14365-810
25981
31 — د
1999


الكلية العربية للتربية في اسرائيل
המכללה הערבית לחינוך בישראל
حيفا
חיפה
دارنا
مجموعة تربوية وأدبية
من إنتاج الكلية العربية للتربية في اسرائيل
حيفا - حزيران - ١٩٩٩
דארנא
קובץ פדגוגי ספרותי
המכללה הערבית לחינוך בישראל
חיפה - יוני - 1999

גליון 31 ■ العدد ٣١

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

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

**המערכת:**
העורך האחראי - ד"ר נג'יב נבואני
עריכה מדעית ולשונית - ד"ר יוסף דנה

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

## הנחיות העורך

הכותבים, אשר מאמריהם יאושרו, מתבקשים להכין תמצית בשפה האנגלית.
על הכותבים לדקדק במובאותיהם ולהקפיד על ציון מקורן המדוייק.
המערכת תדון רק במאמרים הרואים אור לראשונה ולא נתפרסמו במקום אחר.
הדעות הנמסרות במאמרים הם על דעת כותביהן ועל אחריותם.

**ד"ר יוסף דנה**
עורך מדעי ולשוני
ראש המכון למחקר משווה עברית-ערבית

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

عزيزي القارىء

يسرّني أن أقدم لك العدد الحادي والثلاثين من «دارنا» وهو العدد الثاني لهذه السنة الدراسيّة.

لقد تلقّينا تعليقات وملاحظات إيجابيّة كثيرة من زملائنا في المدارس والكليّات مما يزيد في عزيمتنا وتصميمنا من أجل دعم هذا المشروع التربوي والأدبي الكبير.

يصدر العدد الجديد والكلية تتأهّب لإعداد المناهج التربوية لمجلس التعليم العالي من أجل طلب الحصول على الاعتراف الأكاديمي بإعطاء اللقب الجامعي الثاني .M.Ed لطلابنا ولخريجينا من السنوات الماضية.

لذا فقد عيّنت إدارة الكليّة لجنة خاصة من بين إعطاء المجلس الأكاديمي في الكلية من أجل القيام بهذه المهمة الأكاديمية.

أنتهز فرصة صدور العدد الجديد لأتقدّم بالشكر والتقدير لكل من ساهم بالكتابة في هذا العدد ولكل من ساهم في إعداد وترتيب وإخراج مواد هذه المجموعة على هذا الشكل الأنيق.

حزيران ١٩٩٩

مع الإحترام

**د. نجيب نبواني**

رئيس الكلية العربية للتربية

في اسرائيل - حيفا

קורא יקר

אני שמח להגיש לך את הגיליון הל"א של "דארנא", והוא הגליון השני של שנה"ל הזאת.

הגיעו אלינו התייחסויות והערות חיוביות רבות מעמיתינו בבתיה"ס ובמכללות, דבר שיש בו לחזק את החלטתנו הנחושה למען חיזוק התוכנית התרבותית והספרותית הגדולה הזאת.

הגליון החדש הזה יוצא לאור כשהמכללה מכינה את הסילבוסים למועצה האקדמית העליונה כדי לבקש הכרה אקדמית להענקת תואר שני .M.Ed לתלמידינו ולבוגרינו משנים קודמות.

לשם כך מינתה הנהלת המכללה וועדה מיוחדת מקרב חברי המועצה האקדמית במכללה בשביל ביצוע המשימה האקדמית הזאת.

אני מנצל הזדמנות של צאת הגליון החדש כדי להודות ולהוקיר כל מי שנטל חלק בכתיבה בגיליון זה וכל מי שנטל חלק בהכנה ובסידור ובהוצאת חומר הקובץ הזה בצורה הנאה הזאת.

יוני 1999

בכבוד רב,

**ד"ר נבואני נג'יב**

ראש המכללה הערבית לחינוך

בישראל - חיפה

# نحو بديل واحد في العربية للفصحة العبرية

د. فاروق مواسي

تنطلق هذه المقالة من ضرورة الحفاظ على لغة عربية سليمة المبنى - لغة قادرة على استيعاب الألفاظ المستجدّة، كما كان شأنها من ذي قبل - لغة تعايش اللغة العبرية الديناميّة المتطوّرة. وكم بالحري في بلادنا، حيث يجد ابن اللغة العربية عنتًا في التعبير عن بعض الألفاظ أو التعابير - سواء أكان ذلك في الترجمة أو في الكتابة العلمية أو في الحديث والمخاطبات.

لذا فلا مندوحة أن يعمد البعض منّا إلى اللغة «**العِرْبية**» وأعني بها المزج بين العربية وبين العبرية، وهي لهجة (Jargoon) تقوى وتشتدّ خطورتها، علمًا بأنها مقصورة علينا - نحن العرب في إسرائيل -، فلا يفقه أبناء جلدتنا في الدول العربية ما نقول، كما لا يدرك مرمانا أبناء اللغة العبرية. (أنظر كتابي: **حديث ذو شجون** - الناصرة، ١٩٩٤، ص١٩).

إن تطوّر العبرية الحثيث يلزمنا أن نأخذ الأمر بمنتهى الجد، فندرس ما لدينا قبل أن نخوض اللجة، وقبل أن نستعير وسائل وطرائق من العبرية. ولن تكون غضاضة إذا استعرنا منها ما دمنا نعيش معًا زمانًا ومكانًا، فاللغات روافد تتلاقى وتتواشج، وما تلبث أن تصبّ في خضمّ المعرفة. ثم، من ينكر أن العبرية تلقّت دروسًا كثيرة على العربية في ألفاظها ونحوها وصرفها واشتقاقاتها. إن الحكمة ضالّة المؤمن أنى وجدها التقطها وهو حقيق بها؛ فلنلتقط من خيرة ما يصل إلينا بلا حرج، فالعربية شأنها شأن اللغات الأخرى بحاجة إلى دماء جديدة تتسرّب إليها حتى تظلّ لها عافيتها.

أقول ذلك وأنا أعرف أن كل بداية صعبة، أو غير مستساغة، فهذا تنفر أذنه من هذي الكلمة أو تلك، وذاك يعثر لسانه بالكلمة، ومنهم من يقدّس المسلّمات، فلا يقبل أي جديد، ومنهم مَن يعارض من أجل المعارضة.

ولما أن كانت المشارب والأذواق متباينة فلا يظنن أحد أن سيكون هناك إجماع ما، ... أو أننا نتوقّع أكثر مما يمكن.

وقبل أن أسترسل في طرح رؤيتي فإنني أشير أولاً إلى أن قرارات المجامع اللغوية في العالم العربي لا تغنينا كثيراً:

أولاً - لأنها صادرة عن أكثر من مجمع، ولها أكثر من مُقترح للمعنى الواحد،

ثانيًا - لأنها نادراً ما تصل إلى أيدينا،

ثالثًا - لأنها لا تؤثر علينا بفعالية يومية، ذلك لأن المشكلة لدينا في تبادلية العربية والعبرية - مرافقة واستخدامًا، وليس للإنجليزية أو الفرنسية (كما هو الحال في الدول العربية) تأثير أوّلي.

إن ظروفنا الخاصّة في إسرائيل من اجتماعية واقتصادية وتقنيّة وفنيّة تحتّم علينا أن نأخذ قيادة الدفة بأيدينا لا بأيدٍ مصريّة أو مغربيّة، فنحن أدرى بشعاب اللغة اليومية المنكشفة على حياة متدفقة نشمّها ونذوقها.

فما أحرانا أن نفرض ما نقترح ضمن كتب التدريس والمناهج، وما أحرى الصحف أن تأخذ مسؤوليتها فتسوّق الكلمات والألفاظ المستجدّة الموحّدة (بالفتح). ذلك لأن الكلمة الموحدة أقوى كثيراً من ثلاث ترجمات للّفظة عينها، فلفظة (בסדר) مثلاً تتنافس على ترجمتها بضع كلمات: تمام، طيّب، حسنًا، عال؛ وهذه الكثرة ليست علامة صحّة، وستظلّ كلمة (بسيدر) أكثر استعمالاً لأنها محدّدة الغرض والهدف، وهي أقرب إلى التواصل.

ومع أننا ندرك أن هناك استهانة ما بما يصدر عنا من بعضنا البعض لا لسبب مقنع فقد كانت هناك مبادرتان جديّتان في هذا المجال:

الأولى - تأسيس جمعية لغوية سنة ١٩٩٠، أعضاؤها: **فهد أبو خضرة، جورج قنازع، إلياس عطا الله، محمود غنايم، سليمان جبران، حنا أبو حنا، إبراهيم جريس وفاروق مواسي.**

وكانت هذه الجمعية تعقد جلساتها في كليّة عبلين، ولم يتمخّض عن اللقاءات الخمسة التي عُقدت أي شيء يذكر، أو أيّة نشرة تُنشَر، وإنما كانت ثمّة مناقشات حول خطة العمل وطريقة إيجاد البديل من الدخيل، فكانت النواة الأساس للمبادرة التالية.

الثانية - تأسيس اللجنة العليا لشؤون اللغة العربية بتكليف رسمي من وزارة المعارف والثقافة، وذلك سنة ١٩٩٧، ويرئس اللجنة **سليمان جبران** وتضم: **فهد أبو خضرة وجورج قنازع ومحمود أبو فنّة وجميل غنايم وفاروق مواسي وخولة السعدي** - صاحبة المبادرة بحكم وظيفتها في قسم المناهج. وقد صدر عن هذه اللجنة كرّاس تجريبي تحت عنوان «**النشرة ١**» عن اللجنة العليا لشؤون اللغة العربية - القدس ١٩٩٨.

ومما ورد في المقدمة: «المجال الأول والأهم الذي تتناوله اللجنة هو مجال التربية والتعليم متمثلاً فيما تجمع لدى قسم المناهج من مصطلحات أجنبية وعبرية أرسلها مترجمو المواد التعليمية أملاً في استحداث/ إقرار البدائل العربية».

وظلّ عمل اللجنة يتلخّص في عرض المصطلحات الأجنبية الواردة لها، والبحث عن بديل موافق أكثر ما يمكن.

وهذا بالطبع لا يتجاهل ما هو معروف، أو ما يشيع على الألسنة من المصطلحات؛ فشيوع المصطلح - كما ترى اللجنة - سبب في إقراره ومشروعيته.

وإذا نظرنا إلى هذا المعجم الصادر فإننا نرى أن اللجنة لجأت أحيانًا إلى ابتكار مصطلح جديد مما له أصول عربية قديمة نحو (טעוני טפוח) فترجمتها **مُسْتَرْعَون**، ونحو (אנרקסיה נרבוזה) ترجمتها **خَلْفَة** (بمعنى فقد الشهوَة إلى الطعام). كما لجأت أحيانًا إلى تبنّي المصطلح الأجنبي بسبب شيوعه وذيوعه أو بسبب صعوبة ابتكار المصطلح العربي المُلائم نحو (סוציומטריה) - **سوسيومتري** - وهو

علم قياس العلاقات الاجتماعية، ومثل ذلك قبول كلمة **فانتازيا**.

* * * * *

ولي ملاحظات أو مقترحات خاصّة لم تلاقِ تشجيعًا كافيًا لدى رفاقي في هذا الميدان أرى أن أقدمها باعتبارها وجهة نظر قد تجد من يحفل بها ويوليها دراسته؛ منها:

١ - ضرورة استخدام النحت في الترجمات الحديثة، فترجمت - مثلاً (סוציו-ספרותי) = **إجتأدبي**، وأرى أن نُترجم (פסיכו-חברתי) = **النفإجتماعي**، أما التعبير (תוך-אישי - Intrapersonal) فترجمته **ضِمْشخصي**، و(בין-מקצועי) **بَيْمِهْني**؛ ولنقس على ذلك بروية.

ومن الألفاظ العبرية كثيرة الاستعمال (עדכן) فهي منحوتة بالعبرية من لفظتي (עד + כאן) أي الموافاة بآخر ما يستجد، فارتأيت أن أستعيرها للعربية، وبنفس الطريقة، فجعلتها **حَتّن** (من لفظتي: حتى + الآن - حاذفًا لام التعريف على غرار ما فعل العرب في نحتهم: عبقسي ومرقسي وعبدري من الأصل - عبد القيس وامرؤ القيس وعبد الدار...).

وأعترف أن لقاموس **المورد** لمنير البعلبكي فضلاً كبيراً في التوجيه والتنبيه لهذا النحت، فهو يترجم مثلاً Subaerial **تَحْهوائي** وكلمة Preschool **قَبْمَدرسي**، وهناك مئات غيرهما.

٢ - ضرورة استعمال صيغة **فَعيل** مقابل صيغة פעיל التي تعطي معنى القابليّة، فنقول بالعبرية קריא ترجمة موافقة لـ Readable (يترجمها **المورد** - مقروء، ممكن قراءته...)؛ وفي رأيي أن نستعمل **قَرِيء**، فهذه المادة قريئة - أي سهلة القراءة أو ممتعتها، وكلمة שביר أترجمها **كَسير** (متغاضيًا عن المعنى الفصيح لها، وهو نادراً ما يُستعمل)، وكلمة הפיך أترجمها **قليب** (معناها الآخر هو بئر، ولا يُستعمل في لغتنا اليوم)... إلخ.

٣ - ضرورة تحديد كلمات معينة مقابل التعابير العبرية المستخدَمة - حتى ولو كانت ثغرات معيّنة في اختيارنا، فلا يمكن أن نصل إلى كمال المبتغى، ولأسق بعض ما أقترح:

שקף = **شافّة**

שקופית = **شافّيّة** (بدلاً من: شريحة أو شفافة لكلتيهما).

דיון = **مناقشة**

וכוח = **نِقاش**. (فعال - فيه حيادية أكثر من عنصر المشاركة، فنقول: حساب، عداء، جِدال، ولكن وزان مفاعلة يغلب عليه عنصر المشاركة أكثر: منافسة، مماحكة، معاملة.. ولفظة אביזרים أرى أن نقتصر في ترجمتها على **كماليّات** (بدلاً من معدّات أو مسلتزمات أو أدوات...). أما لفظة איתורית فأرى أن نترجمها **أثّارة**، فأصل الاشتقاق باللغتين واحد - وهو تحديد الأثر أو الموقع، وليس هذا ببعيد عمّا ورد في الذكر الحكيم: {**إيتوني بكتاب من قبل هذا أو أثارة من علم إن كنتم صادقين**} (الأحقاف، ٤)، فما يمنعنا أن نسوّق هذه الكلمة، وتكون على ألسنة السائقين وأصحاب المصالح...

وقد ترجمت كلمة הנדסאי = **هندساني**، ولم أقل **هندسي**، لأن اللفظة الأخيرة تعني المنسوب إلى

الهندسة. ويجدر بنا أن نمايز بين النسبة والوظيفة، ولغتنا في مصادرها استعملت: حلّواني، صيدلاني...

٤ - الجرأة في وضع البديل: فكلمة דשא اخترت لها **مَعْشَب** وجمعها معاشب، وهي اسم مكان - صيغة هي أفضل بكثير من ترجمتها - نجيل أو مسطح أخضر أو بساط عشبي... فالكلمة العبرية تتصرّف باشتقاقات كثيرة لا تستطيع إلاّ (معشب) أن تجاريها.

وكلمة התמצאות ترجمتها **اهتداء**، وقد سرّني أن أقرأ من يستخدمها في كتبه. أما كلمة חויה فيترجمونها تجربة، وفي رأيي أن نقصر هذه الترجمة على معنى נסיון بينما نجعل التجريب ترجمة لـ ניסוי. وبسبب شيوع كلمة חויה بمعناها الإيجابي أو السلبي، وفعلها חוה فقد ارتأيت أن نترجمها **عَيْشِيّة** وفعلها **عايش**.

وكلمة לחמניה أرى أن نجعلها **خُبْزِيّة**؛ وكلمة לומדה تكون بالعربية **بَرمجيّة**. أمّا ריפוי בעיסוק فقد اقترحت لها **المداواة بالإشغال** - قلت «مداواة»، وليس العلاج، فقد خصصت «علاج» لمعنى טיפול، ثم إن مهنة المرأة العاملة في هذا الحقل هي - مُداوية، وهي أفضل من مُعالجة التي قد تكون مصدراً وليست وصفًا. ولم أختر لفظة **التشغيل** عمداً، لأننا هنا لا نقصد أن **نُشغّل**، بل أن **نُشغِل** ونلهي.

ونكثر من ترجمة רציונל (Rationale) بـ **الأساس المنطقي** - كما يُترجمها **المورد**؛ وفي رأيي أن نجعلها **البَسْط**، ذلك لأننا نبسط المبادئ والأسباب ونعرضها في كلام موجز مختصر. ويجب ألا تردعنا هذه اللفظة - لأنها تُستخدم في الكسور العادية عكسًا للمقام، فهذه الكلمة الأخيرة أيضًا لها أكثر من معنى، ولا أظنّ أحداً لا يمايز بينهما.

وكلمة שרטוט أرى أن نحدد ترجمتها - **الرسم الهيكلي**، بينما تكون תרשים **الرسم التوضيحي**. أمّا الذين يسارعون إلى استعمال **تخطيط** فأقترح أن يخصصوها لكلمة תכנון (משפחה, ... אסטרטיגי) وكذلك هي ترجمة لـ סמון (... גבולות)، بالإضافة إلى استعمالات أخرى تتعلّق بـ (الجرافيكا) - وعلاقة الرسوم البيانيّة بالرسوم التخطيطيّة. وهنا لا بدّ من التأكيد على أهمية الاستعانة بذوي الاختصاص كل في ميدانه.

أما الكلمة التي اقترحتها لـ קניון فهي **مَشْرَى** (اسم مكان على غِرار مقهى، ملهَى..)، وهي أفضل بكثير من «مجمّع تجاري» أو «سوبر ماركت»...

ولفظة תהליך تتعبنا ترجمتها، ولا تنضبط «عملية» لنا في كل سياق، فضلاً على كون: عملية «لها دلالات كثيرة في العربية»، لذا فلا بدّ من استعارة كلمة أخرى، ولتكن **سَيرورَة** وهذه تعني الصيرورة والاستمرارية.

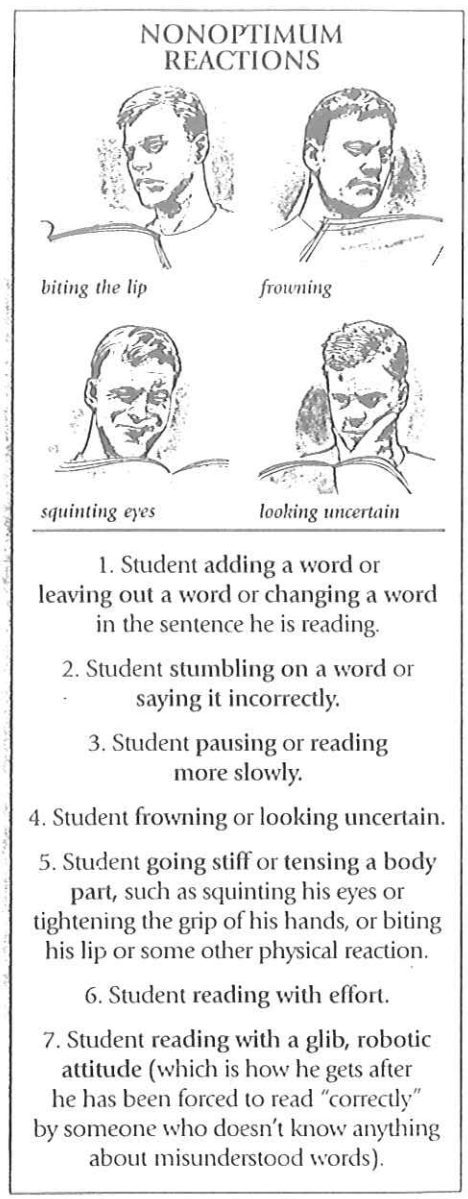
هذه بعض مما أقترحه، ولديّ عشرات غيرها بحاجة إلى معاودة نظر، وإلى الإفادة من رأي المختصّين في مجال الكلمة المطروحة، من نحو: التمييز بين רחוב, כביש, דרך, שביל، فلا يصحّ أن نظلّ نخلط بينها في العربية، ولا أظنّ أننا حدّدنا حتى الآن معنى لكلمة תא-דואר مثلاً، وهناك كلمات أخرى

اختصاصيّة، ومنها ما يتعلّق بالعمل المصرفي أو الطبّي أو القضائي...

أخلص إلى القول: ما أحوجنا إلى بديل واحد محدّد وموحّد نستعمله، (وسنستسيغه بعد استعماله) - حتى لا نظلّ في تخبّط لغويّ أو الشعور بالقصور، فكم من منتظر لنا حتى نسعفه وهو حريص على لغتنا، وما أكثر مَن يبحث عن عنوان ليستفتيه. إن لغتنا التي نعتز بها في بلادنا بحاجة إلى تبنّي ألفاظ معيّنة، حتى نخلّص أولاً معلّمينا من استعمال (تلوش، تيقن، يومان، حلون....)

إننا بحاجة ماسّة إلى توجه جريء ومدروس من عاملين في حقل اللغة ناذرين أنفسهم لحبها، حتى نقلّل من هؤلاء الساخرين منها ومن طاقاتها، وكأنها لا تستطيع أن تُجاري العصر والحضارة، وما دروا أن صدفاتها تبحث عن الغواصين المهرة، فأرجو أن تكون هذه المقالة خطوة على الجادة، أو خوضة هي جادة.

باقة الغربية



# القراءة وفهم المقروء في المدرسة العربية الإبتدائية في إسرائيل

## * الفصل السادس: إجمال وتوصيات *

د. خالد عزايزة

### توصيات واقتراحات للنهوض في لغة الأم:

في العدد الأوّل من مجلة «دارنا» للسنة الدراسية ١٩٩٩/٩٨ نشرنا الجزء الأول من الفصل السادس لرسالة الدكتوراة وقد تضمّن الملخّص والإجمال العام. وفي هذا العدد ننشر الجزء الثاني والذي يتضمّن التوصيات.

نُشير للقراء الكرام أنّ هذه الرسالة قُدّمت لقسم تدريس اللغات في جامعة برايتون في إنجلترا بعنوان:

Reading Fluency and Comprehension in the Elementary Arab School in Israel: Meadiating Factors.

أشرف على البحث رئيس القسم البروفيسور براين هيل، Brian Hill، وساعده في ذلك المحاضر في القسم الدكتور جفري بولان، Geoffry Bolan، المختصّ في أساليب تدريس اللغات، ومن اسرائيل شارك في الإشراف البروفيسور آرييه فول، Aryeh Wohl، الخبير في مجال القراءة وفهم المقروء ويعمل في مركز التكنولوجيا التربوي والجامعة المفتوحة.

### مدخل

يتضمّن هذا الفصل توصيات واقتراحات توصّلت إليها بناءً على نتائج البحث الميداني الذي استمرّ ما يُقارب أربع سنوات حول تشخيص الضعف في القراءة وفهم المقروء في الصفوف الدنيا كما ورد في الفصل الخامس في البحث، كذلك بناءً على الدراسات النظريّة التي وردت في الفصول الأربعة الأولى. وبودّي أن أُشير إلى أن العديد من التوصيات والاقتراحات قد توصّلت إليها أيضًا بناءً على ممارستي وخبرتي الطويلة في هذا المجال كمعلم

(*) ملاحظة: الإشارات الداخلية (أنظر الفصل كذا.. أو الصفحة كذا..) يقصد بها الموقع الأصلي في رسالة الدكتوراة. نسخة من البحث الكامل توجد في مكتبة الكلية العربية للتربية في حيفا وفي المكتبة العامة لجامعة حيفا وأيضًا في مكتبة كليّة عيمق يزراعيل، كما صدرت النسخة العربية لهذه الرسالة مؤخراً في الناصرة، في آذار ١٩٩٩.

وكمختص في مناهج اللغة العربية وفي برامج التلفزيون التعليمي في اللغة العربية كذلك من خلال عملي كمرشد وكمحاضر في هذا الموضوع في دورات الاستكمال وفي الكلية العربية للتربية في حيفا ومن خلال عملي في اللجان والطواقم والهيئات المختلفة الفاعلة في الحقل في مجال أدب الأطفال، امتحانات المردود في اللغة العربية، الاتّصال الجماهيري وفي قسم المناهج وغير ذلك.

وُجّهت التوصيات والاقتراحات إلى الأوساط والجهات المعنيّة التي لها علاقة بالأمر وعلى رأسها تقف وزارة المعارف والثقافة في إسرائيل بالأقسام والوحدات التالية: قسم المناهج التعليمية، مؤسسة التلفزيون التربوي، قسم الثقافة والمكتبات العامة ومراكز أدب الأطفال، قسم الإرشاد والتفتيش، قسم إمتحانات المردود والقياس التربوي، كذلك توجد توصيات موجّهة لمديري المدارس الابتدائية وتوصيات لمعلمي لغة الأم فيها كذلك يتضمّن الفصل توصيات واقتراحات لأولياء الأمور حول دورهم ومسؤوليتهم في هذا المجال.

## ١. التوصيات والاقتراحات الموجهة لوزارة المعارف والثقافة:

### أ) قسم المناهج التعليمية

نوصي قسم المناهج التعليمية في وزارة المعارف والثقافة بإقامة لجنة خاصة لموضوع اللغة العربية (ועדת מקצוע) كما هو الحال في الوسط العبري، هدفها الإشراف والتوجيه من أجل النهوض في اللغة العربية من جميع الجوانب والاتجاهات وفي جميع الفروع والمراحل التعليمية وبالنسبة للمرحلة الابتدائية تكون مهمتها فحص منهج اللغة العربية والقراءات والكتب وغير ذلك من المواد، كما نوصي بإقامة طاقم خاص لفحص الثروة اللغوية الشائعة لدى الأطفال قبل مجيئهم إلى صف البستان وبناء جدول من الألفاظ والتراكيب الفصيحة بصورة متدرّجة كي يعتمد عليها واضعو المنهج والقراءات لدى إعدادهم لكتب القراءة لجميع صفوف المرحلة الإبتدائيّة. كذلك يعهد إلى الطاقم اختيار النصوص القرائية الملائمة بناءً على الفئات العمرية وبناء على الحاجات والأهداف الأساسيّة للمجتمع العربي في إسرائيل على اختلاف إنتماءاته الطائفية والجغرافية والحضارية.

إضافة إلى هذا الطاقم من المفروض أن تكون في قسم المناهج مجموعة من الطواقم المهنية المتخصصة تعمل على ترجمة مضامين المنهج وأهدافه وفروعه إلى قراءات وكتب تعليمية مثل طاقم للصف الأول، طاقم للغة، طاقم للتعبير، طاقم للقراءة وفهم المقروء. طاقم خاص بأدب الأطفال، طاقم للمطالعة الحرّة والموجّهة، طاقم للوعي القرائي. وإلى جانب هذه الطواقم المهنية تعمل لجنة توجيه (ועדת היגוי)، أو لجنة شعبية (ועדה ציבורית)، تضمّ خيرة الخبراء والمختصّين في المناهج وفي أساليب التدريس، أدب الأطفال، اللغة والأدب وكذلك تجمع مختصّين في علم النفس التربوي ورجال في علم الاجتماع ومندوبين عن المعلمين وممثلين عن لجنة أولياء الأمور وحتى مختصّين في الإخراج والرسم والتصوير.

نوصي بإعداد منهج جديد للغة العربية وأن تعمل هذه الطواقم على إعداد الكتب والمواد للتلاميذ في جميع الصفوف وفي جميع الفروع في نفس الوقت كي لا تمر السنوات الطويلة كما هو اليوم دون إصدار جميع المواد التعليمية للمنهج. (صدر المنهج الحالي للغة العربية عام ١٩٨٩ وحتى هذا اليوم لا توجد تغطية لجميع أقسام المنهج مثل اللغة، التعبير والفهم. كراس العمل في القراءة للصف السادس، فعاليات وألعاب لغويّة للصف الأول ومواد للفرق الضعيفة وغير ذلك).

نوصي أن تقوم الطواقم بتجريب المواد والكتب بصورة علمية منهجية وفي ضوء النتائج وبعد أخذ ردود الفعل من التلاميذ والمعلمين والمختصين تصدر الطبعات التجارية بحيث يتمّ إخراج الكتب بصورة أنيقة، جذّابة تشتمل على الصور والرسومات التوضيحية وتكون مشكلةً تشكيلاً تامًا في جميع الصفوف الابتدائية (2.3.3)، (أبو ربيعة، ١٩٩٦).

نوصي أن تندرج النصوص والمواد والفعاليات من حيث الصعوبة والسهولة لتجيب على الحاجات والفروق الفردية كذلك نوصي أيضًا بتأليف كتب ومواد خاصّة وفعاليات للطلاب الضعفاء وخاصة في مجال القراءة وفهم المقروء (5.3.1). إلى جانب المواد التعليمية للتلاميذ نوصي أن تعمل الطواقم وفي نفس الوقت على إعداد المواد الإرشاديّة للمعلمين وأن تقيم الأيام الدراسيّة ودورات الاستكمال حول المنهج والكتب وكيفيّة التطبيق في الحقل (1.4). بسبب قلّة المطالعة نوصي أن يقوم طاقم الوعي القرائي بإعداد كتيبات للمطالعة الموجهة والإثراء (ספרוני העשרה) من الصف الأول ولغاية الصف السادس حيث تحوي هذه الكتيبات قصصًا للأطفال وفي نهاية كل قصة مجموعة من الفعاليات والأسئلة الموجّهة ليتسنّى معالجتها في الصف أثناء حصص المطالعة الموجهة ومن خلال فعاليات الوعي القرائي (1.4)،(فايتلسون، ١٩٦٤).

بخصوص كتب اللغة والتعبير نوصي الطواقم بإعداد مواد مبسّطة وسهلة قريبة من التلاميذ وأن تكون المواد متدرّجة من حيث السهولة والصعوبة وأن تعالج مشاكل لغوية بالاعتماد على نصوص قرائيّة واضحة ومفهومة بهدف تهذيب اللغة وتقوية التعبير الشفهي والكتابي لدى التلاميذ ورفع مكانة اللغة الفصيحة لديهم والتقليل من اللغة العامية. (2.3.4).

### ب) التلفزيون التربوي

نوصي أن يقوم التلفزيون التربوي بإنتاج برامج جديدة ناطقة في اللغة العربية بحيث تتناول هذه البرامج موضوعات أدبية من مرحلة التعليم الإبتدائي وأن تتضمّن معالجة للنصوص القرائية مثل القصص والأشعار، والمسرحيات والنصوص الإخباريّة مما يتيح الجمع والمزج بين النصوص المكتوبة والنصوص المسموعة المرئية وهذا يساعد على تسهيل فهم النصوص المكتوبة وتقريب المواد التعليمية وتوضيحها لدى الطلاب ويحببها إليهم من خلال المشاهدة ويرقى بحصيلتهم اللغوية لأنها ناطقة

باللغة الفصحى وبالتالي من خلال معالجة هذه البرامج التلفزيونيّة نستطيع تطوير مهارات اللغة العربية مثل مهارة الإصغاء والتعبير الشفهي والكتابي كذلك مهارة القراءة والفهم عند الرجوع إلى النصوص المكتوبة (4.3).

بما أن التلميذ يأتي إلى صف البستان والأول مع مكنوز لغوي شائع بالألفاظ العاميّة، من المفروض إنتاج برامج تلفزيونيّة بالفصحى من صف الروضة فصاعداً وباستعمال الكلمات والألفاظ القريبة والمقبولة المأخوذة من قاموس الأطفال وعالمهم. هنا يوجد مجال للتعاون مع اللجنة الخاصة بفحص قاموس اللغة لدى الأطفال والتي ورد ذكرها في البند السابق. إضافةً إلى الإنتاج في المجال التلفزيوني، نوصي بأن تتوفّر طواقم عمل تعمل جنبًا إلى جنب على إعداد مواد مكتوبة للتلاميذ تشتمل على نصوص وفعاليات حول هذه البرامج، كذلك تقوم هذه الطواقم بإعداد مواد إرشاديّة للمعلمين حول طرق دمج البرامج التلفزيونية في التعليم (2.3.1)، (4.3)، (عزايزة وآخرون، ١٩٩٧).

### جـ) قسم الثقافة والمكتبات العامة

أشارت نتائج البحث الميداني إلى وجود معامل ارتباط إيجابي بين المطالعة وبين تحصيلات التلاميذ في فهم المقروء. فكلّما زادت قراءة التلاميذ للكتب والمجلاّت والمواد المختلفة كلّما تحسّنت لغة التلاميذ وزاد فهمهم للنصوص القرائيّة التي يتعاملون معها والتي يمتحنون بها في إمتحانات فهم المقروء سواءً في امتحانات المدرسة أو التفتيش أو امتحانات الألوية أو الامتحان القطري لوزارة المعارف (5.3.2)، (5.3.3). لذا نوصي الإهتمام أكثر في قضية المطالعة في المرحلة الابتدائية وهنا يوجد دور كبير لقسم المكتبات في الوزارة لإنشاء مكتبات مدرسيّة وتزويدها بالكتب اللازمة مثل كتب المطالعة، المراجع العلمية، القواميس وأن تعمل هذه المكتبات على إقامة فعاليات أخرى عدا إعارة الكتب مثل المسابقات والندوات والمحاضرات واللقاءات الأدبية وأن تعمل أيضًا على تشجيع الكتابة الإبداعية عن طريق ورشات الكتابة بإشراف معلمين مختصّين في هذا المجال (4.2).

