14365-780

ספריית
המכללה הערבית לחינוך בישראל
מס' המצ'י 25978
מס' קטלוגי 32 ארנ
תאריך



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 חִדרה
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 الثاني والثلاثين من «دارنا» وهو العدد الثاني لهذه السنة الدراسيّة.

يصدر هذا العدد الجديد بعد افتتاح السنة الدراسية وبعد فتح صف خاص ولأول مرة للطلاب المتفوقين.

هؤلاء الطلاب سيتعلمون ٣ سنوات بدلاً من أربع سنوات وسيحصل كل منهم في نهاية السنوات الثلاث على شهادة .B.Ed هذا من جهة، ومن جهة أخرى فسوف يتعلم هؤلاء الطلاب على حساب وزارة المعارف والثقافة.

مع أن قسمًا كبيراً من التعليم سيتم بواسطة الحاسوب والانترنت.

لقد تلقينا العديد من الملاحظات الإيجابية التي تزيد من عزمنا وتصميمنا في مواصلة هذا المشاور الكبير، وهو إصدار مجلة «دارنا» مرتين في السنة.

أنتهز هذه الفرصة لأشكر كل من ساهم في إعداد هذا العدد.

واتمنى لجميع الطلاب والمعلمين والعاملين في الكلية سنة دراسية موفقة وناجحة.

كانون الأول ١٩٩٩

مع الإحترام

د. نجيب نبواني

رئيس الكلية العربية للتربية

في اسرائيل - حيفا

קורא יקר

הנני שמח להביא בין ידיך את הגליון ה-32 של "דארנא", שהוא הגליון הראשון של שנת הלימודים הנוכחית, תש"ס.

גליון זה מתפרסם לאחר פתיחת שנת הלימודים ולאחר פתיחת כתה יחודית בפעם הראשונה "כיתת המצויינים".

תלמידים אלה ילמדו 3 שנים במקום 4 שנים, וכל אחד מהם יקבל בתום 3 השנים תעודת בוגר בחינוך B.Ed, וגם ילמדו חינם אין כסף על חשבון המכללה ומשרד החינוך.

נתח גדול מלימודיהם ייערך באמצעות המחשב והאינטרנט.

קיבלנו מספר הערות חיוביות אשר מגבירות את ניחושתנו לפרסם את כתב העת "דארנא" פעמיים בשנה

אני מנצל הזדמנות זו ומידה מקרב לב לכל מי שתרם בעריכת גליון זה.

אני מאחל לכל התלמידים, המורים ועובדי המכללה, שנת לימודים פוריה ומוצלחת.

דצמבר 1999

בכבוד רב,

ד"ר נבואני נג'יב

ראש המכללה הערבית לחינוך

בישראל - חיפה

كيف نطور مهارات اللغة العربية؟

* ورشة عمل حول استخدام الفيديو في تعليم قصة «الفراشات الثلاث» للڤين كبنس *

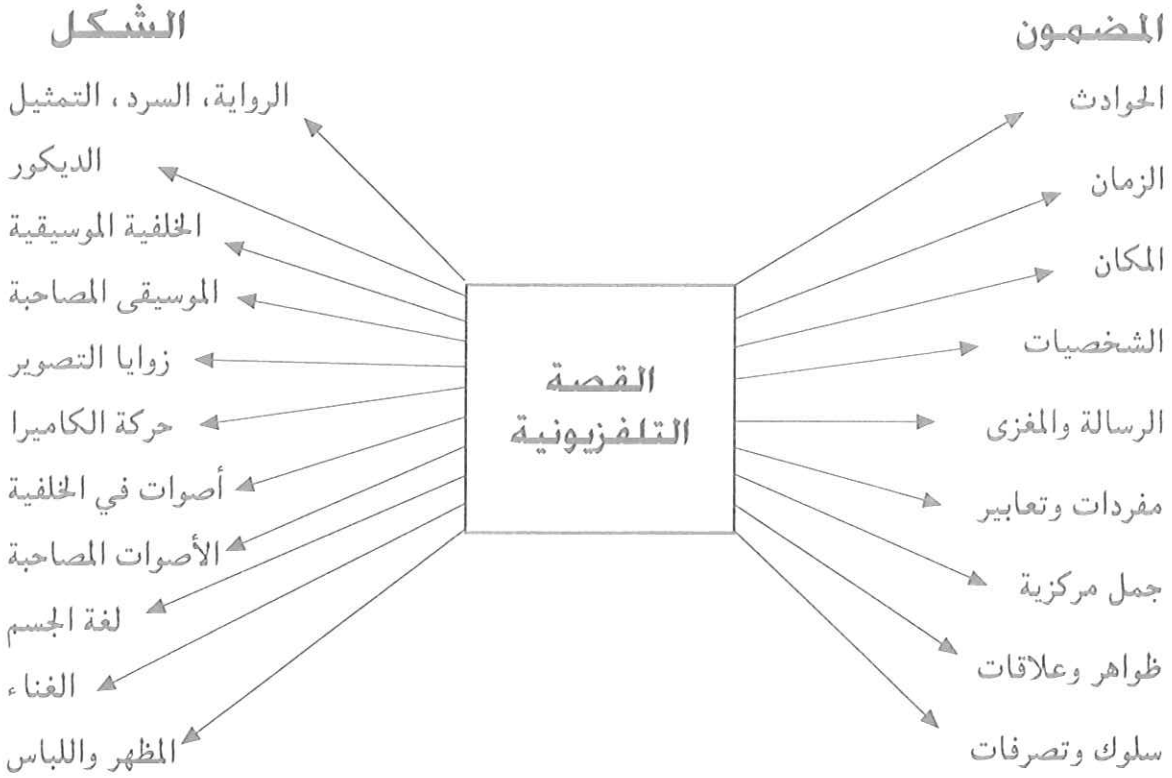
د. خالد عزايزة

الفصل الأول: دراسة نظرية

تهدف ورشة العمل المقترحة إلى إعداد المعلمين للتعامل مع القصة المكتوبة والقصة المسموعة والمرئية في دروس اللغة العربية والمشاهدة عن طريق المزاوجة والجمع بين تلك الوسائط أثناء التعليم. وعلى غرار هذه الوحدة ومن خلال دورات الاستكمال يقوم المعلمون المشاركون في الدورات بإعداد وحدات تعليمية وتطبيقها في الصفوف التي يعملون فيها.

تتناول هذه الوحدة قصة **«الفراشات الثلاث»** وهي إحدى قصص برنامج «كان يا ما كان» الذي أنتجه وأخرجه التلفزيون التربوي الإسرائيلي ويتضمن ٤٥ قصة تناسب مرحلة الصفوف الابتدائية الدنيا.

أثناء ورشات التدريب يتمّ توجيه المعلمين لتبنّي النهج العلاجي الذي يستثمر النص المكتوب والمرئي لإعداد وحدات تعليمية تطبيقية حول هذه القصص من خلال العمل في مجموعات صغيرة حيث تشتمل الوحدة على: الأهداف التربوية والتعليمية، خطة وأسلوب العمل، مراحل تنفيذ الوحدة ومجموعة من الأسئلة والفعاليات التي تتناول النص المكتوب والنص التلفزيوني بحيث تتنوع الأسئلة لتجيب على المستويات المختلفة للفهم وتعالج جوانب معينة في النص الأدبي. مثل: الحوادث، الشخصيات، المكان، الزمان، البداية، القمة، النهاية، الرسالة والقيم وغير ذلك. كذلك هناك أسئلة حول النواحي الفنية للكتاب، مثل: الغلاف، الرسومات، الصور، الإخراج، وأسئلة تتناول العمل الفني التلفزيوني. مثل: الإلقاء والسرد، الخلفية، الموسيقى والأصوات، زوايا التصوير واللقطات، كما هو مبين في الشكل التالي:

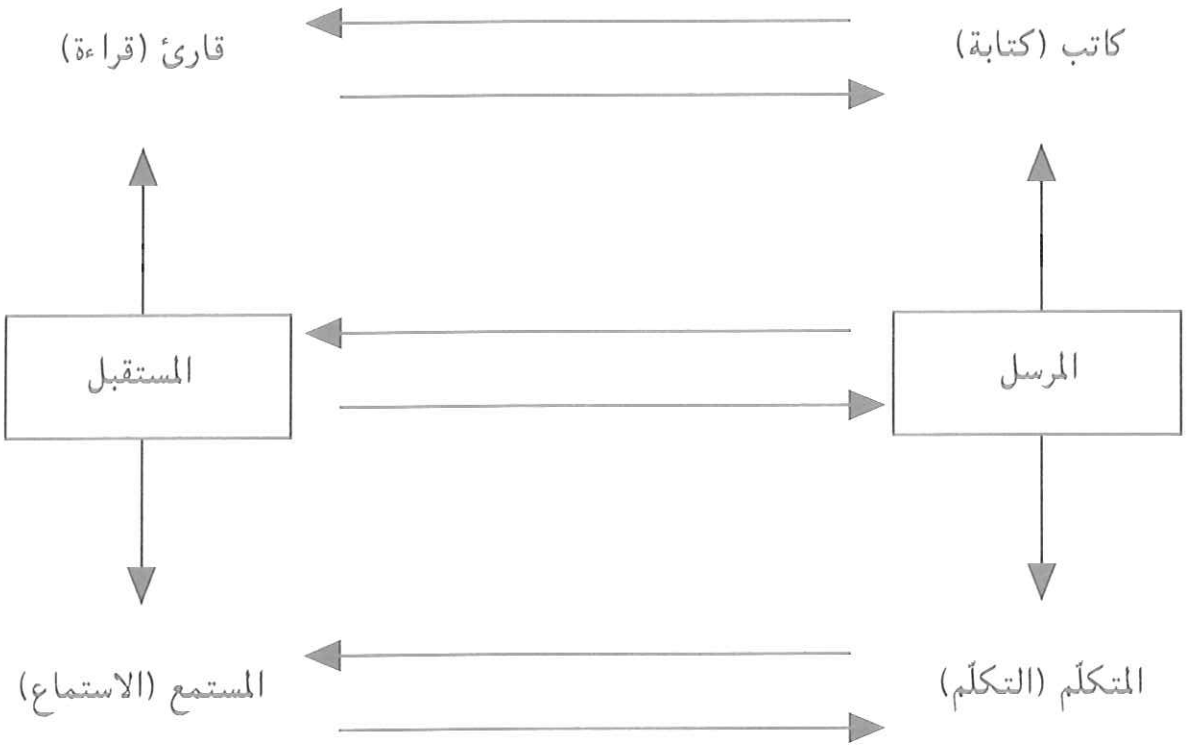


أثناء الدورة يتدرب المعلمون على صياغة أسئلة وفعاليات بمستويات مختلفة مثل أسئلة الفهم، التطبيق، التحليل، الاستنتاج والنقد بحيث تتمحور الفعاليات في الأطر التالية:

- فعاليات لتطوير المشاهدة والاستماع.
- فعاليات لتطوير مهارة التعبير الشفهي.
- فعاليات لتطوير مهارة التعبير الكتابي.
- فعاليات لتطوير مهارة القراءة من خلال النصّ المكتوب.

بما أن اللغة هي بالأساس عبارة عن وسيلة للاتصال والتوصيل فإنه من المهم أثناء الدورة لفت نظر المعلمين إلى تطوير جميع المهارات المتعلقة بالقراءة لدى التلاميذ، ويجب التأكيد على أن بث الرسائل من قبل المرسل يتم بالمحادثة والكلام أو عن طريق الكتابة، في حين تلقّي الرسائل من قبل التلاميذ يتم بطريقتين: الاستماع والمشاهدة أو القراءة.

الشكل التالي يوضح العلاقة بين مهارات اللغة الأربع (حبيب الله وآخرون - ١٩٩٩، ص.١٣٠):



بناء على ذلك سيتمّ التركيز في قسم التطبيقات على مجموعة من الفعاليات التي من شأنها تطوير مهارات اللغة في المجالات المختلفة عن طريق المزاوجة بين القصة المكتوبة والقصة المرئية حسب المثال التالي:

القراءة	قراءة القصة المكتوبة.
الاستماع	الاستماع إلى القصة من خلال شريط مسجّل أو من خلال التلفزيون.
المشاهدة	مشاهدة القصة على شاشة التلفزيون.
التكلّم	المحادثة والمناقشة الشفوية قبل العرض وبعده.
الكتابة والإبداع	الفعاليات الكتابية والابداعية في الصف وفي البيت.

