب التي
تعرضت لتلك الأعمال الأدبية والبحث عن
مؤلفيها ومن ثم الإطلاع عليها وقراءتها وهنا
يوجد دور كبير لأن يوجه المربون وأولياء
الأمور التلاميذ لمشاهدة البرامج النافعة التي
تعرض من خلال البث المباشر على شاشة
التلفزيون او تلك المسجلة على اشرطة
الفيديو.

تركز معظم البرامج والافلام التلفزيونية على
الجانر القصصي مثل الاساطير والحكايات
والقصص القصيرة والطويلة والروايات
والمسرحيات. كذلك نجد بعض البرامج التي
تتناول السير واليوميات والقصائد والاناشيد
التي تتعلق بهذا الجيل، الى جانب ذلك هناك
برامج ادبية متنوعة تشتمل على التعريف
بالكتب وبمؤلفيها وبعض البرامج تشتمل على
اجراء مسابقات في معرفة تفاصيل بعض
القصص او المسرحيات او تتضمن مقابلات مع
الادباء المؤلفين او بعض النقاد الادبيين الذين
تناولوا هذه الاعمال بالنقد والتحليل (شحاته
١٩٨٩)، ص١-٩.

التلفزيون وأدب الأطفال ـــ
72

تختلف برامج وافلام التلفزيون الادبية للاطفال في شكلها وفي بنائها وفي اخراجها الفني، فمنها افلام الرسوم المتحركة وهذا النوع اكثرها شيوعا واثارة لدى الاطفال، كذلك توجد الافلام الدراسية الروائية ومعظم هذا النوع يتم اخراجه وانتاجه بصورة خيالية، وايضا يعرض التلفزيون المسرحيات التي يشترك بها ممثلون كبار وصغار أو التي تعرض بواسطة مسرح الدمى كما وهناك البرامج الادبية التي تعرض بواسطة السرد او الغناء المصور (الفيديو كليبات) وغير ذلك . .

ان الافلام التي يتم اخراجها ويلعب الطفل فيها دورا فاعلا كاحد الممثلين او يشارك فيها بالغناء والحوار والسرد وكذلك البرامج والندوات الادبية التي يتم اشراك الطفل فيها للتحدث عن الكتب التي اعجب بقراءتها تساعد كثيراً على تحريك الاطفال الآخرين لمتابعة هذه الافلام والبرامج . ثم البحث عن الاعمال الكتابية المختلفة التي عولجت من خلال هذه البرامج التلفزيونية (حنورة ١٩٨٤).

يزداد الانتفاع من البرامج الادبية في التلفزيون ويكتمل عند المزاوجة والجمع مع الكتاب، حيث يعتبر الكتاب المرتكز الاساسي من بين الوسطاء التي تنقل الادب الى الاطفال، ومن الاهمية بمكان المزاوجة او الجمع بين اكثر من وسيط في هذه المرحلة وان تتوفر لدى الاطفال في البيت والمدرسة وفي المكتبات العامة كتب المطالعة واشرطة التسجيل السماعية واشرطة الفيديو التي تجمع بين نفس العمل الادبي كالقصة او القصيدة او الرواية او المسرحية، كذلك من المحبذ قراءة المسرحيات ومناقشتها ومن ثم مشاهدتها على خشبة المسرح او على شاشة التلفزيون، وهذا المزج او الجمع بين لغات وسائل الاتصال المختلفة التي تنقل ادب الاطفال المكتوب المتوفر في الكتب والصحف والمجلات وأدب الأطفال المسموع عبر الاذاعة وفي اشرطة التسجيل وأدب الأطفال المرئي في السينما والتلفزيون واشرطة الفيديو ما يحبب الاعمال الادبية ويقربها الى عالم الاطفال وما يساعد على تطوير مهارات اللغة لديهم كالقراءة والكتابة والتكلم والاصغاء (عزايزة ١٩٩٩).

كمثال على الجمع او المزاوجة بين القصة المكتوبة والقصة المرئية والمسموعة هنالك برنامج **«كان يا ما كان»** الذي انتجه التلفزيون التربوي ويتضمن ٤٥ قصة تناسب رياض الاطفال والصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية، حيث تستطيع المربية تناول القصة المكتوبة بالسرد والمناقشة امام الطلاب ثم مشاهدة نفس القصة على شاشة التلفزيون

. خالد عزايزة ـــ

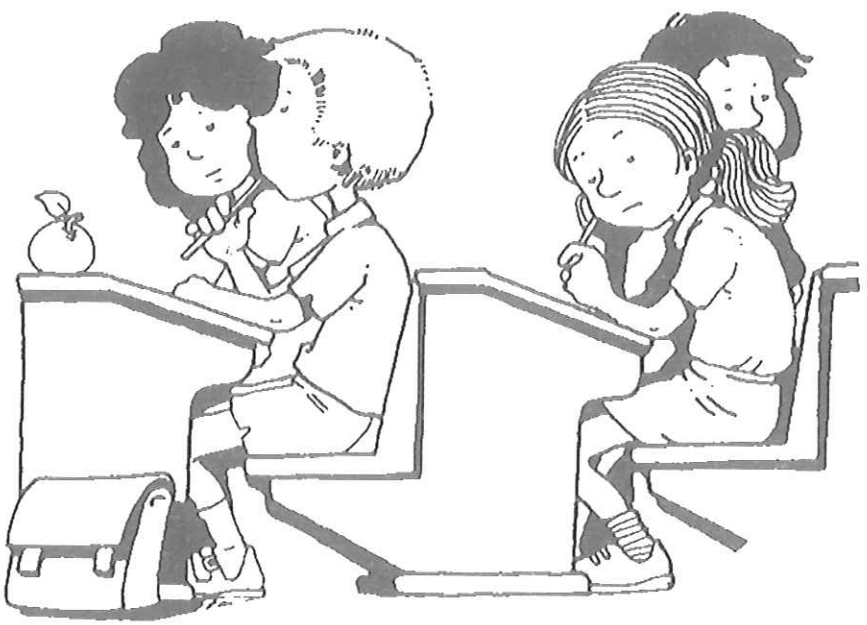
المصادر العربية

حنورة مصري (١٩٨٤) - **الحاجة الى القراءة بين اطفال البلدان النامية**، الهيئة المصرية العامة للكتاب - القاهرة ص١٨١.
شحاتة حسن (١٩٨٩) - **قراءات الاطفال**، الدار المصرية اللبنانية - القاهرة ص٩ - ٥١.
نجيب احمد (١٩٨٩) - **فن الكتابة للأطفال**، دار الكاتب - القاهرة ص١١٩ - ١٩٧.
هندي صالح (١٩٩٠) - **اثر وسائل الاعلام على الطفل**، دار الفكر - عمان ص٣٣ - ٧١.

* عزايزة خالد (١٩٩٥) - المزاوجة بين القصة المكتوبة والقصة التلفزيونية المسموعة - **صدى التربية** - تل أبيب، عدد ٤ نيسان ص١٠ - ١٣.
* عزايزة خالد (١٩٩٦) - التلفزيون وتأثيره على القراءة لدى الأطفال - **مواقف** عدد ١٠ - الناصرة ص٧٧ - ٨٠.
* عزايزة خالد (١٩٩٩) - **اتقان القراءة وفهم المقروء، العوامل الوسيطة** - دار النهضة للطباعة والنشر - الناصرة. ص ٨٣ - ١٠٥.

المصادر العبرية

* ווהול אריה ורות ארדון (1993) - עושים הכל חוץ מאשר להינות מן הקריאה בתוך **עקרונות ומעשים בהוראת הקריאה**. האונבירסיטה הפתוחה - ת"א עמ' 472-467.
* זיילר אילנר (1998) - **קידום וטיפוח האוריינות במערכת החינוך היסודי** - ניירת עמדה - תכנון מדיניות החינוך - תשמ"ט, משרד החינוך והתרבות, מחלקת פרסומים - ירושליים תשמ"ט עמ' 178 - 158.
* למיש דפנה (1995) - זה לא נורא שהילד צמוד למרקע - **דבר** - 6.9.1995.



الفن الإسلامي

طارق شريف

- المشربية وجه القاهرة القديمة

كانت القاهرة الفاطميّة (٣٥٨ - ٥٦٧هـ) (٩٦٩ - ١١٧١م) قد شهدت عصراً من الرفاهية الفنية. فحينما تولى الفاطميون الخلافة عملوا على أحياء الحضارة والفنون الوطنية القديمة لدى المصريين، مما ظهر واضحًا في كثير من الآثار المعمارية الفاطميّة، وأيضًا في مجال الفنون الزخرفيّة والحِرَف. وهناك انواع من الحرف التقليديّة الاصيلة من التي تطورت منذ إنشاء القاهرة في عهد الخليفة الحاكم بأمر الله، ما زالت تمارس في حوانيت وشوارع القاهرة القديمة حتى الآن. أما الصناعات الخشبية وفنونها فقد أنتج نوع في أسواق القاهرة القديمة، يطلق على طرازه اليوم إسم «أرابسك»[1] ومنه الخرط الخشَبي الذي تصنع منه مشربيات المنازل. ان وجه القاهرة الحقيقي كان يتمثل في روعة عمارتها ورفاهية أثاثها، كما كانت القاهرة عاصمة للفنون التقليديّة ذات القيمة الوظيفية، وذات القيمة الجماليّة في نفس الوقت. وقد ظل الفن الفاطمي مزدهراً قرابة ثلاثة قرون شمل شتى مجالات الحياة.

اما هذا النوع من النوافذ «المشربية»[2] فترجع طريقة صناعته الى الاقباط الذين إعتمد الفاطميون على مهاراتهم الحرفيّة في أول عهدهم، الى ان تشكلت معالم الفن الاسلامي المتميّز - والاصيل، والذي يعرف «بالفن الفاطمي»، بل هناك ما يؤكد على كون هذه الحرفه (المشربيّة) لها جذور تمتد الى المحاولات التي ظهرت في قطع الاثاث القديم منذ عهد «توت غخ امون». واقدم النماذج الاسلاميّة من هذا الفن ترجع الى العصر الايوبي (١١٧١ - ١٢٥٠م) أما اوج التطور فيها فقد حدث في القرون: من الرابع عشر حتى التاسع عشر.

يكمن مضمون الطريقة التي تصنع بها «المشربيّة» في خرط الوحدات الخشبية الدقيقة التي تسمى «برامق»[3] والتي تتخذ اشكالاً متنوعة اهمها الكرة والمكعّب وبتجميع مثل هذه البرامق مع بعضها في نظام معين تنتج مسطحات من الستائر المحترمة، ذات الخرط الدقيق والتي تشبه «الدنتلا». مثل هذه المشربيات قد تزيّن بحشوات من البرامق ذات شكل مختلف، على هيئة المنبر او المشكاه، او عناصر كتابيّة. ولما

كانت مختلفة عن البرامق المستخدمة في باقي مسطح المشربيّة، تمكن الصانع من ابراز صور مستوحاة من الحيوان او الطيور، تظهر ضمن الشكل العام للمشربيّة، ومن المشربيات نوع رقيق، تستوعب مقاسات حباته وفصوصه الدقيقة التي تسمى مختلفة تبعًا لتنوع اشكالها، ومن هذه التسميات: «الليموني» (العدل والمائل)، وبتجميع مثل هذه الحبات (الفروخ) تنتج بينها فتحات ضيقة، وقد تحيط بها حشوات ذات عيون اوسع، مما ينتج عنه تباين، وإذا اضفنا الى ذلك إمكانية استخدام انواع مختلفة من ألوان الخشب، وبذلك يمكن ان نتصور الفرصة الكبيرة لابتداع علاقات شكلية (ضوئية ولونية) متنوعة وجميلة.

تتم عملية خرط البرامق باستخدام آلة مبسطة، عبارة عن زنبتين من الصلب (غرابين) مركبتين على قضيب حديد، وبثباته في حرافي العمود الخشبي (البرامق) بحيث يمكن تدوير قطعة الخشب بسهولة وبسرعة.

ويستعمل الصانع في خرط البرمن الأزميل، فيوجهه بإحدى يديه، ويدير قطعة الخشب باليد الأخرى، بواسطة قوس، صنع من خيط قطن مشدود على ذراع خشبية. ويتوقف مستوى الجمال والاتقان هنا على براعة الصانع ومهارته، وعلى قدر تمكنه من استعمال إبهام قدمه في الامساك بآلته، وقد تطورت هذه الطريقة الآن عندما استخدمت المخارط الكهربائية، مما اضاف الى هذه الحرفة عامل السرعة.