كذلك نوصي قسم الثقافة في الوزارة بإقامة مركز لأدب الأطفال في كل كليّة من كليّات إعداد المعلمين في البلاد أسوة بمركز أدب الأطفال الموجود حاليًا في الكلية العربية للتربية في مدينة حيفا. نوصي أن يعمل في المركز طواقم عمل متخصّصة لإجراء الدراسات والأبحاث ونشرها على الجمهور وإقامة الفعاليات والأنشطة المختلفة في مجال أدب الأطفال، كذلك نوصي أن تقوم وزارة المعارف بتمويل ودعم مشروعات الكتابة للأطفال وتزويد المدارس في كتب المطالعة بأسعار مخفّضة وأن يقوم مركز أدب الأطفال في كل كليّة بالإرتباط مع المدارس في المنطقة التي يتواجد فيها لإقامة الفعاليات والنشاطات الثقافية والأدبية (4.2).

### د) دائرة الإرشاد والتفتيش

نقترح على دائرة الإرشاد في وزارة المعارف لإعداد كوادر مهنية من مرشدي اللغة العربية للمرحلة

الابتدائية وتخصيص أيام إرشاد كافية لتغطي جميع المدارس، حيث يتركز عمل المرشد في ٤ - ٦ مدارس على الأكثر. كذلك نوصي السكرتارية التربوية بتعيين مفتش خاص للغة العربية في كل لواء من ألوية وزارة المعارف إلى جانب وجود مفتش مركّز للغة العربية يعمل بوظيفة كاملة وليس بنصف وظيفة كما هو اليوم وأن يكون ملاك التفتيش والإرشاد في الوسط العربي كما هو موجود اليوم في موضوع اللغة العربية أو العبرية للوسط العبري.

### هـ) قسم القياس والتقييم التربوي - إمتحانات المردود

إنّ مجرد الإعلان عن امتحانات المردود القطرية وأيضًا الامتحانات اللوائية في فهم المقروء يخلق اهتمامًا كبيراً لدى المديرين والمعلمين في المدارس، كما دلّت على ذلك التجارب في الماضي. فمعظم المدارس تتحوّل إلى ورشات عمل وتطبيقات وتدريبات على الأسئلة والامتحانات بهدف حصول المدرسة على نتائج أفضل لأن نتائج الامتحانات تلقي بظلالها على أجواء المدرسة إيجابًا أو سلبًا وفي نظر الكثيرين فإن معدّل النجاح العالي يزيد من ثقة الهيئة التدريسيّة واعتزازها أمام المسؤولين وأمام أولياء الأمور والطلاب (5.3.3).

من هذا المنطلق نوصي قسم القياس التربوي والتقييم وقسم امتحانات المردود على المستوى القطري واللوائي لمواصلة إجراء الامتحانات بحيث تغطّي معظم صفوف المرحلة الابتدائية وفي كافّة المدارس العربية وعلى فترات زمنية متقاربة بخلاف ما هو حاصل اليوم.

نوصي قسم القياس التربوي بتزويد المدارس بنتائج الامتحانات وتقديم التوصيات والاقتراحات العملية للهيئات التدريسيّة والمرشدين والمفتشين لمتابعة الأمور من أجل رفع مستوى النجاح وتقديم الطرق العينية لمعالجة الضعف لدى الفئات المحتاجة من التلاميذ وتزويد المدارس بنماذج من الامتحانات وإرشادهم في طرق وأساليب القياس والتقييم، كذلك العمل على توظيف الموارد المختلفة مثل ساعات التقوية والعلاج والدروس المساعدة (بهدف التخفيف من الرسوب والمتراكم، "The accumulative failure"، "הכישלון המצטבר" (5.3) الذي يحصل في حالة عدم المعالجة والمتابعة الصحيحة للتغلب على أثر ماثيو في هذا المجال "matthew effect".

### ٢ - توصيات واقتراحات للإدارة المدرسيّة:

هناك دور كبير يقع على عاتق مديري المدارس في المرحلة الابتدائيّة فيما يتعلّق برفع التحصيلات في اللغة العربية فمن الجدير بمكان أن يقوم المدير بخلق الوعي والاهتمام لدى كافة أعضاء الهيئة التدريسيّة حول أهمية اللغة العربية كلغة قوميّة فهي غاية ووسيلة لاكتساب المعارف والمعلومات في المواضيع التعليمية الأخرى. لذا فمسؤولية النجاح في امتحانات فهم المقروء تقع أيضًا على عاتق جميع المعلمين وليس فقط على معلّمي اللغة العربية، لأجل ذلك نوصي المديرين العمل لدى

جميع أعضاء الهيئة التدريسيّة لبناء الفعاليات والأسئلة في فهم المقروء ومعالجتها، خاصة في المواد النظرية التي تُدرّس في كتب التاريخ والجغرافيا والعلوم والصحة والمشاهدة وغير ذلك (2.3.1)، (آدار وآخرون، ١٩٨٦). من هذا المنطلق نوصي المديرين ببناء قواعد وأطر للعمل المشترك بين أعضاء الهيئة التدريسيّة وإشراك الكوادر الأخرى الفاعلة في المدرسة مثل أمين المكتبة، المستشار التربوي، العاملة الاجتماعية. كذلك مركزي الطبقات والموجهين المدرسيين والمرشدين الخارجين وغير ذلك (4.2). نوصي مديري المدارس تحفيز الطلاب نحو القراءة عن طريق خلق مناخ مشجّع بين جدران المدرسة وأروقتها وداخل الصفوف، كذلك تفعيل المكتبات الصفيّة والمكتبة المدرسية لتأخذ دورها بالشكل الصحيح مثل تشجيع الطلاب نحو كتابة الوظائف، والأبحاث وإقامة المعارض والندوات الأدبية والمسابقات في الكتابة الإبداعيّة (4.2) (5.3.3)، (مصطفى، ١٩٨١؛ الشاروني، ١٩٨١)، (أبو فنّة وعزايزة، ١٩٩٦).

بالإضافة إلى المكتبات والفعاليات اللغوية نوصي بإقامة زوايا للإصغاء والاستماع خاصة في الروضات والصفوف الدنيا ونوصي بتوفير جهاز التلفزيون والفيديو في كل صف ومكتبة الفيديو للبرامج والأفلام في المجال اللغوي كذلك يجب استغلال مختبر الحاسوب لتدريب الطلاب في معالجة النصوص والكتابة الوظيفيّة والإبداعيّة (4.3).

من أجل التغلّب على الرسوب المتراكم «The accumulative failure». نوصي المديرين بإقامة أطر خاصة لمعالجة الطلاب الضعفاء عن طريق العمل الفردي أو العمل بمجموعات صغيرة مستغلين ساعات التقوية، ساعات المعالجة، حلقات المساعدة وذلك من خلال برنامج هادف ومنظم وفقًا للفئات العمرية ولمستويات فهم المقروء (أبو ربيعة وسيجال، ١٩٩٥)، (ستانفرش، ١٩٨٦).

نوصي أن تخصص المدرسة ساعتين في الأسبوع لتطوير مهارات القراءة وفهم المقروء للفرق المحتاجة. قبل التنفيذ نقترح أن تقوم المدرسة بإجراء امتحانات لتشخيص الضعف في فهم المقروء. هذا بالإضافة إلى الامتحانات الخارجية التي تجريها وزارة المعارف. لكي يتمّ استغلال ساعات التقوية بالشكل الصحيح نقترح أن تعطى لمعلمين مختارين ذوي كفاءة وخبرة في اللغة العربية وليس لمعلمين إضافيين، الأمر الذي سيزيد من فرص التقدم والنجاح لدى هؤلاء الطلاب ونقترح إستغلال هذه الساعات عن طريق استخدام أساليب تدريس حديثة مبنيّة على البدائل التربوية وعن طريق التعليم الفعّال (שיטות הוראה אלטרנטיביות ולמידה פעילה) من خلال معالجة نصوص مكتوبة ونصوص مسموعة ونصوص مرئية في اللغة العربية وعن طريق استخدام الألعاب والمناشط اللغوية المرغوبة والجذابة لدى التلاميذ (5.3.1) (بير كبشار، ١٩٧٨)، (آدار وآخرون، ١٩٨٧)، (براون، ١٩٨٠).

نوصي الإدارة المدرسيّة أن تقوم بتحضير بطاقات

معالجة لكل طالب من طلاب المدرسة (بورتوفوليو)، (פורטפוליו)، بحيث يسجل عليها الملاحظات والتقديرات والتحصيلات وتكشف عن مواطن الضعف والقوة لدى الطالب في فروع اللغة العربية بشكل عام وفي مستويات فهم المقروء بشكل خاص. مع بداية السنة الدراسية يقوم معلم الموضوع بإجراء مسح كامل لمستويات الطلاب ويقدم بموجبها اقتراحًا لخطة العمل السنوية. وعلى مديري المدارس متابعة التنفيذ بشتى الطرق ومن ثم عقد جلسات عمل لتقييم الوضع من حين إلى آخر (5.3.4).

## ٣ - توصيات واقتراحات لمعلّمي الموضوع:

نوصي بأن يبادر كل معلم جديد مع بداية السنة الدراسية الاجتماع بالمعلم السابق للصف والتحدّث معه حول وضعيّة الطلاب الذين سيتعامل معهم والوقوف على مواطن الضعف والقوة لدى الفئات المختلفة. ومن ثم التشاور معه في بناء خطة العمل المستقبليّة (3.3)، (5.3.4). نوصي أن يتبع المعلم في عمله أساليب تدريس حديثة ومتنوّعة تأخذ بالحسبان الفرق الضعيفة والمتوسطة. كذلك من الجدير بمكان الإهتمام بالطلاب الأقوياء بهدف زيادة نسبة التفوّق لديهم (3.5). إن الطريقة الجديرة لتعليم مهارات فهم المقروء يجب أن تعتمد على ترسيخ إستيعاب النص من خلال فعاليات ذهنيّة مستمرة قبل القراءة، أثناءها وبعدها بناء على مفهوم النظرية - فوق الذهنيّة (תפיסה מטה קוגנטיבית) حيث يتغيّر التعامل في تدريس الموضوع من طريقة المهارات المنفصلة الميكانيكيّة (מיומנויות מכאניות) إلى طريقة التعامل مع اللغة ككل متداخل يحتوي فهم النصوص على مجموعة من المراحل والعمليات الذهنية تشتمل على التخطيط المسبق (תכנון)، التنظيم (ארגון)، المتابعة (מעקב)، الفحص والمراقبة (בקרה) ومن ثمّ التذويت (הפנמה)، (3.4), (3.5).

سينحصر دور المعلمين بحسب هذا المفهوم في توجيه الطلاب وإرشادهم لمعالجة النصوص وفهمها كذلك بمتابعة مراحل التطوّر الذهني والعقلي لدى الطلاب في الفهم والوقوف على أسباب الضعف والقوة. هذا الموقف من قبل المعلمين يشكّل بداية إنطلاق نحو تحفيز الطلاب وإثارة الدافعية لديهم نحو اليقظة والتثوير الفكري في فهم النص (עירנות מטה קוגנטיבית). الطلاب حسب ذلك يصبحون شركاء فعّالين في عملية التعليم ويبنون بأنفسهم خطة العمل للدخول في النص وفهم محتوياته والأهداف من وراء كتابته. وهذا يتطلّب من الطلاب وضع مجموعة من الأسئلة بأنفسهم حول النص وجوانبه المختلفة كي توصل الإجابة عنها في النهاية إلى عملية الفهم المنشود والمتكامل (3.4).

نوصي معلّمي الموضوع أثناء التطبيق بتنويع أساليب العمل وتنويع الفعاليات واختيار المواد القرائيّة والجذابة ونوصي أيضًا باستخدام الحاسوب في دروس اللغة العربية لتطوير مهارات الفهم والتعبير الكتابي، كذلك استخدام البرامج التلفزيونية الفصيحة في دروس اللغة العربية ودروس التربية للمشاهدة والإتّصال الجماهيري (4.3). نقترح على

معلّمي اللغة العربية الاهتمام أكثر في قضية المطالعة الموجّهة والحرّة، حيث أشارت نتائج البحث كما ذكرنا إلى وجود معامل إرتباط إيجابي بين عدد الكتب التي قرأها الطلاب وبين تحصيلاتهم في امتحانات فهم المقروء (5.3.2). وبما أن اللغة العاميّة تشكّل عقبة لدى الطلاب في الفهم والتعبير لذا من المفروض أن يزيد المعلم من قراءة الطلاب للكتب والمجلاّت واستغلال حصة المطالعة الموجهة لمعالجة بعض الأعمال التي قاموا بقراءتها في البيت وعدم حصر المطالعة فقط على قراءة النصوص الواردة في كتب القراءة (4.2)، (يوسف، ١٩٨٠)، (پيلد، ١٩٩٢).

نوصي المعلمين بإعطاء المزيد من الأعمال والوظائف للطلاب في موضوع المطالعة الموجّهة وفي الروضات والصفوف الدنيا من المحبّذ أن يقرأ الوالدان القصص أمام أبنائهم. ويمكن استدعاء أولياء الأمور من حين إلى آخر إلى المدرسة والتعاون معهم في حل الوظائف البيتيّة والأعمال والأبحاث المتعلّقة بالمطالعة. كذلك من أجل حثّهم على بناء مكتبة بيتيّة مزوّدة بالكتب والمجلات والمصادر المختلفة (4.2) (شحاتة، ١٩٨٦)، (العاصي، ١٩٨٤)، (جراي، ١٩٨١).

بما أن المعلمين يلعبون دوراً هامًا في تقدّم الطلاب العلمي في مجال القراءة وفهم المقروء نوصي أن يشترك المعلمون في دورات استكمال جديدة تتمحور حول منهج اللغة العربية الجديد وحول المواد التعليمية المنبثقة عنه، كذلك أن يشترك المعلمون في دورة خاصة في موضوع فهم المقروء بناءً على مفهوم النظرية فوق الذهنية (התפיסה המטה קוגנטיבית). كما نوصي أن تتبنى كلّيات إعداد المعلمين المنظور الجديد في التعامل مع فهم المقروء وإعطاء مساقات جديدة في هذا المجال (أنظر الملحق "د" حيث توجد خطّة عمل مفصّلة ومبنى لمساق كامل في تعليم موضوع فهم المقروء).

## ٤ - توصيات واقتراحات لأولياء الأمور:

نحن نؤمن أن قسطًا كبيراً من مسؤولية النجاح أو الفشل في تحصيلات الطلاب في اللغة العربية تقع أيضًا على عاتق أولياء الأمور وخاصةً في مراحل التعليم الأولى. لذا نوصي الأمهات والآباء بسرد القصص على الأطفال ونوصي بأن يوفّر البيت لأبنائه مكتبة غنيّة بالكتب وحاسوبًا يحتوي على برمجيات في اللغة العربية. كذلك أن يوفر البيت أشرطة سماع ومشاهدة باللغة الفصحى وأن يهتم الأهل في كيفيّة استغلال هذه الموارد بصورة ناجعة ومفيدة. ونوصي الأهل أن يكونوا شركاء فعّالين في مسيرة التعليم من خلال التردد على المدرسة والإلتقاء بالمعلمين. كذلك الاشتراك في اللقاءات والنشاطات في المجال اللغوي مثل معالجة قصة مشتركة من قبل الطلاب والأهل، والمشاركة في ندوة مع كاتب أو شاعر، وحضور مسابقة شعرية أدبية، وفي البيت كما ذكرنا المساهمة في سرد القصص، مشاهدة برامج تلفزيونية ناطقة بالفصحى ومناقشتها مع الأولاد كذلك تشجيع الأولاد لمبادرات وهوايات إبداعية مثل كتابة مواضيع

الإنشاء، نظم الأشعار، الرسم، الغناء، التصوير، إجراء المقابلات وغير ذلك (4.2).

## المصادر العربية


١. أبو فنّة محمود وخالد عزايزة (١٩٨٦)، **آفاق جديدة**، الناصرة، ص١٥١ - ص١٧٩.

٢. چراي وليامز (١٩٨١)، **تعليم القراءة والكتابة**. ترجمة رشدي خاطر. القاهرة، ص١٩ - ص٢٥.

٣. الشاروني يعقوب (١٩٨١)، **دور المكتبة في تطوير عادات القراءة لدى الأطفال**. ندوة محليّة حول المكتبات. القاهرة، ص١٤٢ - ص١٥٥.

٤. شحاتة حسن (١٩٨٦)، الرصيد اللغوي المنطوق لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. **ثقافة الطفل، بحوث ودراسات**. عدد ٣، القاهرة. المركز القومي لثقافة الطفل.

٥. العاصي ثناء يوسف (١٩٨٣)، تنمية الوعي القرائي لدى الأطفال من كتاب: **كتب الأطفال في الدول العربية والنامية**. القاهرة، ص١٤٠ - ص١٥٨.

٦. عزايزة خالد وآخرون (١٩٩٧)، **كان ياما كان**. مرشد للمعلم. التلفزيون التربوي. تل أبيب.

٧. عزايزة خالد وآخرون (١٩٩٧)، **غصن الزيتون**. مرشد لمعلمات رياض الأطفال والصفوف الدنيا، التلفزيون التربوي. تل أبيب.

٨. مصطفى نعمان (١٩٨١)، الخدمة المكتبية للأطفال تنظيمها وأنماطها «**الحلقة الدراسية عن مكتبات الأطفال**»، القاهرة.

٩. يوسف عبد التواب (١٩٨٠)، الإذاعة المسموعة والمرئية تحفيز الطفل على القراءة. **الحلقة الدراسية عن مكتبات الأطفال**. القاهرة.


## المصادر العبرية


1. אדר לאה, שושנה בלום-קולקה, רפאל ניר, רחל מיזלר תמר לוי (1987). **איתור קשיים בהבנת הנקרא**, המכון הישראלי לחקר הטיפוח בחינוך - ביה"ס לחינוך ירושלים.

2. פיטלסון דינה (1964). **דרכים לשיפור הוראת הלשון העברית בביה"ס היסודי**, בית-הספר לחינוך - ירושלים.

3. פלד ציוני (1992), שילוב הוידאו בהוראה ובחינוך, מצוי ורצוי. בתוך: **נושאים בחינוך מס' 2 תקשורת וחינוך**, נובמבר עמ' 84-76.


## المصادر الأجنبية


1. Abu-Rabia, S. (1996). Reading in Arabic Orthography: The effect of vowels and context reading on poor and skilled native Arabic readers. In: **Reading and Writing Vol.9, No. 1,** Kluwer Academic Publishers, Printed in the Netherlands, pp. 1-14.

2. Abu-Rabia, S. 8 Siegal, L.S. (1995). Different Orthagraphics, different context effects: the

effect of Arabic sentence context on stilled and poor reader. **Reading Psychology.** 16, pp 1-9.

3. Brikckbichler, D. 8 Omaggio, A. (1978). Diagnosing responding to individual learner needs **Modern Learning Journal.** pp 336-45.
4. Brown, A.L. (1980). Metacognitive Development and Reading. In: R. Spiro, B. Bruce and W. Brewer (eds.). **Theoretical Issues in Reading Comrehension,** Hillsdale, N.J.: Erlbaum. pp. 453-485.
5. Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in Reading Some Consequences of Indvidual Defferences in the Acquisition of Literacy. **Reading Research Quarterly,** u, pp. 360-407.




*Two Middle Eastern countries, each proud of its historic contribution to the development of the alphabet, issued these commemorative stamps. At the top is a 1956 Syrian issue showing the Second Millennium* B.C. *Ugaritic alphabet, written in cuneiform script on a clay tablet. Beneath it is a 1966 Lebanese stamp illustrating the ancient Phoenician alphabet—ancestor of the Greek and Latin alphabets in use today.*



*A text from the First Book of Samuel in late Aramaic script is preserved on three leather fragments from the Dead Sea Scrolls, found in Israel in 1952. This form of alphabetic writing, a forerunner of Hebrew and Arabic, evolved around the 10th Century* B.C. *It had already been widely used in the Middle East when this manuscript was written in 250* B.C.

# أهمية البرنامج التربوي الفردي (תח״י) لمعلّمي التربية الخاصة

د. عز الدين مصالحة

## المقدمة:

تعتبر التربية الخاصة، بأنها مجموعة الخدمات المنظّمة والهادفة التي تقدّم إلى الطفل غير العادي (الشاذ)، وذلك من أجل مساعدته على تنمية قدراته إلى أقصى حد ممكن، وتحقيق ذاته، ومساعدته في عملية التكيّف مع بيئته الاجتماعية.

ولتحقيق ذلك، فإن العمل في هذا المجال، وفي جميع أطر التربية الخاصة، يمتاز بفرديّة التعليم والتربية والعلاج، ووضوح ودقّة البرامج والاستراتيجيّات التعليمية والتربوية.. والقدرة على بناء برنامج تعليمي - تربوي فردي، لكل طالب من طلاب التربية الخاصة.

لقد نصّ قانون التربية الخاصة الذي سُنّ في عام ١٩٨٨ في البلاد، بوجوب وضع برنامج تعليمي - تربوي فردي لكل طفل من أطفال التربية الخاصة يلائم حاجات الطفل وقدراته ونموّه.

فقد نصّ القانون المذكور، في الفقرة ١٩ و٢٠ ما يلي:

١ - في بداية كل سنة دراسية، ولا يتأخّر عن الموعد الذي حدده الوزير (وزير التربية والتعليم)، على الطاقم المُعالِج في مؤسسة التربية الخاصة، أن يضع برنامجًا تربويًا تعليميًا فرديًا لكل طفل من أطفال التربية الخاصة.

٢ - على الطاقم العلاجي المختصّ، دعوة أولياء أمر الطلاب، عند وضع هذا البرنامج وأخذ موافقتهم على ذلك.

٣ - يجب أن يصف هذا البرنامج:

أ - مستوى الاداء الوظيفي للطفل الخاص في ذلك الوقت.

ب - أن يحدد العيّنات (יעדים) والأهداف (מטרות) البعيدة والقريبة.

جـ - وأن يحدّد المدة الزمنية الضرورية لكل خطوة لتنفيذ هذا البرنامج.

د - أن يحدد البرنامج أيضًا، الوسائل المطلوبة للوصول للأهداف والمقاييس التي استعملت، لفحص عمل الطاقم المُعالِج.

٤ - عند نهاية السنة الدراسية يقدّم تقريراً خطيًا لأهل الطفل يصف الطاقم المعالِج فيه، مدى تقدّم الطفل في المجالات المختلفة.

فهل - يا تُرى - يلتزم العاملون في مجال التربية الخاصة من معلمين وغيرهم، بما نصّ عليه القانون، من وضع برنامج تعليمي - فردي والعمل حسب هذا البرنامج، وتقديم التقارير الخطيّة للأهل في نهاية كل عام؟! للأسف، إن وضوح هذه الفكرة لَما يعمّم عند أغلبية معلّمي التربية الخاصة في الوسط العربي من ناحية، وأيضًا الكثير منهم يعجز عن بناء مثل هذا البرنامج كما ينصّ عليه القانون.

هناك خلطًا عند الكثير من المعلمين والمختصّين بين:

- البرنامج التربوي الفردي (תכנית חינוכית יחדנית "תח"י)
- والبرنامج التعليمي الخاص (תכנית לימודית אישית "תל"א)

سأحاول في هذا المقال، استعراض البرنامج التربوي الفردي (תח"י) باختصار، من حيث المفهوم والأهمية والبناء وعرض نتائج بحث لطالبتين من طالباتنا في هذا المضمار.

أما البرنامج الخاص (תל"א) فسأترك الحديث عنه إلى مقال آخر.

## ماذا يُقصَد بالتعليم الفردي؟

لقد أكّد هذا الأسلوب على أهمية الفرد المتعلّم؛ بحيث يكون مركز العملية التعليميّة. تطمح هذه الطريقة على تحسين وضع المتعلّم وذلك باختيار أسلوب خاص يتلائم وحاجات الفرد المتعلّم وقدراته ونموّه.

يهدف هذا الأسلوب، الوصول بالفرد إلى الاستقلاليّة، ليستطيع أن يميّز ويختار ويتعلّم، يعرف المواجهة ويستطيع التكيّف مع الأوضاع المتغيّرة. أي أن يصبح شخصيّة مستقلّة إيجابيّة، يعرف كيف يتعاون مع الآخرين.

## أهداف التعليم الفردي:

يرى (חכם, 1976) بأن أهداف التعليم الفردي تتمركز في مجالات ثلاث: المجال العقلي والمجال الشخصي والمجال الاجتماعي.

- المجال العقلي: الهدف هنا، هو تقديم النتائج التعليمية لكل الطلاب حسب أهداف البرنامج التعليمي لوزارة التربية والتعليم، والتمييز بين الأهداف الكليّة وبين الأهداف الخاصة لكل طالب وطالب.
- المجال الشخصي: الهدف هو الوصول بالمتعلّم إلى الاستقلالية وتحمّل المسؤولية والثقة بالنفس والواقعيّة. هنا تبرز أهمية تشجيع الإبداع وتطوير الميول الشخصيّة.

- المجال الاجتماعي: يكون الاهتمام بتطوير القدرة على الصبر والتحمّل والإحساس واحترام الغير.

الهدف من التعليم الفردي ليس تقليل الاختلافات بين الطلاب، ولكن زيادة وتوسيع الفروق الفردية مع الطموح لتطوير قدرة كل متعلّم، لكي يصل إلى نتائج تعليمية جيّدة بالنسبة له.

حتى يستطيع الجهاز التربوي التجاوب مع الحاجات المختلفة للطلاب، يتطلّب ذلك مرونة في تنظيم المحيط التعليمي، وملاءمة الصف والمدرسة للطلاب، وأيضًا المرونة في ملاءمة المستوى الزمني لكل طفل، مع تخطيط دقيق لزمن التعلّم للطفل وزمن التعليم للمعلّم.

## البرنامج التربوي الفردي (תח"י):

هو عبارة عن استراتيجيّة سنويّة، هدفها توجيه المعلم وباقي الطاقم المعالِج، كل حسب تخصصه ومجال عمله، بتقديم تعليم وتربية وعلاج، يتلاءم وحاجات الطفل الخاص.

يمتاز هذا البرنامج، بتحديد المشكلة التي يود الطاقم العلاجي أو المعلم، علاجها، وأيضًا تحديد الطرق والوسائل والموارد التعليمية التي تتناسب وتتلاءم مع الاحتياجات الشخصيّة للطالب، وأيضًا تحديد المدة الزمنية للوصول إلى الأهداف المقررة ومحاولة تقييم كل خطوة بعد الانتهاء منها.

من الخصائص الأساسية لهذا البرنامج، هي الموضوعية والمرونة. فعلينا أن نعرف أن عمل المعلم بدون برنامج العمل الفردي للطالب سيبقى سطحيًا للغاية ونتائجه ضحلة جداً. لذا فعليه وضع مثل هذا البرنامج في بداية كل سنة دراسية.

علينا أن نؤكد بأن المسؤولية عن تخطيط وتنفيذ ونتائج العمل لهذا البرنامج، لا يتحملها المعلم لوحده، بل تقع على عاتق الطاقم العلاجي بأسره - المُصادق على هذا البرنامج - وأيضًا على مدير المدرسة.

- يتركّب هذا البرنامج، حسب חוק، مما يلي:

### أ. المستوى الوظيفي الحالي للطفل:

هنا تحدد قدرات الطفل القوية والضعيفة في المجالات المختلفة ويمكننا التوصّل لهذا الاداء عن طريق:

١ - نتائج الامتحانات التي تصف المستوى الحالي لاداء الطفل.

٢ - نتائج الفحوصات النفسيّة - وغيرها.

### ب. العيّنات (יעדים) والأهداف (מטרות) الواجب تحقيقها:

يعتبر هذا المجال من أدقّ وأصعب أقسام البرنامج، لأنه يتطلّب المعرفة الواسعة، النظرية والعملية، وأيضًا القدرة على العمل الجماعي (עבודת צוות) والتقيّد بمشكلة واحدة.

على المعلم أن يختار من ٣ - ٤ عيّنات لتحقيقها خلال السنة، وعليه أن يهتم:

- بالمدّة الزمنية لتحقيق هذه الأهداف.
- الوسائل التي يمكن استغلالها لتحقيق هذه الأهداف.
- اختيار العيّنة المهمة للطالب وأهله وبما يتوافق مع التقارير والفحوصات النفسيّة.
- الأخذ بعين الاعتبار، سرعة تقدّم الطالب بالماضي والدوافع التي ساعدته لإحراز هذا التقدّم.

**جـ. الوسائل أو الموارد الواجب استعمالها للوصول إلى الأهداف البعيدة والقريبة:**

هنا تبرز أهمية الإطّلاع الواسع والمعرفة الدقيقة للأساليب التربوية المتعددة والمختلفة وأيضًا المعرفة الجيّدة لعلم النفس ونظرياته وبعض الأساليب العلاجيّة. وأيضًا تبرز أهميّة استغلال المعلم لخياله التربوي ولقدراته العلمية والتربوية.

علينا أن نعرف، بأن الكثير من الموارد الضرورية للعمل مع الطفل لا تتوفّر بالضرورة في كل المدارس، ولكن هذا لا يعفي المعلم من البحث عنها في أماكن أخرى واستعارتها إن أحوَجَ الأمر لذلك.

تتطرّق هذه الموارد إلى:

١ - وسائل إيضاح وأدوات محسوسة.

٢ - كتب تعليمية وأدوات عمل، تحضير مواضيع، بطاقات.. إلخ.

٣ - إستغلال الوسائل التي تزيد من واقعية الطفل لتحقيق الهدف.

٤ - تحديد المساعد الإنساني للمعلم.

٥ - تحديد دور كل من الطاقم العلاجي وخاصة مربّي الصف - هذا إذا كان الطفل مدمجًا في الصف العادي - وتحديد مدّة الدمج الضرورية للطالب.

٦ - تحديد الخدمات العلاجية الضرورية مثل (علاج النطق والكلام، علاج طبّي، حركي...).

٧ - تحديد دور المعلمين المختصّين في تحقيق الأهداف.

٨ - كيف يتمّ تنفيذ هذا البرنامج - في الصف أو أثناء العمل الفردي.

٩ - على المعلم أن يداوم بالاستكمال، في المجالات التي تساعده على تنفيذ عمله بنجاح.

**د. طرق التقييم لتحديد العمل:**

يتمّ ذلك بإجراء الامتحانات الملائمة لاحتياجات الطالب والمعتمدة على الأسس التالية:

١ - شكل صياغة الأهداف التي وُضعت لذلك الطالب.

٢ - أن تكون صياغة الاسئلة شبيهة لتلك الصياغة التي استعملت عند تحديد مستوى اداء الطالب، بشرط

تغيير الفحوى.

٣ - خاصيّة الموضوع - فمثلاً - إذا تحدثنا عن المجال العقلي، يجب اختيار الامتحان الذي يفحص النتائج التعليمية، بينما في المجال السلوكي، يستعمل المعلم طرقًا أخرى مثل المراقبة المقصودة.. إلخ.

## أشكال البرنامج التربوي الفردي:

لدينا نوعين من البرامج:

أ - برنامج فردي شامل، الذي يتطرّق إلى مجالات مختلفة، هي:

- المجال التعليمي
- المجال المهني
- المجال الاجتماعي
- المجال العلاجي

ب - برنامج تربوي فردي لمشكلة واحدة:

وهنا تحدد مشكلة معينة - وعادةً الأهم - للطفل وتترك المشاكل الأخرى لوقت آخر.

## مراحل بناء البرنامج التعليمي (حسب ٦٦٦)

| (١) | (٢) | (٣) | (٤) | (٥) | (٦) | (٧) | (٨) | (٩) | (١٠) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المشكلة | العيّنة | الأهداف العامّة | الخارطة الكوريكوليّة | فحص مستوى اداء الطالب الآني بالخطّة التعليميّة | تسجيل نتائج اداء الطفل الحالي في نموذج البرنامج التربوي الفردي | اختيار العيّنات السنويّة والأهداف العامة المحوية بداخلهم للبرنامج التربوي الفردي | تسجيل العيّنات السنويّة والأهداف العامة | تحديد الوسائل لتحقيق العيّنات السنويّة والأهداف العامة | طرق التقييم |

## المشكلة:

عند اختيار المشكلة يجب الأخذ بعين الاعتبار ما يلي:

| (١) | (٢) | (٣) | (٤) | (٥) | (٦) | (٧) | (٨) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المشكلة وحدتها ومدى تأثيرها على المجالات الأخرى | جيل الطالب | اختيار الموضوع الذي يفيد الطالب بحياته المستقبليّة | منطقة السكن (القرية، المدينة) | توقّعات أهله وتوقعاته من نفسه | التوصيات والتوجيهات التي أعطت من الأخصائيين | مدى تأهيل المعلم واختياره للمشكلة وحلها | اختيار المواضيع تسهل على الطالب في التكيّف الشخصي والاجتماعي |

## العيّنة:

هدف لمدة سنة تعليميّة واحدة أو أكثر

حتى يستطيع المعلم أن يجزأ المشكلة إلى عيّنات عليه:

| | | |
|---|---|---|
| استغلال تفكيره وخيال التربوي | الإطّلاع على برامج تعليميّة وكتب تدريس | اللجوء إلى الخبراء وطلب المساعدة والأخذ بعين الاعتبار آراء الخبراء |

**يجب أن تحتوي العيّنات ثلاث مستويات**

| | | |
|---|---|---|
| مستوى أقل بسنة من مستوى اداء الطالب | المستوى الحالي لاداء الطالب | مستوى أعلى بسنة من مستوى اداء الطالب |

**عند بناء العيّنات يجب أن تبنى من:**

- الأسهل إلى الأصعب
- البسيط إلى المركّب
- المحسوس إلى المجرّد

- القريب إلى البعيد
- المهم إلى الأقلّ أهمية

## الأهداف العامة:

**الحكمة من تقسيم العيّنات إلى أهداف عامّة هي:**

- الأهداف العامّة تساعد بصياغة العيّنة السنوية.
- الأهداف العامّة تسهل علينا قياس مدى تقدّم الطالب نحو تحقيق العيّنة السنوية.
- الهدف العام يسهل علينا بناء البرنامج اليومي.