طرق التدريس

من أجل المزاوجة بين الوسيطين: الكتاب والقصة التلفزيونية يوجّه المعلمون أثناء ورشة الاستكمال لبناء الوحدة التعليمية باختيار إحدى الطريقتين الآتيتين:

أولاً:

١ - الاستماع إلى القصة ومشاهدتها في التلفزيون، ثم إجراء مناقشة في أعقاب المشاهدة.

٢ - قراءة القصة المكتوبة، ثم إجراء مناقشة شفهية.

٣ - أعمال ذاتية للتلاميذ داخل الصف، أو في البيت حول القصة المكتوبة والقصة المسموعة

ثانيًا:

١ - قراءة القصة في الكتاب ومناقشتها.

٢ - الاستماع إلى القصة ومشاهدتها في التلفزيون ثم إجراء مناقشة حول المشاهدة.

٣ - أعمال ذاتية في الصف وفي البيت.

بخصوص تنفيذ وتطبيق الوحدة التعليمية في الصف، فيوجه المعلمون لاتباع الخطوات والمراحل التالية:

أولاً: قبل العرض (مرحلة التهيئة والاستعداد)

١ - اختيار الغرفة أو القاعة المناسبة للعرض.

٢ - ترتيب مقاعد الجلوس في جلسة دائرية؛ مما يسهل عملية الاستماع والمشاهدة، ومن ثم إجراء مناقشة.

٣ - تحديد المدة الزمنية للعرض.

٤ - تحديد طريقة الاستماع والمشاهدة

أ - مع متابعة النص المكتوب.

ب - دون متابعة النص المكتوب.

٥ - توزيع أوراق العمل أو المهام على التلاميذ.

٦ - إعطاء لمحة قصيرة حول المسلسل التلفزيوني.

٧ - إعطاء تمهيد قصير حول القصة (في حالة عدم قراءتها في الكتاب).

٨ - تحديد بعض المواقف التي يحبذ التركيز عليها أثناء المشاهدة.

ثانيًا: مرحلة العرض الأول

١ - الاستماع إلى القصة حتى النهاية دون تسجيل الملاحظات.

٢ - الاستماع إلى القصة مع تسجيل الملاحظات والانطباعات.

٣ - الاستماع إلى القصة مع متابعة النص المكتوب.

٤ - إعادة المشاهدة مرة ثانية إذا ما اقتضت الضرورة ذلك.

٥ - إعادة بعض الفقرات أو الأقسام (المقدمة، النهاية وغير ذلك).

ثالثًا: مرحلة العرض الثاني

١ - إعادة مشاهدة القصة ثانية.

٢ - إعادة مشاهدة بعض الفقرات أو الأقسام (الافتتاحية، المقدمة، النهاية وغير ذلك).

رابعًا: مرحلة ما بعد العرض (التحليل والتقييم)

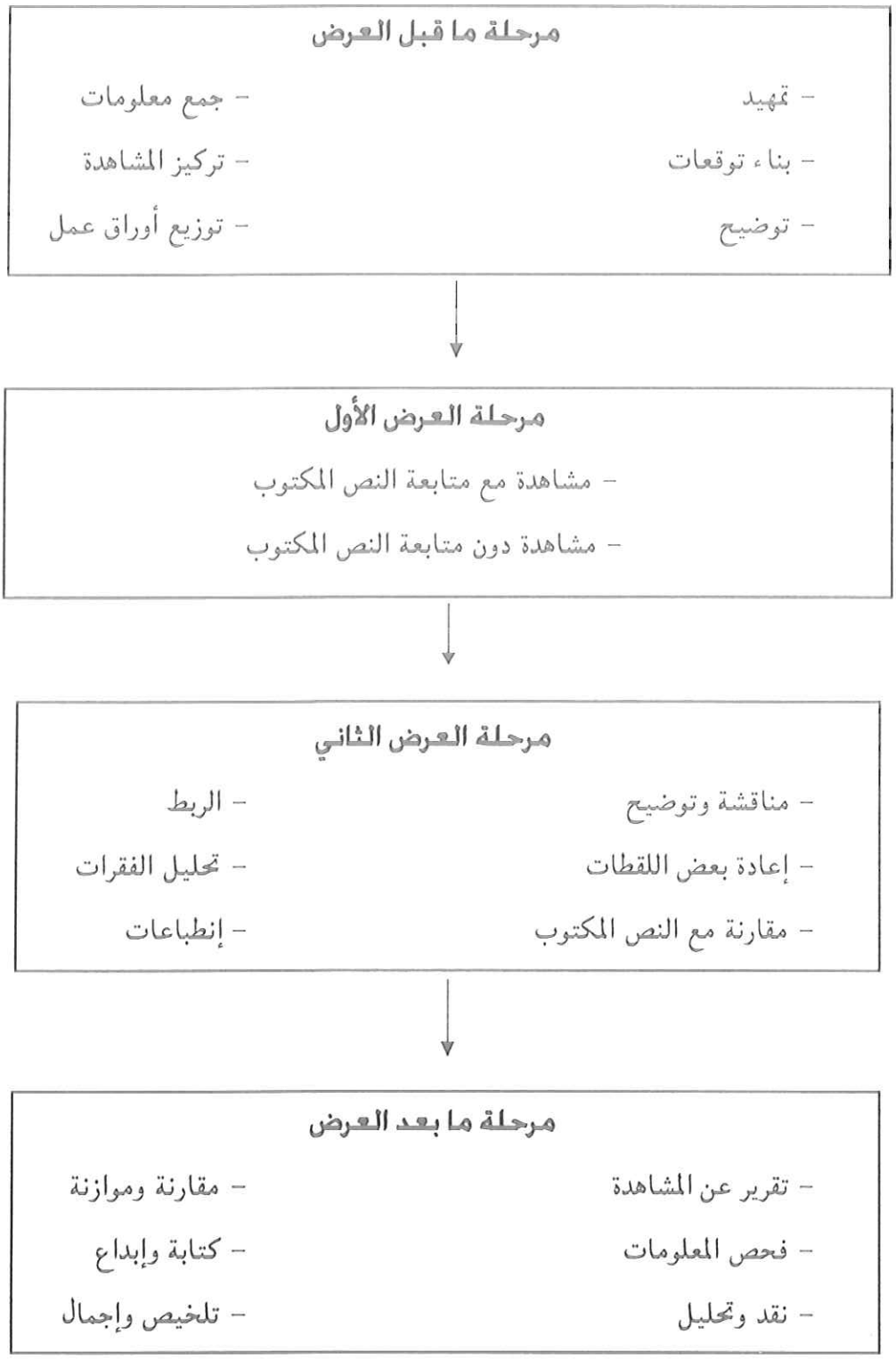
١ - الاستماع إلى انطباعات التلاميذ الأولية وردود فعلهم.

٢ - مناقشة شفوية للوقوف على مدى فهم التلاميذ للقصة.

٣ - الوقوف على بعض الملامح الفنية للبرنامج، مثلاً: طريقة الإلقاء، والسرد، إشراك الدمى وغير ذلك.

٤ - التعمق في التحليل من خلال أسئلة شفوية وكتابية، عن طريق العمل الفردي، أو العمل في أزواج أو في مجموعات صغيرة.

إن طريقة دمج البرنامج التلفزيوني في التعليم يمكن إجمالها بالشكل التالي:


مرحلة ما قبل العرض
- تمهيد
- بناء توقعات
- توضيح
- جمع معلومات
- تركيز المشاهدة
- توزيع أوراق عمل
مرحلة العرض الأول
- مشاهدة مع متابعة النص المكتوب
- مشاهدة دون متابعة النص المكتوب
مرحلة العرض الثاني
- مناقشة وتوضيح
- إعادة بعض اللقطات
- مقارنة مع النص المكتوب
- الربط
- تحليل الفقرات
- إنطباعات
مرحلة ما بعد العرض
- تقرير عن المشاهدة
- فحص المعلومات
- نقد وتحليل
- مقارنة وموازنة
- كتابة وإبداع
- تلخيص وإجمال

الفصل الثاني: تطبيقات

أولاً: فعاليات لتطوير مهارة المشاهدة والاستماع

١. هوية البرنامج التلفزيوني

- اسم البرنامج _____
- اسم القصة _____
- اسم الراوي _____
- زمن البث _____
- لغة القصة _____
- مكان التصوير _____
- المخرج _____
- المنتج _____

٢. هوية القصة المكتوبة

- اسم القصة _____
- المؤلف _____
- المترجم _____
- دار النشر _____
- المطبعة _____
- الرسومات _____
- عدد الصفحات _____

٢. الموازنة بين النص المكتوب والمتلفز

سجّل جميع الأمكنة التي لم يلتزم بها الراوي في التلفزيون بالنصّ الأساسي الوارد في القصة المكتوبة

_____ _____

_____ _____

_____ _____

٣. كلمات وجمل مركزية

أ. أذكر عدد المرات التي ذكرت بها الكلمات التالية:

الفراشة ( ) صديقة ( ) زهرة ( ) الشمس ( ) خطر ( )

ب. أذكر أسماء النباتات والزهور التي جاء ذكرها في القصة

_____ _____ _____ _____ _____

ج. من قال الجمل التالية، ولمن قيلت؟

- وفجأة رأت فراشة حمراء وقالت: يا مرحبا بالغريبة.

_____

- وهمست قائلة: ليتني أطير معهما.

_____

- أمّاه! ما هذا! ضوء يعمي البصر!

_____

- من فضلك إفتحي لنا البوابة.

_____

- لكن بيتي لا يتسع للكثير.

_____

- كم أحب هذه الفراشات، سأساعدهن.

_____

د. ما هي الأغنية التي رددها الراوي على لسان الفراشة الثالثة؟

_____ _____

_____ _____

_____ _____

_____ _____

هـ. ما هي الجمل التي تدل على تغيّر الطقس وتبشّر بهطول المطر؟

_____

_____

_____

_____

٤. رسومات وألوان

تشتمل القصة على مجموعة من الرسومات التوضيحية، وقام الراوي أثناء السرد بعرض مجموعة منها:

أ. ماذا كان يلبس الراوي أثناء السرد، وما هي ألوان الملابس؟

_____

ب. ما هي الرسومات التي عرضها الراوي؟

_____

ج. هل هناك رسومات أخرى وردت في القصة ولم يعرضها الراوي؟

_____

د. ما هي الألوان التي ظهرت بها الفراشات؟

_____

هـ. ما هو اللون الذي تفضله؟ لماذا؟

_____

و. صف لون السماء عند هطول المطر؟

ز. صف البستان الوارد في القصة.

ح. ما هو لون الشمس؟ وما هي ألوان قوس قزح؟

٥. اللغة الفصحى واللغة العامية

أ. ما هي اللغة التي استعملها الراوي أثناء سرده للقصة؟

ب. هل استعمل الراوي اللغة العامية؟ متى كان ذلك؟

ج. هل تحب الاستماع للقصة باللغة العامية أم باللغة الفصحى؟ لماذا؟

د. لو طلب منك سرد القصة في التلفزيون، هل ستستخدم اللغة الفصحى أم العامية؟ لماذا؟

٦. التكرار والسّجع

تنتهي معظم جمل القصة وعباراتها بكلمات مسجوعة

أ. أكتب أربع جمل من القصة مبينًا السجع فيها حسب المثال التالي: «تسليني في وحدتي حتى تتم فرحتي»

_____ _____

_____ _____

ب. هل أعجبك السّجع في القصة؟ وماذا أضاف إليها؟

_____

_____

ج. كرر الكاتب بعض الكلمات في أكثر من موقع.

هات مثالين على ذلك من القصة؟

_____

_____

د. ما فائدة التكرار في القصة؟

_____

_____

ثانيًا - أسئلة للمناقشة الشفوية

أ) أسئلة حول المحتوى والمضمون

١. ماذا فعلت الفراشة في أحد الأيام؟ وأين كانت تنتقل؟

٢. ما هو شعور الفراشة أثناء طيرانها فوق البستان؟

٣. لماذا تغيّر شعور الفراشة عندما التقت بفراشة أخرى حمراء؟

٤. صف حالة الفراشات الثلاث قبل سقوط المطر.