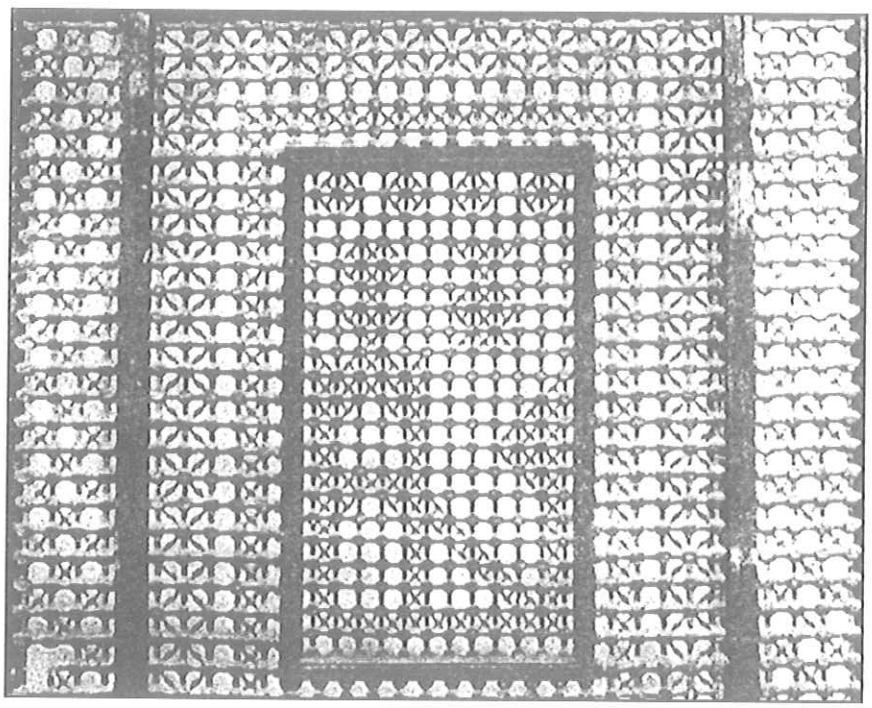
أما التأثير الجمالي والمعنوي الذي سيحدثه إنشاء مشربية (او ستائر) بطريقة الخرط، فهو أنه عند النظر اليها من الداخل ستبدو وكأنها تنحت من الضوء اشكالاً، وتخضعها الهيئة الزخرفة الهندسيّة، كما تحجب الضوء الساطع خارجها، فلا يدخل منه إلا بصيصًا خفيفًا، يدفع المشاهد الى نوع من التأمل فهي ساتر يحفظ سر ما بداخله.

وترجع اقدم النماذج الإسلاميّة من اعمال خرط «المشربية» الى العصر الايوبي (١١٧١-١٢٥٠) أما أوج التطور فقد تحقق في القرون من الرابع عشر الى التاسع عشر فحتى اوائل القرن التاسع عشر كانت المشربيات تغطي معظم نوافر البيوت في القاهرة. وقد صنعت منها الحواجز الخشبية (سُتر) بغرض تغطية اجزاء المنازل او المساجد، مثلما استخدمت نفس الطريقة في صناعة الكراسي والدواليب، من الطراز الذي شاع لتسميته بـ (الخرط العربي) وما تزال تتحلى واجهات بعض المنازل في القاهرة بمثل تلك الحشوات من المشربيات، التي تغطي مساحات كبيرة، من النوع الذي

حدث عنه في الماضي من المؤرخين امثال «ابن طوطة» عندما وصفوا في كتاباتهم سحر لقاهرة بشوارعها وبيوتها وحشرياتها المحلاه لخرط والتجارة العربية الدقيقة. وفي المتحف لاسلامي بالقاهرة جانب من دكة يتألف قطاع السفلي منها من ثلاث حشوات من نوع لشربية، والجانبيتان منهم عبارة عن برامق خروطة يتوسطهما حشوة من الخرط الدقيق من المشربيات التي تزال تتمتع بحالة جيدة وذج اصلي يرجع الى العصر المملوكي غير ه افضل النماذج يرجع الى العصرين الثامن شر والتاسع عشر الميلاديين. وقد كان المنزل ي العصر المملوكي يعد صدى للحياة التي دهرت فيها العمارة والفنون، حتى اعتبر لك هو العصر الذهبي للفنون الاسلاميّة. قد استخدمت المشربيات في تغطية الفتحات طلة على الطريق في مثل تلك المنازل. فلما ان المناخ القاهري يقلب عليه الجفاف، مع دّة الحرارة صيفًا، وقلة الامطار شتاء، وجدنا الانسان في مصر قد تطلع الى نظام معماري لاءم مع طبيعة هذا المناخ. وكانت المشربية ضل شكل يتألف فيه التصميم الوظيفي مع طابق الفني الجميل، فهي الحل الموفق الذي وصل إليه المعماري في مصر للتغلب على شكلات التهوية والاضاءة، التي تواجه ساكني المناطق الصحراوية، فتعمل على تلطيف حدة إضاءة الشمس الساطعة في معظم اوقات السنة، كما أن توافر التهوية هو ما يعوض إرتفاع درجة الحرارة ويستبدلها بنسيم عليل، فالحاجة الى الهواء تتطلب ضرورة توسيع الفتحات الخاصّة بالنوافذ، غير ان ذلك قد يسمح بدخول ضوء اكثر وحرارة مباشرة، وهذا على عكس حاجة ساكني القاهرة، لذا نجد انه المعماري المصري في العصور الاسلاميّة قد توصل الى تصميم المكان المعيشة يشتمل على صحن تحيط به ايوانات مغطاه، حيث تعطينا الاحساس بالفراغ المقفل، ويحتمي فيها الانسان وقت الظهيرة.

فالمشربية إذن هي النموذج الامثل لحجب الرؤية من خارج المنزل ولحجب الحرارة عنه، كما أنها تقوم بدور المصفاة للهواء الذي يمر عبر الفتحات الضيقة بين البرامق، فتنقية مما يعلق به من أتربة. أما من ناحية الاضاءة نجد ان طريقة القطع في البرامق تحدد نظام توزيع الضوء على بَدنها، مما ينتج عنه في الغالب إضاءة متدرجة لطيفة، دون أن تسبب مضايقة للعين. ذلك لأن مصدر هذه الاضاءة يصبح غير مباشر. فخرط البرامق بإستدارة، على سبيل المثال، يجعل الضوء والظل يتوزعان عليهما بحيث تخفف حدّة التعناد بين حواف

الفن الاسلامي ـــ



* لوحة قطوع من خشب خرط (مشربية) داخلة رسم مميز *

البرامق، وبين الفتحات المضيئة بينها، عما إذا كانت قطاعات البرامق مربعة او مستطيلة المقطع، كما ان في تشكيل البرامق بحيث تشتمل على اجزاء بارزة في وسطها ما يجعل العين تمر من الواحد الى الآخر، عبر الفراغ الذي يتخللها، وتربط بينها فيتألف نسيجها الزخرفي، الذي يظهر منه المنظر الخارجي وكأنه لوحة مرسومة. وبهذه الطريقة أمكن للمعماري استخدام كامل مسطح الجدار الخارجي للحجرة كشباك دون حرج، وذلك بالاضافة الى كون هذه المشربيات تقوم بوظيفة الشرفه، وتحقق تقليد حجاب السيدات، في «عصر الحريم» هكذا يتمكن نساء المنزل من رؤية من بخارجه دون رؤيتهم من عابري الطريق. لذا فالمشربية تحفظ حرمة اهل المنزل عن عيون الغرباء وفي نفس الوقت يتمكن النساء من رؤية ما يحدث خارج حجراته، وأن يستمعن بمشاهدة حفلات الغناء والرقص، التي تجري في القاعات المجاورة دون أن يراهم أحد، بالاضافة الى ذلك نجد المشربية تسمح بنفاذ الهواء والضوء للداخل في شاعرية ولطف.

تعد قاعة «محيي الدين الشافعي» التي أُنشئت في محيي القرية الرابع عشر الميلادي،

طارق شريف ـــ

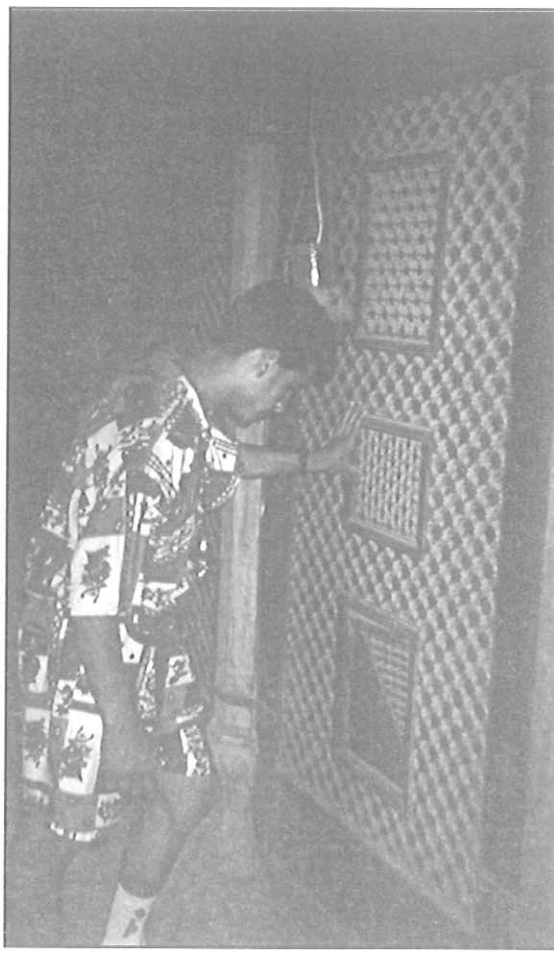
والمعروفة «بقاعة كتخدا» من اروع الامثلة التي ما تزال بحالة جيدة وهي تضم «درقاعة»[٤] مربعة يرتفع سقفها حوالي ١٩ متراً، وبجوانبها نوافذ، تشغلها أعمال خرط المشربية، من النوع «الصهريجي» ومهمة النافذة في مثل هذه القاعات تنحصر في عمليّة تصريف الهواء الساخن، فعن اختلاف مستويات ضغط الجو تنشأ حركة الهواء بالاضافة الى عمليّة اخرى تعرف بالتصاعد والاحلال، تنشأ عندما يتصاعد الهواء الساخن، يحل محله هواء بارد.

هكذا استفاد المعماري المصري في العصور الوسطى من هذه الملاحظة فخصص عند بنائه للقاعات ما يعرف بـ «الملقف» في أعلى الجهة البحرية للقاعة، ليندفع من خلالها الهواء البارد الى الداخل، فيلطف جو القاعة، وإذا كانت مثل هذه الملاقف هي الطريقة المناسبة لتحقيق عامل التهوية في القاعات، فإنه إذا لم تتوفر مثل هذه الملاقف، يستلزم الأمر عمل فتحات اكبر، غير ان هذا بدوره يسمح بكم اكبر من الضوء والحرارة، ولضمان التخفيف من حدتهما اتجه المعماري الى الزيادة في استخدامات المشربيات كمعالجة تضمن أكبر كفاءة في حجب الرؤية من الخارج الى الداخل، والسماح بقدر محدود من اشعة الشمس، وهكذا تمكن المعماري من تصميم فتحة الشباك بحيث تغطي مسطحات الجدران الخارجية للحجرات، وتواجه مشكلات الحرارة والضوء الساطع للشمس في آن واحد. وهكذا نلاحظ أنه من شروط النافذة في عمارة البلاد الحارة، أن تحقق اغراض التهوية والاضاءة والتطلع الى الخارج بحيث ان يتحقق كل غرض منهم منفصلاً عن الغرض الآخر، وهذا ما لوحظ بالفعل في «قاعة كتخدا» كيف كانت الشبابيك القريبة من سقف «الدرقاعة» تقوم بوظيفة توفير الاضاءة. اما الشبابيك السفلية منها فتغطيها المشربيات، ذات الفتحات الضيقة في الأجزاء السفليّة، مما يعمل على تخفيف من حدّة الضوء، الباذهنج (الملقف)

باذهنج كلمة فارسية نعني منوّر للتهوية والانارة، وهو عبارة عن ملقف خشبي يفتح في السقف شريطة ان يكون مفتوح جهة الشمال وينزل مائلاً مع سطح المنزل ويعمل على سحب الهواء البارد والرياح الشمالية الغربية، الى الداخل لتحل محل الهواء الساخن.