**عند صياغة الهدف علينا الإلتزام بعدّة قواعد أساسية:**

- صياغة الهدف على شكل سلوك واضح ومرئي.
- صياغة الهدف يجب أن تكون مفهومة للقارىء بالشكل الصحيح.
- أن تحوي صياغة الهدف ثلاثة أسس:
  - السلوك نفسه
  - الشروط والأوضاع التي تحدث بها السلوك
  - المقياس الذي يحدد ما إذا اكتسب الطالب هذا الهدف

**مثال لهدف عام:**

| |
|---|
| على الطالب أن يقرأ بصوت عالٍ في الصف قطعة ليست موجودة في الكتاب المقرّر بسرعة ١٥ كلمة في الدقيقة |

السلوك: القراءة بصوت عالٍ.

الوضع: قراءة قطعة في الصف ليست موجودة في الكتاب المقرّر.

المقياس: بسرعة ١٥ كلمة في الدقيقة.

## الخارطة الكوريكوليّة (حسب רונן):

| هي عبارة عن ترتيب لبرنامج العمل الفردي الذي يضمّ المشكلة والعيّنات والأهداف العامّة بصورة تضمن استمرارية تطوير هذا البرنامج |
|---|

| عيّنات / أهداف عامّة | (-١) | (+١) |
|---|---|---|
| عيّنة (أ) | أهداف ١، ٢، ٣ | أهداف ٤، ٥، ٦، ٧ |
| عيّنة (ب) | أهداف ١، ٢، ٣، ٤، ٥ | أهداف ٦، ٧، ٨ |
| عيّنة (ج) | أهداف ١، ٢ | أهداف ٣، ٤، ٥، ٦، ٧ |
| عيّنة (د) | أهداف ١، ٢، ٣، ٤ | أهداف ٥، ٦ |

(-١) أقل من مستوى اداء الطالب بسنة.

(+١) أعلى من مستوى اداء الطالب بسنة.

## فحص مستوى اداء الولد الآني بالخطة التعليميّة:

يتمّ ذلك عن طريق الأهداف العامة، لذلك يجب أن يصاغ الهدف العام بصورة دقيقة وواضحة (يجب الإلتزام بالقواعد والأسس التي ذُكرت سابقًا عند صياغة الهدف).

## الوسائل والتقنيّات لقياس مدى تحقيق الهدف:

| | | | |
|---|---|---|---|
| فحص الأخطاء في دفتر التلميذ | تسجيل الأحداث (التأخر عن المدرسة، الغياب) | نموذج للوقت (مراقبة التليمذ بفترات زمنيّة ثابتة) | قياس مدى استمرارية السلوك بواسطة الساعة |

## ملاحظات:

١. هذه التقنيّات لها قوانينها الخاصة في مجال עיצוב התנהגות.

٢. الهدف العام هو امتحان لقياس مدى تقدّم الطالب (מבחן קרטריון)، بالمقابل يوجد امتحان معياري الذي نقارن به تحصيلات الطالب مع تحصيل أبناء جيله.

٣. عن طريق هذه الأهداف وفحصها يعرف المعلم مستوى الطالب وفي أي الأهداف نجح وفي أيها فشل.

## أهمية استعمال البرنامج التربوي (תח"י) للأطفال المتخلّفين عقليًا:

أجرت طالبتين من طلاب التربية الخاصة، للعام الدراسي ٩٨/٩٧، بحثًا عن أهمية استعمال البرنامج التربوي الفردي مع الأطفال المتخلّفين عقليًا - ضمن الوظيفة التي قُدّمت للحصول على لقب .B.Ed من الكلية في موضوع التربية الخاصة. البحث أُجري تحت إرشادي ومساعدتي:

- العيّنة كانت تشمل ١٦ طالبًا من طلاب מעון יום، بينما المجموعة الباقية وعددها ١٦ طالبًا آخر من نفس المؤسسة، استعملت في البحث كمجموعة ביקורת.

- المشكلة التي حاولنا بحثها، هي: أهمية استعمال البرنامج المذكور أعلاه - في المجالات: الشخصي/ والاجتماعي/والتعليمي.

للأسف، لا أستطيع في هذا المقال استعراض البحث كاملاً، ولكن سأكتفي بالإشارة فقط، إلى بعض النتائج باختصار كبير - راجيًا توضيح أهمية العمل الهادف والمنظّم من قبل المعلم.

لقد أثبت البحث ما يلي:

- في المجال الشخصي: أظهرت مجموعة الطلاب التي أجري البحث عليها، تقدمًا كبيراً وملحوظًا في الاستقلالية في مجال: الأكل واللباس والنظافة الشخصية وأيضًا في المهارات الحركيّة عامة؛ بينما المجموعة الثانية ביקורת كان تقدمها سطحيًا وبسيطًا للغاية.

- في المجال الإجتماعي: مجموعة البحث أظهرت تقدمًا جيداً؛ بينما المجموعة الثانية (ביקורת) لم تتقدّم إطلاقًا.

- في المجال التعليمي والمعرفي: هنا كان التقدّم لمجموعة البحث كبيراً للغاية في المجال اللغوي والقدرة على النطق والكلام والفهم والاتصال ومهارة الرسم؛ أما المجموعة الثانية (ביקורת)، انخفضت لديها نسبة المعرفة في المجالات المذكورة.

نستنتج مما ذُكر، بأن الفرضية التي عالجتها الطالبتين: «أي أن نجاح عمل المعلم مع الطلاب المتخلّفين يعتمد على مدى استعمالهم للبرنامج التربوي الفردي» - هذه الفرضية، أثبتت إيجابيًا.

أودّ الإشارة هنا، بأن نجاح العمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، لن يُكتَب له النجاح، إلاّ إذا راعينا بعملنا الفروق الفردية بين الأطفال وقدمنا المساعدة المطلوبة والضرورية في المجالات المختلفة، بحيث تكون هذه الخدمات، منظمة وهادفة وتتناسب وحاجات الطفل ونموه.

لا أعتقد أننا قادرين على تحقيق ذلك، إلا، إذا حاولنا منذ بداية العام الدراسي بناء برنامج تعليمي أو

تربوي فردي، وتقيّدنا بقدر الامكان بتنفيذ خطواته، وأجرينا التقييم المستمر لعملنا.
وحتى نستطيع مطالبة جمهور المعلمين في مجال التربية الخاصة، بالعمل حسب هذا البرنامج، علينا أولاً العمل على إعدادهم مهنيًا بدورات استكمال ملائمة، وخاصة في طرق وأساليب بناء مثل هذا البرنامج من ناحية، ونتابعهم بالإرشاد والتوجيه في الحقل من ناحية أخرى، ليتمكّنوا من تنفيذ عملهم بنجاح - وإلاّ فإن عملنا في الحقل سيبقى سطحيًا وتبقى الفائدة المرجوة ضئيلة - وهذا ما لا نرجوه.

## قائمة المراجع


1. אבישר, ג., 1992. תכנון למודים לתלמידים עם פיגור שכלי. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום.
2. אפלבאום, א., בן זקן, א., גוטרמן, א., חן, ד., 1989. הוראה יחידנית 2-1 תל-אביב: האוני הפתוחה.
3. זקס, ש., לוין, מ., וויסקופף, נ., 1992. סוגיות בחינוך מיוחד, יחידה 1. האוני הפתוחה.
4. חכם, א., בריקנר, ר., יוסיפון, מ., זהבי, י., 1988. הוראה מותאמת בכיתה הטרוגנית. המרכז לטכנולוגיה חינוכית.
5. לביא, צ'., 1988. אתגרים בחינוך. ספרית הפועלים.
6. פלסקמף, ק., 1993. פיתוח והערכה של תוכניות חינוך יחידניות עבור חוגים בעלי רבוי מוגבלויות. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום.
7. רונן, ח., 1990. סוגיות בחינוך מיוחד, יחידות 2-1. האוני הפתוחה.
8. רונן, ח., 1982. פרקי מבוא בחינוך מיוחד.
9. רונן, ח., 1992. תוכנית חינוכית יחידנית (תח"י) בחינוך מיוחד. מדריך למורה. ירושלים.
10. חוק חינוך מיוחד, 1988, ס"ח 1256, עמוד 114.
١١. فاروق الروسان، ١٩٩٦: سيكولوجيّة الأطفال غير العاديين.
١٢. كريستين مايلز، ١٩٩٢: الطفل المعوّق عقليًا والتعامل معه.
١٣. كريستين مايلز، ١٩٩٤: التربية الخاصة دليل لتعليم الأطفال المعوّقين.
١٤. نادر الزيود، ١٩٩٥: تعليم الأطفال المتخلفين عقليًا.
١٥. ديڤيد دونر، ١٩٩٤: رعاية الأطفال المعوقين.
١٦. سهير أحمد، ١٩٩٣: سيكولوجيّة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
١٧. ناصر، هيام وناصر إيناس، ١٩٩٨: البرنامج التعليمي الفردي وأهميته للطفل المتخلف (وظيفة للحصول على لقب B.Ed في التربية الخاصة) - الكلية العربية للتربية، حيفا.
18. Berdine, W.H. and Cegelka, P.T. 1980. Teaching the Trainable Retarded.
19. Larsen, S.C. and Poplin, M.S., 1980. Methods for Educating the Handicapped and Individualised Education Program Approach.

20. Sternberg, L. and Adams, G.L. 1982. Educating Severely and Profoundly Handicapped Students.

21. Ysseldyke, J.E., Algozzine, B. 1990. Introduction to Special Education.

TYPES OF
MISUNDERSTOOD WORDS

A false
(totally wrong)
definition

•

An invented
(by the person himself,
usually due to a false datum)
definition

•

An incorrect definition

•

An incomplete definition

•

An unsuitable definition

•

A homonymic
(one word which has two or
more distinctly separate meanings)
definition

•

A substitute
(synonym — a word which has
a similar but not the same meaning)
definition

•

An omitted
(missing)
definition

•

A no-definition

•

A rejected
(by the person himself,
usually due to a false datum)
definition

# الماء الذي نشربه - نظرة كيميائية

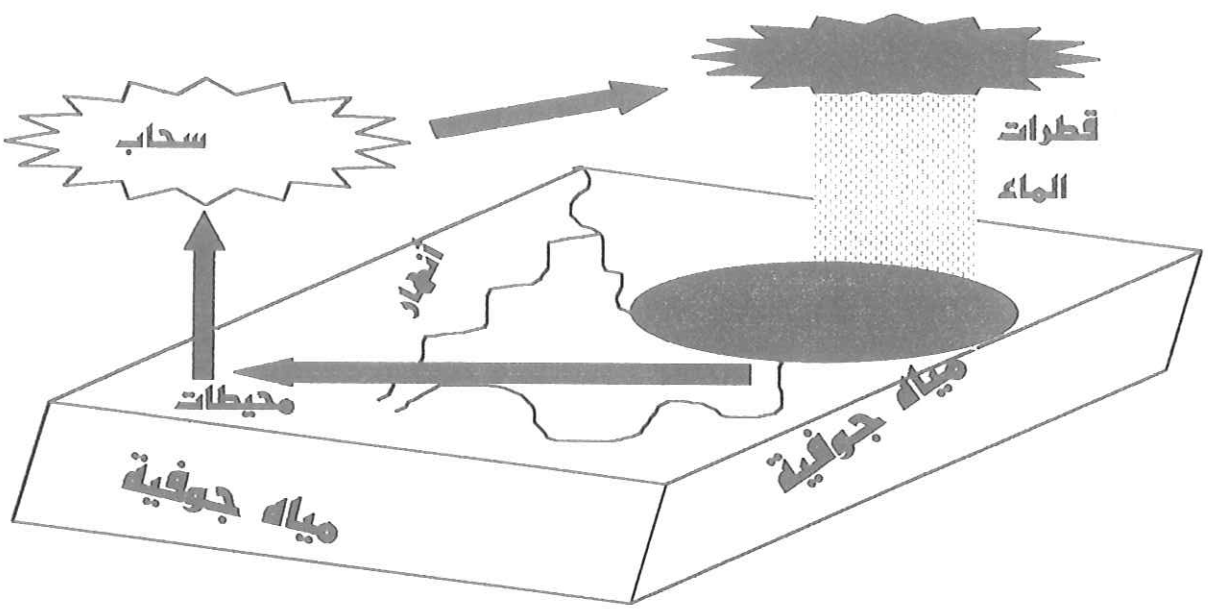
د. محمد حسين حجيرات ود. حمد طربية

## ١ - مقدمة:

نرى ان موضوع الماء مهم للكيميائين والصناعيين وذلك لأن موضوع الماء يعالج الكثير من المشاكل الكيميائيه والهندسيه, وللماء ضرورة اساسيه للعديد من العمليات الكيميائيه والصناعيه . يعتبر استخدام الماء في الاغراض المدنيه من اكبر استخدامات الماء وتختلف مواصفات هذا الماء على مواصفات الماء اللازم للاغراض الصناعيه والتجاريه كما ان نوعية الماء الداخل الى الغلايات تعتبر ذات اهميه كبيره لظروف الامان في عمليات التشغيل . المصدر الاساسي للماء هو ماء المطر بالاضافه الى مصادر اخرى مثل المياه السطحيه في البحيرات والانهار والمياه الجوفيه كمياه الابار والينابيع ( انظر الشكل ١ ).

## ٢ - من أين يأتي الماء ( دورة المياه في الطبيعة ):

عندما تحتاج الى الماء فما عليك الا ان تفتح الحنفية فتأخذ منها ما تريد من الماء ولكن هل تعلم من اين وكيف يأتي كل هذا الماء ؟. ان الماء الموجود على سطح الارض والانهار والمحيطات والبحيرات يتبخر بفعل حرارة الشمس, هذا الماء المتبخر يكون في السماء كتلا تسمى بالسحاب, وعندما يرتفع هذا السحاب الى اعلى يتعرض للبرودة. فيتكثف على شكل قطرات من الماء ( أو الثلج ) بذلك يعود الماء مرة اخرى الى الارض والانهار والمحيطات. ثم يكرر نفس الدورة مرة اخرى وهكذا ( انظر الشكل ١ ).




شكل ١

## ٣ - الشوائب الموجودة في الماء:

من الطبيعي ان تحتوي المياه على العديد من الشوائب وتتعلق كميتها ونوعيتها على ظروف تجمع هذه المياه وبالتالي فان قيمة اي مصدر للماء تعتمد على طبيعته البيولوجيه وبالتالي فانه يوجد :

ماء يسر: وهو الماء الذي يعطي رغوه فوريه مع محلول الصابون.

ماء عسر: وهو الذي يعطي رغوه بصعوبه مع محلول الصابون.

عادة يعتبر الماء العسر بانه الماء المحتوي على كميات غير محدده من املاح الكالسيوم والمغنيزيوم الذائبه في الماء على صورة املاح بيكربونات او كلوريدات وكبريتات, وهذه الاملاح تكون مع محلول الصابون رواسب غير قابله للذوبان كما انها تؤدي الى الى ترسب قشور لها توصيل حراري منخفض على اسطح التسخين عند استخدامها في الغلايات .ويمكن تقسيم عسر الماء الى نوعين :

(أ) عسر مؤقت او عسرالكربونات ويكون نتيجه تواجد بيكربونات الكالسيوم والمغنيزيوم بالماء ويمكن تخفيضه الى حد كبير بالغليان حسب المعادله الكيميائيه الاتيه:

$$Ca(HCO_3)_2 \longrightarrow CaCO_3 + CO_2 + H_2O$$

$$Mg(HCO_3)_2 \longrightarrow MgCO_3 + CO_2 + H_2O$$

(ب). عسر دائم ويكون نتيجة وجود كلوريدات وكبريتات الكالسيوم والمغنيزيوم ويمكن التخلص منه باضافة الكيماويات مثل كربونات الصوديوم حسب المعادلة التالية

$$CaCl_2 + Na_2CO_3 \longrightarrow CaCO_3 + NaCl$$

$$MgSO_4 + Na_2CO_3 \longrightarrow MgCO_3 + Na_2SO_4$$

من الشوائب الاضافيه في الماء كميات مختلفه من املاح الصوديوم ,السيلكا ,الالومينا ,الحديد والمغنيز ,وتتراوح الاملاح الكليه الذائبه في الماء من بضع اجزاء في المليون في الماء الناتج عن الجليد الىعدة الاف جزئ في المليون في الماء المعدني.

## ٤ - كيف يصبح الماء نقيا:

من المعروف ان الماء الموجود في الانهار غير صالح للشرب, ولكي يصبح صالح للشرب, يمر باخطوات التالية ( انظر الشكل ٢ ):

(أ) يمر الماء من النهر الى مصافي كبيرة لتحجز منه مخلفات النهر ( الأسماك, الاخشاب والصفائح ).

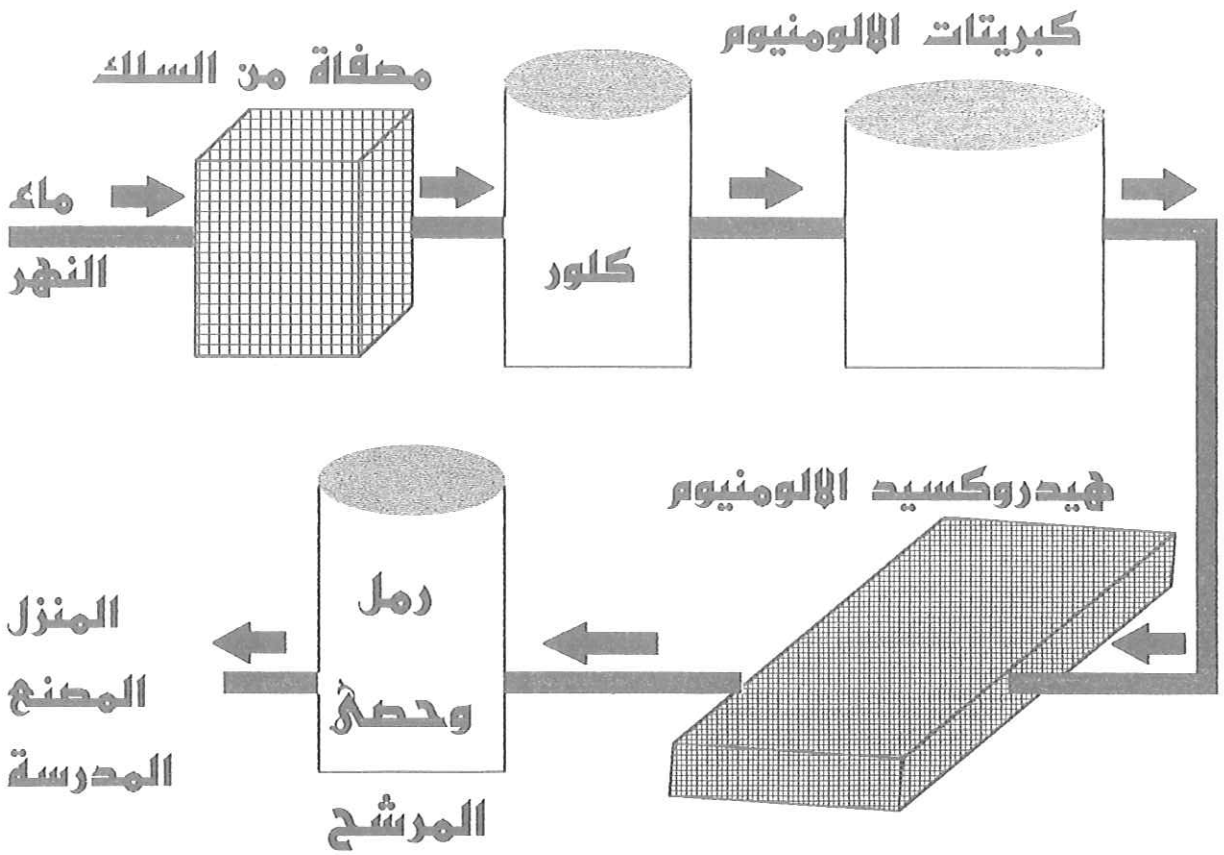
(ب) بعد ذلك يمر الى خزان كبير يعمل على قتل البكتيريا.

(ج) ثم يمر على خزان به كبريتات الألومنيوم التي تعمل على ترسيب الشوائب.

(د) تنزل المواد العالقة في الماء الى القاع بفعل هيدروكسيد الألومنيوم.

(ه) تمر المياه بعد ذلك على المرشحات للتنقية النهائية.

(و) يصل الماء الى المنازل والمصانع والمدارس نقيا تماما.




شكل ٢

## ٥ – خواص الماء ( The Properties of Water ):

للماء عدد من الخواص الفريدة أو غير العادية تجعله قادرا على ان يلعب الادوار في المجال الحيوي فهو لا يتفوق عليه اي مركب كمذيب قادر على أذابة مدى واسع من المواد. هذه الصفة التعدديه للماء كمذيب هي التي تمكنه من العمل كوسط لنقل الكثير من المواد وهذا صحيح سواء كان داخل الكائنات الفردية او على مستوى المجال الحيوي, فالدم والليمفا والبول هي سوائل اساسها الماء ولها اساسيه في النقل .

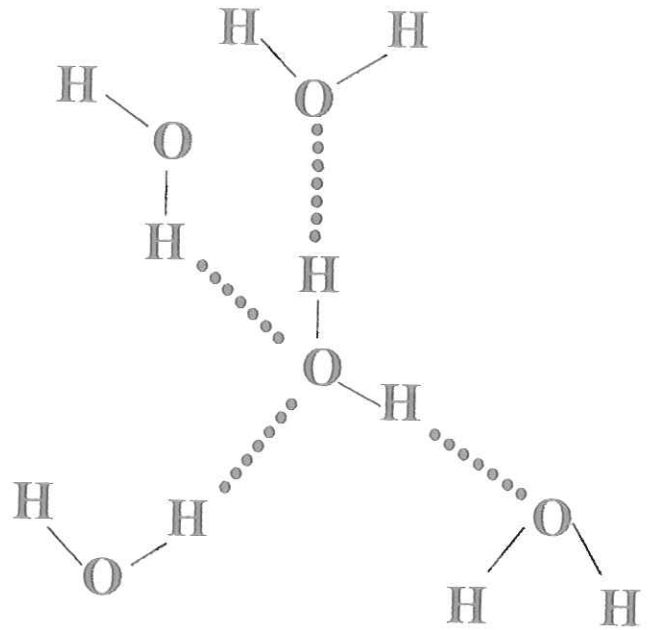
بين المواد الشائعه للماء اعلى سعة حراريه وهذا يعني ان تلزم كميه من الطاقه لرفع درجة الحرارة للماء عدد معين من الدرجات اكبر مما تلزم لأي مادة اخرى وبالعكس عند تبريد الماء عدد معين من الدرجات فأنه يطلق كمية حرارة اعلى مما تطلقها اي ماده شائعه اخرى وبالنسبة للكائن الفرد تعمل السعة الحرارية العالية للماء على حمايته من التقلبات المفاجئة في درجة الحراره , وعلى المستوى الاعلى تعمل المحيطات والبحار على اعتدال التقلبات الموسمية في درجة الحرارة ولهذا السبب تكون المناطق الساحلية اكثر برودة في الصيف واكثر دفئا في الشتاء من المناطق البعيدة عن البحر ولها نفس الارتفاع.

يتواجد الماء في صوره سائله على مدى واسع من درجات الحرارة التي توجد في معظم اجزاء الارض وخارج هذا المدى تتباطأ العمليات الحيوية او تتوقف تتماما وحتى عند هبوط درجة الحرارة الى ما دون درجة التجمد (صفر مئوي ) فان الثلج المتكون يطفو على سطح الماء فيعمل كغطاء حراري للماء .

الصورة الصلبة من كل المواد الاخرى تكون اكثر كثافة من الصورة السائلة وأذا كان ذلك صحيحا بالنسبة للثلج لتجمد الماء من القاع الى القمة وربما لا يذوب بالكامل اثناء الصيف في الكثير من الحالات .

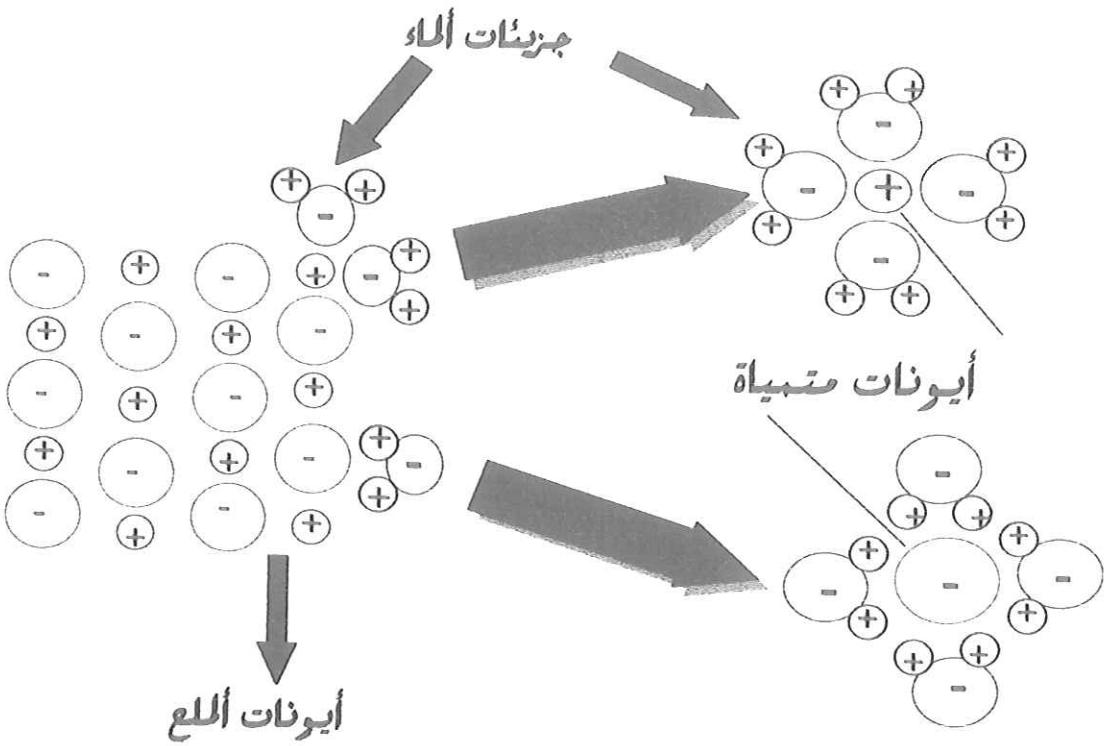
الماء فريد ايضا من حيث الارتفاع غير العادي لحرارة البحر حيث في المتوسط يلزم حوالي ٥٨٠ سعر لتحويل غرام واحد من الماء الى بخار الماء , هذه القيمة ذات اهمية في تنظيم حرارة الجسم عند الكثير من الحيوانات. فالعرق واللهاث وسيلتان لتخفيض درجة حرارة الجسم عند الثديات وبعض الزواحف .

كل هذه الخواص للماء تعود الى التركيب غير العادي لجزيء الماء بسبب التوزيع غير المنتظم للالكترونات حيث ان الجزيء شديد القطبيه ( انظر شكل ٣ , الماء بصورته الطبيعية ) وهذا يجعله يتفاعل بسهولة مع المواد القطبية ( انظر شكل ٤, اذابة الماء للمواد ), كما انه يفسر قوة الاذابة العالية للماء . الشكل التالي ( شكل ٣) يبين ألماء بصورته ألطبيعية حيث يظهر ألمبنى ألشبكي للماء والأربطة ألهيدروجينية.

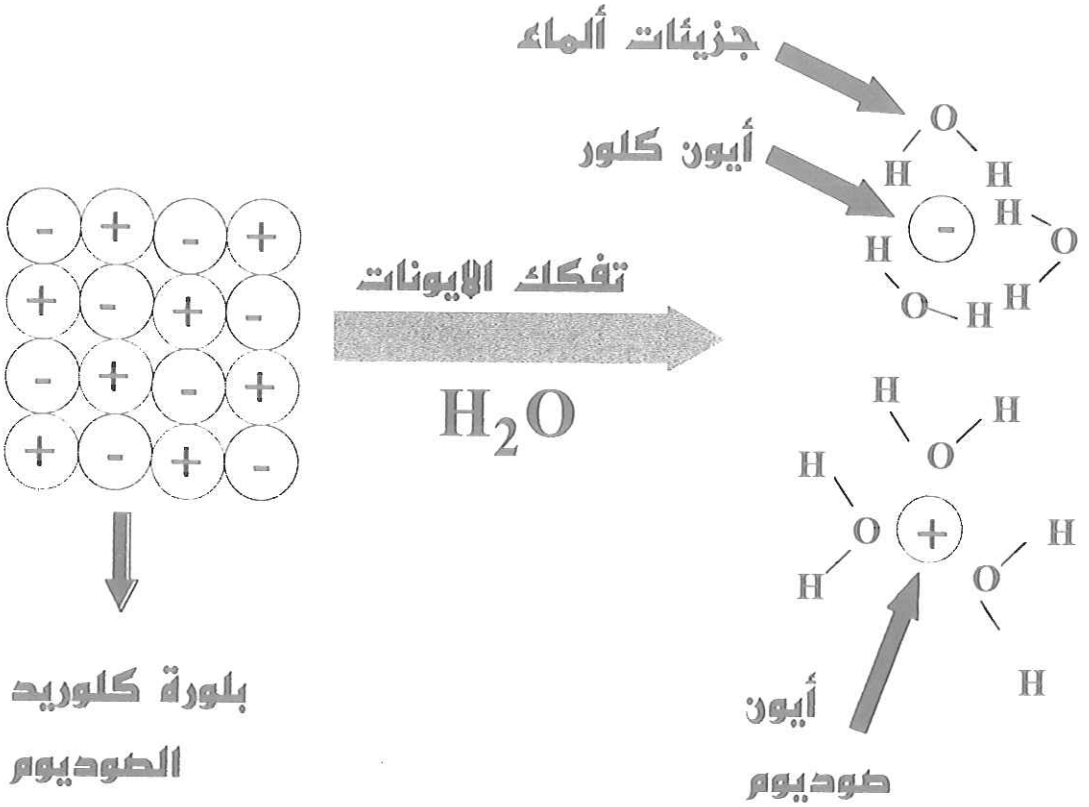


شكل ٣

دخول ألأيونات بين جزيئات ألماء تدعى عملية ألتميؤ, وعند دخول ألأيونات فأن ألأربطة أهيدروجينية تتفكك ( الاشكال٤-٥).




شكل ٤




شكل ٥

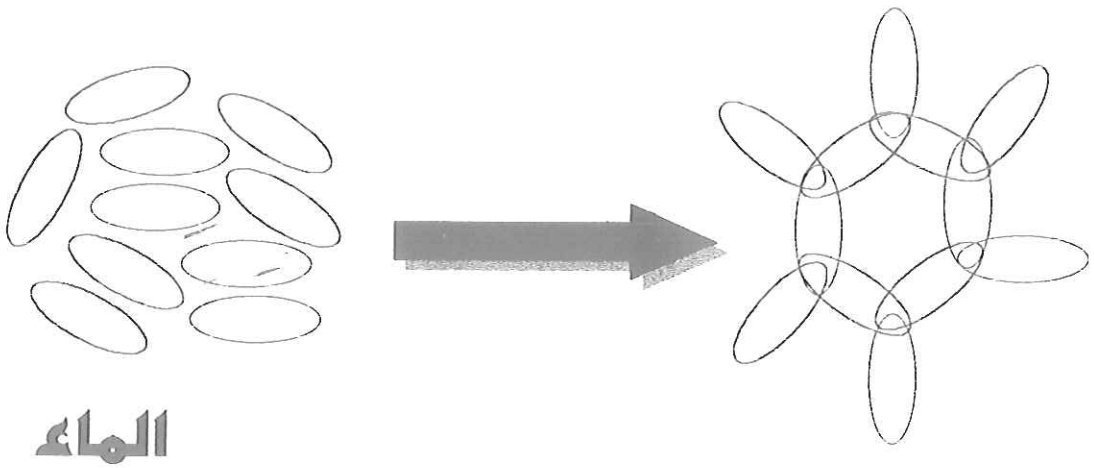
## ٦ – الخواص الطبيعية الشاذة للماء

أ – كثافة الماء السائل:

تكون كثافة الماء عند درجة ٤ سيليوس اكبر ما يمكن اذ تساوي ١.٠ غرام لكل سم مكعب وتقل اذا ما انخفضت درجة الحرارة عن ٤ او زادت عنها, التجاذب المتبادل بين جزيئات الماء هو الذي يفسر قابلية الماء للبقاء سائلا على مدى واسع من درجات الحرارة (صفر – ١٠٠ م)..