٥. ما هي الجمل التي تعكس التغيير في أحوال الطقس؟ وكيف شعرت الفراشات عند ذلك؟

٦. أين لجأت الفراشات للاحتماء من الخطر؟ وهل نجحن في ذلك؟

٧. لقد فضلت الفراشات النجاة سوية وحافظن على مصيرهن المشترك. وضّح أين انعكس ذلك في القصة؟

٨. كيف استطاعت الشمس إنقاذ الفراشات من الخطر؟

٩. ما هو شعور الفراشات بعد زوال الخطر؟

١٠. ما هي الأغنية التي رددتها الفراشة الصفراء؟ وهل أعجبتك هذه الأغنية؟

ب) أسئلة حول الشكل والإخراج الفني

١. ماذا ظهر في افتتاحية البرنامج؟

٢. ماذا سمعت في افتتاحية البرنامج؟

٣. أين كان يجلس الراوي وماذا كان يحمل في يده؟

٤. ما هو المنظر الذي شاهدته في الخلفية؟

٥. هل استعمل الراوي لغة الجسم (تعابير الوجه، حركات الرأس واليدين وغير ذلك) أثناء سرده للقصة؟

٦. هل لهذه الحركات تأثير عليك أثناء الاستماع؟

٧. هل غيّر الراوي من نبرة صوته أثناء السرد؟ ما الهدف من ذلك؟

٨. كيف كانت قراءة الراوي للقصة؟ سريعة أم بطيئة؟ إبدِ رأيك؟

٩. متى قام الراوي بغناء بعض مقاطع القصة؟ هل أعجبك ذلك؟

١٠. متى حاول الراوي إعطاء شرح لبعض الكلمات؟ وما هي اللغة التي تحدّث بها؟

ثالثًا - فعاليات في التعبير الكتابي

أ. الثروة اللغوية

١. أكتب إلى جانب كل كلمة معناها، ثمّ ضعها في جملة مفيدة:

حرّة _____ _____

ترتجف _____ _____

ابتسام _____ _____

أشرقت _____ _____

٢. ما هي الزهرة التي أطلق عليها «عروس الغابة» في القصة؟ وهل أعجبك هذا التشبيه؟

_____

_____

٣. صنّف المصطلحات داخل المخزن إلى مجموعتين، بحيث تضم المجموعة الأولى الكلمات التي تعبّر عن الفرح، والمجموعة الثانية الكلمات التي تعبّر عن الحزن.

طليقة، وحدة، فرحة، نفترق، تعبت، أهلاً وسهلاً، ما أسعدنا، ترقص، تضحك، يعمي، يخيف، خطر، غاضبة، يا ويلنا، حزين، فرفح، تغني.

كلمات فرح _____

_____

كلمات حزن _____

_____

ب. تسلسل أحداث

١. ضع في المربع رقم الجملة حسب تسلسلها في القصة

	المطر شديد شديد
	نحن الفراشات صديقات حبيبات متفقات
	تنتقل من زهرة إلى زهرة
	سمعت الشمس الحنون هذا الكلام
	هه! نزل مطر
	ولكن هذا الهواء ما له ولنا؟ يصارعنا.

٢. تعكس القصة حالات مختلفة من الطقس.

ما هو عدد الحالات؟ وكيف كانت كل حالة؟

_____

_____

_____

ج. أحاسيس ومشاعر:

أذكر حالتين تدلان عن شعور بالسعادة والفرح وحالتين تدلان على شعور بالتعاسة والحزن:

الفرح _____

الفرح _____

الحزن _____

الحزن _____

د. محسنات لفظية

هات أمثلة من القصة على كل مما يلي:

١. التعجّب _____

٢. النّداء _____

٣. التّمني _____

٤. التكرار _____

٥. التحسّر _____

٦. الإستفهام _____

هـ. مواقف وحلول

١. ما رأيك في تصرفات كل من البرقوقة والزنبقة مع الفراشات؟

_____

_____

٢. لو كنت مكان الزهرتين، ماذا تفعل؟

_____

_____

٣. ما رأيك في تصرّف الشمس مع الفراشات؟

_____

_____

٤. قارن بين تصرف كل من الأزهار والشمس مع الفراشات

_____

_____

٥. لو لم تخرج الشمس لمساعدة الفراشات، ماذا تتوقع أن يحدث لهن؟

٦. هل عندك اقتراحات أخرى لمساعدة الفراشات من الخطر؟

٧. ما رأيك بعنوان القصة؟ وهل لديك عنوان آخر تقترحه؟

٨. ما رأيك في نهاية القصة؟ وهل تقترح نهاية أخرى من عندك للقصة؟

٩. هل أعجبتك الرسومات الواردة في القصة أم لا؟ ولماذا؟

١٠. هل تؤيد أن يخرج الإنسان من بيته إلى أماكن بعيده يجهلها؟ ما هي نصيحتك في ذلك؟

رابعًا - أسئلة إبداع

١ - أكتب مقطعًا من القصة بلغة المسرح وحاول تمثيلها.

٢ - حاول إيجاد لحن آخر للأغنية التي وردت في نهاية القصة.

٣ - أكتب القصة من جديد بلغتك.

٤ - أكتب نهاية أخرى للقصة من عندك.

٥ - ارسم صورة أخرى مستوحاة من القصة.

٦ - تخيّل أنك الراوي للقصة في التلفزيون، حاول سردها من جديد على زملائك.

٧ - تخيّل أنك المخرج التلفزيوني، فكيف كنت تريد أن تظهر القصة على شاشة التلفزيون؟

المصادر العربية

١. أبو فنة محمود وخالد عزايزة (١٩٩٦). **آفاق جديدة.** الفصل الرابع، ص١٣٦-١٨٥، الناصرة.

٢. عزايزة خالد (١٩٩٩). **اتقان القراءة وفهم المقروء في المدارس الابتدائية - العوامل الوسيطة.** الفصل الرابع، ص٨٣-١٠٤، الناصرة.

٣. عزايزة خالد (١٩٩٦). المطالعة الموجهة - **دارنا**، عدد ٢٥، حيفا.

٤. عزايزة خالد (١٩٩٣). استخدام الڤيديو في تعليم القصة التلفزيونية - **المواكب** - كانون ثان - شباط، الناصرة.

٥. عزايزة خالد (١٩٩٥). المزاوجة بين القصة التلفزيونية المسموعة والقصة المكتوبة - **صدى التربية** - نيسان، تل أبيب.

٦. عزايزة خالد (١٩٩٦). التلفزيون وتأثيره على القراءة لدى الأطفال. **مواقف** - عدد ١.

٧. عزايزة خالد (١٩٩٥). القصة التلفزيونية وأهميتها في المطالعة. **مواقف** - عدد ١٠.

٨. عزايزة خالد، جميلة مصالحة، عبد الفتاح أبو واصل، رافع يحيى (١٩٩٧). **كان يا ما كان** - مرشد للمعلم، التلفزيون التربوي، تل أبيب.

٩. عزايزة خالد، جميلة مصالحة، عبد الفتاح أبو واصل، رافع يحيى (١٩٩٧). **كان يا ما كان** - كراس عمل في المطالعة والمشاهدة - التلفزيون التربوي - تل أبيب.

١٠. كبنس ليڤين - **الفراشات الثلاث** (١٩٨٦). ترجمة: سلمى الماضي. التلفزيون التربوي - تل أبيب.

آليات الحداثة في كتابات على طريق الوصول - للدكتور فهد أبو خضرة*

د. حبيب بولس

بداية أودّ أن أوكّد على قضيتين:

الأولى: أنّ هذه المقاربة لديوان الشاعر «فهد أبو خضرة» تزعم أنه يخطو بثقة وبثبات نحو ما اصطلح الدارسون والنقّاد على تسميته بالحداثة أو بالشعر الجديد.

أما القضية الثانية فهي: أن تجربة الشاعر تستدعي منّا الحذر الشديد في تناولها، ذلك لأنها تجربة ثريّة طويلة في الخطاب الشعري المحلي تنفلش على مساحة زمنية واسعة، تعمّدت في مسيرتها بالمدارج الفنية على أنواعها وتنغيماتها، وتسلّحت بكل ما استجدّ على مسيرة الشعر العربيّ عامّة، والمحليّ خاصّة من تطوّر وتغيّير وتجديد، الأمر الذي يلتزم تسييّج هذه المقاربة وتحديدها بجانب واحد مخافة أن تنفلت لتطال جوانب أخرى فتتسطّح عندها وتميل إلى التشظّي والانفتاح المروحيّ وتفقد بالتالي مصداقيتها.

استمراراً لما ذكر وتأسيسًا عليه، وللبرهنة على ما زعمناه، تلزمنا الأمانة العلمية والموضوعية بأمرين يشكّلان المساءلة الأساس التي عليها تنهض هذه المقاربة:

الأول: ما هي الحداثة أو الشعر الجديد؟

والثاني: كيف انعسكت آليات هذه الحداثة في ديوان الشاعر «كتابات على طريق الوصول»؟

الأمر الأول يحتّم الرجوع إلى الأصول التي اهتمت بموضوع الحداثة، كي نعرّفها ونرى إلى آلياتها ليتشكّل بالتالي لدينا منظور علميّ نأخذه معياراً عليه نقيس ومن خلاله ننفذ إلى تجربة الشاعر. والثاني يحتّم استقراء الديوان بأناة وبصبر وبعمق لنرى إلى كيفيّة تجسّد هذه الآليات في بنى القصائد وأشكالها.

من هنا تستمدّ هذه المقاربة علميّتها ورؤيتها النقدية وتستقي من مراجع عديدة اهتمّت بالحداثة، نثبتها في نهاية هذه المقاربة.

ارتكازاً على ما تقدم نقول: كان المفهوم القديم والشائع للشعر، والذي احتلّ مرحلة زمنية كبيرة،

* د. فهد أبو خضرة: **كتابات على طريق الوصول**، دائرة الثقافة، وزارة المعارف، الناصرة، ١٩٩٤.

انه كلام موزون مُقَفًى.

وقد عبّر «الزّهاوي» عن ذلك بقوله:

«إذا الشعر لم يهززك عند سماعه/ فليس خليقًا أن يُقال له شعر».

وقد جاء «شوقي» بعده ليشرح هذا الهزّ فقال:

«الشعر إن لم يكن ذكرى وعاطفة أو حكمة فهو تقطيع وأوزان».

ممّا تقدم تكون غاية الشعر هزّ الوجدان والعقل، وطريقته إلى ذلك الوزن والقافية من جهة، والذكرى والعاطفة والحكمة من أخرى. وهذه النظرة للشعر تجعل مهمته تعليمية إخبارية أو وصفية كالنثر.

هذا المفهوم للشعر وهذه الغائيّة تحكّمت بشعرنا قرونًا عديدة، إلى أن جاءتنا آليات الثقافة الغربيّة فحوّلت من خلال تأثّرنا بها هذا المفهوم وهذه الغائية إلى شيء آخر يقول: «إن الشعر فنّ غايته التعبير الجميل عن الذات في لحظة الكشف والرؤيا، يخاطب العقل ولا يخضع لقوانينه، مهمته الفريدة هي النفاذ فيما وراء الظواهر المتناقضة المبهمة ليكشف بالحدَس والرؤيا أسرار الوجود الحقيقي، ووسيلته إلى ذلك اللغة، لذلك فإن الشعر لغة، أي أنه وليد مخيّلة خلاّقة لا تعمل عملها الفنيّ إلاّ باللغة».

هذا الكلام الجديد لمفهوم الشعر يقودنا إلى قضية الحداثة. فمن منطلق ما تقدّم تكون الحداثة عبارة عن إبداع وخروج بالشعر عن السلفية، أي تكون «رؤيا، والرؤيا بطبيعتها قفزة خارج المفهومات السائدة، أي أنها تغيير في نظام الأشياء وفي نظام النظر إليها. والقصيدة الجديدة من هذا المنطلق أيضًا تمرّد على كل الأشكال والطرق الشعرية القديمة. «لهذا فإنّ أهم ما في الحداثة «أنها موقف كيانيّ من الحياة في المرحلة التي نجتازها»، فهي ليست أشكالاً نقتبسها أو زيًا نتزيّى به، لأنّ المهم هو ما وراء الأشكال والأزياء، وهذا الما وراء هو العقلية، فإما أن يكون الشاعر ذا عقلية جديدة أو لا يكون. وهذا يعني أنّ الحداثة في الشعر لا تعتبر مذهبًا كغيره من المذاهب بل هي حركة إبداع تماشي الحياة في تغيّرها الدائم. «والشعر الجديد بهذا المعنى تصبح له حقيقته الخاصة، حقيقة العالم الذي لا يعرف الذّهن التقليديّ أن يراه»، ولكن الذي يراه ويكشف عنه الشاعر.