ويضمن حجب المكان عن عيون من بالخارج، وقد شغلت اعمال الخرط من النوع «الصهريجي» حتى تسمح بفتحات اوسع بين

طارق شريف ـــ



لبرامق، مما يعوض عن النور المفقود اعلى
لمشربية، حيث التخاريم الأضيق، بهذه
لطريقة كانت فكرة المشربية هي نموذج
للاستخدامات المعماريّة التي تتفق مع نوعية
لبيئة المصرية، وهي اسلوب يُحقق مبدأ غاية
في الاصالة والمعاصرة في مجال العمارة
والفن، ذلك هو مبدأ «الوظيفيّة» (الشكل يتبع
الوظيفة).

كانت طريقة تجميع البرامق في المشربيات تتم
في تصميمات مختلفة، تبعًا للغرض الذي
صنعت من أجله. فقد يكون الفرص من
صناعتها أن توضع في منبر ديني، وفي هذه
الحالة سيكون تجميع البرامق بطريقة تشكل بها
آيات قرآنية، أو مشكاوات، أو قباب، أو منابر
ومآذن. اما في حالة الستائر، التي سيحقق
تشكيلات هندسيّة متنوعة، من حيث الضيق
والاتساع، فتتألف التصميمات لتوحي
بأشكال الحيوانات والطيور، او التفريعات
النباتية. وقد شملت أعمال الخشب المخروط
مصنوعات مختلفة منها الاحجبة والمنابر،
والمحاريب، والمقاعد وكراسي المصاحف.
وقد حققت كل هذه الصناعات مستوى رائع
من الجمال والحس المرهف، بل هناك من هذه
الاعمال ما تعد اليوم نماذج لتطويع العناصر
الوظيفية لصيغة الاسلوب الفني، مما جعل هذا
المبدأ سمه اساسيّة تميز الفنون الاسلاميّة.

ورغم ان مبدأ «الوظيفية» لم يكن يدركه
المعماري المصري في القرون الوسطى كنظرية
علميّة واعية، إلا أن فن صناعة «المشربيات»
كان بحق النموذج الذي يشهد على إدراك
هؤلاء المعماريون للمبدأ، كحقيقة وبديهه،
قبل ان يصبح نظرية في العمارة وفن في القرن
العشرين. تلك النظرية التي دعت اليها مدرسة
«الباوهاوس» في ألمانيا، وقد صيغت في
مبدأين: اولهما يؤكد ضرورة تحقيق العمارة

الفن الاسلامي ـــ

بشكل يتفق مع الغرض الذي صممت من أجله، والثاني يخص الخامات، بحيث ان تُحْتَرَم فستخدم تبعًا لخواصها وليست من أجل ان تحاكى خامات اخرى اساسيّة تميز الفنون الاسلاميّة. حيث ان «الوظيفية» بمعناها الواسع هي ان الواجب الاساسي للاشياء المصنوعة ان تؤدي الأغراض التي تصنع من أجلها، وان يكون لها من الاشكال ما يأتي تبعًا لهذه الاغراض او الوظائف».

لقد أدهش معماري الغرب ذلك المستوى الرفيع الذي تحقق به مبدأ «الشكل يتبع الوظيفة» في نموذج المشربية، الى الحد الذي دفع العديد من المعماريين الاوربيين المعاصرين الى إقتباس شكل المشربية – فيما يبنون من عمائر، من هؤلاء من جعل شغل الجدار المطل على الخارج من بيته الريفي بما يشبه المشربية. وقد صممت الفتحات السفلى من هذا الجدار ضيّقة، كي تقوم بوظيفة «الستائر» او الحجاب ووسع من حجم هذه الفتحات في المستوى الأعلى لتوفير الاضاءة، مما يوحي بمظهر المشربيات شكلاً ووظيفة. إلا ان تصميم البرامق مما سيجعل التقاء بين الظل والنور شديداً فيضايق العين، وذلك ما اضعف من قدر تحقيق القيمة الوظيفيّة.

أما القيمة الجماليّة في المشربيات العربية – والتي تكمل قيمتها الوظيفية، فتكمن في استمتاع الجالس – داخل الحجرات المزينه بمثل هذه المشربيات، بالمظهر الجمالي، وهو ينعكس عن

نوع الملامس وثراء الدرجات الضوئيّة
لختلقة، والتي تتألف فيما بينها على السطح
لشغول. فكونت لحنًا شاعريًا، عنصراه
ضوء والظل، مما يستحوذ على مخيلة الرائي
وجدانه.

كل مشربيّة سواء أن رأيناها من الداخل او من
لخارج هي عمل متميّز، قوامه الوحدات
هندسيّة، كل ذلك يخلق جو، السكينة
والشاعرية الساحرة، ويهيء السبحات في
عالم الروح. أما الفراغات الناتجة بين البرامق
فتقوم بدور مشابه يتسلل عبرها، فيكشف
المنظر الخارجي لمن بالداخل بطريقة غاية في
الابداع.

فما اروع المنظر التي تطلعنا إياها مثل هذه
المشربيّات، وما اجمل منظر المشربية ذاته سواء
من الداخل او من الخارج.

هوامش

١) إنها نقوش عندما لشاهدها في مثل تلك الجشوات الصغيرة المتباينة والاشكال، وقد جمعت بعضها مع بعض ونتتبع اتجاهات
دوائر والمربعات والاطباق النجميّة، نجدها تتداخل بعضها مع بعض وتتعاشق فنعجب لجمال أثرها في نفوسنا، إذا تأملناها
جرأة كل شكل على حدة تمامًا كما تدهشنا بمظهرها البديع وهي محجمة في تصميمها العام.
لتسمية التي وردت في قاموس المنهل كترجمة للكلمة الانجليزية (Arabesque) فهي «عربسة» غير ان التسمية «توريق»
طبق على اهم صفة تميز هذه النوعية من الزخارف وهي «النمو» إذ أن التوريق ما هو في الحقيقة إلا نمو وتكاثر حيث تتدفق عبر
طوطها وتندفع الالتواءات الدوارة، والطاقات التي لا حدود لها، وقد ضمت بين فروعها روحًا هائمة، ومزجت بين عناصر
دوائر، تباعد بين اغناءاتها وتعود فتجمعها، تبعًا لعمليات رياضية وحسابات دقيقة جوهرها المعاني الروحيّة فحين تذكى فينا
اصر الزخرفة النباتية احساسًا بفوره الحياة في حركتها البدائية، ونموها المضطرد، ما تلبث الزخارف الهندسية ان ترونا الى عالم
جريد، الذي ينفر بنا الى جوهر التكوين، وينزع عنا الانشغال بالظاهر، فنعكف بالسكينة، ومن هذه النقوش ما طعمت به
مال الخشب او طعمت به مصنوعات النحاس من منتجات الفن الاسلامي، بطرازها الرائع.

٢) اصل كلمة المشربيّة من الفعل «شرب» أي تعنى مكان الشرب وهي عبارة عن خارجات إتخذت شكل الحنية البارزة المستديرة
المثمنة كمكان لوضع القُلل والاباريق، بغرض تبريد مياه الشرب بداخلها، إستفادة من مرور تيار الهواء عبر فتحاتها الدقيقة،
د استخدمت الكلمة لتعنى «المشرفيّة» اي الطاقة الخارجة في البيت.

٣) البرامق، ومفردها «برمق» هي اعمدة من الخشب المخروط لها شكل زخرفي.

٤) الدرقاعة صحن يحيط به ايونات للجلوس، وتكون الدرقاعة مربعة التخطيط وفي مستوى منخفض عن مستوى الايوانات
ي تشكل القاعة.

٥) «الباهاوس» تعني بالألمانية «بناء بيت» وهي مدرسة برزت كتيار فني ومؤثر في فنون العمارة والتصميم الصناعي في
نيا وهي اول من طرح افكاراً عن عمارة المستقبل التي انتشرت الآن
كت هذه المدرسة بصمات واضحة على الفنون التشكيلية والمعمارية والحرفية منذ اكثر من ثمانين عامًا، كما دخلت تجربتها
يرة الى كل مناهج التدريس والتدريب في المعاهد والاكاديميّات الخاصة بهذه الفنون وكان هدفها التعليم والعمل معًا وتطوير

الفن الاسلامي ـــ

Ceramic Art and Design - Spring 2002 - Volume 1 - Issue 1

السلوك التنظيمي، النظام الشخصي والتكيّف في العمل

عطاف صغير

وضوع السلوك التنظيمي من المواضيع المهمّه
تي اثارت الاداريين وبعثت على حيرتهم .
السلوك التنظيمي يعني سلوك الانسان داخل
تنظيم ببيئته الخاصة وظروفه المتشابكة . هذا
تعريف يعكس التشابك والتعقيد في الحديث
الوصف للموضوع خصوصًا لأن العنصر
لانساني هو المركب الاساسي لهذا السلوك إذ
سهم في درجة كفاءَة وفعالية المؤسسة والمنظمة
العكس . كما وانه يعتبر تعريفًا شاملاً لاشتماله
ناصرَ عدة مثل الافراد الجماعات بيئة التنظيم
واعد السلوك الطبيعية القيم الادراكات الحسية
الاتجاهات .
ا بحث الموضوع فيتم من خلال تناول ثلاثة
حاور اساسية :
) الأفراد ٢) الجماعات ٣) تصميم
وظيفة .
تجدر الاشارة الى ظهور اتجاهات مختلفة[1]
حث الموضوع بسبب خلاف الباحثين حول
طبيعة الفرد وكينونته .

المجموعة الاولى – هذه المجموعة تنظر الى الإنسان على أنه يتمتع بدرجة عالية من الرشد وعند حاجته لاتخاذ قرار معين يقوم بجمع المعلومات اللازمة لتصنيفها وتحليلها واختيار البديل الذي يوفر اعلى منفعة ممكنة .

أما الفئة المناقضة لهذا الرأي نرى ان الانسان محكومٌ الى درجة كبيرة بعواطفه ومعظم ردود فعله تتصف بالشعورية . ويخص هذا الرأي علماء النفس الفرويديوين حيث يعتبرون الشخصية ذات مركبات ثلاثة :

الهو – Id – هو الجانب اللاشعوري من النفس ومصدر الطاقة الغريزية .

الأنا – ego– الذات التي تدل على الفردية في الشخصية الانسانية وهي عنصر الانانية وحب الذات .

الأنا الأعلى – superego – يمثل القيم الاجتماعية الاخلاقية ويكون الرقيب على

[1] كامل محمد المغربي – مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم ص٥٨-٥٩ .

الجانب اللاشعوري. يهذبه ويردعه. من الانحراف والتمادي.

المجموعة الثانية - تعتمد هذه المجموعة بإمكانية وصف الانسان على اساس سلوكه الظاهري فقط دون النظر الى الافكار والاحاسيس ويميل الباحثون في هذه المجموعة الى الناحية الفلسفية اكثر من الاتجاهات العلمية ويعتبرون ان الفرد قادرٌ على تخطي السلوك اللامنطقي ولهذا فان الانسان هو الذي يسيطر على مصيره.

المجموعة الثالثة - هؤلاء يفترضون بان سلوك الفرد وتصرفاته هو نتيجة لتمتعه بالرشد الاقتصادي وهؤلاء اطلقوا على الانسان لقب الرجل الاقتصادي Economic Man - وهناك نموذج مغاير يتبنّاه بعض علماء النفس وهو نموذج تحقيق الذات Self-Actualization - هذا الفريق يرى بان الانسان لا يخضع للدوافع الاقتصادية فقط انما تحفزه العوامل التي تؤدي الى نموه ونضجه، وبالتالي تمكنه قدراته من تحقيق ذاته اي تحقيق الفرد لجميع قدراته. ولذا بالاضافة الى الجوانب الاقتصادية الفيزيولوجية يجب النظر الى الانسان كمخلوق يحاول الارتقاء الى اهداف اسمى كالنمو الشخصي والكفاءة في العمل والانجاز الذاتي كما ذكر ما سلو عن ذلك في نظريته المعروفة - (هيكلية الحاجات).

المجموعة الرابعة - تتمثل هذه المجموعة في نظرية دوغلاس ماكريغور المعروف بنظرية (x)ونظرية (y).