ب – حجم الماء المتجمد:

على عكس السوائل فان حجم الماء السائل يزيد عند تجمده وتحويله الى ثلج جامد وتقدر نسبة الزيادة في حجم الماء عند تجمده بحوالي ١٠٪ فحجم ١٠٠سم مكعب من الماء السائل تكون حوالي ١١٠سم مكعب من الثلج الجامد ,ويفسر ذلك بان الماء في الحالة السائلة تكون جزيئاته مرتبه بطريقة مجاوره في حين انه عند تجمده تترتب لتعطي ما يسمى بالتركيب السداسي المفتوح – انظر الشكل التالي ( شكل ٦) :–




شكل ٦

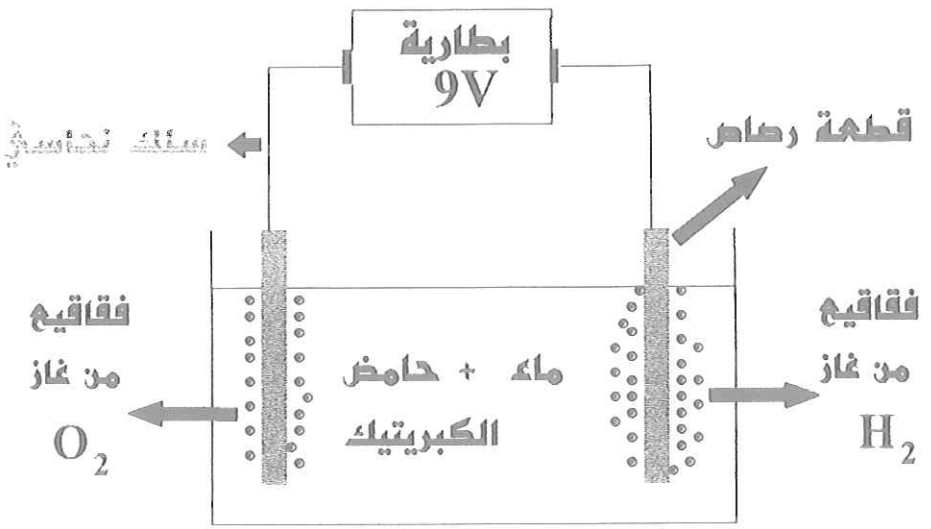
## ٧ – فصل مكونات الماء, تفاعلات الانحلال اكهربائي:

عند امرار تيار كهربائي في محلول بعض المركبات في الماء فأنها تنحل كهربائيا الى عناصرها الأولية المكونة لها. مثال على ذلك انحلال الماء كهربائيا الى عناصره الاولية المكونة له وهي الهيدروجين والاكسجي, اليك بعض التجارب التي توضح ذلك.

تجربة ١:

الادوات المطلوبة: قطعتين من الرصاص ( من قلم رصاص ), سلكين من النحاس, وعاء زجاجي, دبابيس ورق ومقص.

خطوات العمل: (١) انزع ٢ سم بالمقص من الجزئ المعزول الموجود على طرفي السلكين. (٢) صل احد طرفي السلك بأحد طرفي البطارية وصل الطرف الاخر من السلك بدبوس ورق ثم اشبك في الدبوس قطعة الرصاص. (٣) افعل نفس الخطوات مع سلك النحاس الآخر. (٤) املأ الوعاء الزجاجي بالماء ( ضع قليلا من حامض الكبريتيك ) وضع كل طرف به دبوس على حافة الوعاء بحيث يكون الرصاص مغموسا داخل الماء ( انظر ألشكل ٧ ).



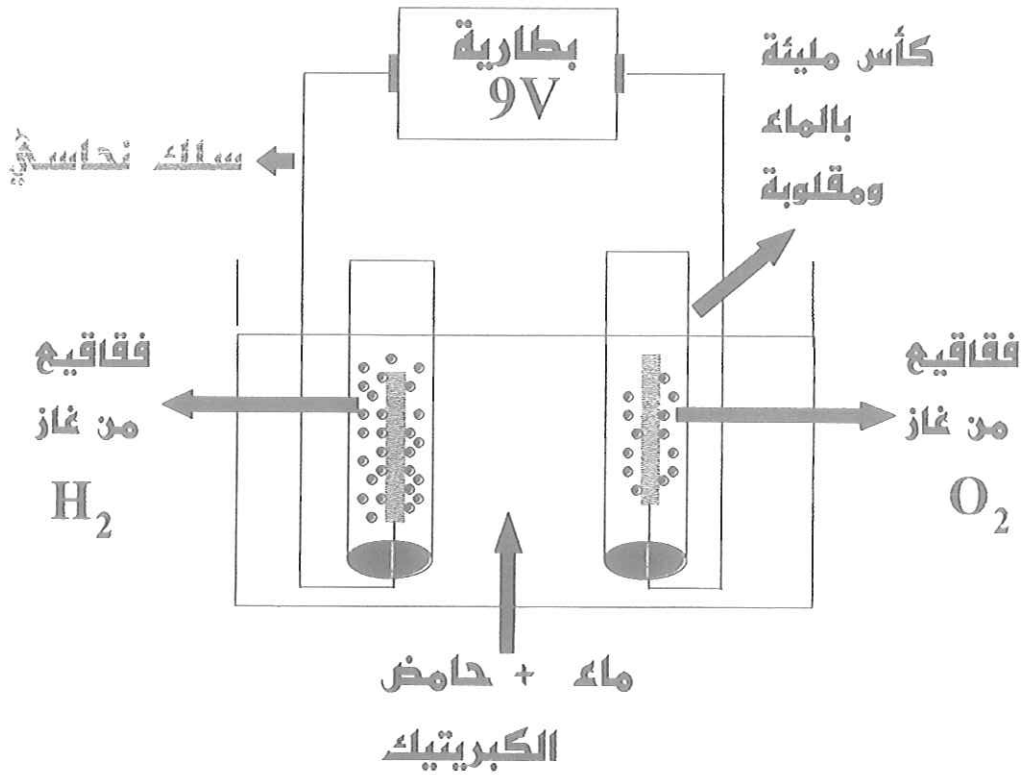

شكل ٧

المشاهدة والتفسير:

عند ربط طرفي السلكين بالبطارية والوعاء الزجاجي تتكون دائرة كهربائية داخل الوعاء حيث يمر التيار الكهربائي من البطارية الى الرصاص الى الماء الى الرصاص في الطرف الآخر ثم يعود الى البطارية. من المعروف ان الماء يتكون من ذرات متحدة مع بعضها البعض وتسمى جزيئات, وكل جزيئ يحتوي على ذرة اكسجين وذرتين من الهيدروجين. عند امرار التيار ينفصل كل جزيئ من الماء الى اوكسجين وهيدروجين وحيث ان ذرات الهيدروجين اكثر من ذرات الاكسجين, تظهر عند احد الأطراف فقاعات غاز اكثر من الطرف الآخر.

تجربة ٢ :

في التجربة السابقة رأينا تكون فقاقيع من الغاز على قطعتي الرصاص, المربوطتين بالبطارية عن طريق الاسلاك النحاسية, والمغموستين داخل وعاء من الماء. قلنا ان الغازين هما الاكسجين والهيدروجين, في هذه التجربة ( انظر الشكل ٨ ) سنوضح ذلك:




شكل ٨

ألمشاهدة والتفسير:

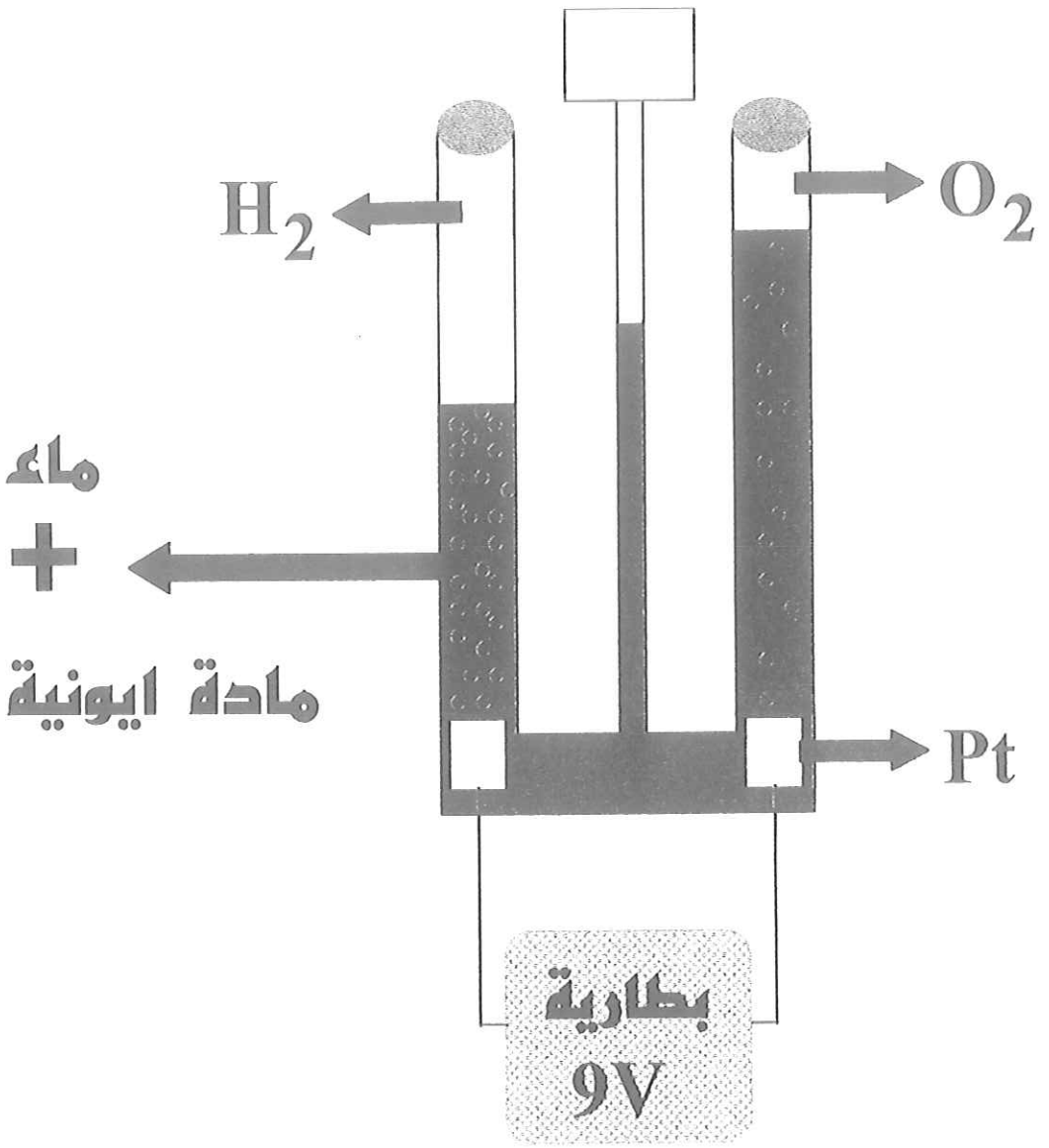
عندما توصل الدائره الكهربائيه, ويسري التيار الكهربائي في الماء تبدأ فقاعات من الغاز تتصاعد داخل انبوبتي ألأختبار ويبدأ مستوى الماء بالأنخفاض. اذا انتظرت فتره كافيه من الزمن الى ان تتجمع كميه كافيه من الغاز داخل كل من الأنبوبتين, ترى ان حجم الغاز في أحد الأنابيب هو ضعف حجم الغاز في الأنبوب ألاخر. لكي تختبر الغازات قم بما يلي:

(١) قرب فوهة الأنبوب الأول من لهب شمعه. اذا سمعت صوت فرقعه ناتجه من اشتعال الشمعه فذلك يدل على ان هذا الغاز سريع الاشتعال, وهذا يدل على ان الغاز هو غاز الهيدروجين. غاز الهيدروجين هو ماده سريعة الأشتعال فأمتنع من جمع كميه كبيره منه وحرقها.

(٢) اشعل طرف شريحه خشبيه ثم اطفئها بحيث لا يبقى الا بصيص من النار, ادخل الطرف الذي فيه البصيص في طرف الأنبوب ألثاني. لاحظ ان البصيص قد ازداد وهذا يدل على ان الغاز المتصاعد في هذه الأنبوبه هو غاز يساعد على الأشتعال, وهذا الغاز هو غاز الأكسجين.

تجربة ٣:

تجربة اخرى لفصل مكونات الماء مع جهاز يدعى جهاز هوفمان ( شكل ٩ ). خطوات التجربة, المشاهدة والتفسير كما في التجربتين السابقتين.




شكل ٩

المصادر :

(1) " מים בעידן שלום ", מהתאוריה למעשה לקראת שנת 2000, תערוכה חינוכית מדעית, הוצאת המכללה הערבית לחינוך בישראל - חיפה, 43, 1997.
(2) " מים בעידן של שלום ", לקט מקורות, הוצאת מכללת סמינר הקיבוצים, 1998.
(3) " מים בשלום ", קלי, א., הוצאת ספרית פועלים, 1989.
(4) " המים שאנו שותים ", מהתאוריה למעשה לקראת שנת 2000, תערוכה חינוכית מדעית, הוצאת המכללה הערבית לחינוך בישראל - חיפה, 48, 1997.
(5) מושגי יסוד בכימיה, שמואל יריב, האוניברסיטה העברית בירושלים, 1988.
(6) T. G. Spiro, W. M. Stigliani, " Chemistry of the Environment ", Prentice Hall, 1996.

## واو عمرو

كان الجاحظ يسمي هذا الاسم «الإسم المظلوم»، ويعني بذلك إلصاقهم به الواو. وبواو عمرو يضرب المثل لما لا يحتاج إليه. ويقال ان اول من ضرب بها المثل ابو نواس الذي قال:

ايها المدعي سليمًا سفاها — لست منها ولا قلامة ظفر
إنما أنت من سليم كواو — ألحقت في الهجاء ظلمًا بعمرو

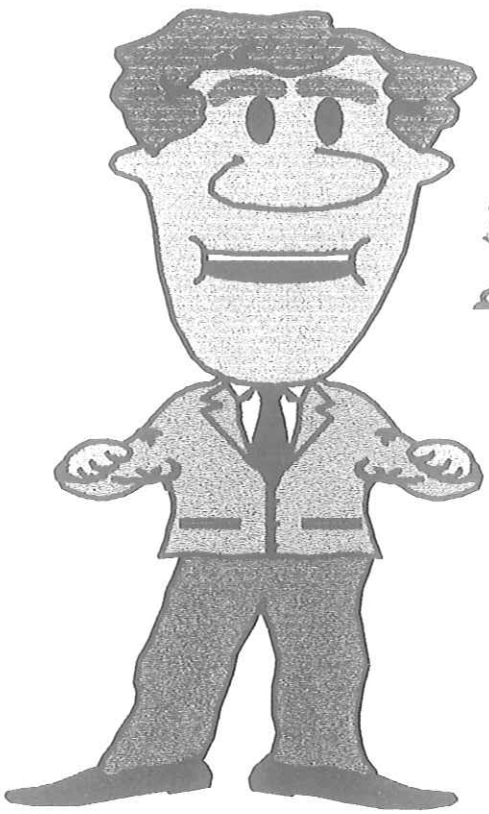
فقال ابن بسام:

خل عنك فإنما أنت فينا — واو عمرو فقدها كوجودها

## ملحق- ١

### الانسان كتلة من ماء

يتألف جسم الانسان من 70 % من الماء



يحتوي دماغ الأنسان على
74.5 % من الماء

تحتوي العضلات على
75.6 % من الماء

تحتوي الكليتان على
82.7 % من الماء

يحتوي الدم على
83 % من الماء

تحتوي العظام على
22 % من الماء



# أدب المرأة الفلسطينية
# = سحر خليفة وليانة بدر نموذجا

نبيه القاسم

ثلاث كلمات تبدو للوهلة الأولى عاديّة بمفهومها القاموسي المجرّد. ولكنك إذا ما عدت إليها تجدها تشدك إلى عوالم متداخلة ومتشابكة من التحليلات والتعليقات والتساؤلات.

وهي كلمات تطرح السؤال الكبير المتداول على الساحات الثقافية حول الأدب النسوي ومدى مجاراته للأدب الذكوريّ، وتتعرّض لردّات الفعل القويّة ما بين معارضة ومؤيّدة لمثل هذا الطرح..

والسؤال الثاني حول فلسطينيّة الأدب، وهل للأدب الذي يكتبه الفلسطينيّ تميّزه الخاص ونكهته الخاصة ومعاييره الفريدة؟!

وإذا كان السؤال الأول حول الأدب النسوي هو القضيّة الملتهبة الدائمة والمثيرة والمجنّدة، التي تكتسح الحدود والانتماءات العرقية والإقليمية، وشغلت الأدباء والنقّاد ولا تزال في الغرب والشرق، فإن هويّة الإنتماء الإقليمية لهذا الأدب أو ذاك ليست إلاّ مثيرة للحساسيّات الزائدة. وحظّنا نحن الفلسطينيين هو الأوفر حيث يعمد بعض النقّاد والأدباء في عالمنا العربي إلى تقزيم إبداعنا ضمن خانته الإقليميّة، وكأنّ في تجنّدنا لتناول قضايانا السياسيّة والثقافية والاجتماعية والحياتيّة ما يسيء لهذا الإبداع أو يقلّل من قيمته الإبداعيّة؟!

طبعًا هذا الكلام لا يعني أن نبخس ثقافتنا الفلسطينية حقّها أو نتجاهل دورها ومركزيتها في الثقافتين العربية والعالمية.

لم تعدم ثقافتنا الفلسطينية دور المرأة ومساهمتها الفعّالة والأساسيّة، فرغم العوائق الاجتماعية والدينية والتعليمية وغيرها في مجتمع محافظ كمجتمعنا الفلسطيني فقد حظينا بمشاركة المرأة في مختلف المجالات، ومنذ بداية هذا القرن عرفت ثقافتنا الكاتبة كلثوم عودة المولودة في الناصرة، وإذا اختلفنا في نسبة مي زيادة إلى فلسطين أو لبنان أو مصر فإنّ الشاعرة فدوى طوقان كانت ولا تزال الوجه النسائي البارز في عالم الشعر الفلسطيني والعربي. وفي عالم القصة القصيرة عرفنا كاتبات مبدعات مثل نجوى قعوار فرح ابنة الناصرة وأسمى طوبي إبنة عكا والكاتبة المتميّزة سميرة عزام. وفي مجال الإبداع والبحث برزت

(*) هذه الدراسة قُدّمت في «مؤتمر النقد الأدبي الدولي للراوية الفلسطينية في القرن العشرين» الذي انعقد في جامعة القدس العربية في مدينة القدس أيام ١١/٢٩ - ١٩٩٨/١٢/١.

الكاتبة المبدعة ثريا ملحس والباحثة الشاعرة سلمى الخضراء الجيوسي.

وحتّى لا أدخل في متاهات الأنواع الأدبية وعشرات الأسماء فإنّني أتحدّد في كلمتي هذه حول نوع أدبي واحد هو الرواية ومبدعتين متميزتين هما سحر خليفة وليانة بدر.

يتّفق معظم النقّاد ومؤرّخي الأدب أن العرب لم يعرفوا الرواية بمفهومها الفنّي المتعارف عليه في الغرب إلاّ في بداية القرن العشرين، وأنّ صدمة اللقاء بالغرب ومعرفة هذا النوع الأدبي لم يؤدِ إلى الممارسة الإبداعية لأن ذلك يحتاج بالإضافة إلى التماس الخارجي إلى عدّة تطوّرات في مفاهيم المجتمع وعلاقاته المتشعّبة مثل:

عدم حصر تمركزه على الله والإلتفات إلى الإنسان، ونقل اهتمامه من المجتمع ككل إلى الإنسان الفرد. والنظر إلى الإنسان كمخلوق إنساني إذا كان رجلاً أم امرأة وتغيير تعامله مع الثوابت التي اعتادها إذا كانت في اللغة أو القيم الموروثة أو المكان أو الزمان، وإنما يسمح لخياله أن يتعداها، وللشك أن يحاصرها ويحاول تقييمها وإعادة بنائها من جديد.

وطبيعي أن يتأخّر ظهور الرواية في مجتمع تتحكّم به الثوابت والقيم الموروثة وتحرم فيه المرأة، التي تشكّل نصف المجتمع، من ممارسة أي حقّ.. وعندما تظهر الرواية أخيراً تكون المرأة هي عنوانها، فأوّل رواية اعتبرها النقّاد بداية للرواية العربية الفنية حملت إسم «زينب»..

ومن البديهي أن تكون قضية المرأة وما يلحقها من اضطهاد وعنت من قبل الرجل ما يشغل اهتمام المرأة المبدعة. ومن المفروض أيضًا أن شعبًا طُرِد من وطنه وتشتّت ولاقى الأمرين من الأعداء والأهل أن تكون قضية الحرية والمقاومة والنضال للعودة إلى الوطن هي شاغل مبدعيه.

ولأن المرأة هي الوطن فتحرّرها هو تحرّر الوطن ومهما سعينا إلى طرد المحتلّ وإقامة الدولة المستقلة والمجتمع الحضاري المتطوّر فإنّ كلّ ذلك يكون ناقصًا إذا لم تتحرّر المرأة وتنال حقوقها وتقف صفًا واحداً مع الرجل للنهوض بالوطن والإنسان.

ولأن المرأة هي الوطن وحريته من حريتها فقد كانت صرخة سحر خليفة الأولى العالية وبتحدٍّ: لم نعد جواري لكم.

وتنطلق سحر خليفة من روايتها الأولى بأيديولوجيّة تؤمن بها وتعمل بهديها وتتحدّد في اقتناعها بأنّ وراء عذاب كل أنثى يقف ذكر أو مجموعة من الذكور أو المجتمع الذكوري كلّه. هكذا في أعمال سحر خليفة الروائية كلها نقف على هذه المواجهة الثنائيّة غير المتكافئة بين الأنثى والذكر، الأنثى المهزومة التي تندب حظّها والرجل المنتصر الذي تظهر آثاره في دموع المرأة المهزومة وحظّها العاثر. والذكر الظالم قد يكون الأخ أو الزوج أو الأب أو الإبن أو المناضل الكاذب أو المثقّف المزيّف أو المُقاتل في الانتفاضة أو الحبيب الجبان أو المجتمع الذي تتحكم فيه مفاهيم الذكَر وقيمه.

هكذا تنطلق سحر من موقف واضح تعتبر فيه المرأة هي الضحيّة والمجتمع الذكوري هو الظالم وهي لا تجهد نفسها في رسم المسار الذي قطعته المرأة لتكون الضحيّة المظلومة ولا تبرز صورة الرجل بكل

جوانبها الظالمة لأنها تعتبر ذلك بديهيًا واضحًا في الأثر الذي يتركه على ضحيّته الأنثى.

الذكر الظالم والكابت للمرأة يكاد يلغي دورها الاجتماعي والنّضالي حتّى في زمن الانتفاضة ومقاومة المحتل، فالأخ الذي يقتل أخته ليرضي قيَم مجتمعه في «باب الساحة» لا يختلف عن الأب الذي يذبح ابنته بالسكين والذي يسعى لذبحها في «الميراث» وهذا الظُلم الذي يصل حدّ القتل والذبح بالسكين يجعل المرأة لا تجد اختلافًا بين ظُلم الرجل وظُلم المحتل الغريب، وتصبح قضيتها التحررية أكثر تعقيداً ومرتبطة بتحرر الرجل ومن ثم بتحرر الوطن. وتفقد الأعمال الكبيرة قيمتها، فالانتفاضة ليست إلاّ همًا جديداً ينضاف إلى همومها. فنزهة تقول «شو صار للدنيا؟ شو صار للناس؟ إذا كانت الانتفاضة هيك بدناش إنتفاضة» (باب الساحة، ص٧٣). فالانتفاضة تتعرّف بصفات الهم والقلق والخوف والتوتر حتى بات القمع الصهيوني أقلّ ثقلاً من اضطهاد الرجل للمرأة (باب الساحة، ص٧٦). وسمر تشعر بعد الظلم الذي وقع عليها من الأب والأخ أن لا الاحتلال ولا الجيش ولا كل عفاريت الأرض أقدر على سحقها مما سحقت (باب الساحة، ص١٣٧).

حتّى المواقف التي يعترف بها الرجل بالمرأة فهي متعلّقة بمدى علاقتها بالرجل مثل كونها أم الشهيد أو أم الأبطال.

هذه الحدّة في طرح سحر خليفة لقضية المرأة في كل رواياتها كانت الموجّه الرئيسي والمؤثر على بنية النص الروائي وتشكيله ولغته، فهي في كل رواياتها وبأشكال متفاوتة تعرض الشخصيّات وتحدد علاقاتها وتتمحور حول القضية الأساسيّة بالنسبة لها وهي: قضية كون المرأة ضحيّة وكون الرجل جلاّدها وظالمها ويمارس في حقها كل الأساليب التي توفّر له الانتصار عليها واستحواذها. بينما تتراجع باقي القضايا الاجتماعية والسياسية حتى تكاد معركة التحرر وطرد المحتل تبدو ثانوية إلى جانب قضية تحرر المرأة من سلطة الرجل. فصرختها الأولى في روايتها الأولى لم نعد جواريَ لكم لم تتغيّر في رواياتها اللاحقة وظلّت هي المعلنة التهمة، وسكين الأب القابض على عنق ابنته في رواية سحر الأخيرة «الميراث» لم يختلف عن سكين الأم التي تقسم التفاحة ومعها تقسم فؤاد وجسد ابنتها عفاف التي حرمتها أمها من التفاحة كلها في رواية «مذكرات امرأة غير واقعية» وعن سكين الأخ الذي يذبح به شقيقته سكينة في رواية «باب الساحة». وهذا الطرح المُسبق يستدعي رسمًا مسبقًا للشخصيات ويفترض واقعًا قد لا يكون هو القائم ولغة تسبغ على الأحداث والشخصيات ما يجعل القارئ يقارب بينها وبين الواقع المُعاش. فلغة شخصيّات روايات سحر هي اللغة العادية القريبة من لغة النّاس ومفرداتهم لا تهتم بتجميلها ولا بتنميقها ولا تتورّع عن قذف المفردات التي يراها البعض خارجة عن لغة الأدب فعند سحر كل مفردة هي صالحة وهذا ما أعطى للغتها تميّزها وجمالها رغم بساطة التعبير وعفويّة اختيار اللفظة.

أمّا ليانة بدر فتكاد تكون البديل الآخر لسحر خليفة، ورغم أنها عالجت قضية المرأة وشغلتها

وتعتبرها الأساس في بنية كل مجتمع حضاري إلاّ أنها تعاملت مع قضية المرأة من موقع آخر ورؤية أيديولوجيّة مختلفة ترى في المرأة شريكًا مساويًا إلى حدٍّ كبير بالرجل وقادراً على تأدية هذه الشراكة.

وقد يكون لموقع سحر في الوطن وتحت نير الاحتلال من جهة ونير التقاليد والعادات والثوابت الإجتماعية من جهة ثانية، أثره على تكوين هذه الرؤية المتشدّدة غير المهادنة، بينما موقع ليانة في المنافي وفي قلب المخيمات والمعارك اليومية والاختلاط بالناس الذين وحّدتهم الغربة والمعركة والهموم ما جعل ليانة أكثر تبسيطًا للقضية وأكثر تفهّمًا وواقعية وأكثر تأكيداً على القواسم المشتركة بين الرجل والمرأة، فلم تضعهما في خانتين متضادتين وإنّما في خانة واحدة يتعاونان لبلوغ الهدف في حدود الإمكانيات وتحقيق الأحلام.

فليانة عندما أعلنت أنها تريد النهار كانت تعرف ما تريد وسعت لتحقيق ذلك، ليس بالعداء الحادّ للرجل أو باستمرارية المواجهة غير المهادنة كما فعلت سحر، وإنّما بمدّ يد العون والنزول إلى أرض الواقع وسط جماهير الناس على مختلف انتماءاتهم وطبقاتهم ووسط المقاتلين لتخوض معهم معارك المواجهة مع العدو وأخيراً لتحقيق الغاية القصوى والعودة إلى الوطن حيث تقيم هي الآن.

الكتابة عند سحر كما يستنتج القارئ تهدف إلى طرح قضية المرأة الضحية بكل حدّتها واتّهام الرجل الذكَر بجريمته في حق المرأة. جريمته التي تصغر بالمقارنة معها حتى جريمة المحتل المُغتَصب للأرض والوطن.

أمّا عند ليانة فالكتابة تهدف إلى الحفاظ على ذاكرة الوطن. وعندما تقوم برسم الواقع الذي تعيشه ويعيشه شعبها فإنها تسعى إلى إبراز هذا الثمن الباهظ الذي يدفعه شعبها بكل فئاته بسبب تشرّده وبُعده عن وطنه وعدم قدرته على العودة إليه. وليانة تصوّر لنا حالة شعبها ورحلته الصعبة من يوم وعتها، وبالتحديد بعد نكسة حزيران ١٩٦٧، حيث اضطرت لترك مدينتها أريحا والعيش في المنفى. وهي ترصد الأحداث ابتداءً من النكسة والرحيل الثاني إلى أحداث أيلول ١٩٧٠ والرحيل الثالث وأحداث لبنان وحرب المخيّمات ثم أحداث عام ١٩٨٢ وسقوط تل الزعتر والرحيل إلى المنافي الجديدة في تونس وغيرها وأخيراً رحلة العودة المرتقبة في روايتها الأخيرة «نجوم أريحا».

ليانة بدر ليست بالكاتبة السهلة، والقارئ لكتاباتها سيجد نفسه للوهلة الأولى أمام عالم فسيح يصعب عليه التعرّف على كلّ جوانبه. فهي تأخذه في رحلة قاسية ضبابيّة حزينة مفعمة بالتفاؤل دون أن يعرف كيف انقاد إليها وإلى أين تبغي الوصول به. تعيّشه أحداثها التي ترسمها وتشدّه إلى إبطالها وتتنقّل به من كلمة إلى أخرى ومن مشهد للذي يليه وهو لا يملك زمام أمره، ثم يراها تضع نقطة في آخر الجملة وتصمت عن الكلام فيكتشف نفسه مرميًا في بحر يصعب عليه تجاوزه أوّل الأمر. فليانة التي يريدها حبيبها في رواية «عين المرآة» أن تكون شهرزاد التي تروي له قصة حب جميلة وتتورّط بوعدها له تنفيذ رغبته رغم إعلانها أنها

ليست شهرزاد ولا يمكنها أن تدخل بلادها وتعبر الأقاليم المحيطة بها. ليانة هذه تورّطنا معها في قصة الحب التي ننتظرها منها، قصة حب عميق غميق، مبتهج، ضاحك، راقص، باكٍ، عاقل، مجنون، مندفع، متوازن، جميل حبيب وواقعي وأسطوري أيضًا. قصّة حب من منمنمات الذهب ونقوش الفضّة ومن طين الحكايا. من أحرف وكلمات.

ليانة هذه سرعان ما تتركنا في انتظار قصة الحب التي وعدت بها لتدخل بنا إلى أجواء مخيّم تل الزعتر وما ألمّ بالمخيم وأهله في جريمة من أبشع جرائم هذا العصر. ولتوقظنا من صعقة المفاجأة لندرك أن قصّة الحبّ التي وعدت بها ما كان لها أن تتحقّق لاستحالة تحقيقها في ظروف كالتي تعيشها، تمامًا كما لا يمكن للمشرّد عن وطنه أن يعود إلى وطنه وسط عالم من الكراهية التي يعانيها. فالحبيبة التي لا يمكن أن يلتقيها حبيبها لا تختلف عن الوطن الذي لا يستطيع عاشقه من العودة إليه. وطالما أن الوطن بعيد وحلم الوصول إليه والإلتحام به بعيد المنال هكذا سيظلّ الحبيب ينتظر محبوبته ولا يحدث الوصال.

ليانة بدر في انغماسها بالواقع الذي تعيشه وتصوّره لا تدعه يستحوذ عليها وإنما تندفع منه منفلتة لتعود بالذاكرة إلى الماضي والوطن لترسم لهذا الوطن البعيد الحلم أجمل الصور وتروي عنه أحلى القصص والحكايا. وهي بهذه العودة الاسترجاعيّة المتكرّرة تلحّ على جماليات المكان، ففي روايتها الأخيرة «نجوم أريحا» تكاد تعيد للقدس وجودها ولشوارعها أهلها. وعادت أريحا لتحيا في الذاكرة من جديد وبتوهّج بكل التفصيلات المكانيّة والبشريّة لتصبح المدينة الحلم التي منذ خرجت منها فقدت العناصر معادنها، العلاقات قوة بقائها، الصداقات قدرة تماسكها، ص٥٥، وأصبحت تتساءل بحرقة وصدق: «أين لي أن أعرف مَن أكون بعيداً عن أريحا؟ من أنا والبيوت التي سكنتها تشبه السفن يتجدّد إبحارها بين الأمكنة»، ص٢٠٩.. والبيت العربي القديم الفلسطيني بنته ليانة حجراً فوق حجر وتوسّعت في الوقوف على تفصيلات مكوّناته وطريقة ترتيب المقاعد والستائر والزخارف وطريقة الحياة. واهتمّت بذكر الأطعمة وكيفيّة صنعها وتناولها.