«فالشعر الجديد يرى في الكون ما تحجبه عنّا الألفة والعادة وتكشف وجه العالم المخبوء كما يكشف علائق خفيّة، ويستعمل لغة ومجموعة من المشاعر والتداعيات الملائمة للتعبير عن هذا كله».

هذه هي بعض مهماته، وهذا هو امتيازه في

الخروج عن التقليديّة. فقوامه «معنًى خلاّق توليدي لا معنًى سرديّ وصفيّ». أي قوامه «الكشف عن عالم يظلّ أبداً في حاجة إلى الكشف»، كما يقول «رينيه شار».

من هنا يصبح من خصائص الشعر الجديد أنه «يعبّر عن قلق الإنسان أبديًا». ومن هنا أيضًا يصبح الشاعر الجديد متفرّداً متميّزاً، ومن هنا ثالثًا يصطدم هذا الشاعر الجديد في عملية الخلق الشعريّ بتحديين:

«الأول: حدود اللغة - قواعدها وأصولها،

والثاني: الأساليب، أي التعبير الشعري المتوارَث والمتّبع في الأدب العربي». وبقدر ما يتحدّى هذان الأمران الشاعر بقدر ما يمتحنان أصالته وموهبته الإبداعية. «على الشاعر الموهوب أن يعترف بقواعد لغته وأصولها وبمبادئ الأساليب المتأثرة بهذه اللغة المتوارثة في تاريخها الأدبي، وفي الوقت ذاته يأخذ لنفسه قدْراً كافيًا من الحرية لتطويع هذه القواعد والأساليب لينفخ شخصيّته فيها». يقول (روزنتال): «الشعر الحديث في أقوى دفقاته يعتمد على الصلة بالتقاليد وإنجازاتها الجمالية. والطرافة في القصيدة ليست وحدها التي تحدّد مدى أصالة الشاعر، وإنما تحددها كذلك قدرتها على الإفادة من التراث الشعري». ويقول كذلك: «لا نجد شعراً قديمًا له قيمته دون أن يكون له ما يمثّله اليوم». ويضيف: «ليس غريبًا أن نجد أكثر الشعراء نشاطًا في مجال الإبداع والتجربة هم كذلك أكثرهم تأثراً بصوت الماضي. فالماضي ليس عبئًا بل مصدر رائع ذو معين لا ينضب».

ويقول (تي. إس. إليوت): «نجد أن خير أجزاء القصيدة بل أكثرها تميّزاً تلك التي تؤكد فيها آثار أسلافه الموتى». من هنا فعلى الشاعر الجديد في خلقه أن يجتاز عملية صراعيّة مع اللغة والأسلوب، وعليه أن يخرج سيّداً ومنتصراً على حدود هذه اللغة وهذا الأسلوب المتوارث. وهذا الكلام لا يمنع فرادة الشاعر أو فرديته، بل بالعكس ففرادته وفرديّته لا توجدان إلاّ ضمن هذين العبئين. «ففي قدرة الشاعر - وهذا امتحانه -، أن يتناول اللغة والطريقة المتوارثة ويرغمهما على التفاعل كمعنى مع المعنى الفرديّ والفريد الذي جاءت به تجربته».

تأسيسًا على ما ذكر تصبح القصيدة الجديدة بناءً موضوعيًا ذا معنى ينعم بوجود خاصّ به وهذا البناء يتميّز «بالتضمين وبتلاقي الأضداد وبالتلميح». فبالتضمين تكتسب القصيدة الجدّة والطرافة وتعالج القضايا في ضوء تعقيداتها الحقيقية.

وبتلاقي الأضداد، تكتسب التوتر والزخم وترتفع

عن مساق الكلام العاديّ. وبالتلميح تكتسب الضبابيّة والسريّة اللتين تثيران في القارئ حب الاستطلاع والتشويق والتحدّي والمغامرة في المجهول. و«حجارة هذا البناء الموضوعي هي الألفاظ لأنها في الشعر تؤدي إلى ما وراء المعاني فتضاف إليها أبعاد جديدة، وبذلك تتجدّد وتحيا، لذلك كان الشعر ماء حياة اللغة، وكانت اللغة في معنى الشعر لا في مبناه فقط». لذلك كانت «العبارة الشعرية هي العبارة التي تتجنّب تقرير حقيقة مجرّدة في الذهن».

يقول (روزنتال): «أبرز مظاهر الفرق بين أسلوبَيْ الشعر القديم والحديث ليست ناجمة كما هو الاعتقاد السائد عن التحوّل من التعبير الواضح إلى لغة الأحاجي، وإنما هي ناجمة عن انتقال من الصيغة الشكليّة إلى البساطة وصراحة التعبير. فالشعر الحديث يتّصف بألفة لا صنعة فيها ولا تكلّف وإدراك لحقائق الحياة اليومية بصورة لم تكن معهودة من قبل».

إذا أخذنا كلّ ما مرّ بالحسبان نجد أنّ الشعر الحديث يتّجه إلى التخلّي أولاً عن الحادثة. وثانيًا في تخلّيه عن الحادثة يكفّ عن أن يكون شعر وقائع، أي يبطل من الاقتراب من النثر العادي، ومن استخدام الكلمات وفقًا لدلالاتها المألوفة. وهذا ما يسمّيه (جاك كوهين) «الانزياح».

وثالثًا، التخلّي عن الجزئية، أي أن تحتوي القصيدة على رؤيا للعالم ولكن رؤيا ليست مباشرة.

يقول (مالرو): «الأثر الشعري الذي لا يكون إلاّ شكلاً من أشكال المديح أو الهجاء هو في الحقيقة ضدّ الشعر». الشعر إذن من هذه الناحية ليس انعكاسًا بل فتح، وليس رسمًا بل خلق.

ورابعًا، التخلّي عن الرؤية الأفقية كما كان الشعر القديم، الذي حاول أن يتغلّب على أفقيّته بالتمترس وراء بستان من الألفاظ والتغطّي بزخارف عديدة، تركت لنا القصيدة اللعبة/ القصيدة الحِلْيَة، أو التستّر بكابوس من التشبيهات أو الأفكار التي تتزاحم وراء الواقع والحياة وتظلّ في السطح. في الشعر الجديد يقول (إمطانيوس ميخائيل): «لا نجد شعراً بتسكّع على السطح ويعاني الوجود من خارج بل يتحوّل إلى محايثة هذا الوجود».

وخامسًا، التخلّي عن التفكك البنائي، أي عن التشقّق في الهيكل وعن الخطابية والمباشرة والاستعاضة عن ذلك كله بالصورة التركيبية، الصورة الرمز».

وانطلاقًا مما تقدّم يقوم تنافر بين الشاعر الواقع يوازيه تنافر بينه وبين القارئ. وهذا التنافر هو «أبرز خصائص هذا الشعر الجديد». والتنافر

شعريًا هو الغرابة و«الجميل غريب دائمًا» كما يقول (بودلير). «والغريب هنا هو الجدّة. والغريب لا يمكن فهمه بسهولة لأن الجديد يعني أن نحيد بطرائقنا ورؤانا الشعرية عن طرائق الماضي ورؤاه».

ممّا تقدم يستعصي علينا تعريف الشعر الجديد إلاّ كما عرّفته تلك الشاعرة الناقدة (إميلي ديكنسون)، حين سئلت عن الشعر الجيد فقالت: «ما من تعريف للشعر الجيّد، ولكن إذا ما بدأت أقرأ وشعرت أنّ قمة رأسي قد انتزعت حينئذ أقول إنّ ما أقرأه شعر».

تلخيصًا لما تقدّم نقول: إنّ أهم ما تطرحه الحداثة وربما هو غايتها، اختراق المألوف وتفتيق العادي والانطلاق نحو الإدهاش والشدهة. من هنا تسعى الحداثة إلى ترسيخ الضبابيّة والسرية كميزتين أساسيتين، وإلى كسر حدود اللغة وحواجزها. وتنادي الحداثة بتحدّي الأساليب المتوارثة السلفية، وتدعو إلى الاستشراف والتداعيات. هذه الأمور مجتمعة تحدد الحداثة بآليّات وعناصر كثيرة، من أهمها: الترميز، التلميح، الإيحائية، التكثيف، التضمين، تحطيم العرض الإيضاحي الأيديولوجي المباشر، الغوص في الأعماق - أعماق الظاهرة -، توظيف التراث، لغة خلاّقة مؤثثة بمفردات منزاحة تقول ما لم نتعوّده منها، تشبيهات مبتكرة ذات طرافة وجدّة، التناصّ الذي يغني الخطاب الشعري، الأسطرة التي تضفي العمق والإيهام.

هذه هي بعض آليات الحداثة التي وفدت إلينا من الغرب بعد انفتاحنا عليه.

وكي لا يظلّ حديثنا يدور في فضاء النظريّة سأورد مقاطع متنوّعة من قصائد الشاعر (فهد أبو خضرة)، لنرى إلى انعكاس هذه الآليات فيها:

يقول في قصيدته: «كتابات على طريق الوصول»:

صلبتَ وقُدّمْتَ الفداءَ، فهل ترى
قيامَك يرتادُ الصّباح المُعطّرا
أم أنّكَ تَبقى في الوجودِ صحيَّةً
تُرَدُّ وتُسْتَثْنَى وَتُنْفَى وَتُزْدَرَى

(سيبقى الجوابُ انفتاحًا على القيد واللغة العاريهْ
ورصداً لأول درب النهايات، درب الأفولْ
ورَقْصًا على قمّة الهاويَهْ
ويَبقى اختيارك ألاّ تُغامر، ألاّ تقولْ).

وفي قصيدة «بينَ التّمزق والأمل» يقول:

أتحدّث عَنّي بضَميرَيْنِ
أُقَسِّمُ ذاتي أقسامًا

أُعطيهَا أبعاداً شتَّى
تَتَحاوَرُ.. تَدْنُو.. تَأْتَلِفُ
وتعودُ تَضجُّ وتختلفُ
وأنا أتمزَّقُ، لا صَمتي
ينقذُ رؤيَايَ ولا صَوْتِي

وفي «هذا يكون» يقول:
مِن أوَّل الزّمانِ قيلَ:
هكذا يكون:
يموتُ قبلَ الضَّوْءِ في مغارَةٍ
من وَهَبوا نُفوسَهم للّه
ويُولدونَ، بعدُ،
في مغارةٍ تُولَدُ من أضوائِها الحياهْ.
وحينما يكونُ، «هَأنذا أُخبِرُكُم».
لا يُعرَفُ الحِدادُ في دياركم، ولا يُرَدُّ بابْ
يظلُّ وَجْهُ الرّيح حيثُ كان
وحيثُ كانَتْ قطعُ السَّحَابْ
وليلةَ الميلادْ، وبعدَها (هأنَذا أُخْبِركُمْ) لا يُرفعَنَّ
حجرٌ على حَجَر ولا يُمَسُّ عابرٌ وتغمرونَ أرضكم
بكلِّ ما أوتيَتِ الزُّنودُ من عَطاءْ
وتُصْلِحونَ في المَدَى
ما خَلَّفَ الزَّمانُ من خَرَابْ.

وفي «أيّوب الجليليّ» يقولُ:

عادَ أيُّوبُ الجليليُّ إلى الوَرْدِ وطيبِهْ
واحْتَفَى كلُّ حَبيبٍ بِحَبيبِهْ
وإلى لَمياءَ عادَ الشّعرُ شلاّلاً من المِسْكِ غَضيرا
يَمْلأُ الأيّامَ إشراقًا ودِفْئًا وعَبيرا

عادَ أيُّوبُ الجليليُّ إلى الوردِ وطيبِهْ
بعدَ أنْ جرَّعَهُ الدَّهرُ العذابا
وسقاهُ الليلُ بعدَ الصّابِ صابَا
صابراً كانَ على الخَطبِ المريرِ
راضيًا بالجُرحِ والقرحِ، وغابرات البُثورِ
خَاشعًا للقدرِ الأعلى وَما
حطَّتِ القُدرةُ في دربِ المصيرِ

«نعمةٌ من نِعَمِ الخالقِ للعبد الفقيرِ»
وعلى العاشقة السّمراءِ لمياءَ الصَّغيرَهْ
ابنةِ العَمِّ التي أرسَلها اللهُ شراعًا من حَنانْ
كانتِ الحسرةُ تُلقي ظلّها صَمتًا ودَمْعا
وصلاة تتحدَّى قسوة اللّيلِ الكئيبِ

«يا حبيبي
سوفَ أحميكَ بإيماني وأفديكَ بعُمري
وستبقَى حُبيَّ الفردَ إلى يومي الأخير».