قارن دوغلاس بين افتراضات رواد الادارة التقليدين وسمى هذه الأفتراضات نظرية(x) - وبين افتراضات الحركة السلوكية نظرية (y) تنص نظرية (x) بأن الفرد يميل إلى الكسل وغير خلاّق.

اما نظرية (y)[٢] فتنص: ان الإنسان خلاّق بطبعه ولا يحتاج إلى ما يحثه إلى العمل وأن لديه العديد من القدرات الكامنة التي تحقق اهداف التنظيم. إذا ما احسنت الادارة التعامل معها واستغلالها وتوجيهها. ففلسفة المدير تجاه السلوك الانساني هي التي تقرر السياسات والاجراءات التنظيمية وتفسر الاختلافات والفروقات بين الافراد والتنظيمات.

مركبات السلوك التنظيمي

يعتبر السلوك التنظيمي المحصلة لثلاثة محاور رئيسية.

١) السلوك الإنساني والنظام الشخصي.

٢) الجماعة - جماعة العمل - وبيئة العمل.

(٢) د. حسن علي مشرقي - نظرية القرارات الادارية، ص٤٧.

٢) تصميم الوظيفة - والادارة .

١) السلوك الانساني: عدة عناصر تركب هذا السلوك وتؤثر فيه . واهمها الادراك - الاحساس الانتباه الاتجاهات التعلم الشخصية وعوامل اضافية كالدافعية والاحباط .

الادراك:

سلوك الفرد هو انعكاسٌ لإدراكه . فالادراك هو جوهر عملية الاتصال ويحدد فاعليتها . والادراك يستند الى عاملين : ١) النشاط الذهني ٢) ووظائف الاعضاء الحسية . فسلوك الافراد لا يتم في ضوء الحقائق او العالم الحقيقي ولكنه في ضوء ادراكه لهذا العالم . هذا الادراك الذي يترجم بمساعدة الخبرات السابقة والرغبة تجاه المؤثر ويؤثر في استجابة الفرد للواقع بنوعيه : ١) الواقع المادي والواقع الاجتماعي حسب تصنيف "Thayer".

الواقع المادي - يشتمل على الاشياء التي يمكن قياسها بالوزن او المسافة او السعه او الزمن وغيرها من المعايير المتعارف عليها .

الواقع الاجتماعي - يشتمل هذا الواقع على مجموعة الاشياء التي يسهل قياسها بدقة كالاتجاهات والمشاعر والقيم والمعايير الاجتماعية ومعرفة الواقع تنمو وتتطور عن طريق استخدام الحواس المختلفة . والواقع متفاوت كما تتفاوت ادراكات الافراد للحقائق .

الإحساس:

يُعرف الإحساس بانه الاثر الداخلي الذي يحدث نتيجة لوجود مؤثر ينتقل الى المراكز العصبية في المخ بواسطة الاعصاب وهذا الاثر يُترجم الى حالات شعورية كالاحساس بالألوان الاصوات الروائح والطعم والحرارة والجوع . ويقسم علماء النفس مصادر الاحساس الى ثلاثة :

١) مصادر خارجية : وهي مؤثرات البيئة وتعمل على اثارة اعضاء الحس السمعية البصرية الشمّية الذوقية

٢) - المصدر الثاني - المصادر الحشوية . المعدة الامعاء الكليتان وغيرها من المصادر الحشوية اما الاحساسات الناتجة فتكون الاحساس بالجوع العطش الاجهاد والتعب .

٣) المصدر الثالث - المصادر العضلية او الحركية .

الانتباه:

والانتباه هو عملية التركيز الذهني والشعوري

على مؤثر معين. والانتباه يسهم في نجاح عملية الادراك فدرجة الانتباه للمؤثر تعكس عمق عملية الادراك لهذا المؤثر.

ويقسم الانتباه الى ثلاثة انواع:

١) الانتباه الاجباري - المؤثر يَفرض نفسه على شعور المستقبل ويجذب انتباهه حتى لو لم يكن راغبًا مثل ارتفاع الصوت - سماع صوت عبارات نارية. الخ.

٢) الانتباه العفوي - في هذه الحالة المؤثر هو الذي يعمل على اجتذاب المستقبل فيستمر المستقبل في تركيز انتباهه للمؤثر حتى يجد هذا المستقبل العملية ان شيئًا ما يثير الاهتمام.

٣) الانتباه الاختياري - الفرد هو الذي يركز انتباهه طوعية على المؤثر - كالمستملك الذي يرغب في شراء سيارة نجده يركز انتباهه طواعية للاعلانات.

٤) الاتجاهات (المواقف) - الاتجاهات تعرف على انها مشاعر الفرد تجاه الاشياء او الحوادث او الاشخاص الآخرين او الانشطة وقد تكون هذه المشاعر ايجابية او سلبية وتختلف الاتجاهات عن الآراء اختلافًا بسيطًا.

فالرأي هو التعبير اللفظي للاتجاه واكثر قابلية للتغيير وقد اشار الباحثون الى ثلاثة مركبات اساسية للاتجاهات.

أ) الجزء العاطفي - Affective component يشير الى ما تحب ولا تحب او تكره نرغب ولا نرغب.

ب) الجزء الادراكي - cognitive component يتعلق بالمعتقدات التي يتبناها الفرد تجاه الشيء او الحدث وتتكون المعتقدات من الافكار والمعرفة المشاهدات والتفسير المنطقي. اي انها افكار او مفاهيم ذات ابعاد متعددة بسبب تفاعل عدة عوامل مع بعضها في آن واحد.

جـ) الجزء السلوكي - فعلماء النفس يعتقدون ان تجاهات معينة تقود الى سلوك محدد. فالاتجاهات والمواقف تعامل على انها وحده من المشاعر والافكار والافعال مترابطة مع بعضها البعض ويعتبر الاتجاه عاملاً واحدًا فقط من بين العوامل العديدة التي تكون النسيج الاجتماعي الذي يتم فيه ذلك السلوك. وربما يكون للاتجاه تأثير قوي على طريقة السلوك عند الفرد داخل التنظيم.

٥) التعلم - يربط علماء النفس التعلم بالتغيير في السلوك والسلوك الواحد مرتبط بسلوك آخر. فالسلوك يتكون عادةً من التجربة والخبرة التي يكتسبها الفرد عن طريق التعلم الرسمي او الغير رسمي. ويبقى هذا السلوك ملازمًا للفرد حتى يستبدل سلوك آخر اكثر فاعلية. والتحول في السلوك يكون سلبيًا او ايجابيًا نتيجة للتعلم.

والتعلم يتأثر بأمرين .

١) التشجيع - يميل الفرد للمحافظة على لسلوك والممارسات التي تجد تشجيعًا ايجابيًا ، فاذا لم يجد الفرد تشجيعًا ايجابيًا يميل الى خفيض جهوده في المستقبل

٢) يكون الاثر الاكبر لتشجيع الذي يكون بعد لاداء للتعلم مباشرة . وحفز الافراد في تكرار سلوكه من التشجيع الذي باني متأخرًا بعد لاداء .

وهناك العديد من نظريات التعلم - سنذكر بعضها بايجاز .

١) نظرية المنحنى - اشار اليها ليونارد سيلز وجورج ستراوس وتقسم الى نوعين .

١) المنحنى التناقصي - تنص على ان التعلم عند الفرد يكون ملحوظًا في البداية ثم يأخذ بالتناقص الى نقطة لا يلاحظ بعدها اي تقدم .

٢) نظرية منحنى التزايد - يبدأ التعلم ببطء ثم يأخذ بالتزايد التدريجي المستمر ويدل المنحنى على ازدياد سريع وينتهي بتناقص في التعلم .

٢) نظرية التكيف التقليدي - او التكيف لفعال . هذه النظرية هي نظرية بافلوف العالم لروسي . وتجاربه المعروفة على الكلاب .

بالتكيف الفعال يكون نتيجة لسلوك معين ثمَّ علمه والتكيف الفعّال يفسر الكثير من السلوك التنظيمي لان الفرد يتعلم نتيجة التعزيز او التشجيع لسلوك قام به . فنظريات التعلم قدمت خدمات ملموسة للتعامل مع السلوك الانساني في التنظيمات المختلفة . وتطبيق اساليب التكيف الفعّال . كما قدمت الارشادات لتكييف السلوك التنظيمي . مثل

١) التعزيز لاصحاب الاداء الجيد .

٢) اعلام الافراد بالاخطاء التي يرتكبونها حتى يتمكنوا من تحسين ادائهم .

٣) يجب الربط بين اساليب التعزيز والتشجيع واداء الفرد بحيث تكون النتائج متفقة مع السلوك .

٦) الشخصية - تعرف الشخصية بأنها مجموعة صفات نفسية عقلية وجسمية تميز الفرد عن غيره من افراد المجتمع . وهناك عوامل عديدة تؤثر في تطور الشخصية .

١) عوامل وراثية - وهي السمات التي يكتسبها الفرد عن طريق العملية الجينية وتتمثل في التكوين الجسماني والانعكاسات اللارادية والدوافع الداخلية .

٢) البيئة - أي الحضارة والمجتمع والثقافة المحيطة بالفرد .

٣) المحددات الثقافية والاجتماعية - والحضارة تتكون من الاعتقادات والقيم والأساليب التي

3) שיטות הוראה חלופיות בהכשרת מורים. משרד החינוך מכון מופ"ת תשנ"ה, עמ' 27.

يستخدمها المعاصرون في التعامل مع البيئة وتنتقل من جيل الى آخر مثل اللغة الفن المهارات العادات والتقاليد وهي اهم مكونات الثقافة في المجتمع .

٤) عوامل الحالة - تعني الاحداث والوقائع التي تظهر بصورة عفوية وغير متوقعة ويكون لها الاثر الملموس مستقبل الشخصية .

اما اهم النظريات التي تحدثت عن الشخصية فهي .

١) نظرية فرويد والتحليل النفسي . . حيث قسم فرويد الشخصية الى ثلاثة اقسام (Id) (super ego) (ego) ويعتبر فرويد القلق والتوتر من العناصر المحركة الرئيسية في تحليل الصراعات المختلفة في شخصية الفرد روان الشخصية الانسانية تأخذ بالتكامل نتيجة لتعلمها وتكيفها الى اربعة مصادر للتوتر

١) النمو الفيسيولوجي . ٢) الاحباطات .

٣) التناقضات والصراعات . ٤) التهديدات .

٢) نظرية المجال - استخدم كيرت ليفين مفاهيم مكانية للتعبير[٣] عن حقيقة نفسية الفرد، فالمجال المكاني يعتبر من أكثر المجالات تعبيراً للتصرفات الانسانية .

واعتبر ليفين السلوك نتيجة للتفاعلات بين الشخصية والبيئة .

ان ديناميكية الشخصية تنعكس من خلال الفهم لعمليات الطاقة النفسية، التوتر الحاجة والتكافؤ والطاقة الموجهة فالطاقة النفسية تدل على قدرة الفرد للانتقال من حالة عدم التوازن الى حالة التوازن . والطاقة النفسية مهمة واساسية في السلوك التنظيمي لانها مصدر للتكيف والتوازن والنمو المهني داخل التنظيم .

٣) النظريات البيولوجية - صاحب هذه النظرية هو هنري فاول . حيث يتفق فاول في نظريته مع نظرية التحليل النفسي فنظرية فاول تنص على ان التكوين العضوي يمثل اساسًا جيداً لتفهم شخصية الفرد . فتطور الشخصية يتم من خلال الفرد البيولوجي وعلاقته بالبيئة التي يعيش فيها . اما نظرية التحليل النفسي عن اهمية الخبرات التي يكتسبها الفرد في طفولته ودوافعه اللاشعورية في تحديد السلوك .

وتتطور الشخصية مع مراحل العمل الزمني حيث يمر الفرد بتطورات نفسية مختلفة تتأثر بعوامل الوراثة والخيرات التي يجنيها الفرد من عوامل التعلم الاجتماعي والثقافي .

٥) نظرية النضج - يرى كريس ارجريس ان الشخصية او «الذات» تشتمل على تصرفات الفرد من اقوال افعال واحاسيس مشاعر وتفكير سواء كان ذلك شعوريًا او لا شعوريًا . وتفهم

(٤) د. عمر وصفي عقيلة - الادارة، أسس ومفاهيم عمان - ١٩٩٧، ص٣٩٠.