ليانة بدر في كتابتها الروائية، وكما برز بشكل واضح في روايتيها الأخيرتين «عين المرآة» و«نجوم أريحا» لم تعتمد السرد الرتيب وإنما عملت على كسر الرتابة وتلاعبت بالزمن فتذهب من الحاضر إلى الماضي ومن الماضي إلى الحاضر وتستحضر الشخوص والأحداث من المنفى إلى الوطن ومن الوطن إلى المنفى. وهي في تعاملها مع اللغة تكسر الحدود المُتعارَف عليها. وتنساب بمفرداتها السلسة السهلة الأخّاذة لترسم العبارات الجميلة وتُدخل القارئ في أجواء لا يدري أهو في واقع قاسٍ يكبت أنفاسه ويهدد وجوده أم في عالم سحري تسرقه إيقاعات المفردات وتركيبها وصياغة الجمل، فيشتدّ عليه الحلم في تنقّله بين الأزمنة والأمكنة.

ما يشدّ القارئ إلى كتابات ليانة بدر هذا التميّز في الأسلوب والتفرّد في اختيار الكلمات والبراعة

في رسم المشاهد والأجواء والصور والتمكّن من استحضار الموسيقى الدافئة الحالمة التي تنقله من كلمة إلى أخرى ومن مشهد إلى آخر دون إدراك منه للذي يحدث.

وليانة بدر في كتابتها للقصة القصيرة أو الرواية لا تلتزم أيّ قانون من قوانين كتابة الرواية أو القصة، وإنّما هي فنّانة قادرة على امتلاك ناصية الكلمة، فتعرف كيف تختار وكيف تجمع وكيف توزّع وكيف ترسم وتعزف وتنتقل فيجد القارئ نفسه مأخوذاً بما تقدّمه له دون أن تسمح له بالتساؤل عن نوعية هذا الذي قدّمته أو التعرّف على هويته. إنّه يؤخذ بما تقدمه له ويبهر ويشدّ وكفى. حتى الكلمات إذا جاءت في بعضها متنافرة والجملة مرفوضة في تركيبها فإنه يقبلها منها لأنها بسرعة تنقله إلى جوّها السحري الدافئ فينسى هذا التشويش وهذا الإزعاج والتخبّط ويشعر بالراحة والقبول.

ليانة بدر لا تعرف في قاموسها الكلمات الغاضبة المثيرة. تجدها تهمس برقّة وتصفع بملامسة وتصرخ بمناجاة حالمة وتثور بلوم عاتب رقيق لا تثقل على القارئ بالجمل الطويلة، وإنما تختزل الكلمات وتختار الأقرب منها إلى القلب، فتكثر من وضع الفواصل والنقاط ولكنها لا تقصد بها انتهاء عبارة وفكرة، وإنما رسمًا إضافيًا للكلمات الجميلة تزيدها رونقًا وتشدّ القارئ إلى متابعة القراءة بدون ملل وبإيقاع أخّاذ.

## المصادر


١. سحر خليفة، **لم نعد جواري لكم**، دار المعارف بمصر، القاهرة (سلسلة إقرأ)، ١٩٧٤.
٢. سحر خليفة، **الصبّار**، القدس، ١٩٧٦.
٣. سحر خليفة، **عبّاد الشمس**، القدس، ١٩٨٠.
٤. سحر خليفة، **مذكّرات إمرأة غير واقعيّة**، طبعة أولى، دار الآداب ببيروت، ١٩٨٦.
٥. سحر خليفة، **باب الساحة**، طبعة أولى، دار الآداب ببيروت، ١٩٩٠.
٦. سحر خليفة، الميراث، طبعة أولى، دار الآداب ببيروت، ١٩٩٧.
٧. ليانة بدر، **أنا أحبّ النهار**، (مجموعة قصص قصيرة).
٨. ليانة بدر، **بوصلة من أجل عباد الشمس**، بيروت، طبعة أولى ١٩٧٩.
٩. ليانة بدر، **شرفة على الفاكهاني**، قصص قصيرة، طبعة أولى ١٩٨٣.
١٠. ليانة بدر، **عين المرآة**، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ١٩٩١.
١١. ليانة بدر، **جحيم ذهبي**، قصص قصيرة، طبعة أولى، دار الآداب بيروت، ١٩٩١.
١٠. ليانة بدر، **نجوم أريحا**، دار الهلال، القاهرة، ١٩٩٣.

# پاول چودمان

سلمان عليان

## ١. تحرير الولد من المدرسة

في سنة ١٩٥٦ نشر «پاول چودمان» كتابه: "Growing Up Absurd" الذي فيه وضّح أنّ انحلال الرابطة للتربية التقدميّة ليس نتيجة لإتمام مهمتها وتحقيق أهدافها، بل نتيجة لفشلها، لأنّ الفشل كان موجود في جذورها منذ البداية، ولكن چودمان لا يقوم بتحليل هذا الفشل ولا يمنع نفسه من الوقوع في نفس الأخطاء التي أدّت إلى فشله في النهاية. وأحد هذه الأخطاء حسب رأي «لورنس كارمن» هي سلبيّة چودمان المتطرّفة، لذلك فإن الأفكار التي نادت بها التربية التقدميّة والتي نادى بها چودمان فيما بعد، مثل الاهتمام بالولد في العملية التربوية بشكل كامل، أصبحت شعارات فارغة التي تآكلت أمام الأعمال غير المبدعة، وتحوّل الولد إلى أداة لخدمة التفكير الاجتماعي والتربوي التقليدي القائم.

لقد عقد چودمان آماله على فلسفة ديوي التي ولدت التربية التقدميّة، حيث تقبّل الكثير من أفكاره وأظهر إعجابه بهذه الأفكار حيث كان يرى فيه المخلّص الذي سيساعد الدول المتطوّرة على التعامل مع: الصناعة المتفاقمة والتكنولوجيا العلمية الغربية على الإنسان وكيفيّة التكيّف مع المدن التي تكبر بسرعة وكيف يمكن خلق مجتمع من مجتمع كبير وغيره الكثير. كما أنه يدّعي أنّ الاغتراب والتجاهل اللذين سيشعر بهما الإنسان في المجتمع التكنولوجي ناتجان عن رفض المجتمع لفلسفة ديوي، حيث أنه لو تقبّل المجتمع آراء ديوي وعمل حسب أفكاره التربوية مثل إدخال الحياة الاجتماعية واتجاهاته التجريبيّة إلى داخل المدرسة لكان وضع المجتمع مختلفًا كليًا.

كما أن چودمان يعطي اهتمامًا كبيراً لمشروع نيل: "Summer Hill" الذي كان ضد القوانين التقليديّة والانصياع، والدمار الذي يجلبه الصراع والمنافسة على العلامات. إنّ نيل مثل ديوي ركّز على حريّة الطلاب والتعلّم من خلال الفعل واكتساب المعرفة يتمّ حسب اهتمام الطالب واحتياجاته، إلاّ أنّ نيل ذهب بعيداً أكثر من ديوي وذلك من خلال إعطاء الطالب حرية الاشتراك في الدروس. إن چودمان يظهر رضى إلى درجة كبيرة من روح "Summer Hill" ولكنه يحذّر من مبالغة نيل في عدم الحفاظ على صلة معيّنة مع حضارة المجتمع وعدم وجود معايير أو أنظمة داخلية.

بالرغم من اعتراض چودمان السابق إلاّ أنه لا يوضح كيف يمكن الجمع بين الطالب والحضارة، حيث من جهة لا يقبل بالمدرسة مكانًا للإلتقاء ومن جهة أخرى فإنّ الحرية المطلقة المُعطاة للطالب لأن يُمارس

ويجرّب جميع الأشياء التي يرغب ببحثها واختلاطه بالحياة مع كل مشاكلها لا تخلق اللقاء والصلة.

إنّ چودمان يميّز بين نوعين من التعليم: الأوّل التعليم المرغوب والثاني المُستعبد (רצוי - משועבד)؛ فالأول هو مرافق والثاني موجّه ورسمي، فالأوّل يتمّ في إطار عمل الجمهور، في العلاقة القائمة بين المتمرنين والشخص المهني الذي يعلمهم الألعاب، والمسرحيات، والطقوس الدنيوية والطقوس الدينية والفنون، فجميع هذه الأشياء مفيدة ومدى فائدتها أكثر من التعليم الموجّه أو المباشر.

أما بالنسبة لقانون التعليم الإلزامي فإنّ چودمان يرى بأنه وضع لأجل أهداف معيّنة مثل ضمان وجود عمّال قادرين على التكيّف مع طبيعة العمل والمستجدات الصناعية والهدف الثاني هو تحقيق حقوق دمقراطية متساوية. أما هدف «توماس جفرسون» الحقيقي من هذا القانون فهو الحصول على عدد قليل من المواطنين الذين يستطيعون ممارسة حق الانتخاب وتوجيه الانتقاد للمسؤولين أو لممثليهم والحقائق تثبت ذلك حيث فُرض التعليم الإلزامي على المدارس الابتدائية فقط و٦٪ من الطلاب أكملوا وأنهوا الثانوية و٩٤٪ لم يتركوا المدرسة بل أصبحوا مزارعين حصلوا على المال من عملهم وأداروا الدولة.

لقد عارض چودمان التعليم الذي يسيطر على مدى عشرين سنة من حياة الفرد، بحيث يبعده عن الحياة الحقيقية ويقتل الإبداع فيه ويحوّله إلى قالب معيّن مناسب للمجتمع، فالأهل يسلمون أولادهم للمدرسة التي لا تهتم برغباتهم وميولهم، مزاجهم وقدراتهم العقلية واهتماماتهم والتحوّلات التي يمرون بها، حيث أن المدرسة عبارة عن إطار واسع للجميع دون الاهتمام بالفروق الفردية بينهم مما يشوّه حياة المجتمع ومشاكله وحضارة البالغين فيقوم الصغار بتطوير حضارة فرعية خاصة بهم.

يرى چودمان أنه عدم تلائم المدرسة وفشلها في القيام بوظيفتها يؤدي إلى شعور الأفراد في الدول المتطورة بالاغتراب وهدف التربية والتعليم هو أن يحقق الفرد ذاته ويجد مكانه في المجتمع بحيث يستطيع أن يعطي شيئًا للآخرين الذين من خلالهم يحقق أهدافه ويُبرز شخصيته وهذه الأشياء لا يتمّ تحقيقها في المدرسة لأنها تتجاهلها وتعتبرها أشياء ثانوية وهامشيّة.

من الأسباب التي تقف وراء فشل المدرسة هي الأسس الفكرية التي تعتمد عليها وتنظيمها، البرامج التعليمية التي تسير بحسبها والتي تقيّد الطلاب، أعني جهاز العلاقات التي يقوم على الإجبار (من قبل البالغين للصغار). وهناك بعض الأسباب تتعلّق بمركز المدرسة والجمهور والمجتمع حيث يتعلّمون عدّة أشياء منها أنّ الحياة هي مجرد روتين مستمر، ولا يوجد أي مجال للإنطباع الشخصي ولا مكان للتلقائيّة، ومن المدرسة يتخرّجون للحصول على نفس الوظائف تقريبًا ولنفس الحضارة والسياسة. حسب رأي چودمان هذا هو التعليم أو على الأصح إنعدام التعليم والتربية في المدرسة التي هدفها جعل الأفراد يدخلون في إطار النورما المقبولة. يرى چودمان أنه لو تمّ تطبيق مبادىء التربية التقدميّة فلكان من السهل إيجاد

الحل الذي يساعد على ملائمة البرنامج التعلمي، لكل طالب وطالب هذا بالإضافة إلى ربطه بالحياة اليوميّة.

وقد ركّز ديوي على أن الأشياء يتمّ فهمها وإدراكها وتذويتها في نفس الفرد إذا ما استطاع ربطها بمعرفة سابقة موجودة لديه أو تجارب مرّ بها في البيت أو في الشارع أو في أي مكان، ومن ثم يستطيع أن يُكوّن صورة عامة فقط إذا ربط الأشياء ببعضها البعض، وذلك من خلال إيجاد المشترك بينها. وچودمان يفضّل التسلسل والتعاقب في التجارب كما نادى بها ديوي وهو يؤكد على أهمية كون المادة التي يتعلمها الطالب مرتبطة بحاجة فكرية آنيّة وليس هدفها أن تكون وسيلة مساعدة له في المستقبل البعيد. وفشل المدرسة في أيامنا هذه يعود إلى عدم تواجد مثل هذه الأسس حيث لا تعالج المشاكل التي تشغل تفكير الطلاب أو مشاكل المجتمع الكبير.

إنّ چودمان يعطي عدّة أمثلة كيف يؤدي غياب الصلة بين المدرسة وحياة الأولاد إلى ضرر كبير في مجالات كثيرة، مثلاً، عندما لا ننتبه للتطوّرات الجنسية التي تحدث لدى الأولاد فإنّ هذا يؤدي إلى ازدياد حبّ الاستطلاع لديهم في الأمور الجنسيّة وذلك لإشباع حاجتهم الجنسية التي تظهر في سن البلوغ. وكما هو معروف فإن المدرسة الابتدائية والثانوية لا تهتم بمعالجة هذه الأمور وبشكل خاص المسائل الجنسيّة، وبالمقابل يصرّح چودمان أنّ في زيارته لمدرسة "באדטראנד ראסל" كان الوضع فيها على عكس المدارس الأخرى حيث مُنحت حرية كاملة للطلاب للتحدّث في الأمور الجنسية بشكل علني دون خوف أو خجل حتى أنه كان يسمح لهم الكشف عن أجسامهم ومقارنة الأعضاء ببعضها. «راسل» وچودمان يريان أن التربية الجنسيّة هي جزء لا يتجزأ من التربية العامة والتربية الإنسانية، ولكن التربية التقليدية تمنع معالجة هذه الأمور مما يحوّلها عائقًا أمام انفتاح الفرد وحريته. حيث يرى چودمان أنّ مناقشة الأمور الجنسيّة لا تقف لوحدها بل يتمّ دمجها في مجالات التطوّر والنمو.

كذلك فإنّ المدرسة لا ترشد الفرد إلى كيفيّة استغلال وقت الفراغ وكيف يختار من بين السلع الكثيرة في السوق الأشياء التي يحتاجها فقط، هذا بالإضافة إلى أن المدسة لا تعالج هذه الأمور أو ما يشابهها، بل أنّ مبناها الكبير وتنظيمها يمنعها من القيام بنشاطات تربوية. حيث انه في اللحظة التي يزيد فيها عدد الطلاب عن عشرين طالبًا في الصف الواحد تقلّ فرصة الطلاب في الحصول على الانتباه والاهتمام والمعالجة الذاتيّة، كما أنّ المعلم يفقد وظيفته كمربّي، فكون المدرسة كبيرة لا تتيح للمعلمين والإدارة والمدير بناء صلة مباشرة مع الطلاب كما أنّ المعلمين الكبار في السن يحاولون فرض السيطرة على الصغار وخلق جو غامض لكي يغطي على أساليبهم غير المقبولة.

يرى چودمان أنّ التعليم بالإجبار لا يُجدي لأنّ الصغار إن تعلّموا بالإكراه والإجبار فإنهم لن يستوعبوا أي شيء، ولذلك فمن الخطأ أن يقوم الكبار بتحديد ماذا يجب أن يتعلّم الصغير. وكذلك يرى چودمان أنه لمن الخطأ ملاءمة الفرد لأهداف

المجتمع ومتطلّباته بل يجب ملاءمته لأهدافه هو لأن الحرية في التعليم هي الطريق الصحيحة للوصول إلى المواطنة الجيّدة، فالاختيار الحر لا يبقى بعيداً عن المجتمع بل يتحوّل ويتغيّر حسب شروطه ومناسباته، وبهذا فإنّ چودمان يتّفق مع «جون هولط» الذي يرى أنه ليس للدولة أي حق في إجبار المواطنين على التعلّم لكي يتأهلوا لوظائف محددة سابقًا في المجتمع التكنولوجي ولذلك يجب على المجتمع أن يمنح الفرد الحريّة في تعلّم ما يريد.

لذلك فإنّ چودمان يعارض المربين الذين يدّعون أن الفرد لا يمكن أن يستوعب المعلومات وعادات أبناء مجتمعه دون تدخّل المدرسة حيث يدعون الفرد لا يكتسب قيم مجتمعه التربوية وتراثه الإنساني وعظمته في إبداعه الموسيقي، الفنّي، والأدبي والفلسفي دون تدخّل المدرسة وفرض صلاحياتها ويعطي چودمان إثباتًا لتجربته الشخصية حيث يقول انه عندما وجد رواية «ماكبث» على الرّف أخذها بكل حماس وقرأها وأما رفضه وابتعاده عن رواية «يوليوس قيصر» فيعود إلى تجربته غير السّارة عندما تعلمها في الصف (بالرغم من أنّ الاثنتين كتبهما شكسبير).

وچودمان لا يكتفي بإعلان اعتراضه على أسلوب تعليم العلوم الإنسانيّة، بل أيضًا يعلن اعتراضه على أسلوب تعليم المواد العلمية. فچودمان يرفض نظرية «سكينر» والسلوكيين التي تنادي بوجود تغيير سلوك الإنسان عن طريق علوم الفيزياء والبيولوجيا. فحسب رأي «سكينر» إنّ هذين العلمين السابقين أحدثا تغييراً في حياة الإنسان ووسّعا المجالات التي تجلب له السعادة والراحة، بينما چودمان يرى عكس ما يراه السلوكيين. حيث يرى أنّ هذه العلوم قد تسلب سعادة الإنسان وتشكّل خطراً على حريّته وعلى إدراكه الدمقراطي وانّ نظرية «سكينر» تثير القشعريرة في چودمان خاصةً ما يصرّح به عن شخصية الإنسان "אין אנו צריכים כלל לנסות ולגלות מה הם לאמיתו של דבר, אישיות, מצבים נפשיים, הרגות, תכונות אופי, תוכניות, שאיפות או כל אותן זכויות יתר המוענקות לאדם האוטונומי" (כהן א. 1983, 108).

وبذلك نرى أنّ چودمان يعارض أية نظرة فلسفيّة التي تعامل الإنسان كآلة أو تحاول استعمال الآلة والتكنولوجيا بشكل خاص لفهم لماذا يستصعب الفرد تعلّم مادة معيّنة أو ماذا يثير غضبه من مادة معينة وماذا يجعله متحمّسًا لتعلّم مادة أخرى وغير ذلك من الأمور التي تتعلّق بالإنسان.

إنّ چودمان يؤكد أنّ المدرسة قد مضى زمانها، فهي عبارة عن بقايا تاريخيّة. فحسب رأيه انّ ما نقصده عندما نقول مدرسة هو برامج تعليمية وكتب تعليمية ودروس وساعات تعليم ومعلومات وصفوف متدرجة، وبما أنّ جميع هذه الأشياء تتعلّق بجيل سابق فإنّ جميع هذه الأمور بعيدة عن مجتمعنا وحياتنا العصرية. فيرى چودمان أنّ الفرد يطوّر الطاقات الكامنة به فقط من خلال الاتصال المباشر مع البالغين والحياة الواقعية التي تتواجد خارج إطار المدرسة.

فبدلاً من أن يتواجد الفرد بالحياة الواقعية بحيث

يختلط معها ويجربها ويبحث فيها، يتواجد في المدرسة التي تقوم بتأدية وظيفتين: الوظيفة الأولى المحافظة والمراقبة والثانية الإعداد والتدريب. والوظيفة الأولى تظهر في الروضة بشكل خاص والمدرسة الابتدائية بشكل عام حيث يبعث الأهل أولادهم إلى المدرسة لكي يستطيعوا الخروج إلى العمل، أما المدرسة الإعدادية والثانوية تتحوّل إلى ما يشبه الشرطة حيث تحافظ على بقاء الأولاد بعيدين عن المجتمع وتمنعهم من القيام بأي محاولات للإخلال بالنظام، أما بالنسبة للوظيفة الثانية فإنها تقوم بإعداد عمّال للمصانع والشركات والمكاتب الحكومية (مثل جهاز الأمن والتربية) على حساب الجمهور والأهل.

يعتبر چودمان أنّ الفشل في القراءة هو أحد الأمثلة المقنعة على فشل المدرسة وحيث أنّ القراءة مهمة جداً لجميع المواضيع التعليمية الأخرى والفشل فيها يولد لدى الفرد الشعور بالدونية (أي أنه أقل من الآخرين) وهذا يؤدي في النهاية إلى التسرّب من المدرسة وتركها وهذا لفشل ناتج عن تعليم القراءة بصورة ميكانيكية وليس كنشاط تربوي الذي هدفه توسيع آفاق المتعلّم وإثارة تفكيره الناقد. ومن وجهة نظره هذه يقترب چودمان من «پاول فريره» الذي يرى بالقراءة أداة مركزية لقيام الحوار التربوي المتبادل.

ومن ناحية أخرى يرى چودمان أنّ أهمية القراءة بدأت تزول نتيجة لاستعمال أجهزة الاتصال المختلفة والتي من خلالها يحصل الفرد على المعلومات مثل التلفزيون والراديو والسينما والكاسيتات دون أن يحتاج إلى القراءة. والإثبات على ذلك أنه يوجد آلاف الأشخاص الذين استطاعوا أن يعيشوا دون أن يقرأوا. ولكن چودمان يرى بالقراءة فعلاً تربويًا وتجربة فنية التي تضمّ بداخلها إثارة للخيال وتحريراً للذات والروح. وفي النهاية يصل چودمان إلى أنّ المدرسة تطوّر القراءة الميكانيكية ولذلك فيعود لها الفضل في إكسابنا مهارة القراءة في السنوات الأولى من التعليم مع أنّ الأسلوب الذي يتمّ فيه إكساب هذه المهارة قابل للنقد. ففشل الطلاب يعود إلى فشل أسلوب المدرسة، وهنا يقترح چودمان اتباع أسلوب "סילוויה אשטין-ווארנר" في تعليم القراءة. بالإضافة إلى فشل المدرسة في الأمور السابقة يرى چودمان أنها فشلت في عملية التنشئة الإجتماعية (סוציאליזציה) لأن المدرسة تعتمد على التقليد بينما التنشئة الاجتماعية لا تتحقق من خلال التقليد فقط فهي بحاجة إلى أشخاص يتكيّفون مع الأوضاع الجديدة مبادرين ومبدعين لكي يستطيعوا مواجهة مشاكل الحياة اليومية والمجتمع العصري.

إنّ چودمن يعطي عدّة اقتراحات لتصليح الوضع في المدرسة ولكن لا يهدف من خلال هذه الاقتراحات إلى القيام بثورة تربوية بل يريد من خلالها إنعاش جهاز التربية والتعليم وفتح آفاق جديدة.

إنّ الاقتراحات التي يضعها چودمان غامضة نسبيًا حيث يمكن اعتبارها رموزاً هدفها توجيه الأفراد والهدف من جعل هذه الاقتراحات غامضة هو أنه إذا أعطى كل شيء بالتفصيل فإنه سيخلق إطارات جديدة التي تقيّد الأفراد. فهو قد أعطى رموزاً لكي يساعد المسؤولين على إيجاد أفكار أصلية وجديدة

التي تستعمل كمحفّز لتفكير تربوي الذي يلائم الزمان والمكان والأفراد.

إنّ چودمان يؤمن بالتعليم المرافق ويرى أنه يجب أن يأخذ النصيب الأكبر في التعليم، حيث أنّ الطلاب في الابتدائية يجب أن لا يتواجدوا في المدرسة بل يجب أن يبقوا في ضاحيتها بحيث يقيمون علاقات اجتماعية بحيث يلعبون ويتمتعون بالحرية. وما يخسرونه من تعليم في هذه الفترة يستطيعون تعويضه خلال ثمانية أشهر باستعمال استراتيجية تعليمية مناسبة. ولذلك فهو يعطي عدّة اقتراحات لتحلّ مكان المدرسة الابتدائية وهي:

١ - يقترح چودمان تكوين مجموعة تتكوّن من عشرة طلاّب مع مرشد تربوي بحيث يتعلمون حسب الطريقة القديمة التي اتبعت في أثينا. حيث تجوب هذه المجموعة شوارع المدينة ويصبح كل شيء فيها مكانًا ومادة للتعلّم بحيث يشارك المرشد رجال المجتمع مثل الميكانيكيين والمهندسين والأطباء والقضاة والممثلين الذين يساعدوهم على الإندماج بالحياة العامّة.

٢ - نمط تعليم آخر يشبه مدرسة نيل في "Summer Hill"، حيث يكون للفرد الحق في حضور الدرس أو عدم حضوره. ويتعلّم الطلاب بدافع الاهتمام الداخلي لديهم ويوجد حرية اختيار الموضوع. وتقع عليهم مسؤولية وضع خطّة العمل لأنفسهم.

٣ - طريقة أخرى بديلة هي المدرسة اللامركزية حيث يتمّ تحويل المدرسة إلى وحدات صغيرة التي تعقد اجتماعها في أماكن مختلفة مثل نوادي ومخازن كبيرة وقاعات فارغة وغيرها. هذه الوحدات تقوم بإجراء نشاطات تعليمية تتعلّق بحياة المجتمع، حيث تشكّل مجموعات للنقاش كما تقيم نشاطات للتسلية مثل الألعاب وبين الحين والآخر تتجمّع عدّة وحدات للقيام بفعاليات مشتركة ويمكن في هذه الحالة استغلال ملعب أو قاعة للحفلات الموسيقيّة. والفعاليات يمكن أن تكون في جميع المجالات مثل: رياضة، فن، ثقافة وغيره.

٤ - نمط آخر يقترحه چودمان هو المدرسة غير المدرجة بحيث يتيح وجود عدّة أفراد مختلفين في السن في داخل الصف الواحد وهذا النوع يمكن أن يقضي على التقسيم القائم بين الصفوف ويمكن أن يساعد الطلاب البطيئين (איטיים) والموهوبين في نفس الوقت. هذا النوع من المدارس يوفّر بدائل كثيرة لوضع الطالب في أطر معيّنة في كل وقت. وهذا لا يعني تركه في صف معيّن أو أن يقوم بقفزات بين الصفوف. هذا النوع يساعد الفرد أيضًا على إدراك البرنامج التعليمي بصورة مختلفة مما يدفعه إلى القيام بتقسيم ذاتي للكتب التعليمية والمهارات التعليمية.

٥ - إقتراح آخر يقترحه چودمان هو أن يتمّ تخصيص مبلغ معيّن من ميزانية المدرسة لإرسال أفراد من المدرسة إلى حظائر في قرى زراعية لمدة شهرين، بحيث يتعرّفون على الاتجاهات المختلفة مما يساعدهم على أخذ

القرارات التي تتعلّق بمستقبلهم.

أما بالنسبة للمدارس الإعدادية فيقترح چودمان إلغاء معظمها ويتمّ تشكيل مجموعات من الشباب لتقوم بوظائفها بحيث يقومون بعدّة أعمال ونشاطات التي يحتاجها المجتمع سواء أكانت نشاطات فكرية، أم فنيّة، أم يدويّة، والهدف من وراء هذه النشاطات هو توسيع مجالات النمو، وكذلك إعطاء الفرصة للشباب والشابات بالعمل على تحديد مهنة المستقبل وذلك من خلال انتقالهم من وظيفة إلى أخرى، والسفر والتجريب لكي يؤمن لهم حرية الاختيار وذلك بعد أن اطلعوا على المجالات المختلفة.

يؤمن چودمان أنّ معظم الطلاب في المدارس الثانوية والكليات لا يرغبون وليسوا بحاجة إلاّ أن يتواجدوا هناك، بحيث أنّ الجو الأكاديمي غير مناسب لكثير من الأشخاص الموهوبين، كما أنّ مشاكل الطاعة في المدارس الثانوية التي وصلت إلى حدّ تعيين رجال شرطة للمحافظة على النظام قد حوّلت هذه المؤسسات إلى سجون. يعتقد چودمان أنه لو تمّ تحويل المدارس الثانوية إلى مكان تطوّعي الذي يصل إليه الطلاب نتيجة لرغبات داخلية لقضى ذلك على الضغط المتواجد فيها.

وإذا ظهر فيها طلاب لديهم بوادر عدم الانضباط لطُردوا لأن الطلاب الآخرين سيعاملونهم على أنهم مظاهر تهديد وإهانة لبيئتهم الخاصة واهتماماتهم الفردية.

وقد وضع چودمان خطة أوليّة لفتح مدرسة تقوم بتجنيد مهنيين وفنانين وفلاسفة وأمهات وآخرين كي يرشدوا الشباب. بحيث تُعطى نقاط وعلامات أكاديمية لفعاليات جماهيرية مثل: إنتاج أدبي أو فنيومشاريعتعليميةوتقديمخدمات للمستشفيات، أو قضاء فترة معية في كليّات خارج الدولة.

وفي النهاية إنّ چودمان لا يرفض قيام مدارس ثانوية بل يؤكد على إبقائها مع إجراء تغييرات جذريّة، بحيث أن النسبة التي ترغب بالتأهيل الأكاديمي هي نسبة قليلة جداً قد تصل إلى خمسة عشرة بالمئة (١٥٪) وهؤلاء من الأفضل لهم أن يتوجّهوا إلى مؤسسة أكاديمية للحصول على هذا التأهيل وبالتالي تتحرّر المدرسة من معظم الأشخاص الذين يشعرون بأنهم مقيّدون وبالتالي تعطي المدرسة اهتمامها للأشخاص الذين يعملون في العلوم والمهن الحرّة والذين بحاجة إلى حلقات دراسيّة مكثّفة لكي يتزوّدوا بالمعلومات اللازمة.

## ٢. چودمان وكتابه "GROWING UP ABSURD"

لقد واجه كتاب چودمان "Growing Up Absurd" المعارضة الشديدة حيث رفضت دور النشر طباعته ونشره وبقي الأمر هكذا حتى قامت دار «Random House» بنشره وذلك بتدخّل من "נורמאן פודהורץ"مجررجريدة«New Commentary». وبعد أن تمّ نشر الكتاب كتب چودمان أغنية وجهها إلى الشباب في نيويورك يقول فيها: «ما أريده لا أستطيع فعله، وما أشتاق إليه ممنوع، وما هو مفروض لا أريده، وما هو إجباري لن

أقوم به» (כהן, א. 1983, 115). إنّ الهدف من إظهار المعارضة التي واجهها چودمان على نشر كتابه هو الإشارة إلى المحاولات الكثيرة التي بذلت للمحافظة على سكوت چودمان وعدم نشر أفكاره. ولكنه مع نشر هذا الكتاب للحياة استقبل بالدعم والرضى من قبل الشباب وبيع منه أكثر من مئة ألف نسخة في فترة قصيرة جداً. وقد عبّر چودمان في هذا الكتاب عن آرائه التربوية خاصةً بما يخصّ الشباب لذلك استقبل لديهم بحفاوة. يرى چودمان أنّ المجتمع العصري غير مؤهّل لتزويدالحاجات الطبيعيّة الإنسانيّة بالقدر الأدنى. فهو لا ينكر قدرة الطبيعة الإنسانيّة على التكيّف بل على العكس فهو يؤكد أنّ للإنسان قدرة عظيمة ولكن كل فرد بحاجة إلى حاجات أساسيّة التي إذا لم ترضي فتؤدي إلى الشعور بالغربة وعدم القدرة على التكيّف الاجتماعي أو حتى إلى أمراض نفسيّة. ففي اللحظة التي يصبح بها الفرد غير قادر على الانتماء لمجتمعه فإنه لن يستطيع تقبّل حضارته أو حتّى التكيّف معها. فعلى سبيل المثال الطفل الذي ينمو في بيئته الطبيعية بين أفراد عائلته يحصل على الحب والعناية بحاجاته الخاصة مما يجعله ينتمي لأفراد عائلته بحيث يصبح لديه استعداد لتقبّل تراث هذه العائلة. بينما الطفل الذي لا يحصل على هذا الحب والعناية فذلك يؤدي إلى إصابات عميقة في شخصيّته بحيث لا تتطوّر لديه قدرة على الحب والتضامن ويصبح غير مؤهّل لتقبّل قيم مجتمعه ومحيطه. وفي المستقبل تظهر لديه صعوبات في القدرة على التجريد، ومشاكل عاطفية، وصعوبات في الحكم ثم إنحرافات سلوكية بحيث لا يتضامن مع مجتمعه ولا يستوعب ما به.

أما حاجات الإنسان الأساسية كما يراها چودمان فهي: حاجة الإنسان إلى الشعور بأنه مقبول على الآخرين أي الانتماء والقيام بعمل ذي فائدة والتضامن مع المجتمع والإيمان بأنّ الآخرين سيقفون إلى جانبه في فترات الضيق والشعور بالكبرياء لانتمائه لمجتمعه وفرص الالتقاء بالآخرين وجهًا لوجه وتبادل الآراء بدون خوف وكل هذه الحاجات لا تُزوّد في مجتمعنا العصري.

إن الأسباب الرئيسية التي أدّت إلى عدم إرضاء حاجات الإنسان وخاصة الشباب مرتبطة بعدم نجاح الثورات المتسلسلة في المجتمع التكنولوجي بتحقيق أهدافها. حيث أنّ الثورة التي تفشل تؤدي إلى زعزعة الأسس الاجتماعية وتحوّل النورما السلوكيّة والقيم الاجتماعية إلى أشياء غريبة وغير معقولة مما تحول دون انتماء الشباب للمجتمع وبالتالي تصبح فترة النمو والبلوغ فترة غريبة أيضًا.