هذه المقاطع على قلّتها، تشي بأنّ الكلام فيها

يشكّل اختراقًا للمألوف وتفتيقًا للعاديّ يقود إلى مناطق الإدهاش والشّدهة، دون الوقوع في براثن السنتمنتاليّة الرخيصة، ودون السقوط في المباشرة والتصريح والشعار. كما أننا نستطيع أن نلمح من خلالها أنها تخاتل طموح الشاعر في كتابة تاريخ لمأساته/ مأساتنا، منطلقة من الخاصّ إلى العام، من الضيّق إلى الرحابة والشموليّة، لتعانق بالتالي الكون على رحابته، ولتلامس الجرح الكبير برقّة فيها ضبابيّة وسريّة - ركنا الحداثة -، بحيث تثيران في القارئ حكّ الذهن والتشويق والتحدّي والمغامرة وحبّ الاستطلاع والكشف - مهمة هذا الشعر الجديد. كما أنها بطقسها المضمونيّ/ اللغوي، تدخلنا إلى قدسية هياكل الشعر الجديد، كاسرة حواجز اللغة وحدودها وتحدّيات الأساليب الموروثة، ولكن دون أن تطلّقهما. وهذا الكسر هو الامتحان الحقيقيّ للشاعر أي شاعر حيث معه نقّر له بأنه نجح وصار سيّد الموقف الشعري، كما هي الحال عند شاعرنا. في المقاطع المثبتة آنفًا استشراف يبنيه الشاعر على تداعيات الماضي واسترجاع الذاكرة المثقلة بنوسطالجيا مهمومة ترشح حنينًا إلى ما كان وتطمح إلى ما يكون، ولكنّ الشاعر وهو يفعل ذلك لا يجعل الذاكرة تطغى على الحلم/ الرؤيا، بل يحتال على ذلك بتساؤلات لها دلالات نافية مغلّفة بالترميز وبالإيحاء وبالتضمين - عناصر الحداثة ومرتكزاتها الأساسية -، التي تثري عالم الشعر وتقوده إلى التضادّ والتنافر حيث معهما يتوالد التوتر والزّخم والتكثيف جوهر هذه الحداثة. والشاعر في مجمل قصائد الديوان يسحب القارئ إلى عالم موقّع بموسيقا هادئة تنسجم والمضمون، وتبتعد عن التطريب من داخل ومن خارج، إلى عالم مرصّع بصور مركّبة طريفة، غنيّة، تستمد ثراءها من غنى التجربة وعمق الفكرة وشموليتها.

والشاعر بصوره وبرموزه يؤكد مقولة (مكليش) الشهيرة، التي تقول: «القصيدة أسلوب تستخدم فيه الكلمات كأصوات وكرموز وهي لا تنفصل عن معناها، لذلك اقتضى بناء الكلمات كأصوات وكمعانٍ لإثارة العاطفة بمعونة الصور في تزاوجها والرموز والاستعارات في إدراكها الحدسيّ، سرّ التجانس في الأشياء غير المتجانسة، كما يقول (أرسطو)».

وإذا دخلنا في استقرائنا إلى هياكل القصائد، ندخل عالمًا يعبق برائحة الأصالة، تحترق على مذبحة الحادثة لتخلي مكانها للمظاهر الثابتة ذات الديمومة والصيرورة الدالة على المستقبل، محطّمة العرض الإيضاحي الأيديولوجي المباشر لتصير تعبيراً عن التجربة الإنسانية، كاسرة

الرؤية الأفقية المروحيّة لتغوص في الأعماق محمّلة بصور تجرّنا إلى ما وراء الظاهرة لتطرح مقولتها النهائية معلنة فرادتها وتميّزها وفرديّتها، رغم غموضها النّابع عن ضرورة فنيّة لا عن ترف شكليّ، بحيث يصير هذا الغموض غرابة أي جميلاً وهو مبدأ تصرّ عليه الحداثة.

والقصائد بعد هذا كله تتكئ على الكثير من الآليات الحداثية، كالتكثيف أولاً فهي تخلو من الثرثرة والترهل السردي، والكلام الفائض، فالجمل على قدر المعاني، بحيث لا نجد جملة تلهث وراء معنى فتقصّر دونه، أو كلمة تخرج عن سياقها لتشكّل نشازاً يضرّ بهارمونيّة القصيدة. وثانيًا الترميز اللاّصق بالنصّ. وثالثًا توظيف التراث الذكيّ التلميحي، ورابعًا اللغة الخلاّقة المؤثثة بمفردات منزاحة مشرقة مضيئة تقول ما لم نتعوّده منها، بحيث تنساب بعفويّة فهي لا تستجدي لفظة ولا تستعطف معنى. وخامسًا التشبيهات الجديدة المبتكرة ذات الطرافة البعيدة عن المكيجة والأصباغ والمساحيق. وسادسًا الصور التركيبية البعيدة عن التسطّح، وعن المألوف الممجوج. وسابعًا التناصّ الذي يغني خطاب الشاعر ويؤكد على بُعد رؤيته وعمق فكرته وثقافته. وثامنًا الأسطرة التي تلحّ على ما سبق ذكره.

ممّا تقدّم نشعر بأنّ فهد أبو خضرة يعي أن «الشاعر بشر يتحدث إلى البشر» ويعمل جاهداً ليعثر على «أجوَد الألفاظ في أجود نسق» كما يقول (كوليردج). ولأنه كذلك تصبح للشعر عنده غائيّة، هي أن يجعل القارئ «يُحسن الاستمتاع بالحياة أو يحسن تحمّلها» على حدّ قول (د. جونسون). وكي يجعل الشاعر القارئ يحسن الاستمتاع بالحياة لجأ إلى وسائل فنيّة متنوّعة كما أسلفنا، تحوّل القصيدة إلى إبداع حقيقيّ يجعلنا كقرّاء نحسّ ونحن نقرأ «بأنّ حياتنا ولحظات عمرنا التي نسيناها قد عادت إلينا لمحة من هنا وساعة من هناك» وهذا هو مقياس الشعر الصادق كما يقول (عزرا باوند).

والشاعر مثقّف/ مثّقف في آنٍ معًا، لذلك فهو يدرك حقيقة أنّ الشعر ليس وعظًا، كما «ويدرك أنّه لا يمكن له إذا أردنا أن يكون شعراً أن يكون ذا هدف بيّن إذ أنّ وظيفة الشعر الحقيقية ليست الوعظ، وهو بذلك يتّفق مع قولة (كيتس). فالشعر عنده هو «غضب النّفس بخلقه مدارك جديدة» كما يقول (هوايتهيد). كما أنّه يدرك أنّ «الشعر ليس تعبيراً عامًا بألفاظ مجرّدة فشعر من هذا النوع كسل لأنه مجرّد حديث وليس فنًا أو إبداعًا» على حد رأي (عزرا باوند). الشعر عنده يثير في عقل القارئ التداعي والارتباط

المؤدّي إلى الأفكار التي تكمن وراء الألفاظ.

من هنا نجد أن للشاعر غرضًا يرمي إليه، وهو أن يكسب جزء من مادة الحياة الخام شكلاً ذاتيًا. حيث إنّ الشاعر الحقّ هو الذي يصنع نفسه من جديد باحثًا مصنّفًا مختاراً، طارحًا، منظّمًا وسط رُكام من الأشياء المبهمة التي تتدافع لتتحوّل إلى ألفاظ وأصوات، والقارئ عندئذ يتعرّف عليه من حيث هو إنسان آخر موهوب ويكتشف مداخل ومسارب جديدة لم يحسّها في نفسه من قبل. وقارئ شعر فهد يحسّ بذلك فعلاً.

وأخيراً،

الفكرة المغلّفة بالضبابيّة والسريّة، والترميز النابع عن ضرورة فنيّة، والصور الموحية والمركّبة والاستعارات الطريفة واللغة الموحية المكثّفة والحوارية الماتحة من التراث والمتّكئة عليه، والتلميح لا التصريح، والوعظية التعليميّة، وإثارة التداعي في القارئ، واختلاط الحياة باللغة، وتزاوج المعنى والمبنى فيها، والبصيرة الثاقبة، ودقّة الألفاظ وموازينها، والحريّة المنطلقة من الخيال، والبساطة وصراحة التعبير، والتناصّ، والأسطرة، والواقعية الجديدة التي ترى إلى الجوّاني لا إلى البرّاني، إلى الذات لا إلى الموضوع، الولوع بالتفاصيل الدقيقة والعاموديّة لا الأفقيّة، وتزاوج الصور وإيحاءاتها.

كل ذلك جعل من شعر فهد شعراً ينضح بالحداثية البعيدة عن التكلّف، ذلك أن الشعر الحديث «يتّصف أكثر ما يتّصف بألفة لا صنعة فيها ولا تكلّف»، كما يقول (روزنتال).

ما سبق ذكره بالتالي، جعل التأليف الشعري عند فهد أشبه «بالآلام التي تصحب عملية تحويل الدّم إلى حبر»، كما يقول (تي. إس. إليوت).

المراجع العربية

١. إحسان عبّاس، **إتجاهات الشعر العربي المعاصر**، دار الشرق، ط ٢، بيروت، ١٩٩٢.

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

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

٤. ميخائيل إمطانيوس: **دراسات في الشعر العربي الحديث**، المكتبة العصرية، صيدا - بيروت، ١٩٦٨.

٥. نازك الملائكة: **قضايا الشعر العربي المعاصر**، مكتبة النهضة، بيروت، د. ت.

٦. يمنى العيد: **في القول الشعري**، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ١٩٨٧.
٧. فهد أبو خضرة: **دراسات في الشعر والعروض**، مكتبة الجيل، كفرياسيف، ١٩٨٩.
٨. عبد الواحد لؤلؤة: **منازل القمر**، دار رياض الريّس، لندن، ١٩٩٠.
٩. صلاح، فضل: **أساليب الشعرية المعاصرة**، الآداب، بيروت، ١٩٩٥.
١٠. حبيب بولس: **قضايا ومواقف أدبية**، المعهد العالي للفنون وبيت الكاتب، الناصرة، ١٩٩٧.
١١. عبد القادر الرباعي: **جماليّات المعنى الشعري** «التشكيل والتأويل»، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٩٩.

المصادر المترجمة

١. إليزابيث درو: **الشعر كيف نفهمه ونتذوّقه؟** ترجمة: محمد ابراهيم الشوش.
٢. جاك كوهين: **بنية اللغة الشعرية**. ترجمة: محمد الولي ومحمد العمري.
٣. ت. إس. إليوت: **فائدة الشعر وفائدة النقد**. ترجمة: يوسف نور عوض.
٤. م. ل. روزنتال: **شعراء المدرسة الحديثة**. ترجمة: جميل الحسيني.
٥. أرشيبالد مكليش: **الشعر والتجربة**. ترجمة: سلمى الخضراء الجيوسي.

■ سأل سقراط أحد تلاميذه مرة: أيها خير للمرء: أن يتزوج أم ألا يتزوج ؟ فقال سقراط : « أيهما فعلت، فإنك على الحالين نادم ».

■ لأن تضيء شمعةً صغيرة، خير لك من أن تسبّ الظلام.

«كونفوشيوس»

مواقفنا من أولادنا في عيش الحب الصحيح

الأرشمندريت د. عطاالله حنا

مقدمة

يولد الإنسان وهو يكاد أن يكون عاجزاً تماماً عن تلبية حاجات حياته الضرورية، فتقدم له أسرته كل ما يكفل استمرار حياته، وتعتني به، وتزوده على المدى الطويل - بخبرات ضرورية له. هنا تبرز التربية العائلية للأولاد كخطوة أولى في تكوين شخصياتهم تعقبها خطوات تربوية أخرى في المدرسة والمجتمع. هذه التربية الأسرية هي موقفٌ شخصيٌ واعٍ يقفه الآباء من أولادهم، وهي أساليب مبرمجة يطبقونها عليهم، تتسم بالموضوعية، إلى جانب كونها انفعاليّة عاطفية. من هنا تبرز خطورتها وأهميتها، وأرى وجوب كون موقف الأهل من الأولاد سليماً حتى تكون التربية ناجحة إيجابية.