لانسان لذاته ووعيه لها يؤدي الى تطور
سخصيته ويؤثر على مستوى ادائه التنظيمي
لذلك فان مسؤولية التنظيم توفير المناخ الملائم
لفرد ليستطيع الوصول الى مرحلة النضج
وتكامل الشخصية .

٧) الدافعية – الدوافع -Motives - Drives-
عتبر الحوافز محركات خارجية للانسان . .
لذا فان الدوافع هي الحركات الداخلية
لسلوك الانساني والدافعية عملية معقدة
سبب تعاملها مع دوافع الانسان الداخلية
لشعورية منها واللاشعورية وتتبع من ذات
لفرد لاشباع حاجته[٤] المتنوعة والتي ترتبط
عوامل البيئة الخارجية . اما اسباب التعقيد في
وضوع الدافعية فيعود الى اسباب عدة .

٧) تعدد الحاجات والتوقعات وتغيرها بصورة
ستمرة او تضاريها في آن واحد .

٧) اشباع حاجة يؤدي الى زيادة في الالحاح
عند الفرد وفي استمرار العمل لتلبية ولاشباع
حاجة اخرى .

٢) كثرة التضارب والتعارض والتقاطع يؤدي
لى عدم اشباع الحاجة وبهذا يكون الامر صعبًا
تخفيض حالة عدم التوازن الداخلية للفرد .

لاحباط – يعني فشل الفرد في اشباع حاجته
وتعديل حالة عدم التوازن الداخلية لديه .

إشباع الحاجة يؤدي الى خفض حالة التوتر وعوده التوازن . اما عدم اشباع الحاجة فيؤدي الى الاحباط عند الفرد ويؤدي به الى انواع من الشعور :

١) الشعور الايجابي – ان يشعر الفرد بحقيقة الموقف فيشعر بان الحاجة غير ضرورية او غير واقعية فلا يتخذ اي اجراء .

٢) الشعور السلبي . وينعكس في المواقف التالية .

التبرير والاعذار لاخطائه او الاسقاط بان يعزي فشله الى غيره : او اسلوب التعويض باستبدال اهداف يصعب تحقيقها . او التقهقر حين يلجأ الفرد الى انتقال سلوك طفولي غير شعوري وغير ارادي : وكذلك الانطواء بإخفاء الخصائص الفيسيولوجية والنفسية نتيجة الاحباط وابرز مشاهر الانطواء الغياب النفسي وحالة اللامبالاة .

اما الكبت – حين يحبس الفرد الافكار المزعجة في العقل الباطن ويسمى احيانًا بالنسيان الاجباري ويرتبط هذا السلوك بالشعور بالندم .

وأخيراً – العدوانية – وهو سلوك موجه نحو الاخرين بهدف احداث الاذى باستخدام الجسم او الكلام .

٥) د. وصفي عقيلي – الادارة، أسس ومفاهيم، ص٤١٩ .

المركب الثاني للسلوك التنظيمي:

الجماعة وبيئة العمل - الجماعة هي اللبنة الاساسية للتنظيم الكبير وقد عرف Tosi الجماعة بانها تجمعٌ لعدد صغير من الافراد نسبة الى المجتمع الكبير في مكان او منظمة. هذا التجمع يمكن الجماعة من التفاعل الدائم خلال اللقاء والمواجهة المباشرة وجها لوجه. ويشعر الاعضاء فيما بينهم بالتجاوب النفسي من خلال احساسهم بالانتماء لعضوية جماعة واحدة.

وهناك العديد من المجموعات -

١) المجموعات الوظيفية - وتعرف بالمجموعات الرسمية ويتم تحديدها بقرار من السلطات الرسمية وعلاقاتها محددة مع بعضها البعض وفقًا لسياسات الشركة ونظم وقواعد العمل.

٢) فرق العمل - يبدأ عمل الفريق من أجل انجاز مهمة او عمل او مشروع محدد وبانتهاء الهدف ينتهي امر الفريق وقد ينتمي افراد الفريق الى اقسام او ادارات مختلفة.

٣) اللجان - تعتبر اللجان فرق عمل مؤقتة وتتشكل عادة لدراسة موضوع معين بالاضافة الى العمل الرسمي الاصلي لكل عضو من اعضائها واللجان اكثر انواع الجماعات الصغيرة استعمالاً في المؤسسات المتوسطة والكبيرة.

٤) الجماعات الغير رسمية - وهي الجماعات التي تنشأ تلقائيًا[٥] بين الافراد وتربطهم مصلحة مشتركة تدفعهم هذه المصلحة الى المطالبة بها او الدفاع عنها هذه الجماعة تمارس تأثيرًا ملموسًا على سلوك اعضائها وتتوزع ادوار القيادة بين اكثر من عضو حسب الموقف الراهن. ولا تتقيد بقائد واحد.

وتعتبر الجماعة الغير رسمية وسيلةً لاشباع حاجة الفرد في الحصول على المعلومات والالمام بما يجري. لان مصادر المعلومات الرسمية قاصرة على اشباع حاجته في هذا المجال. لتكون الجماعات فوائد تعود على الفرد واهمها.

١) اشباع الحاجات الاجتماعية والنفسية عند الفرد والشعور بالانتماء الى الآخرين وتحقق له النجاح بواسطة العمل الجماعي. وينمي الفرد علاقته الاجتماعية كما توفر له الجماعة الحاجه الى التقدير والشهرة بالاضافة الى تأكيد الذات اي تنمية المهارات المهنية والفنية من خلال تبادل المعارف ووجهات النظر.

٢) المساعدة والمساندة الجماعية - خصوصًا عندما ينتاب الفرد القلق والتوتر يسبب المشاكل.

٣) الحصول على المعلومات - الجماعة الغير

رسمية وهي وسيلة اساسية لاشباع حاجة الفرد
ي الحصول على المعلومات والالمام بما يجري
حوله من الامور اي تعتبر الجماعة المزود
لمعلومات الغير رسمية .
ما اسباب تكون الجماعة فهي :
١) وجود الافراد قريبين في مكان العمل من
عضهم البعض .
٢) تكرار التعامل بين الافراد يؤدي الى ظهور
لجماعة .
٣) وجود شخص قوي له تأثير كبير على
لآخرين .
٤) التشابه بين الافراد يؤدي الى تكوين
لجماعة .
لركب الثالث للسلوك التنظيمي - تصميم
لوظيفة ووصف الوظيفة .
ن وصف الوظيفة والتعرف عليها يقع في اطار
قسيم العمل بصورة اساسية . فعنصر
لتخصص والتعرف على خصائص المهمة
ؤدي الى تسهيل القيام بالعمل وغالبًا ما يؤدي
لى زيادة الكفاءة الانتاجية، وللوصف
والتصميم منافع اقتصادية وفنيه يمكن الافادة
نها ايضًا داخل المنظمة وخارجها على المستوى
لاداري . وهناك اعمال في غاية التعقيد وتحتاج
لى التحليل والحكمة في صنع القرار .
فويض السلطة - يعني تنازل الرئيس عن جزء
من صلاحياته وتحويل المهام الى اشخاصآخرين .
فتحويل المهام الى أشخاص اخرين وتوزيع العمل يؤدي الى :
١) خلق عدد من الاعمال والمهام لكل من الاداريين والعمال على حد سواء .
٢) ينتج عن تفويض السلطة الهيكل الهرمي organization pyramid والخريطة التنظيمية وغيرها من الاسماء المتعارف عليها . ويمثل الهيكل الهرمي العلاقات القائمة بين جميع العاملين في المنظمة على اختلاف مستوياتهم ووظائفهم .

شروط التفويض الجيد - يتميز التفويض الجيد يتوفر عدد من الظروف والصفات القيادية والفنية والادارية فكلما توفر عدد أكبر من هذه الصفات كلما كان التفويض اكثر ملاءَمة من غيره . وان يكون المفوض اليه قادراً على ممارسة السلطة التي فوضّت اليه . بكفاءة وان ينطبق مفهوم السلطة مع الفلسفة الشخصية للرئيس والادارة . بالاضافة الى وجود نظام رقابي جيد حتى تتم معالجة الامور بسهولة وتدريب الرئيس للمرؤوس لفترة زمنية تمكنه من الالمام بالقوانين واللوائح والتشريعات . وبناء الثقة بين الرئيس والمرؤوس يسهم في أداء المهمة والشعور بالارتياح بان السلطة فُوضت

لشخص يتمتع بجميع الصفات الضرورية .

النظام الشخصي

هو حصيلة لعملية التفاعل بين السلوك الانساني للفرد وبين البيئة الخارجية المحيطة بالفرد بعواملها المختلفة . ويعتبر النظام الشخصي الدليل والمرشد لسلوك الفرد . وهو مجموعة السلوكيات الفكرية الانفعالية والعاطفية التي يتخذها الفرد لنفسه استناداً الى مفهوم الذات "selfconcept" اي صورة الفرد عن ذاته وهذه الصورة تتبلور نتيجة الخبرات الشخصية بالاضافة الى جميع الخصائص التي تميز الفرد عن غيره من الافراد في المجتمع مثل القيم - القدرات المهارات ومجموعة الخبرات التي يحملها الفرد والطرق التي يستجيب بها للصراعات .

فالقيم متعددة منها الفكرية الاجتماعية الدينية الاقتصادية الجمالية والسياسية . اما مصادر هذه القيم عديد .

١) المصدر الاجتماعي

٢) المصدر الديني

٣) جماعة العمل

٤) الخبرة

فجماعة العمل تمنح الفرد عادات وقيم خاصة وتضغط على الفرد حتى انه يضطر لتغيير قيمة وسلوكه حتى يستمر في البقاء ويحافظ على عمله .

مركبات النظام الشخصي:

١) الاهداف الشخصية - لكل شخص اهداف مميزة خاصة به فكريًا واجتماعيًا منبثقة من صورته لذاته فتقسيم العمل في المنظمة نتيجه تفويض السلطة يؤثر في مدى تحقيق الهدف : اما تقسيم العمل الى وحدات صغيرة وتعرف الاداري على الاهداف الشخصية للفرد يؤدي الى الاتفاق بين الاهداف الشخصية من ناحية ومتطلبات التنظيم من ناحية اخرى ثم الانتاج الافضل .

٢) القدرات المهارات والخبرات - تختلف طاقات الافراد في التنظيم بسبب الفروق الفردية واختلاف القدرات المهارات والخبرة . والقدرات تعني امكانات الفرد للقيام بعمل ما . اما المهارة فهي مستوى الكفاءة التي يستطيع الفرد ان يؤدي ذلك العمل بصورة متقنة . اذ تعتبر القدرات بأنواعها العقلية الحركية والميكانيكية والخلاقة بالاضافة الى عنصر الدافعية امور اساسية لاداء العمل .

والخبرة تعني مجموعة المعلومات المتنوعة التي الم بها الفرد اثناء التجربة نتيجة للتفاعل بين طرق التعلم والقدرات وكذلك الممارسة للعمل

صورة مستمرة وبذلك سهم في تعلم اضافي
وتستعمل كمؤثر اجتماعي وسهم في ترقيته في
عمله .

٢) الضغوط والتكيف - ان ظروف العمل لا
تخلو من الصراعات بين الافراد نتيجة
صفاتهم الشخصية ولضغوط العمل .
والتكيف هو رد الفعل على العديد من
الصراعات والاحباطات والانفعالات اثناء
العمل المستمر . الفروق الفردية تؤدي الى
استجابات مختلفة من قبل الافراد وهذه
الاستجابات تؤثر سلبيًا او ايجابيًا على التنظيم
والتغلب على المصاعب بواسطة الطاقة النفسية
امرٌ مهم في صحة الفرد النفسية والجسدية .
والتكيف بضمن حالة التوازن والخروج من
التوتر الذي يؤدي الى العصبية الانطواء
وظواهر السلوك الدفاعي .

وللتلخيص تستعين برأي (A.j.pubrin) عن
دور الاداري في عملية التكيف السليم للفرد .
اذ يقترح عليه .

١) استخدام التفكير السليم الفطري (Common Sense) والمبادئ المتعارف عليها داخل المنظمة ونحو العاملين . مثل توضيح العلاقة بين السلطة والمسؤولين والعاملين ووضع الشخص المناسب في المكان المناسب .

٢) التعزيز والتشجيع للمؤهلات الشخصية .

٣) القيام بأعمال ايجابية مفيدة والمحافظة على علاقات طيبة مع الآخرين وكذلك القيام باعمال خلاقة مهمة وهادفة ذات معنى .