إنّ الثورة التكنولوجية رفعت قدرة الانتاج ولكنها لم تلائم الانتاج لحاجات المجتمع بحيث أصبح الناس لا يتعاملون مع الأشياء التي هم بحاجة لها بل مع الأشياء التي يعرضها عليهم الانتاج الاقتصادي. حيث أنّ وسائل الاعلام والدعاية زرعت في الفرد تفكيراً معيّنًا يساعد المنتج على بيع منتجاته. وبالتالي تحوّل الإنسان إلى مخلوق سلبي «غير فعّال» الذي يتأثر بالآخرين بحيث لا يخضع لحاجاته بل لحاجات الشركات الكبيرة والمصانع وشبكات التسويق. ويتطرّق چودمان إلى الاغتراب الذي

يشعر به العامل تجاه عمله بسبب مجال الاختصاص الضيّق والماكنات التي تحلّ محله في معظم الأعمال.

أحد الأسباب التي تؤدي إلى شعور الفرد بصعوبة في عملية النمو والتطوّر مرتبطة بالمجتمع. حيث أنه لا يوفر للفرد الفرص التي تشكّل تحدّى له لأن الإنسان يجد نفسه وهويته من خلال العمل الذي يقوم به. وعندما يكون العمل لا معنى له فإنه لا يرضي الشخص وبالتالي لا يجد نفسه وهويته الذاتية.

حسب رأي چودمان إنّ العامل قد حصل على راتب وتأمين اجتماعي إلاّ أن الثورة لم تحقق أهدافها الكاملة لأنّ مهندسي الانتاج قسموا العمل إلى أقسام صغيرة لا معنى لها في عين العامل وبالتالي لا يشعر بانتمائه إلى العمل. ويدعم چودمان آراءه بالنتائج التي وصل إليها א.ר הרון, 1948. أحد الخبراء في العلاقات العمل في الولايات المتحدة، حيث أعلن "הרון" أن هنالك اختناق إنساني واغتراب في مكان العمل لأنه يطلب من العامل أن يقوم بأشياء صغيرة، مقابل الأشياء الأخرى ويتمّ تنفيذها بواسطة آلات محوسبة على يد الآخرين.

الأشخاص الذين يختارون العمل الحر وضعهم ليس بأفضل وخاصة العاملين في مجال التربية والتعليم. حيث أنّ مبنى المدرسة والبرامج التعليمية وتسلّط الإدارة يقضي على المبادرات الإبداعية. حيث أن التعليم يتمّ في شروط قاتلة (مثل عدد الطلاب الكبير في الصفوف) فهذه الشروط تمنع أي فرصة لمعالجة كل تلميذ علاج تربوي مناسب. حيث أنّ حاجات الفرد النفسية مهملة وتعبيره الجنسي مخنوق وطاقاتهم الإبداعية مكبوتة ومهاراته العقلية لا تجد الإمكانية للتعبير عن نفسها، وأيدي المعلم مكبّلة بالتعقيدات المحيطة به، لذلك يرى چودمان بأنه يجب أن لا نستغرب عندما نقول أنه لا يوجد تعليم على أرض الواقع.

في قسم كبير من كتابه "Growing Up Absurd" يعالج چودمان عدّة مهن التي لا يتوفّر بها قيمة أو إشباع ولا تحقيق للذات. ويطرح چودمان سؤال مهم جداً وهو: ما هو المعنى من العيش؟ مع العلم أننا سوف نقضي ثمانية ساعات في عمل شيء غير جيّد: مثلاً طالب نشيط وذكي يريد أن يصبح ميكانيكي حيث يرى في هذا العمل شيء إبداعي ويستطيع تصليح كومة من الحديد وإرجاعها إلى الشارع ولكنه سيجد نفسه في النهاية أمام الحقيقة المفزعة وهي أنّ السيارة التي يصلحها لا يوجد لها قطع غيار لأنها انتجت لكي تستعمل عدّة سنوات ثم تحل مكانها سيارة جديدة، وهكذا. ولذلك يتعلّم التزييف بحيث يدخل في فاتورة الزبائن أشياء لم يتمّ تصليحها لكي يغطّي مصروفاته.

نتيجة لهذه الأوضاع يوافق چودمان على آراء "קיבנטיקן נוברברט"، "גאלברייט" اللذان يقولان انّ الأوتوماتيكيّة المتزايدة تؤدي إلى البطالة الخفيّة ثم يصبح عدد العمال الفائضين أكبر وأكبر.

يرى "נורטין לונג" أنّ هذه المشاكل في العمل والتشغيل كان من الممكن التغلّب عليها لو أنّ المدرسة اهتمّت أن تجمع بين الفرد والجمهور والمجتمع. فبدل أن تكون المدرسة مكان لتحضير

الفرد للمجتمع أصبحت عبارة عن فخ للشباب للابتعاد عن المجتمع. لهذا يرى چودمان أنّ الحل لهذه المشاكل هو حدوث ثورة اجتماعية شاملة حيث يقول: "לבעיות התעסוקה של הנוער אין פתרון אלא מהפכה סוציאלית" (כהן א. 1983, 119).

بالإضافة إلى فشل الثورة التكنولوجية فشلت أيضًا الثورة التي تتعلّق بكل نشاط إنساني يتمّ في البيئة الفيزيائي التي بناها الفرد لنفسه مثل بناء: مدن، جسور، كنائس وغيره. فالبناء الفيزيائي يتأثّر من مميزات المجتمع ولذلك فهي تعتبر انعكاسًا لحضارته القائمة. ويرى چودمان أنّ هذه الثورة قد فشلت لأنه يرى أنّ للمدن العصرية دور في توجيه نمو الشباب إلى طرق غريبة وغير معقولة ولكي يتمّ تصليح وضع المدن يجب عدم توزيعها حسب حاجات الصناعة لأنّ التطور في الاتصال والمواصلات يوفر لها جميع الحاجات لذلك يجب توزيعها حسب اعتبارات اجتماعية وتربوية. يرى چودمان أنّ من أهداف التكنولوجيا أن تجعل الإنسان مسؤولاً عن مصيره ولكن يحدث على أرض الواقع العكس تمامًا حتى في أبسط الأمور.

يقترح چودمان تخطيط اجتماعي معيّن الذي فيه يخلق جمهور جديد وحياة جديدة التي تضمّ بداخلها مزج بين الزراعة والصناعة وفيها راحة الإنسان وحاجته وتحدد سرعة الإنتاج، الإنسان لا يكون وسيلة للإنتاج بل هدف للإنتاج، قسم من العمل يتمّ في البيت وتشترك به كل العائلة وبالتالي تعود للعائلة وظيفتها الاقتصادية وكذلك السعادة. وفي المصانع يقوم العامل بوحدات كاملة من العمل وليس بقسم صغير ويشترك في اتخاذ القرارات التي تتعلّق بالإنتاج والتسويق.

من المفهوم ضمنًا أن الأفراد يجب أن يفهموا عملية الإنتاج والتسويق والاقتصاد ولذلك فإنّ التعليم لا يقتصر على الصغار فقط، بل يستمر على مدى الحياة. كل واحد يتعلم ويُعلّم. إن فترة التعليم لا تكون متتالية بل تتوقف لكي يُتاح للفرد السفر والتنقل بين أماكن مختلفة لكي يكتسب الخبرة ومن ثم يعود متحفز للتعليم وبذلك نحصل على الإنسان المناسب في المكان المناسب.

أما بالنسبة للصغار فيقترح چودمان إبقاءهم مع العائلة في سنواتهم الأولى لكي يكتسبوا الاستقلال. ومن ثم يتعلّم مع مجموعة من الأولاد لأن هذه المجموعة هي المكان المناسب لنموهم المتّزن. مكان النوم يمكن أن يكون مشترك أو لدى عائلاتهم وذلك حسب رغبتهم.

إنّ إقتراح چودمان بعيد عن الواقع وأقرب إلى الخيال فمثلاً بالنسبة للنوم المشترك في داخلية فقد أثبت فشله في الكيبوتس. فقد كان الكيبوتس في البداية يتمشّى حسب هذه السياسة إلاّ أنه تمّ استبداله بالنوم في إطار العائلة.

وفي النهاية نرى أنّ البيت والعائلة والمدرسة يعكسون المجتمع بأكمله. أما الجمهور والبيئة والدولة فيكملونهم بالرغم من تشويهاتهم وهذا بالتالي يؤثر على نمو الفرد بحيث ينمو بصورة مشوّهة وهذا ما يدعوه چودمان باسم أسلوب غريب وغير معقول في النمو.

## المراجع


1. ארנון, יוסף. **שיטתו החינוכית של יאנוש קורצ'אק**. תל-אביב: אוצר המורה, 1971.
2. דיואי, ג'ון. **הילד ותכנית הלימודים**. בית-הספר והחברה, אבוקה, תל-אביב, תש"ך.
3. זיו, מיכאל. **ז'אן ז'אק רוסו ושיטתו החינוכית**. מהד' ב', ירושלים: המחלקה לענייני הנוער והחלוץ של ההסתדרות הציונית, 1961.
4. **יאנוש קורצ'אק מחנך עד תום**. [לוחמי הגטאות]: בית לוחמי הגטאות, תש"מ.
5. כהן, אדיר. **יאנוש קורצ'אק**. ירושלים: המחלקה לענייני הנוער והחלוץ של ההסתדרות הציונית, 1965.
6. כהן, אדיר. **יאנוש קוצ'אק המחנך: (האיש, משנתו ומפעלו החינוכי)**, תל-אביב: צ'יריקובר, 1974.
7. כהן, אדיר. **מהפכה בחינוך**. רשפיים, תל-אביב, 1983.
8. כהן, אדיר. **להיות שמש, להיות אור: החינוך כאהבה - דוגמתו של יאנוש קורצ'אק**, חיפה: אח, 1988.
9. כהן, אדיר. **החינוך החופשי**. רשפים, תל-אביב, 1993.
10. כהן, רונן. **יאנוש קורצ'אק - אישיותו, תורתו ופועלו החינוכי**, עין חרוד: הקבוץ המאוחד, 1968.
11. כרם, ירחמיאל. **יאנוש קוצ'אק היהודי המעונה: ספור חייו ותקופתו**, תל-אביב: ברונפמן, 1979.
12. לביא, צבי. **אתגרים בחינוך: לקראת בית-ספר פתוח**, ספרית פועלים, 1984.
13. לוי, יעקב. **ז'אן ז'אק רוסו**. תל-אביב: אורים, תשי"ב.
14. לוי-ליסנר, הינדה. **במחיצתו של יאנוש קורצ'אק**. תל-אביב: דעת, 1965.
15. פרליס, יצחק. **איש יהודי מפולין: חייו ופעלו של יאנוש קורצ'אק**, [לוחמי הגטאות]: בית לוחמי הגיטאות ע"ש יצחק קצנלסון, 1986.
16. צבי, אדר. **החינוך מהו?** דפוס מרכז, ירושלים, תשכ"ז.
17. רבינוביץ, אלכסנדר דיסקונד. **ז'ן ז'ק רוסו: חייו, ספריו, ודעותיו**, ווארשא: תושיה, 1899.
18. רוסו, ז'ן, ז'ק. **מאמרים**. ירושלים: הוצאת ספרים ע"ש וי"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית, תשנ"ד 1992.

# تكنولوجيا المعلومات والتعليم

خالد عثمان

## مقدمة:

سنوات عديدة والإنسان يحاول جاهداً إيجاد وبناء واختراع أدوات ومعدّات مختلفة ومنوّعة تساعده في إدارة وتحسين وتنشيط أعماله وبرامجه المختلفة ولتزيد من عطائه في ظروف أفضل وبكيفيّة أدق وأسرع مما اعتاد عليه، ويتميّز غالبيتها على أنها أتت ووجدت لتساعده في حواسه المختلفة وأعضاء جسمه المختلفة على مدى العصور، إلاّ أنه لم ينجح مرة في بناء ما يساعده في أهم عضو يحتاج لمثل هذه المساعدة، ألا وهو العقل البشري.

ومع نهاية هذا القرن ومع بداية الأربعينات تحديداً، تمّ بناء أول جهاز عُرف بالحاسوب. ومن خلال الفترة القصيرة بالنسبة لعمر الإنسانية لا تتعدّى الخمسين عامًا، استطاع الإنسان أن يتجاوز ويقطع شوطًا لم يُعرف مثله منذ الأزل. ونشهد اليوم تغلغل هذا الجهاز العظيم في معظم مجالات الحياة، وبدون شك آخذ هذا الجهاز بالإزدياد والانتشار في كل مجال وبدون تحديد. ويرجع الفضل اليوم في تقدّم البشرية بالشكل المفاجيء والمُذهل إلى الحاسوب لما قدّمه من صفات وخصائص يعتمد عليها العقل البشري في بناء برامجه ومعدّاته وتطبيق وتنفيذ ما يفكر به ويهدف إليه، ومن ضمن هذه المجالات نلاحظ ونشهد دمج الحاسوب وتوابعه في مجال التربية والتعليم في جميع مراحله وبدون انقطاع وحتى ما بعد ذلك. فمنذ أواخر سنوات السبعينات وأوائل الثمانينات بدأت المؤسسات التعليمية بإدخال التكنولوجيا الحديثة في سلك التعليم وبشكل مكثّف. لقد كانت هنالك محاولات سابقة لإدخال وسائل وأجهزة مساعدة للتعليم، منها التلفزيون التعليمي والڤيديو والمذياع وغير ذلك، إلاّ أنها لم تُحقّق الهدف المرجو منها كما خطط له الباحثون والمدرّسون.

## مشروع "غدًا ٩٨" وحوسبة المؤسسات التعليمية:

أما الحاسوب كجهاز له صفاته وخصائصه التي لا يتمتّع بمثلها سواه لم يحقق النجاح الكامل المرتقب منه كجهاز قائم بذاته له عالم خاص في المؤسسات التعليمية، وخاصة المرحلة الأولى والوسطى منها. فجانب واحد من المبنى الشامل والمشارك في التغيير في التدريس يكون صعبًا عليه القيام وتنفيذ التغيير العظيم في جهاز التعليم حيث تشاركه في ذلك جوانب أخرى لا تقلّ عنه أهمية من أجل التغيير (Sarason, 1991).

وقد تمّ تنفيذ مثل هذه البرامج في دول عديدة من العالم وقد تمّ الاستفادة من هذه التجربة وأخذ العبر

# الزمن في ظلّ الإسراء والمعراج

نواف حوشان

الحمد لله، نور السموات والأرض - والصلاة والسلام على الأمين محمد أكرم الخلق الذي تلقّى وحيًا بيانًا معجزاً وبعد:

أخطأ من ظنّ أن الدعوة الإسلاميّة تعتمد على الخوارق، مع إلحاح القوم في حينه على طلب الخوارق ﴿وقالوا لولا أُنزل عليه آيات من ربه قل إنما الآيات عند الله وإنّما أنا نذير مبين﴾[1]. والتي ما زلنا نحن تحت فتنة العلم وإنجازاته الباهرة في عالم المخترعات نُطالب بها ونعتبرها دليلاً وأساسًا لأولئك الذين جحدوا وارتابوا بطبيعة هذا الدين الحنيف، خصوصًا وأن فتنة العلم خيّلت للناس - وللعلماء أنفسهم - أنهم سيطروا على قوانين الطبيعة، وأنهم على بُعد خطوات من خلق الحياة. ونسوا أن طبيعة هذه الدعوة ومنهجها مستمدان من الفطرة - القويمة، والتي استمدّت من وحي الله الذي أوحاه إلى نبيه. فيقول عليه الصلاة والسلام ﴿ما من نبي إلا وأوتي من الآيات ما مثله آمن عليه البشر وإنما كان الذي أوتيته وحيا أوحي إليَّ فأنا أرجو أن أكون أكثرهم تابعًا يوم القيامة﴾[2]. إن النبيين عليهم الصلاة والسلام كانت معجزاتهم شاهدة على صدق الوحي الذي أُنزل إليهم وبلغوه. أما الرسول محمد - صلى الله عليه وسلّم - معجزته الرئيسية كانت في نفس الوحي. فالوحي نفسه فيه دليل على أنه من عند الله عزّ وجلّ؛ إذ هو ذاته المعجزة. فهذا القرآن من أين أخذته دلّك على ذاته. فالعالِم باللغة، المُدرك لأسرارها وبأساليب التعبير ومجال البيان ولفتات البلاغة يرى سحر القرآن ويقرّ أن لغته ليست بيان بشر. وكذا العالم المحيط بالتاريخ المثبت، والعالم بالكون وقوانين الطبيعة، والعالم بالتشريع الإجتماعي والجنائي، والاقتصادي، والعالم بالأمم حضارتها وعمرانها، والعالم بالكتب السماويّة وكل العالم يرى أن مصدر هذا القرآن وحي من عند الله. بالرغم من كل هذا فمما يُعرف به الإنسان أنه رسول الله هو أن تظهر معه آثار قدرة الله. فتظهر على يديه خوارق لعادات هذا الكون وقوانينه وأسبابه مما لا يمكن أن يكون للجهد البشري فيه تعلق. ومعجزات الرسول - صلّى الله عليه وسلّم - كثيرة. وقد رأينا أن تكون حادثة الإسراء والمعراج حديث هذا المقال.

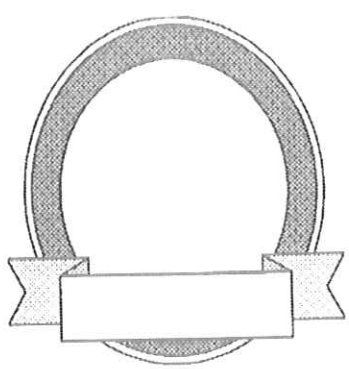
يُلاحظ أن الرسول - صلّى الله عليه وسلّم - لم يتّخذ من هذه الواقعة معجزة لتصديق رسالته. فلم يكن جهر الرسول - صلّى الله عليه وسلّم - بالواقعة ناشئًا عن اعتماده عليها في شيء من رسالته، بل اتخذها كفار قريش ذريعة لزعزعة الصف المسلم وإنما كان جهراً بالحقيقة اليقينة له

لمجرد أنها حقيقة.

ذُكرت حادثة الإسراء في سورة الإسراء التي تصدرت بكلمة سبحان دلالة على عظم هذه الحادثة ومعجزتها، وللتنزه عن العجز عمّا ذُكر بعد، وهو في قوله تعالى ﴿سبحان الذي أسرى بعبده ليلاً من المسجد الحرام إلى المسجد الأقصى الذي باركنا حوله لنريه من اياتنا أنه هو السميع البصير﴾[٣]. والعجز يتجلّى في تركيب هذا الكون من ثلاثة أمور كما نرى وهي المادة، الزمان والمكان (يتّضح ذلك من خلال كلمة: عبده، ليلاً ومن المسجد الحرام إلى المسجد الأقصى).

فالله ليس بمادة ولا يحده زمان ومكان، فليس كمثله شيء.

أما الموضوع الرئيسي المعجز الذي آثرت الكلام عنه في هذه الحادثة فهو «زمن الإسراء». فيا تُرى بأي سرعة انتقل الرسول - صلّى الله عليه وسلّم -؟ وما هي المدّة الزمنية التي استغرقتها هذه الرحلة الربّانيّة؟ خصوصًا وأن هنالك دلالة واضحة في إقحام كلمة ليلاً في النص القرآني، مما يثير أن الإسراء تمّ خلال مدّة زمنية. فكلمة أسرى تعني السير ليلاً وتحمل معها زمانها. فلماذا تعمد يا ترى النصّ القرآني واحترز في ذكر كلمة «ليلاً»؟



حاولت قبل الإجابة عن هذا السؤال تفحّص ما قيل في كتب التفسير فرأيت أن كثيراً منها لم تتطرّق إلى هذا الموضوع وأعجبتني لفتة البيضاوي في كتابه أنوار التنزيل وأسرار التأويل ما قاله: «إنّ فائدته الدلالة بتنكيره على تقليل مدّة الإسراء»، وكذلك ما ذكره في تعجب قريش واستحالتهم للحادثة: «والإستحالة مدفوعة بما ثبت في الهندسة أن ما بين طرفي قرص الشمس ضعف ما بين طرفي كرة الأرض مائة ونيف وستين مرة، ثم أن طرفها الأسفل يصل موضع طرفها الأعلى في أقلّ من ثانية، وقد برهن في الكلام أن الأجسام متساوية في قبول الأعراض وأن الله قادر على كل الممكنات فيقدر أن يخلق مثل هذه الحركة السريعة في بدن النبي - صلّى الله عليه وسلّم - أو فيما يحمله».

وخلاصة ما أراد البيضاوي قوله باعتماده على علم الهندسة أن مدّة الإسراء كانت قليلة جداً وسرعة الإسراء كانت هائلة جداً.

أما اليوم، وبعد أن تكشفت حقائق كثيرة ووصل العلم إلى ما وصل إليه فنظرتنا في هذا الموضوع أن الرسول - صلّى الله عليه وسلّم - أسري به في أقصى سرعة ماديّة ممكنة وهي ما تُعرف اليوم بسرعة الضوء[٤] والتي مقدارها ٣٠٠,٠٠٠ كم في الثانية. فاليوم بعد اكتشاف الطائرات والصواريخ يستطيع الإنسان التنقّل بين البلدان بأزمان قليلة لم تكن معهودة سابقًا، بل هي معجزة بالنسبة للأجيال الغابرة. وحادثة الإسراء معجزة خارقة على مدار الأجيال.

إن هذا الإستنباط خطير جداً إن لم يكن له رصيد

قوي يدعمه ويؤيده، وخير الأدلة التي نستعين بها هي القرآن والسنّة:

لننظر إلى حادثة بلقيس مع سيدنا سليمان عندما أراد أن يريها بعض ما خصّه الله تعالى به من العجائب الدالّة على عظم القدرة:

﴿قال يا أيها الملأ أيكم يأتيني بعرشها قبل أن يأتوني مسلمين. قال عفريت من الجن أنا آتيك به قبل أن تقوم من مقامك وإني عليه لقوي أمين. قال الذي عنده علم من الكتاب أنا آتيك به قبل أن يرتدّ إليك طرفك...﴾[٥] فكأن الذي عنده علم بالكتاب استبطأ فعل العفريت واعتبره زمنًا كبيراً، فانظر إلى السرعة الهائلة التي يأتي بها بعرش بلقيس. فذكر الطرف هنا دلالة على البصر الذي يسير بسرعة الضوء.

ولننظر بالمقابل إلى حديث رسول الله - صلّى الله عليه وسلّم - المتواتر في حادثة الإسراء ممّن رواه أكثر من عشرين صحابيًا. فروى الصحيح عن أنس بن مالك أن رسول الله - صلّى الله عليه وسلّم - قال: «أتيت بالبراق، وهو دابة، أبيض فوق الحمار ودون البغل يضع حافره عند منتهى طرفه...» فانظر إلى تطابق استعمال كلمة طرفه في هذا الحديث. أليست نفس الكلمة التي ذُكرت سابقًا في سورة النمل للدلالة على سرعة الضوء فليس المقصود من هذا الحديث أنه يقطع المسافة من النقطة التي تواجد بها إلى آخر نقطة امتدّ إليه نظره، كما ظنّ البعض. فالإسراء تمّ في الليل وما يدريك لعل الليلة كانت حالكة الظلام ومدى الرؤيا قصير جداً. بالمقابل، فإنّ أقصى الرؤيا كبير جداً ويصل إلى اللانهاية، فنستطيع أن نرى النجوم البعيدة جداً عنّا والتي تبعد مئات السنوات الضوئية بل وأكثر، فأقرب نجم يبعد عنّا أربع سنوات ضوئيّة[٦]. وعليه عند اعتمادنا هذا المعنى لا نستطيع أن نحدد السرعة التي اختارها البراق. أليس استعمال كلمة الطرف هنا جاء للدلالة أن الرحلة تمّت بسرعة البصر التي هي سرعة الضوء.

ثم انظر معي إلى اسم هذه الدابة «البراق» المشتق من البرق الذي يسير بسرعة الضوء. ثم ان الذي عنده علم من الكتاب أتى بعرش بلقيس بهذه السرعة الهائلة فكيف بجسد الرسول - صلّى الله عليه وسلّم - والذي نقله هو الله.

وأخيراً ومما أشار إليه الحديث لاحقًا أن الرسول - صلّى الله عليه وسلّم - عاد إلى فراشه قبل أن يبرد. فنحن نعلم أن جو الجزيرة العربية صحراوي أي بارد جداً في الليل مما يشير هنا أن رحلة الإسراء والمعراج كانت مدتها قليلة جداً، بحيث ترك الفراش وعاد إليه قبل أن يبرد.

لا بدّ لنا قبل الإنتهاء من الحديث عن زمن الإسراء أن نذكر، ولو بلمحة خاطفة، عن زمن المعراج، الذي يطول الكلام عنه ويحتاج إلى مقال آخر لتفصيله. فمما لا بدّ ذكره هنا أن حادثة المعراج حادثة غيبيّة لا تنطبق عليها القوانين والنواميس الكونيّة المادية التي نعهدها ونعرفها. فكله غيب من غيب الله وكله أمر فوق طاقتنا أن ندرك كيفيّته، والحقيقة التي ندركها في هذا العالم الغيبي ما ذكره الله لنا وكشف لنا عن حقيقته أنه عالم لا زمن فيه يُخلد من يعيش فيه إلى الأبد. ومن هنا تتكشف لنا

أسرار وعجائب هذه الرحلة السماوية بأنها تمّت فوق مخيلة القدرة الإنسانيّة بلا زمن.

لعل هذا المقال يكشف عن معالم على درب الإعجاز مع الإعتراف بالقصور والتقصير وإلى التواب الرحيم أبوء بنعمته عليّ وإيّاه أستغفر، وله الحمد والمن في الأولى والآخرة.

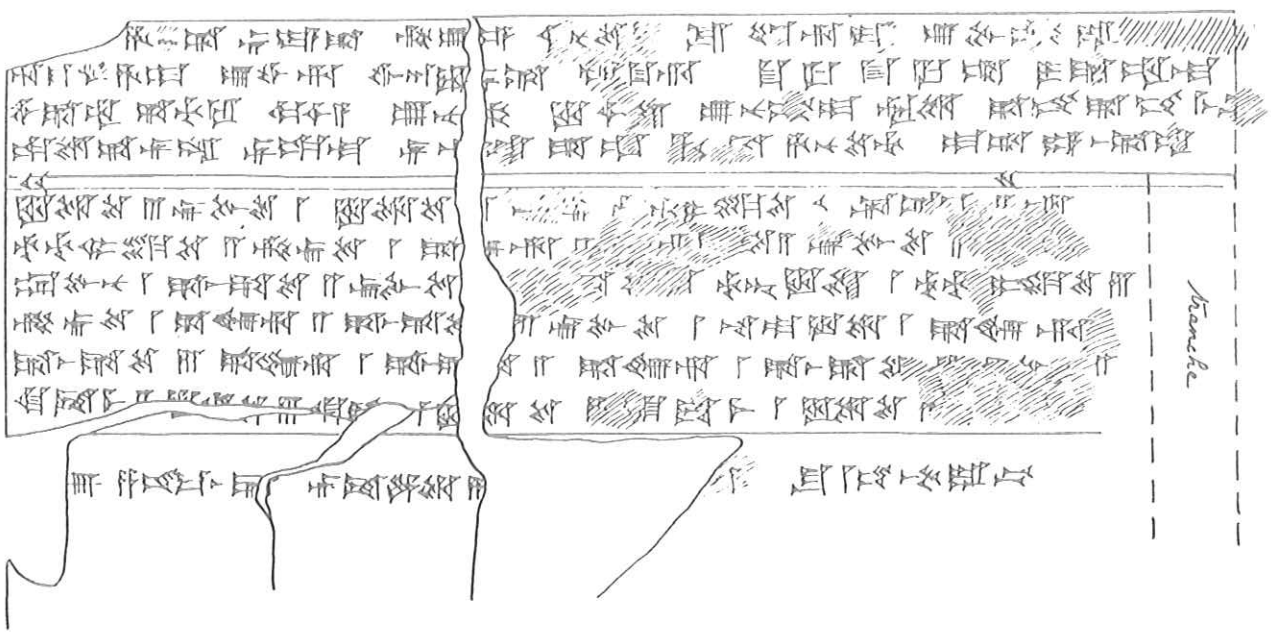
---

(١) سورة العنكبوت ٥٠.
(٢) أخرجه البخاري ومسلم وأحمد.
(٣) سورة الإسراء ١.
(٤) محاضرة للدكتور فتحي أحمد عبليني.
(٥) سورة النمل ٣٨ - ٤٠.
(٦) السنة الضوئية هي المسافة التي يقطعها الضوء خلال سنة.

---

## THE EARLIEST NOTATED MUSIC

The oldest piece of written music, a cult song in Hurrian cuneiform, was unearthed in the early 1950s at a Syrian dig near the ancient city of Ugarit. Deciphered in 1972, the four upper lines include lyrics containing the phrase "beloved of the heart" and references to gods and goddesses; the lower six contain instructions for performance—the equivalent of musical notation. The piece, written about 1800 B.C., establishes the Middle East as the birthplace of Western music.



---

# האם השירה מקצוע?

ד"ר יוסף דנה*

לדעת פואטיקנים בימי הביניים נחוצות למשורר תכונות טבעיות שיכשירוהו למעמדו. נוסף על אלה זקוק המשורר ללימוד ועיון מרובים. משה אבן עזרא (מת 1135/8) המשורר והפואטיקן של השירה העברית בימי הביניים מדגיש בספר הפואטיקה שלו[1] שאין אפשרות להיות משורר בלי תכונות טבעיות מלידה, תכונות שבלעדיהן לא יועיל הלימוד. מאידך גיסא כישרון מלידה לעצמו אין בו די, ונחוץ למשורר ללמוד את מקצועו כשם שנחוץ הלימוד בכל מלאכה ובכל אומנות. הנושאים, שהמשורר היה מחוייב להשתלם בהם, היו מרובים ומגוונים. מסך הכל של הדרישות מצטיירת תמונה של דמות משורר, השוקד על התורה ועל הספר, מעיין בו ומאמצו לו להיות חבר: "והספר - המשובח בחברים; אם תרצה, ישעשעוך חידודיו. ואם תרצה, יעסיקוך תוכחותיו, כי הוא מקבץ [את החסר והמרובה והנמצא והנעדר והרם והשפל] והראשון והאחרון והחולף והקיים; והוא מת אשר ידבר על המתים וימסור תולדות החיים; בדרן, המשמח את השמחים בו, לא יימצא לא חבר נאמן יותר ולא בן לוויה צייתן יותר ולא מורה שלם יותר; רֵע, אשר לא יענך ולא ימנע ממך טובה, ואם אתה גולה, הוא ידיד בבדידות, רֵע בנכר, נר באפלה, הנאה בלמידות. יועיל ולא יתועל, יתן ולא יקח. ומשוררם אומר: הטוב בחברים בעולם - ספרֹ (שם 109).

הכישורים המקצועיים הנרכשים של המשורר, שמונה משה אבן עזרא, כוללים כישורים הנוגעים ישירות למקצועו. לצידם הוא מונה כישורים, שהיתה להם נגיעה עקיפה בו בלבד - השכלה כללית ורחבה במדעי הרוח והאומנות; בלי אלה חש, כנראה, מא"ע אין תדמיתו של המשורר מושלמת. יש להבין שמא"ע רואה במשורר דמות של איש אשכולות, המגלה באמצעות שירתו יכולת ובקיאות במקצועו ובמקצועות קרובים אחרים. נראה, שמא"ע הושפע בתחום זה מספרי הביקורת הערביים.

---

(*) המחבר משמש כראש החוג לעברית במכללה וכראש המכון למחקר משווה עברית-ערבית, חיפה.

אחת התכונות המהותיות, שנדרשו מהמשורר, היתה להיות שמרן בעבודתו ולא לפרוץ את מעגל המקובל על ידי יוזמות חדשניות. שמרנות זאת הביאה בסופו של דבר לפורמליזם בשירה, שהתבטא בהנצחת דברים בעלי אופי קלאסי. להשלמת השכלתו של המכין עצמו להיות משורר ממליץ מא"ע להשתלם ביצירות מופת על ידי התעמקות בהן וכן על ידי עיון בספרי שירה של משוררים קודמים בשתי האומות. המשורר לא נדרש להשתמש ברעיונות מקוריים דווקא. הוא היה יכול ליטול נושא, שכתבו עליו לפניו, בתנאי ששינה את לבושו. המשורר היה חייב לדעת לכתוב כתיבה פיקטיבית ולאו דווקא חוויתית. הוא נדרש לנסח את דבריו באופן בהיר וברור. היה עליו להתחשב בקהל שומעיו, ובאופן הבעת דבורם ובניסוחם. היה חייב להוציא מתחת ידו יצירה מגובשת ונאה בקישוטיה ובמליצותיה. את כל חלקי השיר היה צריך ללכד ליצירה מגובשת אחת. את דבריו היה צריך לנסח בריכוזיות ובתמציתיות. ידיעותיו חייבות היו לכלול את ידיעת השפה הערבית, ספרותה ותרבותה, משום שסברו שחכמת השיר היא חכמה ערבית. מא"ע דורש ממי שמבקש לכתוב שירה עברית לדעת היטב את כל כללי הדקדוק העברי, על אף הקושי שבלימודם. נוסף לאלה היה עליו לשלוט בתורת המשקלים והחרוז כחלק מההשתלמות המקצועית, שהמשורר חייב היה בה להכשרה לתפקידו כמשורר. מא"ע ייחס חשיבות מרובה ללימוד ההסטוריה והוא ממליץ עליו, על לימוד המוסיקה ועל לימוד תורת ההגיון.