الموقف السليم ليس في محبة الأهل لأولادهم فقط، فهذا أمر جليل مسلَّم به، وهو متوفر في كل أسرة، ويحق لنا أن نتساءل: كيف يكون حبنا لأولادنا؟ وهنا يحق للسامع أن يسأل: وهل للحب شروط؟ والجواب على الثاني من السؤالين هو نفس الجواب على أولهما، لا سيّما ونحن نذكر قول الشاعر (ومن الحب ما قتل). في التساؤل التالي نجد إشارة إلى الجواب: أهو حب غايته تكوين شخص الطفل، ليتحرر وينطلق أم هو حب يكبله، فيؤدي إلى التضييق عليه واختناقه في ظروف نفرضها عليه قد لا تناسب رغباته وميوله وقواه العقلية.

الحب الصحيح هو الذي يحيي شخصية الطفل، وينمّي قواه، ويحرّر خطاه ويسعد أعماقه. وهذا هو الذي تسعى إليه الأسرة الواعية. وللدقة أُورد الملاحظة التالية، وهي من معطيات علم النفس

---

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

الحديث: فقد كشف لنا هذا العلم أن الإنسان الذي بلغ درجة من النضج، يحمل دوافع لا شعورية نابعة من كوامن نفسه، ومتأصلة في رواسب حياته الطفولية، ومرتبطة بآثار التربية التي تلقّاها في صغره، وهي مختلفة: فبعضها ضارّ لأن فيه بذوراً مَرَضية مثل الكبرياء والقسوة والرفض، حيث تختلط تلك الدوافع والرواسب بالحب الأبوي، فتحوله عن وجهته الصحيحة، وتنحرف به بعيداً عن النافع والبنّاء لشخصية الطفل. إن ذلك الاختلاف متمايز بعناصره، كما هو متمايز بدرجة تأثيره الشديدة أو الخفيفة، فمثلاً نحن نُظهِر محبتنا لأولادنا باستعدادنا لتقديم حياتنا نفسها لهم، إذا اقتضت الضرورة، ومن ثم نجد أنفسنا، في أوقات أخرى، متضايقين لأقل إزعاج يسببونه لنا، مثل صوت صاخب، أو هفوة صغيرة ارتكبوها. هذا التناقض المتكرّر في اندفاعنا نحوهم في تضحيات لا تعرف حدوداً، ومحاسبات بلا رحمة على بعض الأمور في أحيان أخرى هو تناقض يؤثر تأثيراً سلبياً لا ننتبه إلى نتائجه الكبيرة في نفسية الطفل. إنه تناقض قائم في أعماق نفوسنا، وفي صميم حبّنا الأبوي، وهو يحدد سلوكنا غير السويّ وتصرفاتنا المتناقضة معهم، بحيث تنوس نظرتنا لأولادنا بين السلب والإيجاب، وتتذبذب بين الوسيلة والغاية. هذا التناقض هو الذي سنبحث فيه من خلال تفهمنا لأمرين اثنين: **الأول** هو رفض اعتبار الولد وسيلة. **والثاني** هو السعي ليكون هذا الولد غاية.

أولاً: اعتبار الولد وسيلة

أثبتت الدراسات النفسيّة أن الأولاد في مراحل حياتهم المختلفة، يتأذّون نفسياً عندما يُعتبرون وسيلة لقضاء حاجات الأهل وسد فراغ حياتهم، وهذا يدل على أن الحب الأبويّ ليس حباً أصيلاً في الإنسان. ويظهر هذا الأذى عندما لا ينمو الطفل بحسب طبيعته الخاصة، أو بمعنى آخر عندما لا تستقل شخصيته، ويُعتبر مجرد صورة للأبوين، وامتداد لهما، بمعنى أن رغبات الولد وميوله وخصائصه تكون مهملة من دون أن يدري الأهل بما في موقفهم هذا من الأنانية المستترة، مبررّين تصرّفهم هذا غير السوي بأنّهم يعملون حقاً لصالح ابنهم وبنيان شخصيته، وبأن نيتهم حسنة نحوه. أهم ما يجب أن نعرفه من سلبيات الحب الأبوي الضار بصحة الطفل النفسية يتجلى في العناصر التالية:

١ - اتخاذ الأهل الولد وسيلة لتحقيق طموحاتهم، وتأكيد عظمتهم الموجودة في خبايا نفوسهم، تعزز ذلك حاجة الطفل لأبويه لأنه عاجز

عن الحياة من دونهما، وهذه الحاجة ترضي شعور الوالدين بأهميتها، فيرتاحان أيما راحة، ويصبح الطفل أداةً لتعميق هذا الشعور عند الوالدين بدلاً من أن تكون قدراتهما مسخّرةً لخدمته ونموه. تزداد خطورة هذا الموقف عندما يُدرك الوالدان أن ولدهما أصبحت لديه إمكانية الاستغناء تدريجياً عنهما، فيقفان حائلان دون استقلاله الشخصي، ويتفاقم الخطر إذا لم يستجب الطفل لرغبة والديه، فتتسع الهوة بينهم وتتباعد مشاعرهم.

أما إذا استجاب الطفل لهذه الرغبة، فإن نموه النفسي يضعف، وتضعف معه شخصيته. يبدو ذلك كلّه واضحاً عندما يصبح الولد شاباً، ويأخذ بمزاولة العمل. تنقلب الموازين عند هؤلاء الوالدين، فيعتبرون تبعية ابنهم لهم طاعةً، وخجله «تأدباً»، وبلادته «هدوءاً»، في حين أن الأهل قد هيّأوا ابناً لم تنضج شخصيته، مصاباً بالإحباط، لا يقدر على شق طريقه ويعجز عن مواجهة صعاب الحياة. يبدو ذلك في حياة الطالب الكسول، في حالات كثيرة، فيلجأ إلى الانتقام من الأهل بصورة غير واعية، بسبب الإستلاب الاحق به من خلالهما، ويذلهما بعجزه وتقصيره، ويقلقهما بتخلفه المدرسي. كل ذلك ينتج عن الحماية المفرطة للولد، التي تتخذ شتى السبل لترضي رغبة خفية لدى الوالدين بامتلاك أولادهم الذين يصابون بالاتكالية البغيضة، وعدم الثقة بالنفس، ويبدو فشل هذه التربية في عجز الولد عن مواجهة مسؤوليات الحياة.

٢ - اتخاذ الولد وسيلة لممارسة السيطرة على الأضعف

قد يرى بعض الأهل في سيطرتهم على أولادهم تنفيساً عن الضيق الذي يشعرون به من جراء ضغوط تحل بهم، إما خارجية مثل قسوة رب العمل، وإما داخلية كعجزهم عن تحقيق طموحهم ومعاناتهم من القهر الاجتماعي. فالمرأة التي تعاني من تبعيتها لمن حولها في البيت والمجتمع، تعوض عن ذلك بسيطرتها على ابنها الأضعف منها. لذلك فان تحرير المرأة شرط اساسي لتربية صحيحة وسليمة. وهناك بعض الأهل الذين خضعوا في صغرهم لتربية آبائهم الصارمة، ظناً من الآباء أن تربيتهم الصارمة هي الطريقة المثلى، فجاء هؤلاء الأهل وطبقوا طريقة آبائهم الخاطئة على أولادهم، معتقدين انهم معصومون عن الخطأ، متشبثين برأيهم بشراسة، مهما كانت لنتائج، معتبرين كل الأساليب التربوية التي يعرفونها - على جهلهم - مشروعة، مهما كانت ظالمة ومنحرفة برأي علماء التربية، مثل الضرب والإذلال.

ينظرون إلى الأولاد وكأنهم أجسام جامدة، لا رغبات ولا ميول لهم، لا يفهمون واقعهم ولا يقدرونه حق التقدير، فتتحطم شخصية الأبناء على صخرة جهل الآباء بالطرق التربوية السليمة، فينشأ الولد في هذا الجو المقيت عاجزاً عن تأكيد ذاته قاسياً، منجرفاً، مسلوب الإرادة.

٣ - اتخاذ الولد وسيلة لتحقيق ما كان الأهل يرغبون فيه لأنفسهم

يوجد عند الإنسان رغبة ملحة في تعويض ما عجزت عن تحقيقه تطلعاته وأحلامه، فيسعى الأهل الذي خانهم الحظ في تحقيق أهداف طالما تمنوها، لتحقيق تلك الأهداف عن طريق أولادهم، متجاهلين كيان الولد القائم بذاته، وخصائصه الفريدة، وتطلعاته المستقبلية، معتبرين انه مرآة عاكسة لأمانيهم، لا أكثر ولا أقل.

وفي هذا الصدد تقول إحدى المتخصصات بعلم النفس: «ليس بالأمر اليسير عى الأهل أن يكون ولدهم مختلفاً عنهم، وأنه - على الرغم من كثرة وجوه الشبه بينه وبينهم - ليس له نفس الشكل الجسدي، ولا نفس المواهب، وهو ليس متحمساً لنفس الموضوعات والأهداف، إنه شخص آخر، ولابد من أن تبتعد توجهاته - بدرجات متفاوتة - عن الحلم الذي كوّنوه».

أما الدكتور **«هربرت شافر»**، فيقول بهذا الصدد: «منذ نعومة أظفاره يجد الولد نفسه مرهقاً، بل فائق التوتر، يحمل أعباء ومتطلبات وتوقعات لا تتناسب مع ميوله الذاتية، بل تتناسب مع آمال والديه. إن هذا العبء يسبب تثبيطاً عميقاً لهمته، وهو يتوصل إلى إرضاء توقعات أهله المغالية بتضحيته بكل نشاط آخر كاللعب والرياضة في بداية الأمر، ولكنه ينهار عند أول فشل، فإذا بالوالد، وقد جرحته شخصياً هزيمة الولد، يوبخ ويعاقب، فيتدهور الولد بسرعة، ولا يحرز اي نجاح بدراسته، وتخمد همته».

أما الدكتور **عزت حجازي**، فيصوّر الأمر كما هو في المجتمعات العربية: «قليل من الآباء في المجتمع العربي يراعون ميول أبنائهم عند اختيار نوع التعليم الذى يتابعه هؤلاء، والمستوى الذي يصلون إليه والمهنة التي يسعون للحصول عليها، فيتصرف الآباء في معظم الحالات بدافع من الطموح في أن يحقق الأبناء مستقبلاً أفضل من الذي توصلوا إليه الآباء. ومن هنا فإن من أهم أسباب الأزمة ميل الآباء إلى أن يروا في أبنائهم فرصة لتحقيق مشروعاتهم في الحياة: ما خاب منها وما لم يجربوه».

وقد تخرج مطالب الآباء من أبنائهم في معظم الاحيان عما يحب الأبناء أن يحققوه ولا تتفق

ومصالحهم وإن كانت ترضي كبرياء الكبار الذين يعتبرون أن ما يمكن أن ينجزه أبناؤهم مقياس لنجاحهم أو فشلهم في الحياة.

يقول شاب: «إنهم - أي الآباء - يجهدوننا في تحقيق ما فشلوا هم في تحقيقه بغض النظر عن ظروفنا والثمن الذي ندفعه».

تتكرر مثل هذه الأخطاء في موضوع الزواج، كأن تحلم أم بتزويج ابنتها من رجل من النوع الذي كانت تحلم هي أن تتزوج منه. قد لا يكون هذا النوع من الرجال منسجماً مع ميول الفتاة، إلا أن إصرار الأم، وعدم احترام رغبات ومشاعر وخصوصيات ابنتها يؤدي إلى هذا الزواج التعيس الفاشل، فتأخذ الفتاة بعدها طريقاً فاشلاً في حياتها الزوجية.

كذلك، هناك أهل ذاقوا الحرمان نجدهم يفرطون في التدليل تعويضاً عن الحرمان الذي عانوا منه في حداثتهم، غير مقيمين وزناً لحاجات أولادهم الحقيقية. إن الولد بحاجة إلى أن تحدّ سلطة الوالدين من غلواء رغباته ومن حجمها، كي يتاح له أن ينضج ويسير نحو الرشد والاستقلال.

٤ - استخدام الولد وسيلة للخلاف الزوجي بين الوالدين

من الواضح أن شروط النمو السويّ للولد تنشأ في كنف والدين متحابين منسجمين ومتفقين في الأساس. إن مثل هذه العلاقة هي التي تعطي طفلاً يجد كل من الزوجين فيه ذاته.