٤) بناء الهيكل التنظيمي بحيث يسهل انجاز اهداف التنظيم بأبسط الطرق .

(١) A.S DuBrin, Fundamentals of organizational Behavior (New york) : Pergamon (١) Press ١٩٧٤ P.P. ١٠٣ - ١٣٢

المصادر:

١) ابراهيم الغمري الافراد والسلوك التنظيمي الاسكندرية دار الجامعات المصرية ١٩٧٩.
٢) احمد عزت راجع اصول علم النفس المكتب العصري الحديث ١٩٧٠.
٣) حسين خير الدين، اصول العلوم السلوكية القاهرة مكتبة عين شمس.
٤) خميس السيد اسماعيل السلوك الاداري دار الهنا للطباعة ١٩٨٨.
٥) كامل المغربي، الادارة - الرياض مطابع لنا ١٩٨٨.
٦) ذعمر وصفي عقيلي الادارة اصول واسس ومفاهيم دار زهران للنشر والتوزيع عمان الاردن ١٩٩٧.
٧) دكتور محمد عماد الدين اسماعيل المنهج العلمي وتفسير السلوك مكتبة النهضة المصرية القاهرة ١٩٧٠.
٨) الدكتور مصطفى سويف الاسس النفسية للتكامل الاجتماعي دار المعارف بمصر ١٩٧٠.
٩) كامل محمد المغربي مفاهيم واسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم دار الفكر للنشر والتوزيع ١٩٩٣.
١٠) د. حسن على مشرقي نظرية القرارات الادارية الطبعة الاولى دار المسيرة للنشر عمان ١٩٩٧.
١١) אברהם בנימין התנהגות בקבוצות קטנות ספרית פועלים 1989.
١٢) DuBrin, A.J fundamentals of organizational Behavior (New york, Pergamon Press) 1974

הגות אצל ר׳ משה אבן עזרא
בפיוט ״האל התולה״

ד״ר יוסף דנה

הָאֵל הַתּוֹלֶה — עַל בְּלִימָה תֵּבֵל
וּכְאֶשְׁכּוֹל דּוֹלֶה — אוֹתָהּ בְּלִי חֶבֶל
וְהִיא כְּרָקָב תִּבְלֶה — וְעָזוֹ לֹא יִבֶל
יוֹדֵעַ וְגוֹלֶה — צְפוּן כָּל תֹּם וְחוֹבֵל
וּמַחְשְׁבוֹת אָדָם — כִּי הֵמָּה הָבֶל:

מִבְּשָׂרִי אֶחֱזֶה — יוֹצְרִי בְּלִי עָיִן
וָאֵדַע כִּי נִבְזֶה — אֲנִי וְסוֹפִי לְאָיִן
וְכִי דֵּעִי רָזֶה — וְיִצְרִי חֲגוּר זָיִן
לְזֹאת דָּמִי אַזֶּה — כְּמוֹ מֵימֵי עָיִן
וְאֵלֵךְ לְעֵין חוֹזֶה — שָׁכוּר בְּלִי יָיִן –
אֲחוּז מַכְאוֹב וְחֶבֶל — אֲחִי יָגוֹן וְאֵבֶל:

שָׁלוֹם אֵין בַּעֲצָמִי — מִפְּנֵי חַטָּאתִי
וּבִבְשָׂרִי וְגָלְמִי — אֵין מְתֹם בְּמַעֲוָתִי
לְזֹאת נוֹזְלֵי דָּמִי — אָמְסֹךְ בְּדִמְעָתִי
מָה אֶעֱשֶׂה בְּקוּמִי — לְחֶשְׁבּוֹן פְּעָלָתִי
יוֹם עֲוֹנִי וְדָמִי — יֵצְאוּ לִקְרָאתִי
לְמִי אָנוּס וְעַל מִי — וְהֵם מְעִידִים אוֹתִי –
כִּי אַחֲרֵי הֶבֶל — הָלַכְתִּי בְּתֵבֵל:

הָקִיצָה וְהָעֵר — אַהֲבַת יְמֵי צְבִיָּה
בְּשִׁנֵּי אֲרִי נוֹעֵר — וְצַפְרֵנִי לְבִיאָה
וְצָר פִּיהוּ פּוֹעֵר — לְדַם חָלָל וְשִׁבְיָה
צַר לִי הֱיוֹת לְבָעֵר — גֶּפֶן פּוֹרִיָּה
בְּיָם גָּלוּת סוֹעֵר — נִטְרְפָה הָאֳנִיָּה
בְּלִי מָשׁוֹט וְחֶבֶל — וְסַף רַב הַחוֹבֵל
וּמַחְשְׁבוֹת אָדָם — כִּי הֵמָּה הָבֶל

הפיוט "האל התולה"(1) לר' משה אבן עזרא
פותח בתאור האל, כשהדובר בו יוצא
מנקודת ראייה פנורמית, לא אישית. נקודת
מבט זאת תשתנה לחלוטין ביתר
הסטרופות(2). בסטרופה הראשונה מנסה
הפייטן לבחון את הדברים שייזכרו בה
מנקודת מבט יותר כוללת ואולי
אובייקטיבית".

הו פיוט הגות(3). הוא מתחיל בציור
שמשרטט הפייטן, ציור הממחיש את יחסי
הכוחות בין ה' לתבל. התבל, המדומה להלן
שני דימויים, תלוייה על בלימה ע"י ה',
שהיא נתונה לרצונו של התולה, ויכולה
הישמט אלמלי רצונו בכך.

הפייטן מעלה שני דימויים לגבי סיטואציה
את, דימויים שמשתלבים זה בזה ומעניקים
ת התחושה של חוסר וודאות התבל
תלותה בו.

ל תבל זאת נאמר, שהאל "דולה אותה בלי
בלי". אם נבחן את השורש דל"ה נראה
הוא מיוחס להעלאת מים, דליית מים
באר ממיכל או בור עמוק כלשהו. המשך
בית - "דולה אותה בלי חבל" - מחזק את
הוראה הזאת על "דולה": פעולת הדלייה
עשית ללא עזרת החבל, שכן ה' פועל פעולה
את. עם זאת, כשאנו חוזרים לטור הראשון
מתאר את התבל כתלויה על בלי מה, הציור
של דלי התלוי על סף נפילה בתוך באר הופך
להיות מוחשי יותר.

הפייטן אין די לו בדימוי התבל לדלי התלוי
על בלימה, שכן היא, התבל, מקבלת תכונה
נוספת. היא מדומה גם לאשכול. האשכול
הוא תפרחת, שכל פרחיה וחלקיה מחוברים
בקצותיהם לגבעול עיקרי אחד. בדרך כלל
הוא מיוחס לגפן. הוא יכול להיות שלם, עגול
ויפה, אלא ששלמותו ויופיו נוצרים מהרכב
הפירות הבודדים. וכשם שהאשכול (=תבל)
תלוי על עץ עד אשר יקטפו אותו (או במקרה
שלנו דולים אותו), כך כל יחידת פרי
באשכול, כל אדם, יכול להיתלש ולהינתק
מהאשכול כולו או להישאר בו. בשני
המקרים יש שוב חזרה לרצונו של הקוטף,
הדולה, זה שתולה על בלימה.

לסיכום שני הטורים הפותחים - הפייטן
משרטט ציור מורכב, שמסגרתו תהום, באר,
שבתוכה תלוי דלי על בלימה, כשדימוי זה
(של התבל לדלי) מקבל הסבה לצורת אשכול,
שגם הוא נתון לרצון הקוטף. כל הציור מקנה
תחושה של חוסר יציבות, תחושה של תלות
ברצון גורם עליון, דבר שמחזיר אותנו לטור
הראשון, שהוא הנסמל: "האל התולה על
בלימה תבלי".

הטור השלישי ממשיך את דימוי התבל
לאשכול ומתייחס לתכונה אחרת האופיינית

לו - האשכול נתון לסכנת ריקבון, דהיינו כליה, וזאת לעומת עוזו של ה', שאינו נרקב ואינו מתכלה לעולם. מכאן ממשיך הפייטן בטור הרביעי לתאר את תוכנית האל: אין כל סוד שאינו גלוי בפני האל, והוא יודע את אשר צפון בליבם של תם וחובל (מחבל, משחית), דהיינו צדיק ורשע.

הסטרופה הראשונה מסתיימת בפסוק הלקוח מתהלים (עד 11): "ומחשבות אדם - כי המה הבל". פסוק זה בא בהקשר שבו מדובר על יכולתו של ה' לעומת אפסות האדם.

בסטרופה השנייה עובר הפייטן מתאור כללי של יחסי אדם-אל ומגיע לווידוי אישי בפי האדם. הבית הראשון מתייחס בהכרח לפסוק בתהלים (צד 9) "הנטע אזן הלא ישמע, אם יוצר עין הלא יביט". המשורר בתהלים מתאר את רהב האנשים הגאים, הסבורים כי מעשיהם אינם גלויים לאל. המשורר פונה אליהם בשאלה: "האם ייתכן כי האל, אשר קבע אוזנים לאדם והעניק לו את חוש השמיעה, שלא ישמע בעצמו? האם ייתכן כי האל, אשר יצר את אבר הראייה, העין, אינו רואה בעצמו את מעשיכם?". והתשובה הרטורית היא, כמובן, שאין אפשרות כזאת. הפסוק הבא אחרי פסוק זה הוא "ה' יודע מחשבות אדם, כי המה הבל", מובאה שהביא הפייטן בסוף הסטרופה הראשונה. מובאה ממקור זהה בשתי הסטרופות מוסיפה עוד יסוד הקושר ביניהן. רמב"ע משתמש בפסוק זה, אך על דרך הניגוד: "ה' יצר לי עין, אך אני רואה אותו ומגיע להשגתו בשכלי בלי עין". בעקבות ראייה שכלתנית זאת הוא רואה עד כמה הוא בזוי לעומת האל הנעלה האינסופי. שיכלו דל, אך יצרו אדיר כח. כאן מתחיל תהליך של הלקאה עצמית על חטא. הפייטן שרוי בכאב וצער עמוקים, ביגון ואבל. הוא מבקש להקריב את דמו קרבן במקביל לדמעותיו הרבות הזולגות כמים. הוא הולך לעיני כל כשיכור, על אף שלא שתה יין. כולו הוא תכונה צרופה של כאב. הפייטן עושה כאן פעולה הפוכה מהאנשה. אין הוא מאניש את היגון ואת האבל, אלא מעמיד את עצמו כאחד המושגים המופשטים האלה: "אחי יגון ואבל".

הסטרופה השלישית פותחת בווריאציה של פסוק מתהלים (לח 3) "אין מתום בבשרי מפני זעמך, אין שלום בעצמי מפני חטאתי". חשיבות נטילת פסוק זה היא שוב בשל הקשרו, שהוא ווידוי, פרק הדן באפסותו של האדם, נושא המשתלב בפיוט ומחזק את דברי הפייטן.

הדובר בפיוט מהרהר מה יעשה כשיצטרך

לתת את הדין ביום שחטאיו (חיוב נפשו על מעשיו הרעים) יצאו לקראתו ויעידו נגדו, כשאין לו אפשרות להתחמק מעדותם:

1. למי אנוס ועל מי/ והם מעידים אותי הרי הוא הלך בעולם הזה אחרי ההבל!

בשלושת הבתים האחרונים של סטרופה זאת שנה שלמות תמאטית הכוללת בתוכה את העונש ואת החטא ובכך היא מסכמת למעשה את שתי הסטרופות האמצעיות הדנות בעוונו בעונשו של הפייטן. הפייטן יוצר זרימה בין שלושת הטורים ע"י קישור דו סיטרי של **טור 6 עם טור 5 והטור האחרון.**

הכיצד?

טור 5: <u>יום עוני ודמי</u>/ יצאו לקראתי.

טור 6: למי אנוס ועל מי/ והם <u>מעידים</u> אותי.

שני טורים אלה מהווים חטיבה רעיונית שלמה. יום הדין בא לקראתי, כשאין לי אפשרות להתחמק מעדותו.

טור 6: למי אנוס ועל מי/ <u>והם מעידים</u> אותי.

טור 7: <u>כי</u> אחרי הבל/ הלכתי בתבל.

גם כאן התמונה שלמה. אין לי לאן לברוח, משכן יום עווני ודמי מעידים אותי משום שהלכתי אחרי ההבל.