## שמרנות ופורמליזם

אחת התכונות המהותיות שנידרשו מהמשורר, היתה להיות שמרן בעבודתו ולא לפרוץ את מעגל המקובל על ידי יוזמות חדשניות. הוא לא היה רשאי, למשל, לחדש על פי ההיקש דברים, שאינם במקורות המסורתיים, שקדמו לו: "... ומה שתמצא בו, השתמש בו, ומה שלא תמצאהו, אל תנהג בו היקש. ואל אשר תלך הלשון, לך; ובאשר תעמוד, עמוד; והיה מסתפח לא פחות, ושומע לא קובע" (שם, 203). המקורות המסורתיים הם המדריכים, הם ההולכים בראש ומנחים את המשורר, ואין המשורר יכול להחליט על שינוי הסדר הזה. מהגבלות אלה, המצמצמות את אפשרויות המשורר, ניתן לקורא ללמוד מה רבה וקשה היתה מלאכתו של המשורר, שעל אף האיסורים וההגבלות שבה, הוא יצר יצירות מעולות.

כל מי שהלכו בתלם לפני המשורר משולים לעדר, וסכנה היא למשורר להיות בדול מעדר זה, פן יבולע לו: "ואכן אמר אחד החכמים: אל תפרוש מן הציבור, שהזאב לא יטרוף מעדר הכבשים, אלא את הבודדה" (שם, שם). אמנם קשה לנו בשלב ראשון לקבל שמא"ע ביקש לראות את היוצרים ככבשים בעדר ולהתעלם מייחודו של האומן באשר הוא אומן; ברם, האומנות התבטאה, לדעתי, בהליכה בדרך ראשונים וטובים ובחיקוי דרכם (עי' להלן). תכונות השמרנות הזאת בספרות בפרט ובהליכות החיים בכלל איפיינה את הערבים, לדעתו של ד"צ בנעט[2]. שמרנות זאת מתבטאת באופן מיוחד באיסור ליצור צורות דקדוקיות חדשות (עי' להלן, "ידיעת הלשון"). מא"ע מתנגד באופן חריף לשימוש חדש במלים נדירות. לדעתו, יש להשתמש בשם ביחיד וברבים לפי הצורה המצוייה במקרא: "והווי זהיר בשער היחיד והריבוי - רק מה שיתיר השימוש הרגיל, והנמצא מעיד עליו" (שם, 207).

יש להטות פועל רק בבניין ובזמן, שהם מצויים בהם במקרא: "אם תמצא אפוא שורש מן השרשים, אשר לא ייבנה ממנו אלא הנפעל וההתפעל או הפעול, אל תטה אותו אלא כפי שתמצאהו - נפעל או התפעל או בדפוס מה שלא נזכר פועלו" (שם, 205). הוא הדין בפעלים, שנגזרו משם המספר - יש להשתמש אך ורק בפעלים, שנזכרו במקרא: "והנמצאים מכל אלה נטה אותם כאשר תבנם העברית, ואל תקיש מהם על שאינם נמצאים" (שם, 241). צרופים אידיומאטיים, כגון "מחלפות ראשו" ו"גבות עיניו" אין לפרק לחלקיהם ולהשתמש בכל חלק מהם באופן עצמאי (שם, 209).

אף אם בדיעבד השתמש מישהו בצורה חדשנית כלשהי, הרי אין זה יכול לשמש תקדים למי שבא אחריו, אלא יש לראות בכך עדיין שגיאה חריגה וצורה פסולה: "אמנם גדולי המשוררים כתבו את היחיד של סנורים, אבל זה משגה, כי אינו אלא כמו מלואים וכפורים ושמורים, בספל אדירים, פר בן בקר תמימים... ויש כמה שהפרידו קט מחבירו מעט, ולא יתפרדו כלל, מפני שאין היא אלא גרורה כמו בערבית קביח שקיח, חסן בסן ועוד... וכולן חטא לשפה, לא יותר, אפילו השיר מקום דחק" (שם, 207-209).

על המצאות מסוג זה אומר מא"ע: "זאת החלטה, אשר לא תעמוד" (שם, 209-211). המצאות כאלה אסורות אף לאנשים ידענים בתחום השיר והלשון. הוכחה טובה לכך אנו מוצאים בהערה, שמפנה מא"ע כלפי הרשב"ג בבית השיר "בימי יקותיאל

אשר נגמרו": "ולוא אמר גמרו היה נכון יותר, הואיל ולא יימצא נפעל לשורש הזה" (שם, 277).

מא"ע יוצא נגד הקדמות ה"נסיב" שבראש הקצידה, משום שהן מסיחות את דעת הקורא מהשיר עצמו (שם, 275). אולם בפועל אנו מוצאים שרוב שיריו הארוכים של מא"ע פותחים בהקדמה מהסוג, שהוא פוסל (שם, שם), ואף כאן הוא תומך בפואטיקנים ערביים שמרנים.

השמרנות אצל מא"ע מתבטאת בתחום נוסף. הוא מקבל את התיאוריה בדבר עליונות המשורר הערבי, הן בשל היותו ערבי והן בשל לידתו בחצי האי ערב (שם 5, 15, 24, 163, 221, 223) בניגוד לאבן קתיבה, היוצא חוצץ נגד גישה שמרנית ערבית, שדגלה בכך[3]. על ידי זה מייחס מא"ע את עצמו למחנה הפואטיקנים השמרנים גם בתחום זה.

יש לראות, לדעתי, את ההסתגרות בשמרנות כדבר הנובע ממשמעת עצמית פנימית של הכותב, שראה באורח החיים של הראשונים אורח חיים, שיש להעריצו ולחקותו, ולא כדבר הנובע מחוסר יכולתו לחדש בתחומים שבהם חלה אותה שמרנות. מא"ע פוסל דרכם של מחדשים. מכאן אתה למד שהיו כאלה, שהיה ביכולתם לחדש ושהיו כאלה שחידשו בפועל. על כן, נראה, שיש כאן משמעת עצמית כפוייה של הכותב, שכפה על עצמו מרצונו שלא לחדש, מתוך שלא ראה עצמו ראוי להימנות כשווה ערך על אותו מחנה של קדמונים, שרק להם לדעתו, ניתנה זכות היצירה והחידוש. מכאן שהערצה זאת את המשוררים הקדמוניים הביאה את הכותב לידי כך שיראה באורח החיים היומיומי הקדמון, שהתבטא, למשל, בנדודים במדבר ובחיפוש אחרי בת השבט השכן, כדבר שיש ללמדו, להתמחות בו, לחקותו ולהנציחו בשירה ודווקא כדבר מרכזי. מכאן נבין פשר מיקומו בתחילת השיר. עצם העובדה שהקדמונים חיו באופן זה או אחר והשתמשו או הזכירו דבר מסויים ולא אחר, הפכה אופנים ודברים אלה לראויים באופן בלעדי לתאור על ידי המשורר המאוחר, שאימץ לעצמו התבטלות עצמית בפני הענקים הקדמונים. שמרנות זאת, שהצבעתי עליה, הביאה בסופו של דבר לפורמליזם בשירה, שהתבטא בהנצחת דברים בעלי אופי קלאסי. מכאן האיסור הפורמליסטי לשנות משקל וחריזה.

צרוף שהמשורר רוצה לשבצו בשירו, מותר להשמיט בו חלק על מנת שלא לפגום במסגרת השמרנית, הנוקשה והמחייבת של המשקל. בבית "שבתי ותלתלי זמן לא

שבו"[4], שהוא של מא"ע עצמו, נשמטה המלה "קווצות" מהצרוף המקראי "קווצות תלתלים" (שיה"ש), ונשארה רק המלה "תלתלים", המתאימה למשקל הבית, שהוא "השלם". לפי זה אנו רואים שכללי המשקל כה חשובים היו בעיני מא"ע, שכדי ליצור משקל מושלם וללא דופי הוא השמיט מילה מהצרוף המקראי (סע"ד, 203). לצורך המשקל מותר אף לעבור על כללי יסוד בדקדוק, כגון אי התאמה ביידוע בין הלוואי והמלה שאותה הוא מלווה: "אך אל תקיש אליו, כי הוא יוצא מן הכלל, אלא לצורך המשקל" (שם, 207). הרי שיש כאן שמרנות, המתבטאת בפורמליזם במשקל, שמטרתו יצירת משקל אחיד בעל רצף קבוע לכל אורך השיר. בשל הצורך לשמור על רציפות המשקל מותר לשנות מיבנים דקדוקיים מקובלים. מאידך גיסא אנו מוצאים שמא"ע יוצא נגד הרשב"ג ונגד שמואל הנגיד על שהשתמשו בפועל "חלה" כפועל עומד בלי "פנים", על אף שתיקון כזה מביא את מלות הבית תחת עול המשקל לפי הנדרש. האם ייתכן להבין, שהוא סלחני לגבי תיקון שלו ואינו סלחני לגבי תיקונים של אחרים (אם כי ייתכן שהתיקון שלו התבסס על האפשרות להבין את הצרוף המקוטע על פי ההקשר, ואין שם עבירה דקדוקית בכתיבת המלה "תלתלים" לבדה, בו בזמן שהפועל "חלה" הוא פועל המחייב אחריו מושא, ואי ציון המושא הוא עבירה דקדוקית, שמא"ע לא היה מוכן למחול עליה בשל הגישה השמרנית והפורמליסטית שלו בכלל ובענייני לשון בפרט)?

השמרנות בשירה הערבית בכלל ניכרת בקצידות[5], שיש בהן אחידות מתמיהה במיבנה, בנושאים קבועים ובסדר שלהן. אי קיום כללים הנוגעים לאלה נחשב לפגם בשיר. אף אותם בעלי חיים שמזכירם המשורר בפתיחה לקצידה חייבים להילקח מרשימה מוגבלת של בעלי חיים מסויימים ולא אחרים. רק כך ניתן להבין מדוע ב"נסיב" מוזכרים בעלי חיים מסויימים אלה ולא אחרים ומדוע מוזכרים סוגי מים אלה בניגוד לאחרים שאסור להזכירם וכד'[6].

## עיון ביצירות מופת ובקבצי שירה

להשלמת השכלתו של המכין עצמו להיות משורר ממליץ מא"ע להשתלם ביצירות מופת על ידי התעמקות במקרא וכן על ידי עיון בספרי שירה של משוררים קודמים משתי האומות: "לקוט לידך מפסוקי המקרא מה שירבה לך חשק בהם ותשוקה אליהם. וכאשר תקרא בעיון את שירי

המפורסמים בשתי האומות ותבחין את רוחב שאיפתם, תוסיף גם מהם רווחה ובהם שמחה" (סע"ד, 229).

מא"ע מעיד על עצמו שנזקק למקרא, כשחיבר שירים: "אני - כל דרשה שערכתי וכל אגרת שכתבתי וכל שיר ששוררתי, הרי מהלך זה הלכתי אחרי מוצאי אותו בכתבי הקודש" (שם, שם)[7]. גם בבקיאותו בספרי מופת ערביים אין להטיל ספק, קל וחומר בבקיאותו בספרי פואטיקה ושירה ערביים. בדומה לדרישה העולה מדבר מא"ע בדבר הצורך בעיון ביצירות מופת ובקבצי שירה אנו קוראים אצל גיב על דרישה דומה אצל הערבים בדבר מנהגים שהיו קיימים בקירבם בנוגע ללימוד יצירות מופת ושינונן "נערים בני שש ובני שבע שיננו בעל פה את הקוראן, את המקאמות ואת שיריו של אלמתנבי. במשך ארבע שנים היה כל עיסוקם יומם ולילה מוקדש ללימודם ולשינונם של פרושים ופרושי פרושים עצומים לחיבורים בדקדוק, בתורת ההיגיון ובתאולוגיה. לא היה זה דבר בלתי רגיל שתלמיד בשנות ה-20 לחייו ישמור בזכרונו בין מאה למאתיים חיבורים בפרוזה"[8].

באמצעות העיון ביצירות מופת יכול המשורר ליצור על דרך האנלוגיה יצירות משלו. על כן חשוב שיצירות אלה, שהוא מעיין בהן, אכן תהיינה יצירות מופת, שכן הן תשמשנה מאיץ ומתגבר של היצירתיות של עצמו. ככל שירבה המיגוון של יצירות המופת, כן תיגבר האנלוגיה בשירתו בשל הצרופים המרובים שבין המרכיבים השונים בהן.

## נטילה ממקורות אחרים

מא"ע רואה בנטילה ממקורות אחרים מקור להפריית היצירה. לא זו בלבד שאין בנטילה זאת לפגום בטיב היצירה, אלא היא באה להשביחה (עי' לעיל).

לא נדרש מן המשורר להשתמש ברעיונות מקוריים ועצמאיים משלו דווקא. אדרבה, מותר היה לו ליטול נושא, שכתבו עליו לפניו. משורר כזה ניצבה לפניו דרישה מקצועית במקרה כגון זה - לשנות את הלבוש, כך שלא ירגישו שקדם לשירו שיר דומה, אלא שיר אחר[9]. ידוע לנו על ספרים שלמים, שהוקדשו בערבית בימי הביניים לנושא הנטילה ממקור אחר ולשאלת ההשפעה שהיתה למשורר אחד על רעהו.

כך נהג מא"ע בפועל בהלבישו בלבוש חדש בתי שיר ערביים שנכתבו לפניו. הלבוש החדש נתקבל בראש ובראשונה באמצעות תרגומם לערבית או על ידי שינוי הנוסח שלהם. ב"כתאב" מצטט מא"ע בתי שיר שלו ושל משוררים אחרים. מובאות אלו

דומות לעתים למובאות אחרות של משוררים, שמא"ע עצמו מצטט, ונראה שהם שימשו דוגמה ללבוש החדש.

בקישוט העשרים (סע"ד, 283) מצטט מא"ע בית מאת המשורר הערבי כ'אלד בן יזיד אלכאתב. לכך מסמיך מא"ע בתי שיר שלו בעברית וביניהם בית, שיש בו השפעה ממשורר ערבי זה.

אין מא"ע מנסה לטשטש עובדת היות המקור והעיבוד דומים, אלא הוא מדבר עליהם, כאילו אך טבעי שיהא דמיון כזה ביניהם. אף אין צורך בהבהרות בנוגע לדמיון זה, שכן הוא נתן לרעיון עיצוב שונה מאשר קודמו.

## רישום חווייה פיקטיבית

עפ"י מקורות ערביים ועפ"י דברי מא"ע עצמו יש יסוד להניח, שהמשורר נדרש לעתים לרישום חוויה פיקטיבית. מא"ע מוסר לנו על משורר, שכתב שירי אהבה, אעפ"י שלא נפל בחלקו לאהוב, וכן ההיפך: "ויש שהלא אוהב יכתוב שיר אהבה, והאוהב יימנע" (סע"ד, 277).

בעניין זה הושפע מא"ע מפואטיקנים ערביים, שמייחסים כתיבה פיקטיבית לאלפרזדק[10] וגיריר[11]. כך, למשל, מציינים המבקרים הערביים שאלפרזדק לא הצליח ביותר בכתיבת שירי אהבה, על אף שהיה שטוף במעשי אהבה, בו בזמן שיריבו, ג'ריר, הצליח ביותר בכתיבת שירים כאלה, על אף שלא אהב אישה מעולם[12]: "אלפרזדק היה בן שיחה לנשים ואיש אהבה, (ולעומתו) ג'ריר היה צנוע ונזיר מנשים, אך עם זאת היה הטוב ביותר בין האנשים בחיבור שירי אהבה"[13].

הנטילה ממקורות מקראיים בפרט וממקורות אחרים בכלל, ההשפעה המרובה מיצירות מופת וקבצי שירה קדומים, השמרנות והפורמליזם, שדבק בהם המשורר והרישום הפיקטיבי שנקט בו, נטלו לעתים במידה מרובה את הסגנון האישי מהמשורר בימי הביניים, שאימץ לעצמו גישה קלאסיציסטית באוצר המלים, המוטיבים, סידורם והשימוש בהם (י' וייס מייחס למשורר העברי בתקופת ספרד "טעם קלאסיציסטי" המתקשר, לדעתו, עם העולם הקלאסיציסטי של החצרנות)[14]. באופן זה כמעט שלא נותרו למשורר סימני היכר אישיים בולטים בסגנון הכתיבה ומכל מקום לא סימני היכר מרובים באותה המידה כפי שמצויים בדורנו, לא משום שהמשורר היה נטול כישרון לכתוב בסגנון אישי, אלא משום שלא נטה לכך ואף לא נדרש לעשות כן על פי הגישה המוגדרת והשקולה של התקופה. לכן, קשה בסגנון כתיבה כזה למצוא את

האדם שבמשורר על מנת לשחזר את תדמיתו[15], ואף אם נמצא אחיזת מה, יש חשש שמא היא סטריוטיפית ונכנעת לפורמליזם. מאידך גיסא אסור לנו בשל כך להאשים את המשורר במלאכותיות ובחוסר כנות. לשוא ננסה על פי תאוריות חדשות של ביקורת הספרות[16] לחפש תלות וזהות של הנוסח הכתוב והגלוי בשיר עם מכמני מחשבותיו האישיים של המשורר. על פי היסודות "הקלאסיציסטיים", שהיו יסוד דומיננטי בתורת השיר של מא"ע, התחייבו יסודות אוניברסליים על-אישיים כתוצאה מהאינטלקטואליזם והרציונליזם שאיפיינו את דמותו של המשורר, כפי שביקש לראותה מא"ע. מכאן שאין לנו לחפש הגיגי מחשבה אישית בולטים של המשורר בשירתו ובתורת השיר שלו, שכן הראייה האוניברסלית עדיפה היתה על האינדיבידואלית.

## בהירות ופשטות בביטוי

המשורר נדרש לנסח את דבריו באופן בהיר וברור, להתחשב בקהל שומעיו באופן הבעת דבריו ובניסוחם. עליו היה לנסח את דבריו בפשטות, אותה פשטות המובנת לקורא: "תהא לשונך פשוטה לא צריכה פירוש, ומובנה לא זקוק לדרוש" (סע"ד, 155). בהירות ודיוק בניסוח ובהבעה הם יסוד נוסף המתחייב מהדמות "הקלאסיציסטית" של המשורר שאותה מתווה מא"ע.

לא היה די בכך שהדברים היו מובנים למשורר עצמו גרידא, אלא היה צורך לנסחם כך שיהיו ברורים ומובנים לקורא. הרי שזוהי דרישה בסיסית המוצגת בפני המשורר - להביע את שאנו חושבים, אך מתקשים לנסח, באותה דרך המובנת לקורא. זוהי תכונה הקשורה ישירות לדרישות המקצועיות מהמשורר.

ההתחשבות בקהל השומעים היא הכרחית. קהל השומעים הוא הנהנה מהשיר ולו מיועד השיר. על כן הוא קנה המידה להצלחתו של השיר ולרמתו. מא"ע מצטט בלשון סתמית: "הטוב שבשירים מה שיחידי הסגולה מרוצים ממנו ובני העם מבינים אותו" (סע"ד, 155). אף בדרישה זאת יש לראות נטייה ל"קלאסיציזם" של מא"ע, שכן "מציאת חן" היה עיקרון חשוב ליוצר הקלאסיציסטי, עיקרון שקבע את מסכת היחסים, שבין הסופר והקורא.

## יצירה מעולה ומגובשת

המשורר נדרש להוציא מתחת ידו יצירה מגובשת ונאה, טובה ומהנה. על היצירה להיות נאה בקישוטים ובמליצות. קהל

השומעים ציפה ליצירה שתהנה אותו ולא תיפול עליו למעמסה. הוא ציפה ליצירה הטובה, כשם שהאדמה הצמאה מצפה לגשם: "ואם תקשט את יצירתך... ותפאר אותה... יצא שירך מן המאוס מרוחק ומן הכישלון מנותק. ואז יפעל בנפשות השלמות מה שיעשה המטר במיטב השדמות, ויגדל בעיני המשכילים וייכבד בליבות הפיקחים, ויתנו לו את ראש המעמד ויודו שמעצבו יחיד ומיוחד" (שם, 219). לקהל צמא כזה יש להגיש יצירה מעולה.

בשל בית אחד טוב אפשר להעלים עין מיתר בתים שאינם טובים בשיר: "ויש אשר בזכות בית מעולה מוחלים על שגגות שאר היצירה. ונאמר: יש שבית שיר טוב מבית עפרות זהב. ונאמר: יש בית שיר שחייבים להלביש את השיר לבוש יקר בזכותו" (שם, 89) זוהי מעלתו של בית מעולה.

יש להימנע מפגמים בשיר, אף אם הפגמים הם מועטים, שכן הקוראים את השיר ישימו לב לפגמים שבו. אף על בית אחד פחות ביצירה לא יסלחו השומעים: "מן הסתם תזדמן לך חריזה קלושה, שתקלקל בה את כל השיר, כי בני האדם לא יקפצו אלא על הפרצות ולא יארבו אלא על הטעויות" (שם, 179).

את כל חלקי השיר יש ללכד ליצירה מגובשת אחת ולא להשאירם בקשר רופף ביניהם: "וכשתפתח שיר באחת מפתיחות האהבה, לך לקראת תכליתך - אם לשבח ואם לגנאי - בדרך שלא יופיע בו הקרע" (שם, שם). יש כאן ראייה כוללת לא רק של בתי השיר הבודדים, אלא של החטיבות השונות, שמהן מורכב השיר. במידה מסויימת יש כאן סתירה לדעה, המייחסת ראייה מקומית של הבית למשוררים ולמבקרים בימי הביניים[17]. מא"ע מסתייע במשל שהוא מצא: "השיר דמיונו כיצירת אדם על תרכובת אבריו זה בזה, וכשייפרד אחד מן השני, הגוף מצמיח סיבה, המאבדת את מעלותיו" (סע"ד, שם). דברים דומים אנו מוצאים אצל אבן רשיק, העומד על הצורך לגבש את חלקי השיר השונים[18], דברים שהוא מביא בשם אלג'אחט'.

## תמציתיות וריכוז בהבעה

על המשורר לנסח את דבריו בריכוז ובתמציתיות. משורר, שהצליח "להכניס תוכן רב בחיבור קצר", זוכה לשבח: "ואם יעלה בידו להכניס רב בחיבור קצר, הרי הוא המבוקש הרצוי" (סע"ד, 175). חיזוק לדרישת התמציתיות והריכוז בהבעה יכול לשמש קישוט ההרדפה (שם, 273), שבו

מושמטת מלה, שיש להשלימה עפ"י ההקשר לפי המלה שהיתה צריכה ללוות אותה. כך לדוגמה לפסוק "אל חכך שופר" (הושע, ח1) מעיר מא"ע "ר"ל שים אל חכך שופר" (סע"ד, 273). במקום אחר (שם, 165) מציין מא"ע, שהפועל "מָסַך" הוא לשון קיצור, כאילו נכתב "במים": מסכה יינה (משלי, ט2). קישוט ההתגלות והרמז אף הוא נוטל חלק בדרישה זאת (סע"ד, 231): "עורי צפון" (שיה"ש, 163), שכוונתו: עורי רוח צפון. מא"ע מוצא מקום לסמוך את דבריו על הצורך בקיצור בשירה בדברי הערבים: "בשירה הקיצור הוא הנכון, שהרי אצל המשוררים הערבים איננו רצוי" (סע"ד, 165).

על המשורר לנסח את דבריו כך שיהיו ברורים ושיצויין בהם העיקר בקיצור, אך לא שיושמט עניין זה או אחר בהם: "..הצלחתם בהצגת עניינים גדולים במלים מועטות, עד שיובהר הסתום בדברים ברורים, אשר הבנתם לא תהיה מפוקפקת לשומעיהם ויגיעו לאחרונה שבהוכחות כפי שיימצאו בעניין, אם כי הם קצרים ומצומצמים, בלי השמטת עניין ובלי ליקוי בתנאי" (שם, 13). אך לא תמיד יש לנהוג בתמציתיות ובריכוז בהבעה בכלל. יש מקרים, שבהם הלשון נוהגת לקצר ויש שהיא נוהגת לפרט: "יש שהלשון תברר ויש שתקצר" (שם, 167).

## ידיעת השפה הערבית, ספרותה ותרבותה

יהודי ספרד בדורו של מא"ע היו מעורים בתרבות הערבית בה, דיברו בלשון הערבית, הכירו את השירה הערבית, קראו וחיברו ספרים בערבית, וכיוון שסברו שחכמת השיר היא חכמה ערבית והם הכירו שהמומחים באומנות זאת היו הערבים ורצו לחבר שירים בעברית, היה עליהם להכיר את השירה הערבית בפרט ואת הספרות והתרבות של הערבים בכלל.

דרישה יסודית ממשורר עברי, שחי בספרד, היתה ידיעת השפה הערבית, ספרותה ותרבותה על בוריין. על פי דברי מא"ע נראה, שבמשך הזמן הפכה הבקיאות בהן להיות סימן שיש להתגאות בו, מעלה שמקנה עדיפות ועליונות לבעליה. כך מציין, למשל, מא"ע, שאבן גיקטילה עלה על יצחק בן מר שאול "מפני רוב עושרו בתרבות הערבית" (סע"ד, 59). בעקיפין אנו למדים על כך גם מדברי השבח שמעתיר מא"ע על הרשב"ג: "דרכו ביצירה דרך פקחים, ודמה בכך לאחרונים במשוררי המוסלמים, עד שנודע בשם שר הדיבור ומומחה החיבור, בשטף אמרותיו ורעננות מלות ומתיקות רעיונות" (שם, 71), וכן

"במעלה העליונה של השיר, שהלך אחרי הערבים, היה אבן אלחסן בן בתאת". וכן התשובה השמינית, שהיא יותר ממחצית "כתאב", אינה אלא "דרך הטובה ביותר במלאכת השירה העברית לפי החוק הערבי" (שם, 135)[19].

דבר זה יכול גם להשתמע מההקדמה לתשובה השמינית, כשמא"ע מציין שהוא יביא דוגמאות מהמשוררים העבריים לקישוטים השונים: "עוד אביא מיצירות משוררי אומתנו מה שיעלה בזכרוני במסגרת השערים הללו, בין אם אדגים בכך את שיטת האסלאם, שקדם לה השימוש במקרא, ובין אם נפלו עליה בעראי ובמקרה" (סע"ד, 221).

השירה הערבית שימשה אות ומופת למשורר העברי. מא"ע מצביע על הצורך לחקות את הערבים בתחום השיר, מאחר ששירתם שימשה מקור השראה. "מכיוון שבשירה בייחוד אנחנו הולכים בעקבות הערבים, חובה עלינו לעשות כמותם ככל אשר נוכל" (שם, 163).

חכמת השיר היא חכמה ערבית, ויש לחקות את הערבים באופן עקבי בתחום זה. מא"ע מקבל עליונות זו של הערבים ואת הצורך לחקותם ומנסה לשכנע את הקורא לנהוג כמותם: "הואיל וכבר אמרתי קודם כי השירה היא חכמת הערבים, ושהיהודים הולכים בעקבותם באומנות הזאת, לפיכך לא אשים לב לדברי המכחיש את זיקת המידות האלה מפרקי תורת הריטוריקה ומדבר על מעוט הצורך לעשות כמעשיהם כפי המציאות והיכולת, הואיל והערבים הסכימו עליהם וגם עשו אותם כלים ליצירתם וציוד לחריזתם, עד שבהמצאם בשיריהם, הללו נעשים בעלי חן בעיניהם, ובחסרונם הם נעשים תפלים מכוערים, גם אם אינם מופתיים אלא מוסכמים. ועלינו להסכים בהם כפי מציאותם ויכולתנו, הואיל ולא נכון שנלך בעקבותם בחלק ולא בשאר" (שם, 223).

מידה נכונה שראוי לנהוג בה בשיר, טובה לא משום שכך היא לעצמה, אלא משום שהיא רצויה למשוררים הערביים: "בשירה הקיצור הוא הנכון שהרי אצל המשוררים הערבים איננו רצוי" (שם, 165).

מקום לחיקוי הערבים במליצה, בהיותם הטובים ביותר, לדעת מא"ע, אנו מוצאים אצל אבו רשיק: "הערבים הם המעולים באומות, וחכמתם היא הנכבדה ביותר בשל יתרון הלשון על היד"[20].

הרי שחיקוי המוסלמים והערבים והכרת ספרותם ותרבותם אינם נמסרים על ידי מא"ע כתאור בלבד, אלא כדרישה מהמשורר העברי, שיינק מעולם התרבות הערבי. מא"ע משמש דוגמה אידיאלית

לחיקוי זה בספרו. יש לראות חיקוי זה על רקע ההשפעה העצומה של התרבות הערבית, שפשטה בספרד ושבה חיו היהודים בתקופה, שבה חלה אינטגרציה של מרכיבי התרבות העברית עם מרכיבי התרבות הערבית על רקע הסובלנות הדתית והתרבותית שהיהודים זכו לה בספרד. ייתכן גם כן שהסיבה להמלצת מא"ע בפני המשורר המתחיל להכיר את הספרות הערבית ותרבותה נובע מהכרתו בספרות זאת כמכילה ספרות כללית ולאו דווקא ספרות המצטמצמת בתכנים דתיים ולאומיים.

לכאורה, ההשפעה הערבית כאן היא מרכז היצירה, והתרבות הערבית היא השלטת בכיפה. ברם, יש לזכור שלא באה ההשפעה הערבית עם כל עוצמתה במקום התרבות העברית אצל מא"ע, אלא לחזק אותה ולהפוך אותה לדבר עיקרי ומרכזי ביצירתו. העיון בשירה הערבית ובספרי הביקורת והפואטיקה הערביים לא באו אלא לרענן ולהשביח את היצירה העברית. זה היה חיקוי מכוון מצד מא"ע מתוך קינאה לתרבות העברית ולא מתוך כניעה לתרבות הערבית. יש לראות זאת לאור התפיסה הכוללת של השירה העברית בספרד, שלפיה ראו את החיקוי מצווה, כדי שלא יחשבו בעולם שאפס כוחה של תרבות ישראל.

מסקנה זאת מקבלת את אישורה על ידי הרצון של מא"ע להוכיח שהקישוטים מצויים היו כבר במקרא. ואכן, מא"ע מאשר בפועל מסקנה זו בציינו מאות פסוקים מן המקרא ב"כתאב" וכן במקרא. למעלה ממאתים בתי שיר עבריים[21]. כמו כן הוא מחייב ידיעת הלשון העברית (עיי להלן) ונאמנות למסורת העברית (סע"ד 78, 297). על ידי עצם מעשה החיקוי מנסה מא"ע להקים מערכת פואטית מקבילה בעלת עוצמה ותוקף כעצמתה של המערכת הערבית.

## ידיעת הלשון

השירה היתה מאז ומעולם סמל להשכלה בקרב הערבים. אי אפשר היה להגיע לידי שליטה בה בלי ידיעה יסודית של הלשון[22]. מטעם זה דורש מא"ע ממי שמבקש לכתוב שירה עברית לדעת היטב את כללי הדקדוק העברי על אף הקושי שבלימודם, לדייק בשימוש במלים וביסודות המרכיבים אותן וכן להשתמש בהן בפרושן הנכון: "מכל העניינים שנזכרו למעלה[23] ואשר יבואו אחריהם, אין ביכולת האדם, כשהוא יוצר שיר או מחבר דרשה או כותב מכתב, שלא להשמיט אחד מהם ולהיות משועבד לאזהרותיהם לגמרי, כי היא דרך טרשים ומעשה קשה, ולא

הוריתי לך אלא מקצתם, ולא העירותי אלא על פתותים משללה, שיהיו לך לשמרה ולנצרה לאשר לא ימרוד בעסק הזה, שהם כיסוד לבניין. ולפי שעור בטחונו ומעלתו קבע מה שתרצה מגובה הגג. ואם תשווה את המגמות לנגד עיניך ומול לבך ותזכור את יתרונותיהן ואת זכויותיהן ותישמר בתביעותיהן ובקשייהן, תהיה בטוח ממה שנפל בו זולתך" (סע"ד, 219).

דור המשוררים הראשון, שמונה מא"ע ב"כתאב", מתואר על ידו כמי שנהירים לו סודות השפה העברית ודקדוקה: "... לימדו לאחר היגיעה את לשונם, והשתלטו על שפתם, וירדו לעומק פרטי שאיפותיהם, והתרגלו אל יסוד נטיותיהם, והשקיפו על מתיקות שירתם, עד שגילה להם ה' מסוד השפה העברית ודקדוקה, והרפים וההשתנות והתנועות והשוא והתמורה וההבלעה וזולתם מן הצורות הדקדוקיות, שעמד להם מופת האמת" (סע"ד, 57).

הדקדוק הוא חלק מהשיר, חלק שאין לוותר עליו. הוא נחוץ לשיר, כשם שהמלח נחוץ למאכל: "ואכן נאמר: הדקדוק לחיבור כמלח למאכל; אין להרבות בו ואין להסיח דעת ממנו" (שם, 135).

הרי שיש כאן תביעה מפורשת להשתלם בחוקי הדקדוק העברי ולדעת אותם על בוריים לצורך כתיבת שירה. מא"ע משבח משוררים, שקדמו לו, שהיו בקיאים בדקדוק. בין היתר הוא משבח, למשל, את יהוסף בן הנגיד, שהיה בקי בלשון העברית (שם, 67).

לצורך לימוד הדקדוק יועץ מא"ע להעזר ב"ספר המישר" לאבו זכריא בן בלעם: "ובפתיחת ספר המישר לאבו זכריא בן בלעם יש מספיק ודי מן ההדרכה בדקדוק העברי והשפה העברית ומן ההתקדמות אל רמותיה" (שם, 137).