لكن للأسف، عندما تتصدع الوحدة الزوجية، يزداد خطر احتواء الولد من قبل أحد الوالدين أو كليهما، ويتخذ هذا الاحتواء أشكالاً متعددة: فقد يكره أحد الأبوين في الولد صورة علاقة زوجية نكدة، أصبحت مبعثاً لنقمته ونفوره، أو يكره فيه ملامح «جسدية أو معنوية» تخلق وجه شبه بينه وبين الزوج الآخر. وقد يتحول الولد إلى ساحة صراع بين الوالدين، فيتخذه كل منهما سلاحاً في حربه الخفية أو المعلنة ضد الآخر، مما يحكم على الولد بالتمزق، ومعاناة الضياع بسبب عجزه عن التوفيق بين هذين القطبين المتضادين. ومَن يدري، فقد يدفع كل ذلك بالولد لابتزاز عاطفي، يلحق الضرر بسلامة نموه. وقد يلجأ أحد الأبوين إلى التعويض عن فشل علاقته الزوجية بتركيز حاجته العاطفية على الأولاد أو على أحدهم، فيلقي عليهم عبئاً لا طاقة لهم باحتماله. ويحيطهم بحب استيلائي، يعرقل نموهم ويكبل انطلاقتهم، ويهدد بالتالي مستقبلهم الزوجي والمهني والاجتماعي بالفشل.

فالعائلات مدعوة للحرص على الانسجام والتفاهم بين الزوجين ومكافحة ما يهدد حياتهم من خطر.

٥ - اتخاذ الولد وسيلة لتخليد

الوالدين

وقد نتخذ من أولادنا وسيلة لتخليدنا على الأرض. فالإنجاب يتجاوب مع حالة الإنسان الصحيحة، إذ يشعر المرء انه حلقة في سلسلة الأجيال التي تستمر بحضوره من خلال ذريته «مَن خلَف ما مات».

ولكن هذه النزعة أيضا قد تنحرف فتحكم على الأولاد بأن يكونوا نسخة طبق الأصل عن والديهم، وهذا يدل على خطر طريقة استنساخ البشر ليتأكدوا من أن نمط وجودهم نعمة الوجود الذاتي، ويحرمونهم فرادة شخصيتهم، تلك الفرادة التي تتنافى مع محاولة قولبتهم بقالب والديهم، فمثلاً: قد تسعى والدة إلى فرض مزاجها على أولادها كلهم، فلا تقبل مثلاً بأن يكون أحدهم ميالاً إلى التأمل والحياة الداخلية فيما هي تهوى التحرك الخارجي والعلاقات الاجتماعية أو العكس بالعكس.

وقيسعى والد إلى فرض آرائه في الحياة والمجتمع والسياسة على أولاده، ولا يقبل بأن تكون لهم آراؤهم الخاصة حتى بعد أن يتجاوزوا مرحلة الطفولة، وكأنهم باختلافهم عنه يطعنونه في الصميم ويصدعون كيانه.

كل ذلك ينشىء صراعاً بين الوالدين والأولاد، ينكد عيش هؤلاء وأولئك وقد يؤدي إلى سحق شخصية الأولاد أو يدفعهم إلى تمرد مدمّر. هذه العلاقة الفاشلة بالأولاد يرجعها علم النفس إلى النرجسية، التي يرى بموجبها المرء في الشخص الآخر مجرد صورة لذاته فلا يقيم وزناً لفرادة هذا الآخر. إنها عشق ضيق للذات يترجم بمحاولة فاشلة لتخليدها في الأولاد، ولقد عبر أديبنا الكبير جبران خليل جبران عن الموقف الذي ينبغي للوالدين أن يتخذاه في رائعته «النبي» التي توقظ الجاهل من غفلته حيث قال:

«إن أولادكم ليسوا لكم، إنهم أبناء وبنات الحياة المشتاقة إلى نفسها، بكم يأتون إلى العالم ولكن ليس منكم، ومع أنهم يعيشون معكم فهم ليسوا ملكاً لكم».

أنتم تستطيعون أن تمنحوهم محبتكم ولكنكم لا تقدرون أن تغرسوا فيهم بذور أفكاركم لأن لهم أفكاراً خاصة بهم. وفي طاقتكم أن تصنعوا المساكن لأجسادهم ولكن نفوسهم لا تقطن في مساكنكم فهي تقطن في مسكن الغد الذي لا تستطيعون أن تزوروه ولا في أحلامكم، وإن لكم أن تجاهدوا لكي تصيروا مثلهم لأن الحياة لا ترجع إلى الوراء ولا تلذ لها الإقامة في منزل الأمس. أنتم الأقواس وأولادكم سهام حية قد رمت بها الحياة عن أقواسكم، فإن رامي السهام ينظر العلامة المنصوبة على طريق اللانهاية لكي

تكون سهامه سريعة بعيدة المدى. لذلك فليكن التواؤكم بين يدي رامي السهام الحكيم لأجل المسرة والغبطة. لأنه كما يحب السهم الذي يطير من قوسه هكذا يحب القوس التي تثبت بين يديه».

ثانياً: اعتبار الولد غاية

من أجل أن يكون هنالك موقف غير مضر بالأولاد وغير آت من ممارسة الأبوة والأمومة على الأهل الذين أنجبوا ولدهم بيولوجياً أن يساعدوه على تكوين ذاته وجودياً. في هذا الصدد يقول **أوليفيه كليمان** «كم هو قليل عدد الأزواج الذين ينجبون فعلاً أولادهم، وكم منهم ينغلقون على الأولاد ويلتهمونهم بولعهم الدبق، إلى أن يأتي يوم يقدم فيه هؤلاء الأولاد بقسوة لا ترحم على توليد أنفسهم من هذا الرحم العائلي العقيم». ومن أهم أمثلة التربية الصالحة في إطلاق شخصية الطفل من قيود الأسرة ما يلي:

١ - الحب الوالدي السليم يطلق ولا يقيد: من أهم المواقف السليمة أن يعتبر الوالدان ولدهم غاية بحد ذاته، أن ينجبوه ويربوه من أجل نفسه رغبة منهم في رؤية كائن يخرج منهم وينمو ويترعرع بمساعدتهم كي ينطلق إذا ما بلغ رشده في طريقه الخاصة، وقد عبر عن ذلك **نيتشه** بكلمات موجزة بليغة فقال: «عليك أن تبتدع مبدعاً». في زواج كهذا أدعو الإرادة المزدوجة، إرادة إبداع الفرد الذي يتجاوز الذين أبدعاه».

فالحب الحقيقي يعاش بعيداً عن الاستيلاء بالسهر على الولد دون الاستئثار به، ومع الزمن، على الأهل أن يحتجبوهم ليظهر الولد شيئاً فشيئاً، ويكتفوا بفرحة كل خطوة يخطوها متكلاً على نفسه إلى أن يأتي يوم انطلاقه ليذهب في سبيله محققاً في شخصه مهمتهم التربوية.

٢ - إنه حب متحرر من عناصر الاستئثار والاستيلاء: إنه يتخطى تلك النزعة العفوية التي تجعل المرء قابلاً لتقبل الحب من سواه أكثر مما هو مستعد لمنح الآخرين حبه. في هذا الحب يُفسح المجال لبروز شخصية أولادهم وتناميها. ومرحلة المراهقة تحمل التعبير عن هذه الشخصية التي علينا السعي للوصول إليها، وقد عبّر عنها المفكر **«لويس إقلي»** في حديث عن مراهق يعرض لوالديه تصرفه المضطرب المتناقض بقوله: «فإنه من جهة أولى، لا يزال محتاجاً إليهما كما في السابق لا بل ربما أكثر مما مضى، إنما تتخذ هذه الحاجة لديه في تلك الحقبة نمطاً مختلفاً عما كانت عليه في فترة طفولته، فكأنه يقول لهما: أنا أحوج ما أكون

إلى حبكما، إنما أنا الآن بأمس الحاجة إلى أن تمنحاني إياه بأسلوب مختلف عن ذي قبل مع أخذ فرادتي واختلافي بعين الاعتبار إلى أبعد حد. ولكن الأهل كثيراً ما يسيئون فهم تلك الرسالة فيرون فيما يطالبهم به المراهق من تبديل نمط حبهما له إنكاراً لهذا الحب وعقوقاً» فتتملكهم المرارة وينقادون بفعلهم إلى التسلط أو إلى الاستقالة. ويلخّص هذا الكاتب «**لويس إقلي**» القول مخاطباً الوالدين: «المراهق يحتاج إلى الوالدين بنفس المقدار إن لم يكن أكثر من حاجة الطفل إليهما، إنما حاجته هي من نمط آخر. لذا فإن هذا العمر هو امتحان لأصالة حبكم: «فهل تحبونه من أجل رضاكم الذاتي، من أجل صورتكم التي كان يعكسها لكم وهو يسايركم عندما كان طفلاً؟ أو إنكم تحبونه وهو مختلف عنكم؟ وبكلمة واحدة هل تحبونه من أجل نفسه؟».

٣ - إنه حب يكتمل فيه النضج العاطفي ويتوج فيه بالإنجاب: في الحب الناضج موت للأنانية، وموت الأنانية هنا يُفهم على أنه قيامة الحب والحياة. لأن عدم تحقيق هذا الموت يعني تجميد الرجل والمرأة على حالهما، كما كانا عليه يوم زواجهما. أما متابعة تطورهما فتتم حياتياً بتربية هذا المخلوق المتنامي، الناضج فعلاً وقد استطاع أن يتحرر لا من حاجته إلى الآخرين، فكل امرىء بحاجة أبداً إلى سواه، بل من بنيان حياته على أساس هذه الحاجة. ولكننا كآباء مهددون أبداً بأن نبني توازننا واستقرارنا عى أساس علاقتنا بأولادنا، مما ينتج عنه أننا نصبح حريصين على أن نتخذ منهم نوعا من العكاز لوجودنا فنحرمهم من استقلالهم الذاتي، ولكننا وبآنٍواحد نحرّم أنفسنا من الاستقلال الذي هو وحده قادر على أن يقيمنا كراشدين. فحاجة أولادنا إلى الاستقلال، إنما هي دعوة دائمة لنا كي نتجاوز تشبثنا غير الناضج بهم، وما يرافق هذا التشبث من هلع يساورنا من جراء رحيلهم المرتقب، فنحرر تدريجياً الاستقلال لأنفسنا بمقدار ما نمنحه لهم وننمو بفضلهم حتى بلوغ قامة الراشد فعلاً لا شكلاً.

٤ - هذا الحب يمهد لعلاقة جديدة محيية بين الآباء والبنين: إذا تمكن الوالدان بحبهم المعطاء من إيصال ولدهم إلى الاستقلالية والرشد الحقيقي، يكونان قد حقّقا عبر ذلك الانسلاخ، تجدداً لعلاقتهما بأولادهما التي تصبح، خلافاً للمظاهر، لا أضعف مما كانت عليه بل أقوى وأثبت، لأنها لم تعد علاقة اضطرارية تمليها الحاجة، بل علاقة حرة، علاقة رغبة بين طرفين بلغ كل منهما حيال الآخر درجة من الاستقلال، تسمح له بأن يتجه إليه بملء اختياره، لا لشيء آخر

سوى رغبته في لقائه والتعامل معه. وتتحول علاقة البنوة إلى علاقة صداقة تلغي عن الأولى قيود الحاجة، ولكنها ترث منها طابعها الحيوي الحميم. هكذا تنشأ علاقة بالغة الإنعاش للطرفين يصفها «**جون كيللنغر**» كما يلي: «إنه لأمر رائع أن نلاحظ، إذا ما ابتعد عنا مراهقونا، أننا خسرنا أولاداً، ولكننا بالمقابل كسبنا أصدقاء جدداً. ذلك أننا إذا كنا والدين حكماء، يكون أولادنا أصدقاء لنا بالفعل».