הרי שטור 6 מצטרף לשני הטורים המקיפים אותו, כשעם כל טור מצטרף טור אחר כיחידה שלמה בפני עצמה והם משתלבים יחד לרעיון הכללי המוצג, שהוא יום הדין ועונש בעקבות החטא:

5. יום עווני ודמי יצאו לקראתי

6. למי אנוס ועל מי והם מעידים אותי

7. כי אחרי ההבל הלכתי בתבל

בסטרפה הרביעית פונה הפייטן מהווידוי האישי לתאור מצב ישראל בגלות. הפייטן פונה אל האל בתחינה דרמטית לחדש את קשר האהבה עם כנסת ישראל. הוא משתמש במוטיב הידוע של אהבת גבר לאישה כאלגוריה לאהבה הי לכנסת ישראל, כשישראל משול לצביה, אותה צביה המשמשת מוטיב חוזר בשירה, ובמיוחד בשירת החול העברית בספרד, לציון אישה אהובה. הפייטן משתמש בשתי מטאפורות: הגלות הינה ארי נוער וצפורני לביאה. עם ישראל נתון בידי לוחציו המחזיקים בו כארי נוער. הוא מוחזק כמו בצפורני לביאה. שני הטורים הראשונים מהווים שרטוט תמונת צבי המפרפרת בין שיני אריה ולביאה, כשהנסמלת היא כנסת ישראל בגולה.

הבית השלישי ממשיך לתאר את מצב ישראל בגולה. האויב פוער את פיו כמו בציפייה לדם חלל ושביה. הפייטן מביע את צערו על גורלו המר של עם ישראל. הוא מתאר את ציון בגולתה כבזמן סערה. האוניה איבדה כל

כיוון ללא רב חובל וללא כוח מוביל.
אם נבחן את המילים שבהן משתמש הפייטן בשתי הסטרופות הקיצוניות, הראשונה והאחרונה, נמצא זהות בחלק מהן:

סטרופה א'	סטרופה ד'
2 וכאשכול 4) דולה אותה	22. צר לי היות לבער גפן 4) פוריה
בלי חבל	24. בלי משוט וחבל
4 יודע וגולה	23. בים גלות סוער
צפון כל תם וחובל	24. וסף רב החובל

אף שתי הסטרופות מסתיימות באותו בית:
25.5. ומחשבות אדם/ כי המה הבל
כשהסטרופה הראשונה ממלאה מעין תפקיד של מדריך צורני ורעיוני, ואילו בסטרופה האחרונה הטור המסיים הוא כמסכם.
לזהות כפולה זאת יש תפקיד משתי בחינות - צורנית ותוכנית. הבחינה הצורנית היא הענקת אליפטיות לפיוט. התוכנית - התאור הכולל שמצאנו בסטרופה הראשונה מקבל תכונות פרטיות והעצמה עקב ההשוואה עם הסטרופה.
ולסיום, הפייטן התחיל בהקניית תחושה של תלישות וארעיות האדם והתבל ומסיים בתלישות ובארעיות של הפרט והכלל בישראל. הוא התחיל בסימן שאלה וסיים בסימן שאלה מבלי לתת מענה לו.

הערות

(1) ש' ברנשטיין, משה אבן עזרא, שירי קודש, מסדה, ירושלים תשי"ז, פיוט קעח, עמ' רמ.
(2) שמא יש לייחס משמעות לאקרוסטיכון שמתחיל בסטרופה השנייה (עם החטיבה האישית) כתורם נוסף למעורבות "האני" של הפייטן (שהרי בפיוט זה אין מדריך, והפיוט מתחיל כבר בטור הראשון).
(3) לכאורה היה ניתן לשייך פיוט זה לסוג "התוכחה" עפ"י מחציתו הראשונה; ברם, כפי שיתברר עם קריאת הפיוט, אין כאן פנייה של מוכיח אל אדם מוכח. לפנינו הגיגים של פייטן בינו לבינו ולא בינו לבין הזולת.
(4) הזהות היא בבסיס המילים אך לא בפרשנותן.

הזדמנויות למידה של תלמידים הלומדים עברית כשפה שנייה - בבתי"ס הערביים

ד"ר יהודה מוטעי

מבוא:

ישנן מספר דרכים בהן ניתן לגשת לאוכלוסיות תלמידים בני המיעוטים גם תרבותית וגם לינגוויסטית: מיומנויות מוגבלת בשפה העברית, ומיעוט שפתי הם שני תיאורים נפוצים. שתי קטגוריות מיוחדות אלו מצביעות על חסך.

בחרתי במאמר זה להשתמש במונח עברית כשפה שנייה, תוך ידיעה שהשפה העברית יכולה בעצם להיות השפה השלישית ואולי הרביעית שהתלמיד לומד, יתרה מזו, השפה העברית היא השפה הרשמית בישראל המשמשת כשפת האם לילידי הארץ.

סיפוק הצרכים החינוכיים של מספרם הגדל של התלמידים הלומדים עברית כשפה שנייה מהווה בעייה מורכבת ובעלת חשיבות שעל המערכת החינוכית להתמודד איתה.

השאלה המרכזית שנשאלת היא האם ללומדי העברית כשפה שנייה יש הזדמנויות נאותות מספיקות לקידום למידתם?

הבנה של הנושאים המשפיעים על התלמידים שלומדים עברית כשפה שנייה במגזר הערבי, היא צעד אחד לעבר תכנון תוכניות שמע חינוכיות, בעודם מבצעים את המעבר לידיעת קריאה וכתיבה עברית.

Gee (1996) הצביעה, באחד ממחקריה, שאוריינות אינה יכולה להתפרש כקריאה וככתיבה בלבד. הוראת האוריינות כוללת גם "דיבור, אינטראקציה, הערכה ואמונה" (עמ' 40). לכן עלינו לצרף בזהירות את התיאוריה ואת המעשה בתוך הקשרים חברתיים, תרבותיים והיסטוריים רחבים יותר.

מיומנויות שפה שנייה:

נושא אחד שלו השפעה על ההזדמנויות ללומדי שפה שנייה, הוא רמת מיומנויותיהם בשפה העברית. לפי מחקר בהתפתחות השפה, ישנו שטף של התפתחות המתחיל עם מיומנויות שיחה בסיסיות וממשיך לעבר מיומנויות שפה אקדמיות (Cummins, 1981). Cummins תיאר התפתחות זו תוך הבחנה בין מיומנויות תקשורת בינאישית לבין

מיומנויות שפה אקדמיות, קוגניטיביות. רמת התקשורת התחילית משולבת באופן טיפוסי על-פי ההקשר.

דוגמאות לרמה זו כוללות ברכות שלום פשוטות, בקשות לאינפורמציה, תיאורים ותיאור רגשות.

לתלמיד הלומד שפה שנייה לוקח, בדרך כלל, שנתיים עד שלוש שנים לפתח מיומנויות בשפה תקשורתית.

שפה אדקמית, מאידך, מחייבת את הבחינה הקוגניטיבית. רמה זו של התפתחות השפה כוללת מיומנויות כגון השוואה, סיווג, הסקת מסקנות, פתירת בעיות והערכה.

הצלחה ברמה זו תלויה בשליטה הנרכשת בין חמש לעשר שנים של לימוד השפה (Collier, 1987, 1989, Collier & Thomas, 1989, Cummins, 1981, Krashen & Brber, 1988).

בשל המורכבות של השפה האקדמית אנו זקוקים למיומנויות כגון אלה:

* על פעילויות הלמידה המובנות להיות עשירות בתוכנן על-מנת למנוע פגמים בהתפתחות האקדמית והשפה גם יחד (Truscoot & Watts-Taffe, 2000).
* יש להפעיל ולבנות מידע כרקע, להשתמש בתמונות ובאובייקטים.
* להשתמש בשפה למטרות משמעותיות.
* חשוב לדעת שמיומנויות שפתיות מתייחסות להקשבה, דיבור, קריאה וכתיבה ושילדים הם שונים בשיעור ובאופן בו הם מפתחים מיומנויות בכל אחד מהתחומים הללו (Fitzgerakd & Noblit, 1999).

מיומניות שפה אוראליות לא תמיד מקדימות למיומנויות השפה הכתובה. לשון אחרת, חשוב לעודד תלמידים לקרוא בקצב קריאה שלהם.

* יש להמנע משימוש בניבים או במילים נרדפות בזמן הוראות ישירות. השימוש בהם תוך נסיון להתייחס לתוכן קרוב לוודאי שיגרום לבלבול.
* יש לבדוק את הבנת הנקרא לעיתים קרובות, ולהיות זהיר כאשר מפרשים את מיומנויות התלמיד ואת כושר הפענוח שלו. ישנם תלמידים שיודעים לפענח היטב, אולם הבנתם תהיה מועטה.
* יש להמנע מההנחות שתלמידים מבינים כל מה שקורה בכיתתם ביחס לרמתם השיחתית.
* חשוב לקרוא בקול רם בפני התלמידים. פעילות זו תורמת להתפתחות השפה (Wells, 1986) וכן משפרת את הקריאה ואת הכתיבה של התלמידים.

השפה הכיתתית:

התלמידים יכולים להפיק תועלת משיחות הוראתיות שמנותבות ביעילות על-ידי המורה. כיתות שנשלטות על-ידי דפי עבודה ומעט אינטראקציות הוראתיות, תלמידים אלה סובלים, הם יושבים פסיביים בעוד שהמורים מדברים והתפתחות האקדמית מועטה. שפת הכיתה הטיפוסית עוקבת אחר דפוס שבו המורים הם היוזמים את השיחה, התלמידים מגיבים והמורים מעריכים תגובות אלו. מודל זה של שפה כיתתית יוחס על-ידי Mehan (1979) כ-IRE - Initiate, Response, Evaluate - ראשי תיבות: יוזמה, תגובה, הערכה). הבעיה ב-IRE היא שהתהליך נשלט ע"י דברי המורה, ומסגרת העבודה הצרה אינה מעודדת תלמידים להשתמש במטרה ללמוד.

שיחות הוראתיות, כפי שהן מוצגות ע"י Tharp ו-Gallimore (1998) ונחקרו ע"י Golenberg (1992), מציעות הזדמנויות ללומדי שפה שנייה להשתמש בשפה ככלי להגברת רמת המיומנויות והשליטה. סוג השיחה כאן הוא שונה מדפוס ה-IRE ואינו דומה לשיחות המתנהלות בארוחת הערב במשפחות שונות.

בשיעור בו משתמשים בשיטת השיחה ההוראתית, לתלמידים יש חלק חשוב בדברים הנאמרים. דו-שיח או רב שיח יכול להגביר מוטיבציה ועניין בלמידה בחלק בו התלמידים מעורבים.

האלמנטים של ההוראה בשיחות הוראתיות כוללות מיקוד או כיוון, הפעלה ושימוש ברקע ובסכימות רלוונטיות, הוראה ישירה, קידום של שפה יותר מורכבת והבעה.

מודל השיחות ההוראתיות מתאים לכל רמות התלמידים הלומדים עברית כשפה שנייה. בשביל שהמודל הזה יהיה יעיל על המורה להיות ער וקשוב לרמת המיומנויות השפתיות והשליטה השפתית, וכן עליו לעודד באופן מתמיד את השתתפותם.

יישום מודלים של אינטראקציה בכיתה מעודד את מורה הכיתה לבצע את המשימות הבאות:

* תכנון שיעורים עם מטרות שפתיות ומטרות תוכן.
* השיחות הכיתתיות מונחות ולא נשלטות.
* שיתוף תלמידים בשיעור כלומדים פעילים: (מידע בעל בסיס חברתי יכול לגרום למעורבות הלומדים בלמידה פעילה).
* עידוד תלמידים לחשוב בצורה מורכבת.
* שימוש בעזרים לימודיים (קלטות, וידיאו) כמדד להערכת השפה הכיתתית.

שפה היא הכלי השולט לפיו אנו יוצרים היגיון בעולמנו. שיחות הוראתיות וקבוצות שיחה ספרותיות מגיעות מעבר למטרות אותנטיות ומוטיבציה לתלמידים: סביבות חברתיות אלו מעניקות לתלמידים אמצעים וידע חדש (Gavalek & Raphael, 1996). תפיסה זו מתייחסת לתפיסתו של וויגוטסקי, (Vygotsky, 1978) באשר לאיזור ההתפתחות המקורבת: "הפער בין רמת ההתפתחות האמיתית כפי שנקבעת ע"י פתירת בעיות עצמאית תחת השגחת מבוגר, או עם שיתוף של חברים המסוגלים ליותר" (עמ' 86). רכישת שפה מתרחשת באיזור זה. בתיאוריה זו יש קשר חיובי למה שאנחנו יודעים על למידה ממחקרים על המוח האנושי.