המשורר נדרש לדעת את קצב הדיבור, ועליו להיות בקי ביצירת השיר והחיבור. משוררים, שאינם בקיאים באלה, זוכים לביקורת חריפה מפיו של מא"ע: "גברה עליהם קלות הדעת; לא נסיון להם בקצב הדיבור, ולא אימון ביצירת השיר ובחיבור" (שם, 83). פגמים אלה אופייניים למשוררים המזוייפים, שמעמידים פני יודעים, אך בפועל הם מוליכים שולל את האנשים בחוסר כנותם ובחוסר יכולתם.

מהמשורר נדרשה שמרנות, בשעה שהוא השתמש בלשון כחומר ליצירתו. אסור היה לו ליצור דבר חדש, שלא היה לו בסיס ודוגמה במקורות (עיי לעיל).

בסך הכל ניתן לומר שידיעת הלשון חשובה מאוד בעיני מא"ע, משום שהיא מכשירה את הקרקע לפני המשורר בהיותה יסוד חשוב בשיר. ניקלסון[24] מצביע על העובדה

שבקרב הערבים ראו במשורר, שנולד בתקופה שאחרי האסלאם ולא לפניו, פחיתות במעלתו, וזאת בשל החשיבות הראשונה במעלה שייחסו ללשון, שכן סברו שהלשון העתיקה היא לשון צרופה. נקודת המבט של הפואטיקן כלפי המשורר היתה של בעלי דקדוק הלשון.

יש לראות את היחס ללשון בהקשר רחב יותר, שקישר אותה קשר הדוק עם השירה. המשורר ואיש הלשון הערביים עשו יד אחת כדי להביע בשיר באופן הנמלץ והנכון מה שרצו להביע, משום ששניהם הסתכלו על השיר כשדה שטוב להוכיח בו את שליטתם. גיב סבור[25] שהמשורר ואיש הלשון "היו שותפים להכרה כי השירה היא ערובה למסורת הטהורה של אומנות הלשון הערבית וכי הקצידה היא ההוכחה הטובה ביותר לשליטתו של המשורר באומנות זאת". המטרה היתה משותפת לשני הצדדים, עד כדי כך שהלשון הפכה להיות אמת מידה לאומנות השירה, ולעיתים קרובות המשורר ואיש הלשון היו אותה אישיות, שעסקה בתחומים מגוונים - השירה והלשון. אין פלא, על כן, שמא"ע מתייחס ברצינות כה מרובה ובהרחבה לבעיות הלשון ולמקום, שהן תופסות בשיר.

## שליטה במשקל ובחרוז

על המשורר לשלוט בתורת המשקלים ובתורת החרוז. אומר מא"ע לגבי המשקל: "והתאמן בתורת משקלי השירה, שהם מאזני השירה, והם סולם ליצירתה" (סע"ד, 137). על החרוז והמשקל אומר מא"ע: "וכשם שהמשוררים והחרזנים יודעים את השתוות האותיות החורזות והרכבן במלאכת החריזה, אשר היא מאזני השירה, כפי שנקבעה חכמת הדקדוק ליוצרים..." (שם, 149-151).

יש להבין את הדרישות מהמשורר בתחום החרוז והמשקל כחלק מההשתלמות המקצועית, שהמשורר חייב היה בה להכשרתו ולתפקידו כמשורר.

אנו מוצאים במקביל לדרישות אלה של מא"ע דרישות דומות בעניין התחביר והמשקל אצל אבן רשיק כדבר ראשון במעלה: "ראשית כל עליו לדעת את המשקל, כדי שיהא זה מאזנים לדבריו, ואת התחביר, כדי שתצלח בו שפתו ויכון בו נקודו"[26]. נוסף לכך אצל שניהם צויין משקל השיר כמאזנים בשל חשיבותו לאיזון חלקי השיר.

## ידיעת ההסטוריה

אבן רשיק מונה בשם אלאצמעי כדרישה ראשונה במעלה את ידיעת ההסטוריה: "וכן

(ידיעת) תורת היוחסין ותולדות האנשים, כדי שייעזר בכך בידיעת המידות התרומיות והמגונות ויציינן לשבח או לגנאי" (שם, שם). אין אנו מוצאים דרישה של מא"ע מהמשורר לדעת את דברי הימים, אך אנו מוצאים שהוא עצמו ציין את חשיבות ידיעתם על ידי כך שהוא ציין את חשיבות הזכרתם בספרו: "יש שהארכתי קצת והבאתי מקרה המתאים לדיון או ספור, שדינו דין העיון, כדי להחיות זכר אנשים שקמו ונעלמו מתוך פחד שיימחו עקבותיהם ויישכחו תולדות חייהם" (שם, 7). מכיוון שאנו יודעים שספרו על מא"ע נועד להדריך בנושא השירה, הרי ניתן לראות בכך הוראה עקיפה למשורר להכיר את דברי הימים.

ניתן ללמוד גם בדרך עקיפה על החשיבות המרובה, שמא"ע מייחס לנושא זה. הוא מפנה יד מאשימה כלפי קודמיו, שלא הקפידו ברישום קורות הימים: "ודבקה בקודמינו ובאבותינו ז"ל הרשלנות - לא, כי החטא - שלא דאגו להחזיק בשפתם ולהקפיד על עבריותם ולא השכילו ללטוש את לשונם ולערוך את קורותיהם ולזכור את תולדותיהם ומסורותיהם, ומן הראוי היה שלא ישליכו דברים כאלה אחרי אוזנם ואחרי גוום. הלא ראו - ואין משיב ואין טוען נגדם - שכל האומות התאמצו לכתוב את דברי ימיהם ולהצטיין בהם" (שם, 51). וכן בהמשך: "והצורך מעורר לכתוב את דברי הימים על ספר וללמדם לבאים אחרי היוצאים" (שם, שם). על סמך זאת ניתן להבין את כתיבת הפרקים ההסטוריים ב"כתאב".

הבדלי הגישה בין אבן רשיק ומא"ע ברורים: אבן רשיק דואג להכשרתו המקצועית של המשורר. מא"ע מוסיף לכך מימד לאומי - רישום קורות הימים נועד להנצחת התרבות העברית בספרד הערבית. בכך קונה לו "כתאב" ייחודיות בהשוואה לספרי פואטיקה ערביים. בתשובה החמישית בספר סוקר מא"ע את מפעלם הספרותי של חכמי ישראל בספרד, שקדמו לו. לכאורה, זוהי רשימה ככל הרשימות המופיעות בספרי פואטיקה ערביים, (עי', למשל, "שער", לאבן קתיבה); ברם, קיימת ברשימה של מא"ע הדגשה של רציפות והמשכיות הסטורית מתקופה אחת לזו הסמוכה לה, על אף התמורות והשינויים שבין אחת לרעותה. החידושים, התמורות והשינויים מוסברים כהתפתחות טבעית ולא כיציאה נגד הקיים. מושם דגש בהמשכיות המפעל התרבותי העברי. על כן התקופות השונות נתפסות כתקופה ארוכה מתמשכת אחת, דבר המצביע על מגמתיות בכתיבת הפרק - שימת דגש באספקט

ההסטורי - מגמה ייחודית ל"כתאב".

## ידיעת המוסיקה

אין מא"ע מחייב את המכשיר עצמו להיות משורר ללמוד מוסיקה, אך בצורה בלתי ישירה משתמע ב"כתאב", שהוא ממליץ לעשות הכרה איתה: "וכל הרוצה ללמוד את חכמת המוסיקה, אין רע בלימודה לאחר הדקדוק, כיוון שהיא משתתפת עמו ביצירת השירה" (סע"ד, 137). התנאי לכך הוא סדר עדיפות בלימוד המקצועות השונים: למוד דקדוק קודם ללימוד מוסיקה.

הנחיצות שבלימוד המוסיקה הוכרה בשל העובדה שהשירים שנכתבו נועדו לקריאה בקול. אף שירים שלא חוברה להם מנגינה, היו מפוזמים כאילו הם היו שירים במנגינה[27].

אבן רשיק מצביע על הקשר המתחייב בין המשקל לבין המנגינה בשיר. משקל השיר יוצר, לדעתו, קצב מתאים, היכול לשמש בסיס למנגינה[28]: "ואנו יודעים, שהמשקלים הם בסיס ללחנים, והשירים הם מידות המיתרים, אין ספק"[29].

## ידיעה בתורת ההיגיון

האינטלקטואליזם משמש מדריך ומנחה בתורת השיר של מא"ע. מא"ע מחייב השתלמות בתורת ההיגיון כחלק בלתי נפרד מהתמחות מקצועית בחיבור שירה, וזאת על מנת לשקול באמצעותה בין אמות מידה שונות הנחוצות למשורר: "וכיוון שהדרשות והשירים הם ממלאכת החיבור, גם אם אין תוקפם תוקף המופת, כפי שנזכר קודם, חייב האומר להיות יוצר לעיין במשהו מחכמת ההיגיון לשם חלק מן המלאכה הזאת שיתאווה לה, כי המופת הוא מאזני החכמים הלומדים להבחין בו בין האמת והשקר ובין הנכון והטעות ובין הטוב והרע, כשם שהמון בני האדם לומדים בעזרת המאזנים והמידות והאמות לשער את הדברים השקולים המדודים והנמדדים באמה" (סע"ד, 149).

דרישתו של מא"ע להכיר את תורת ההיגיון מקבלת אישור מאזהרתו, למשל, בעניין ההיקש, שמא ההיקש לא יהא נכון, היקש שעל פיו "חדרו הבלבולים הכעורים במצוות" (שם, 205).

אישור נוסף לדרישתו של מא"ע מהמשורר המתלמד להכיר את תורת ההיגיון אנו מוצאים בשירתו של מא"ע. כשהוא משיב לידידו הצעיר ממנו, ר' יהודה הלוי, על שיר איגרתני שהלה שלח לו[30], הוא פונה אליו לאמור[31]:

לְךָ שׂוֹכֵן מְעוֹן שֶׂכֶל וְחֹפֶשׁ בְּגֵר דֵּעוֹ חֲדָרָיו הַפְּנִימִיִּים.

יש חשיבות מיוחדת לבית זה דווקא, משום שיש בו התייחסות אישית של המשורר אל המכותב, שאף הוא משורר. יש לראות בכמיהה זאת לתור אחרי השכל תכונה חשובה ונדרשת מהמשורר.

הידיעות בתורת ההיגיון הן רק יסוד אחד מתוך היסודות הרציונליסטיים המרכיבים את דמותו של המשורר, שכן כפי שציינתי לעיל, דמותו של המשורר היא בעלת אופי ברור ומוגדר, והמרכיב הרציונלי נוטל חלק בדמות זאת. דבר זה ניכר שלב אחרי שלב מההרכב הממושמע של תדמית המשורר, שמצייר מא"ע, הכוללת פירוט בהיר ומאוזן של הדרישות השונות ממנו, על פי סדר ושיקולים רציונליים ואינטלקטואליים.

מסך כל הדרישות המקצועיות, שהיה על המשורר למלא ולקיים, לפי מא"ע אין תימה שהמשורר הפך להיות מבקר של עצמו ושל השירה, שהוא כתב. ידיעתו עד לפרטי פרטים מה שעליו לעשות וממה עליו להימנע מלעשות סייעו בידו להגיע למעמד כזה. ההיגיון מחייב שעם היתרבות יצירות ספרותיות, יירבה העיסוק במדידתן ושקילתן לצורך השוואתן, ומכאן כפשע בין המשורר והמבקר, שחברו יחד לדמות אחת. עם זאת גישתו של מא"ע היא גישה אנושית לחלוטין והוא עצמו טוען שהמשורר הוא בשר ודם, ואין ביכולתו להיות כליל השלמות: "אולי יאמר לי האומר: השמרת בחיבורך את הצווים האלה שהזכרת, ונשמרת מן המכשולים שתיארת, וניצלו חיבוריך מכל מום וניקוי מכל פגם? הרי התשובה: לא, כי אני יודע עצמי חוטא מפני כמה טעמים: מהם רוע יצר כל בשר, וסטיית רוח החי המדבר בהתנהגות המזגים ונטייתם" (סע"ד, 219).

---

הערות:

(1) "כתאב אלמחאצ'רה ואלמד'אכרה" ובתרגומו לעברית ע"י א"ש הלקין בשנת תשל"ה בשם "ספר העיונים והדיונים" (להלן: "סע"ד").

(2) עי' ד"צ בנעט, קווי יסוד בתולדות הספרות הערבית, ירושלים תשכ"ט, עמ' 2: "צורה ספרותית שנוצרה פעם ונמצאה יפה בזמנה, אינה נעזבת גם כשאינה הולמת עוד את המציאות של תקופה חדשה".

(3) אבן קתיבה, כתאב אלשער ואלשערא, לידן 1902 (להלן "שער"), עמ' 10.

(4) ח' בראדי, משה אבן עזרא - שירי חול, כרך א', השירים, ברלין 1935, כ 1.

(5) עי' בנעט, עמ' 8.

(6) אבן קתיבה, שער 16: "אסור לו למשורר המאוחר לסטות מדרך הקדמונים בחלקים אלה ולעמוד ליד בית מיושב או לבכות ליד בניין בנוי - משום שהקדמונים עמדו ליד בית כלה ושרידים נמחים - או לנסוע על גבי חמור או פרדה ולתאר אותם - משום שהקדמונים רכבו על גבי נאקה וגמל - או לרדת אל המים המתוקים הזורמים - משום שהקדמונים ירדו אל המים העומדים והגואים".

(7) על הקשר שבין שירת ספרד ולשון המקרא, עי' ד' פגיס, שירת החול ותורת השיר למא"ע ובני דורו, ירושלים תש"ל, עמ' 14.

(8) Gibb-Landau, Arabic Literature, Oxford, 1963.
עפ"י תרגומו העברי של נ' גינתון: מבוא הספרות הערבית, ת"א 1970, עמ' 103.

(9) מחמד בן טבאטבא אלעלוי, עיאר אלשער, קהיר 1956, עמ' 79:
"מי שהולך בדרך הזאת, עליו לנהוג בעורמה עדינה ובראייה דקה, כשהוא נוטל את הנושאים, מפשיטם ומלבישם עד שייעלמו מפני מבקריהם ומפני בעלי טביעת העין, ויהיו שונים בהופעתם, כאילו לא קדמו להם אחרים...".

(10) מת בערך 728. אומן בשירת ההיתול. תקף את ג'רייר.

(11) מת בערך 728. אומן בשירת ההיתול. תקף את אלפרזדק. המשוררים צידדו בעליונותו של אלפרזדק בדורם.

(12) עי' בנעט, עמ' 3.

(13) שער, עמ' 29. קשה לקבוע עפ"י מה שנאמר לגבי ג'רייר ואלפרזדק, האם הכוונה לחוסר חוויה חיצונית ומודעות דווקא או שמא אף לחוסר חוויה רוחנית, שהרי בסופו של דבר, כל שיר מעשה בדוי הוא, אך לא של ריקות פנימית ואינות. החווייה יכולה להיות חיצונית או פנימית, חושית או רגשית, חושנית או גופנית, מודעת או סמוייה מן הדעת, אחוזה במציאות או אחוזה בדמיון, אבל היא קיימת. אין זה סותר את יסוד הפיקציה שבשיר, שכן אף שירה הבאה לתאר מעשים שהיו, פיקטיבית היא, על אחת כמה וכמה השירה העברית והערבית בימי הביניים, שתארה גם מעשים שלא היו. אני נוטה להניח, שהכוונה היא לחוסר חוויה חיצונית מודעת גרידא, שכן מעשה האומנות הוא מעשה אמת.

(14) י' וייס, תרבות חצרנית ושירה חצרנית, ברורים להבנת שירת ספרד העברית, ירושלים, תש"ח (= ספר הכינוס העולמי למדעי היהדות, א, ירושלים, תשי"ב, עמ' 402).

(15) מאידך גיסא אסור לנו לשכוח שבימי מא"ע היה מספר בעלי היצירה והמשוררים קטן יחסית לדורנו, שכן אמצעי התקשורת והכתיבה היו מועטים ביחס לדורנו. שכיחותם של אלה בדורנו העלתה משוררים רבים בכוח להיות גם משוררים בפועל (אם כי אין פירוש הדבר, שמשורר בפועל הוא משורר בכוח). מכאן נובע הפער הכמותי העצום בין הכותבים שירה בדור ימי הביניים בספרד לבין הכותבים בדורנו. מכאן גם נבין פשר ריבוי הסגנונות בדורנו, שהרי ריבוי כותבים מרבה סגנונות.

(16) R. Wellek, A. Warren, Theory of Literature, N.Y. 1968.
על פי תרגום ד' עליאש לעברית: תורת הספרות, תל-אביב תשכ"ז, עמ' 225.

(17) עי' א' גורן, משירת ערב, תרגומים ורשימות, ירושלים 1970, עמ' 2.

(18) אבן רשיק אלקירואני, עמדה, הדפסה ד, ביירות 1972 (להלן: עמדה), עמ' 257.

(19) עי' י' לוין, שמואל הנגיד, חייו ושירתו, ת"א תשכ"ז, עמ' 35.

(20) עמדה, עמ' 19.

(21) נ' בראון, בתי השיר הערביים ב"כתאב אלמחאצירה ואלמד'אכרה", תרביץ יד (תש"ג), עמ' 200.

(22) ד' פגיס, חידוש ומסורת בשירת החול העברית: ספרד ואיטליה, הוצ' כתר, ירושלים 1976, עמ' 58-61.

(23) הכוונה לכללים דקדוקיים; ועי' עוד סע"ד 219.

(24) R. A. Nicholson, A Literary History of The Arabs, Cambridge, 1962.
עפ"י תרגום י"י ריבלין, תולדות הספרות הערבית, ירושלים תש"ך, עמ' 223.

(25) גיב, עמ' 59-60.

(26) עמדה, עמ' 198.

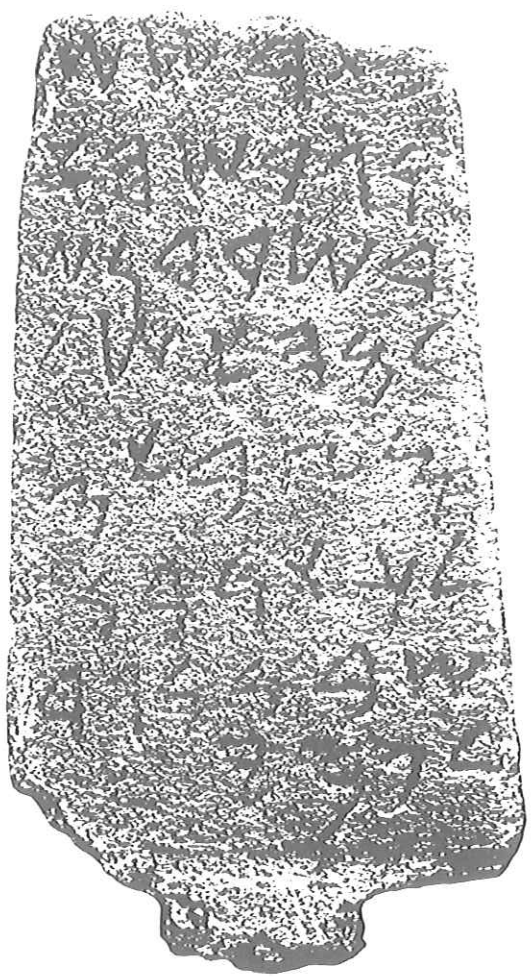
(27) עי' ח' שירמן, השירה העברית בספרד ובפרובנס, ירושלים - תל-אביב, תשט"ו - תשי"ז, עמ' לט: "אפילו קריאה רגילה של שיר היתה נשמעת כמו פיזום, ולא היתה רחוקה ביותר מביצוע מוסיקלי".

(28) עמדה, עמ' 26.

(29) השווה גם דעתו של אבן כילדון (אקדמות למדע ההסטוריה (מקדמה), ירושלים תשכ"ז) תרגום ע' קופלביץ, עמ' 367: "הזימרה היתה בתקופת הראשית של האסלאם אחד מחלקיו של מקצוע הספרות. הזימרה שייכת לשירה, מפני שהזרימה היא הלחנת השירה".

(30) שירת החול, עמ' 287.

(31) דיואן, קלא 27.



*The Nora stone, from Nora, Sardinia, has an inscription written in Phoenician characters. It is the oldest evidence yet known of Phoenician penetration of the western Mediterranean. Dating from the Ninth Century* B.C., *it may well pre-date the founding of Carthage. The message, though fragmentary, appears to spell out the crimes for which a man could be banished from Sardinia for a year.*

# על האיכות במחקר האיכותני

פרופי מיכאל מור - הטכניון

עבור שני סוגי בני אדם - האדם הסקרן והאדם הנצרך, העולם מלא בשאלות. עבור הסקרן שאילת שאלות וקבלת תשובה עליהן מהוות הנאה וסיפוק אתגר אינטלקטואלי; תופעות שלאחרים נראות מובנות מעליהן, מעוררות בהם רצון לדעת אודותיהן יותר ויותר. גם הסוג השני מחפש תשובות, אולם עבור הנצרך תשובה כזאת ממלאה יותר מאשר את סקרנותו. תשובה לשאלות מסוימות עשויה להועיל להישרדותו של השואל, או לפחות לרווחתו הפיזית, הכלכלית או החברתית.

במשך הדורות התפתחו שיטות אחדות לקבלת תשובות לשאלות. שיטה נפוצה מאד בכל הזמנים היא ההשענות על סמכות. אל לאדם, על פי תפישה זו, לחפש את התשובה בעצמו; במקום זאת יפנה לסמכות עליונה, וליתר דיוק, לאדם בעל מעמד גבוה יותר, בעל גישה לסמכות העליונה. כך פונים, בדתות שונות, לכתבים הקדושים של הדת לקבלת מענה בכל נושא. ברוב המקרים השואל זקוק למתווך בינו לבין הכתוב: זהו איש הדת שימצא ויפרש עבורו את התשובה המיוחלת.

הסמכות יכולה להיות גם חילונית: לעתים מזומנות אנו שואלים רופאים, עורכי דין, יועצים כלכליים כיצד לנהוג במצב זה או אחר.

שיטה שונה לחלוטין לקבלת תשובות היא הדרך המחקרית. על פי התפישה המחקרית על השואל לחפש את התשובות בעצמו, ובשום אופן אין להסתפק בדעתה של סמכות עליונה. שחרור האדם השואל מתלות בסמכות מהווה התקדמות ניכרת. גם אם מעשה החקירה לא היה זר בזמנים קדומים, הוא אופייני יותר לעת החדשה. שיטות מחקר מגוונות רבות נוצרו במהלך השנים. בהמשך אתייחס רק לאלה שרואות עצמן כשיטות מדעיות. כדי לאפשר הכללת קשת רחבה ביותר של שיטות, אשתמש בהגדרתם של Guba & Lincoln (p.45, 1989) ל- "חקירה מסודרת" (disciplined inquiry), אשר בה ניתן להציג לבדיקה ולאימות פומביים הן את הנתונים הגולמיים, והן את ההליכים הלוגיים שבעזרתם הנתונים עובדו כדי להסיק מסקנות אמינות. על פי הגדרה זאת, אנו יכולים לדבר על מחקרי נסויי לעומת

סקרים, על מחקר אמפירי או עיוני, כמותי או איכותי, בסיסי מול ישומי, על מחקר אורך (מעקבים) ועל מחקרי רוחב (חתכים).

האם שיטת מחקר אחת טובה משיטה אחרת? לפי דעתי הקריטריון היחיד על פיו רצוי להעריך שיטות מחקר שונות הוא **התאמתן לשאלות החוקר.** (אין זה אומר כלל ועיקר שכל מחקר, הנוקט שיטה מתאימה לשאלה, הוא בהכרח מחקר טוב. ניתן לשגות בשעות בצוע מחקר מסוים באלף דרכים). אי אפשר להגזים בנוגע לחשיבות ניסוח שאלת המחקר, כי ללא ניסוחה המדויק והקולע אין אפילו לדעת אם מחקר בכלל, ומחקר מדעי בפרט, יכולים לענות עליה. הנה כמה דוגמאות. הרוצה לדעת מה הציבור חושב בנושא אקטואלי - חייב לערוך סקר. מי שמבקש להחליט, איזו משתי שיטות שונות להפסקת עישון מצליחה יותר - יבצע ניסוי מבוקר. ואם מתעוררת השאלה, מה אדם מסוים טוען שהוא חושב בשעת פתרון בעיה מתמטית, אין ברירה, אלא לראיין אותו. (השאלה החלופית, "מה אדם חושב בשעת הפתרון", אינה ניתנת לבדיקה מדעית בכלים שהיום עומדים לרשותנו).

גם הבחירה בין מחקר כמותי למחקר איכותני תלויה במטרותיו של השואל. מחקרים כמותיים בד"כ משתמשים בשיטות סטטיסטיות, שבאמצעותן ניתן לנסח משפטי **הכללה.** במילים אחרות, ממחקרים מסוג זה לעתים קרובות נובעות טענות הנוגעות לזמנים, למקומות ולנבדקים אחרים מאלה שהשתתפו במחקר. מאפיין נוסף של רוב המחקרים הכמותיים הוא שהם מחפשים את **הקשר** בין תופעות שונות (הקרויות "משתנים"). לכן אין לחוקר ברירה אלא לבחור בשיטת מחקר כמותית, אם הוא רוצה להכליל מהמבדגם שבדק לאוכלוסייה ממנה המדגם נלקח, או אם הוא רוצה לתאר את טיב הקשר (כיוונו ועצמתו) בין משתנים אחדים. חוקרים איכותניים, לעומת זאת (ר' למשל את צבר בן יהושע, 1990), מוותרים מראש הן על יכולת ההכללה והן על ביטוי קשרים בין משתנים, ומסתפקים בתיאור מיקרים פרטיים. אין זה מקרי כלל, שאחת השיטות המקובלות על חוקרים איכותניים קרויה חקר מקרה (case study), בו חוקרים לעומק אדם או ארוע אחד. מחקר מסוג זה עונה על שאלות הנוגעות לנבדק ספציפי, אולם אין להסיק ממנו על תוצרים ועל תהליכים כלליים. בשל תכונה זו של המחקר האיכותני רבים משתמשים בו כשלב גישוש בלבד: זה

השלב המקדים של מחקר (כמותי, ככל הנראה), בו מחפשים כיוונים ורעיונות להמשך.

אפשרות נפוצה אחרת היא מיזוג של שיטות מחקר כמותיות ואיכותניות. למען האמת, מיזוג כזה היה מעשה יום-יומי עוד בטרם הפך המחקר האיכותני לאופנתי כל כך: עריכת תצפיות וראיונות היתה אחד הכלים המוכרים היטב לכל חוקר במדעי החברה וההתנהגות. אולם חוקרים אלה היו מודעים לחסרונות הבולטים של הכלים האיכותניים, במיוחד בכל הנוגע לתכונותיהם הפסיכומטריות: הם לוקים במהימנות, בתוקף, באוביקטיביות ובתיקנון נמוכים (ר' מור, 1992). תוכנות אלה זכו לשמות חדשים בספרות של המחקר האיכותני, אולם לא השמות חשובים, אלא סרובו של החוקר להסתפק בנתונים בלתי רלוונטיים או מחוסרי אמינות. מחמת רצונם לאסוף נתונים **איכותיים**, נהגו החוקרים לנקט אמצעים כדי להתגבר על החסרונות, או לפחות להפחית את עוצמתם. הם ידעו שכדי לראיין בהצלחה צריך ללמוד את תורת הראיון ולהתאמן ארוכות. הם ידעו שהכנת דף תצפית היא עבודה מייגעת, ושלעתים יש להשקיע בה לא פחות מאמץ מאשר ביתר חלקי המחקר. וכאן, לדעתי, **טמונה האיכות של המחקר האיכותני:** אין די בכך שהוא צריך להוות תשובה הולמת לשאלות החוקר, אלא הוא חייב לעשות זאת תוך הקפדה על קריטריונים קבועים מראש. מחקר איכותני שיש בו התפשרות לגבי התכונות הפסיכומטריות של איסוף נתונים, הוא מחקר ללא איכות ועדיף שלא יערך ולא יטעה את קהל היעד.

## מקורות


1. מור, מיכאל (1992). **נושאים נבחרים בתורת המבחנים: מהימנות ותוקף.** חיפה: המח' להוראת הטכנולוגיה והמדעים, הטכניון.
2. צבר בן יהושע, נעמה (1990). **המחקר האיכותי.** תל-אביב: מסדה.
3. Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). **Fourth generation evaluation.** Newbury Park: Sage.

# אינטלגנציה רגשית מהי?

ד"ר יהודה מוטעי

אסכולה חדשה הולכת ונוצרת בתחום הפסיכולוגיה - "אינטלגנציה רגשית". ד"ר גולמן, פסיכולוג ועיתונאי, הצליח בספרו "אינטלגנציה רגשית" להעביר לקורא את המסר שנושאת האסכולה: כדי להצליח בחיים או לחיות חיים מאושרים, לא מספיק להיות חכם, במובן השכלי המקובל. בנוסף לאינטלגנציה השכלית (I.Q.) אדם צריך גם אינטלגנציה רגשית (E.Q.).

כבר בתחילת המאה ניסו פסיכולוגים להגדיר מהי "אינטלגנציה אינושית", רוב ההערכות התייחסו בעיקר לאינטלגנציה השכלית, כלומר ליכולת של האדם להבין, ללמוד, לזכור, לחשוב בצורה הגיונית, לפתור בעיות, ליישם את מה שלמד.

ספרו המעניין והמנומק של דניאל גולמן מעלה את הטענה שאנו רואים את האינטלגנציה האנושית במבט צר בהרבה מן הנחוץ והנאות, תוך כדי התעלמות מיכולות חיוניות להצלחתנו בחיים.

בהסתמך על טלטלות חדשניות בחקר המוח וההתנהגות, מראה לנו גולמן גורמים פעילים התורמים לכך שאנשים בעלי I.Q. גבוה נכשלים בחיי היום-יום ואילו בעלי I.Q. נמוך עושים חיל. הגורמים האלה מצטרפים לדרך חדשה של תבונה - זו שגולמן קורא לה "אינטלגנציה רגשית". במושג הזה נכללות מודעות עצמית, שליטה בדחפים, התמדה, דבקות במטרה, מוטיבציה עצמית, אמפתיה וכשירות חברתית.

לדעת המחבר, חוסר באינטלגנציה רגשית יכול לחבל באינטלקט ולהרוס קריירות. והחדשות הטובות שהאינטלגנציה הרגשית אינה מקובעת. גולמן מראה במדוייק איך אפשר לטפח ולחזק את האינטלגנציה הרגשית של כולנו. ומכיוון שהלקחים הרגשיים שילד לומד, תורמים לעיצוב של מעגלי המוח, נקל לגולמן לספק הנחייה מפורטת לשימוש טוב שהורים ובתי-ספר יכולים לעשות בחלון ההזדמנויות הזה של הילדות.

הספר הוא מאיר עיניים ובשורתו - כולנו מצווים להחדיר לתודעה שלנו ראייה חדשה וחיוניות, כזו שכוח עמה לשנות את עתידנו ועתיד ילדינו.

ד"ר ראובן בר-און, ידיד אישי של המחבר,

העובד כפסיכולוג קליני פיתח מודל והגדיר את האינטלגנציה הזו כאוסף של יכולות וכישורים רגשיים, אישיים וחברתיים, המשפיעים על יכולתו של האדם להתמודד בצורה יעילה עם דרישות הסביבה ועם לחצים. כישורים ויכולות אלה מחולקים למרכיבים הבאים: המרכיב התוך אישי, המרכיב הבינאישי, המרכיב ההסתגלותי, המרכיב של ניהול רגשות, והמרכיב הנוגע למוטיבציה ולמצב הרוח הכללי.

כבר בגילאים מוקדמים ביותר ניתן לבדוק את האינטלגנציה הרגשית והחברתית של ילדים. לעתים ילדים אינטלגנטים אינם מתפתחים בקצב הצפוי כתוצאה מבעיות רגשיות. ניתן לאתר ילדים כאלה, לעזור להן באותן נקודות חלשות ולסייע להם להתגבר על הקשיים.

התפתחנו ופיתחנו את האינטלגנציה השכלית, אולם נראה כי הזנחנו את האינטלגנציה הרגשית. התקדמויות חיוביות בתחום האנושי יהיו תלויות לא רק ביכולות האנליטיות של האנשים, אלא גם במידת ההנאה. שהם יכולים להפיק מעבודתם, מיכולתם לעבוד בשיתוף פעולה עם אחרים, מההרגשה שלהם.

**המסר למערכת החינוך הוא:** לאפשר לילדים עוד מגיל הרך (בבית, בגן ובבית-הספר) להביע את רגשותיהם, לדבר אתם על מה שהם מרגישים, לשתף אותם בדברים שאולי הם קשים אבל יחד עם זה הם חלק מהחיים. צריך להראות להם שגם מבוגרים מרגישים, ושרגש, כל זמן שהוא בשליטה הוא אינו בושה או משהו חריג. יש לפתח בילדים מודעות לרגשות של הזולת ואת היכולת ליצור קשרים משמעותיים.

## المفرد والمثنى

قال جمال الدين بن نباتة:

بروحي فاتر الأجفان ساج — كان الحسن لفظ وهو معنى

تفـرد وهو فتـان التثني — فـيا له مفردًا لمـا تثنى

تفرد أي فريد في حسنه وقد أراد بها المفرد. وتثنى أي تمايل وقد أراد بها المثنى. وكيف يمكن الجمع بين المفرد والمثنى؟