Caine ו- Caine (1991) הצביעו על-כך שההבנה חלה כאשר מבחינים ביחסים. המוח מגלה דפוסים, וכמחנכים עלינו לעצב פעילויות שמקדמות קשרים אלו. מחקר זה על המוח תומך ברעיון שלומדים צריכים להיות מעורבים באופן פעיל בדיבור, בהקשבה, בקריאה, בצפייה, במשחק ובהערכה. אינטראקציה זו הופכת לקריטית כשאנו מתחשבים בתלמידים שונים מבחינה לינגוויסטית בכיתתנו.

המורים המלמדים עברית בבתיה"ס הערביים צריכים לחשוב על עצמם כעל מורים ללימוד העברית כשפה שנייה. צריך לזכור, שכמות הזמן שאנו זקוקים כדי להפוך למיומן ולבעל שליטה בשפה האחרת, ההזדמנויות ללמידה שזמינות לתלמידים, השימוש בשפה ככלי להתקדמות אקדמית וליצירת קהילה לומדת משותפת - הם צעדים גדולים בכיוון הנכון. צעדים אלה חייבים להעשות ע"י המורים ועליהם להלקח בחשבון ע"י מקבלי ההחלטות.

ביבליוגרפיה

Caine, R., & Caine, G. (1991). **Making connections: Teaching and the human brain.** Alexandria, VA: Association for Spervision and Curriculum Development.

Collier, V.P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. **TESOL Quarterly, 21,** 617-641.

Collier, V.P., & Thomas, W.P. (1989). How quickly can immigrants become proficient in school English? **Journal of Educational Issues Of Language Minority Students, 5,** 26-38.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In **Schooling and language minority students: A theoretical framework** (pp. 3 - 49). Los Angeles: California State University, Evaluation, Dissemination, and Assessment Center.

Fitzgerald, J., & Noblit, G. (1999). About hopes, aspirations, and uncertainty: First-grade English language learners' emergent reading. **Journal of Literacy Research, 31,** 133-182.

Gavalek, J.R., & Raphael, T.E. (1996). Changing talk about text: New roles for teachers and students. **Language Arts, 73,** 182-192.

Gee, J. (1996). **Social linguistics ad literacies.** Bristol, PA: Falmer.

Goldenberg, C. (1992). Instructional conversations: Promoting comprehension through discussion. **The Reading Teacher, 46,** 316-326.

Krashen, S., & Biber, D. (1988). **On course: Bilingual education's succcess in California.** Sacramento, CA: Califonia Association for Bilingual Education.

Mehan, H. (1979). **Learning lessons.** Cambridge, MA: Harvard University Press.

Thrap, R., & Gallimore, R. (1988). **Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context.** Cabridge, England: Cambridge University Press.

Truscott, D., & Watts-Taffe, S. (1988). Literacy instruction for second-language learners: A study of best practices. **National Reading Conference yearbook, 47,** 242-252.

Truscott, D., & Watts-Taffe, S. (2000). Using what we know about language and literacy development for ESL students in the mainstream classroom. **Language, Arts, 77,** 258-265.

Vygotsky, L. (1978). **Mind in society: The development of higher psychological processes.** (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

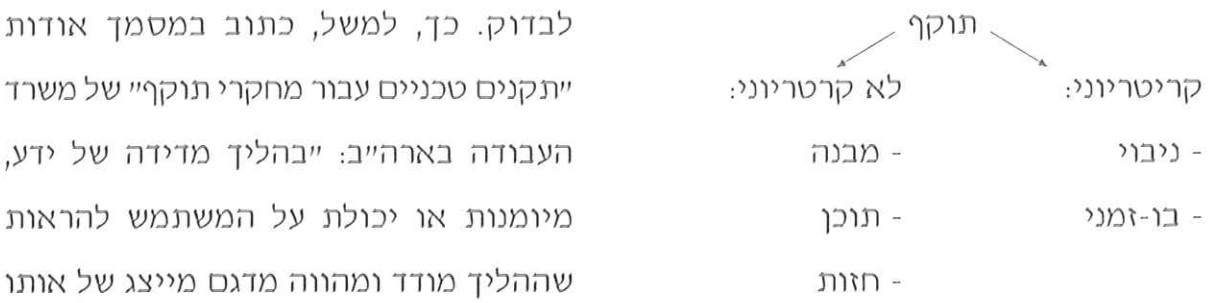
Wells, G. (1986). **The meaning makers: Children learning language and using language to learn.** Portsmouth, NH: Heinemann.

סוגיות בתוקף תוכן

פרופי מיכאל מור - הטכניון

אחד הנושאים החשובים בקורסים ב-"מבחנים ומדידה" הוא התוקף של כלים לאיסוף נתונים (ושל הציונים המופקים מהם). לפני שאמשיך ואתעמק באחד מסוגי התוקף, הוא תוקף התוכן, אנצל את ההזדמנות כדי לתקן טעות נפוצה המבלבלת תוקף כלים עם תוקף מחקרים. על אף המילה המשותפת, וקשר רעיוני מסוים, מדובר בשני נושאים שונים מאד. שאלות אודות תוקף כלי (למשל מבחן) עוסקות במידת ההתאמה בין מטרותיו לבין הדברים שנמדדים באמצעותו למעשה. עיסוק בתוקפו של מחקר, לעומת זאת, עונה על השאלות: האם יש הסבר חילופי לממצא (נוסף לזה שמוצע בידי החוקר), והאם ניתן להכליל את הממצא מעבר לגבולות המצומצמים של המחקר?

דרך מקובלת להצגת הנושא של תוקף כלים לאיסוף נתונים היא לחלקו כדלקמן:



כשניתן להצביע על אמת מידה או קריטריון לתכונה שכלי מסוים בודק, מבטאים את תוקף הכלי באמצעות מקדם מתאם (קורלציה) המחושב בין שני משתנים: הציונים שמתקבלים מהשימוש בכלי וציוני הקריטריון. דוגמה מוכרת לכך הוא תוקף הניבוי של המבחן הפסיכומטרי הנהוג בישראל, אשר מבוטא כמקדם המתאם בין ציוני המבחן לבין הצלחה במוסדות להשכלה גבוהה. אולם במקרים רבים קשה להצביע על קריטריון כזה, או בונה הכלי לא מסתפק בו, והוא מחפש עדות אחרת ונוספת לתוקף. תיקוף תוכן מתאים במיוחד לעולם החינוך וההוראה, אם כי יש לו שימוש נרחב גם בתחומים אחרים, כדוגמת בחירת עובדים.

רוב מומחי המדידה מסכימים שכלי לאיסוף נתונים הנו בעל תוקף תוכן, אם הוא מהווה מדגם מייצג של עולם התוכן אותו הוא בא לבדוק. כך, למשל, כתוב במסמך אודות "תקנים טכניים עבור מחקרי תוקף" של משרד העבודה בארה"ב: "בהליך מדידה של ידע, מיומנות או יכולת על המשתמש להראות שההליך מודד ומהווה מדגם מייצג של אותו

דע, מיומנות או יכולת..."

(U.S. Department of Labor, 1978).

בואנו להראות שכלי מסוים הנו בעל תוקף תוכן, נוצרים שני קשיים מעשיים: הגדרת עולם התוכן, ולקיחת מדגם מייצג ממנו. אם יקח כדוגמה תחום דעת מצומצם מאד, נוכל לבצע שתי פעולות אלה ללא קושי רב. נניח שמורה מקנה לתלמידיו שליטה בלוח הכפל הקטן, ומעונין לבדוק את הישגיהם בנושא זה . הוא מגדיר את עולם התוכן כ-100 השאלות האפשריות, ובאמצעות דגימה אקראית דוגם 10% מהן. מבחן הידע שיורכב מ-10 השאלות שנדגמו הנו בעל תוקף תוכן. דוגמה פשוטה זאת מראה את אחת התכונות של תיקוף תוכן: במקרים רבים אין אפשרות למדוד תוקף כזה (כנהוג בסוגי תוקף אחרים), אלא טוענים לקיומו כתוצאה מבניית המבחן.

אולם רוב הנושאים הנחקרים אינם כה פשוטים להגדרה כמו לוח הכפל, והחוקר אינו מסוגל לכתוב את כל השאלות האפשריות הכלולות בעולם התוכן. בבניית מבחני הישג מורכבים יותר מקובל להשתמש בכלי עזר הקרוי לוח מיפרט. לוח זה מפרט את חומר הלימוד (ז"א את עולם התוכן) ע"פ מספר ממדים. ממד אחד הוא תת-הנושאים של חומר הלימוד, ממדים נוספים יכולים להיות רמות החשיבה הנדרשות ודרגת הקושי של השאלות. בדוגמה שלהלן מופיעים רק שני ממדים:

תת-נושא	רמה קוגניטיבית					
	ידע	הבנה	ישום	ניתוח	סינתזה	הערכה	סה"כ
א	5	7	7	0	0	0	19
ב	5	7	7	0	0	0	19
ג	10	16	16	10	10	0	62
סה"כ	20	30	30	10	10	0	100%

על בונה המבחן לקבוע את החלוקה היחסית של חומר הלימוד (ושל המבחן) בהתאם למדיניותו: איזה אחוז מוקדש לכל תת-נושא, כמה מההוראה/למידה מצריך שנון (ידע), לעומת הבנה, יישום וכו' (אם הוא פועל לפי הטקסונומיה של בלום), וכך הלאה. אם כי לא תבוצע דגימה אקראית, מלוי לוח המיפרט בשאלות בהתאם למדיניות המוצהרת יגביר את מייצגות (representativeness) המדגם, ובכך יתרום לתוקף התוכן של המבחן שנבנה בדרך זאת. ניתן להגביר את תוקף התוכן של מכשיר מדידה שנבנה ע"פ לוח מיפרט על לדי בצוע ניתוח פריטים (ר', למשל, אצל אנסטאזי, 1990, עמ 188-217).

שיטת "לוח המיפרט" מתאימה במיוחד להרכבת מבחני הישגים; היא יכולה לסייע גם בתחומים אחרים. יחד עם זאת, ישנם אמצעים נוספים ליצירת תוקף תוכן. במדידת עמדות, למשל, מקובל להרכיב את שאלון העמדות מהיגדים שנאספו מפי מדגם המייצג את אוכלוסיית המטרה. אם רוצים למדוד עמדות תלמידי חט"ב כלפי נושא מסוים, ההיגדים שבסופו של דבר יוצגו בפני הנשאלים יילקחו מתלמידי חט"ב (ולא ממורים או מסטודנטים). גם כאן, כמו במקרים הקודמים, תוקף התוכן נוצר תוך כדי בניית הכלי לאיסוף נתונים.

דרך שונה לגמרי להראות תוקף תוכן ננקטת על ידי המשתמשים בפנל של מומחים. בשיטה זו הכלי לאיסוף נתונים מוצג בפני קבוצת מומחים, ואלה מהווים את דעתם עַל התאמת הכלי למטרתו המוצהרת. חשוב להדגיש שכדי לספק מידע בעל ערך כלשהו, שיטת המומחים חייבת להיות שונה בתכלית מ- "תיקוף החזות" שהוזכרה לעיל. תיקוף חזות או תיקוף נראה, (face validation) עונה על השאלה "האם כלי מסוים נראה תקף למשתמשים בו?" לתכונה זו יש חשיבות, אולם לא חשיבות מכרעת, כי יתכן שלמבחן מסוים יש תוקף קריטריוני (או אחר) מוכח, למרות שהוא נעדר תוקף חזות. זאת ועוד: תוקף חזות אינה מספקת; כלי לאיסוף נתונים חייב להיות בעל תוקף מסוג נוסף. אנאסטזי (1990, עמ' 138) מזהירה בפני הבלבול בין שני סוגי תוקף אלה. תוקף חזות, לדעתה, כלל אינו סוג של תוקף במובן הטכני. הקירבה המסוכנת בין תיקוף בעזרת מומחים לבין תיקוף חזות מתבררת כשבודקים את התהליך הננקט. במקרים רבים אוסף נתונים מציג את המכשיר שהוא בנה בפני מספר עמיתים (מורים, סטודנטים