يقول الشاعر الفرنسي «**باثمي**» معبراً عن فرح والديه عندما بلغ ملء قامته الراشدة بفضل ما أولياه من رعاية وحب خالص: «اسألوا هذا الوالد: هل أفضل لحظة لديه هي تلك التي يبدأ فيها أبناؤه يحبونه محبة الرجال، يحبونه كرجل، بحرية، مجاناً؛ عندما يبدأون أولاداً وينتهون رجالاً، أحراراً... فيعاملونه هو كرجل حر، ويحبونه كرجل حر؟ هنا بالضبط يزول الخضوع وهنا يرى الوالد أبناءه وقد أصبحوا رجالاً يحبونه ويعاملونه كخبراء، إذا كان يعلم أن لا شيء يعادل نظرة رجل تلتقي بنظرة رجل، فمَن جرب مرة واحدة أن يحب بحرية لا يعود يرى للخضوع طعماً، ومَن جرب أن يحبه رجال أحرار، لا يعود يرى معنى لسجدات العبيد.

«ليست الشجاعة في الحقيقة سوى تلك الارادة الحرة، التي تأخذ على عاتقها مواجهة الحاضر، واثقة من ان المستقبل سوف يكون، في جانب منه، مجرد امتداد لذلك الحاضر».

«اذا لم يعش الانسان كما يفكر، فان الامر ينتهي به دائما الى ان يفكر كما يعيش».

پول بورجيه

قراءة نقدية لنص حديث

أو

مصاحبة لقصيدة «أيها السائح» لمحمد الماغوط

د. فاروق مواسي

قلّما يختلف قرّاء الشعراء الجادّون على أن محمد الماغوط (١٩٣٤ -) أديب مبدع في نصه. ونادراً ما نجد من ينكر طاقته الشعرية، كما نعدم من ينكر أن نصه الشعري حداثي - على اختلاف مفاهيم الحداثة -، ولعل كون هذا النص غير موزون ما يؤكد كذلك على حداثيته[١].

وما دام النص حداثيًا، ومبدعه ذا طاقة شعرية بارزة[٢] فإنني سأعمد إلى قراءة هذا النص على أنه شعر - آخذاً بنظر الاعتبار قصدية المبدع[٣] أولاً، وكذلك اتفاق الدارسين ونقّاد الأدب العربي الحديث على تميز لغته الشعرية[٤].

لنلج إلى قصيدة «أيها السائح» للماغوط[٥]، وقد استهوتني بسبب ما فيها من عرامة الإحساس بالغربة، وبسبب العزف فيها على وتر

---

(١) يرى علوي الهاشمي أن «من خلال هذا المنجز الشعري - قصيدة النثر - يمكن النظر إلى المصطلحين (الحداثة، وما بعدها)، أي أنهما يعنيان في تقديري إنجاز **قصيدة نثر** ناجحة». **دفاتر ثقافية** - مايو ١٩٩٩، ص٣٣.

(٢) يتحفظ بعض الدارسين والشعراء من كون قصيدة النثر شعراً. أنظر: حوار مع محمود درويش، صحيفة **أخبار الأدب**، ٩/ ١٩٩٧/٢؛ حوار مع أحمد عبد المعطي حجازي، صحيفة **الفينيق**، ١٩٩٧/٥/١ وصحيفة **أخبار الأدب**، ١/٢٤/ ١٩٩٩، صحيفة **الأيام** (رام الله)، ١٩٩٦/٧/٢٨، حيث نرى أنه يرفض تعبير «قصيدة النثر» ولا يراها شعراً. وانظر كذلك: عز الدين المناصرة، «قصيدة النثر جنس كتابي خنثي»، **قصيدة النثر {المرجعية والشعارات}**، ص١٦-١٨؛ جودت نور الدين، **مع الشعر العربي - أين هي الأزمة؟**، **ص١٩٩**، وهو يطلق على قصيدة النثر اسم **«النثيرة»**؛ «حوار مع جوزيف نجيم» ورد في كتاب: جهاد فاضل، **قضايا الشعر الحديث**، ص٤٠٠ - ٤٠٣.

(٣) يقول الماغوط في حوار معه: «الشغلات التي تشعّ بسرعة قبل أن تنطفئ أكتبها شعراً»، وعندما سئل الماغوط:
- ألم تكتب الموزون المقفى؟
أجاب: «لا. شغلة مضحكة بدت لي. كان الوضع بالنسبة لي في الماضي كما يلي - بدلاً من أن أدوّر على قافية كان عليّ أن أدوّر على بيت أنام فيه. أدوّر على قافية تضبط؟! لا عمرها تضبط!!! أنظر الحوار معه في كتاب جهاد فاضل **أسئلة الشعر**، ص٢٨٥.

(٤) حتى لو تحفّظ بعضهم من اعتبار قصيدة النثر شعراً - كما أشرت أعلاه -. سئل حجازي في حوار أجرته **أخبار الأدب** (١٩٩٩/١/٢٤):
- ... لكن **هناك اتفاقًا حول شاعر كمحمد الماغوط - مثلاً.**
- **... نحن نقرأ الماغوط دون أن نعتبره استمراراً لأي شاعر عربي. نقرأه في ذاته.**
أضيف إلى ذلك إحساسي الشخصي بطاقته الشعرية، وهنا أستذكر ما ذكره شيركو بي. كه. س: «الشعر شعر. حين يهزّني شعر جميل ويجعل روحي منبع الأسئلة لا يهمني إلى أي مذهب ينتمي هذا الشعر. يكفي أن ينتمي إلى وطن الإبداع». مجلة **نزوى**، إبريل ١٩٩٩، ص١٤٥.

(٥) الماغوط محمد، **الفرح ليس مهنتي**، ص٤٤ - ٤٥.

الرفض، ولإنني لمست الصدق الفني متلقيًا ناقداً، فدعتني إلى التفكير والتأمل من خلال اكتشافي أن النص له موقف نقدي من الحياة والمجتمع، وأن الإنسان فيه هو البؤرة التي تشعّ حلمًا لحياة أفضل(٦).

لن انضبط هنا بمنهج ثابت، ولن أفتعل مقاييس هندسية، ولن تراوغني المقولات المعلّبة؛ وإنما سأصاحب النص متلقيًا متقريًا، وسأحاول اقتناص الدلالات من كل لفظة في سياقها - ما استطعت إلى ذلك سبيلا. أمضي إلى النص حراً إلى فضائه الحر(٧)، أحاوره ويحاورني؛ وسبيلي في المصاحبة إيجاد الرؤى أو اكتشافها، وهي تمتص شحنات الحاضر الممض لترسم مستقبلاً مضيئًا، أو على الأقل - وهي تبيّن لنا/ لي أي حاضر هذا ونحن نستقبل المستقبل(٨).

وإليك النص أولاً:

أيها السائح

(محمد الماغوط)

طفولتي بعيدة... وكهولتي بعيدة...
وطني بعيد... ومنفاي بعيد
أيها السائح
أعطني منظارك المقرّب
علني ألمح يداً أو محرمة في هذا الكون
تومئ إليّ
صورني وأنا أبكي
وأنا أقعي بأسمالي أمام عتبة الفندق
واكتب على قفا الصورة:
هذا شاعر من الشرق.

ضع منديلك الأبيض على الرصيف
واجلس إلى جانبي تحت هذا المطر الحنون
لأبوح لك بسر خطير:
اصرف أدلاءك ومرشديك
وألق إلى الوحل.. إلى النار
بكل ما كتبته من حواش وانطباعات

---

(٦) هذه هي الحداثة التي تنطلق لمعايشة الإنسان في وجوده وصراعه، إنها تعطي قيمة لكيانه وحتى لرفضه، وهي لا ترى المتاهات دليلاً لها؛ للتوسّع في هذه الرؤية أنظر: محمد علي الكردي، «الحداثة وما بعد الحداثة»، مجلة **إبداع** العدد ٧، يوليه ١٩٩٦، ص١٧ - ٢٨.

(٧) الحداثة - كما أراها - حرية لا فوضى، وكم بالحري إذا كانت هذه الحرية تدعو ولو إيحاء إلى معانقة الهدف الذي نتشوّف إليه، وإلى الإفادة من إنجازات العصر وعلومه. وهي ترى أن الحاضر عماده التجديد المستمر فكرانيًا، وأنها تدرك أن فهم المنظومة الجمالية والمعرفية يتأتى بمعايشة الواقع - لا الوهم، ولا الدوائر الهلامية الفراغية.

(٨) يرى عيسى بلاطة أن الحداثة لدينا هي «... الغوص في الواقع العربي للوصول إلى معرفة حقيقته بلا مواربة، ثم استنهاضه لمعانقة القيم الجديدة». مجلة **الناقد** العدد ٣ (سبتمبر ١٩٨٨)، ص٣١.

إن أي فلاح عجوز
يروي لك «ببيتين من العتابا»
كل تاريخ الشرق
وهو يدرج لفافته أمام خيمته.

إلى القصيدة:

«أيها السائح»:

العنوان فيه دلالة خطابية مركزة[٩] على شخص غير عادي/ غير مألوف، على الخارج عن اليومي أو المدهش؛ وسيعود الراوي الشاعر إلى هذا الخطاب في السطر الثالث بعد أن يقدم لنا في السطرين الأولين عصارة معاناته.

تقع القصيدة في مقطوعتين أو في مجموعتين من السطور بينهما فسحة فراغية. تبدأ المقطوعة الأولى بمطلع استذكاري انفعالي، فيه تنبيه لنفسه أولاً، وفيه بيان للناس ثانيًا:

طفولتي بعيدة... وكهولتي بعيدة...
وطني بعيد... ومنفاي بعيد

إنه الضياع إذن المتمثل في الإخبار بالبعد - البعد المستمر اللازب؛ فالطفولة - وهي بريئة وجميلة - مرّت وانطوت بحرمانها حتى غدت مجهولة أو بعيدة عن ذاكرته، وكم بالحري إذا كادت - هكذا - أن ننسى، ولا يبقى من أثرها مايذكر..وحتى كهولته[١٠] (ويعني شيخوخته) لا تقبل عليه، بل تظلّ بعيدة عنه. وها هو الراوي يتمناها في شبابه ليخلّص مما هو فيه من عذاب مؤملاً أن يكون له هيبة ما أو أن يكون على شفا النهاية أو الاستقرار. إذن هو في وسط الدوامة - لا يستطيع أن يرجع، ولا يستطيع أن يتقدم[١١]؛ لا يستطيع أن يحظى بعالم له معالم، فهذا فيه منتهى الضياع.

ويعود إلى نفس الفكرة التي يرسخ فيها معنى الضياع ليقول لنا إن وطنه بعيد؛ والوطن يعني أولاً البيت والحمى والأهل، فإذا أحسّ هنا بالبعد فإنه يعيش مغتربًا مستلبًا. والأنكى من ذلك أنه لا يملك حتى المنفى - هذا المنفى الذي قد يكون استقراراً بالرغم من هجره وإنكاره. وعلى ذلك فليس له وطن وليس له منفى[١٢].

---

(٩) يرى محمد فكري الجزار في كتابه **العنوان وسيميوطيقا الاتصال الأدبي** (ص٦٦) وهو يتوسّع في مقولة أوردها محمد عبد المطلب في إحدى دراساته: «العنوان له مستواه السطحي كما له مستواه العميق مثله في هذا مثل عمله تمامًا. وثمة تواز شكلي ودلالي بين العنوان وعمله - الأمر الذي يجعل العلاقات بينهما أكثر تعقيداً...».

(١٠) الكهل - لغة - من جاوز الثلاثين إلى الخمسين، ولكنها في الاستعمال الشائع تعني الشيخ المسن، وهذا ما يقصده الشاعر في القصيدة، بدليل الطباق الذي عمد إليه ليدلّ على المفارقة، وكذلك بدليل قسوة الاغتراب التي يلقاها الشيخ عادة.

(١١) تذكرني هذه الحالة بحالة سلمى - زوجة صخر بن معاوية، وذلك عندما أصيب وصار في مرحلة «البين بين»، فقالت رداً على من سألها عن حاله: «لا حي فيرجى، ولا ميت فينعى»، أنظر: أبو الفرج الأصبهاني، **الأغاني**، ج ١٥، ص٦٢.

(١٢) لا يرى محمود درويش أن الوطن هو بالضرورة نقيض للمنفى، فيقول: «العلاقة مع المنفى أصبح فيها شيء من الألفة... إني قد أجد المنفى هنا معي في فلسطين». مجلة **الشعراء** العدد ٤ - ٥، ربيع - صيف ١٩٩٩، ص٣٩.

يستعمل الراوي **الطباق** بدءاً ليعكس مدى الصراعية في قرارة نفسه، وذلك من خلال هذه الغربة الوجدانية التي تتفاعل فيه.

لو جربنا أن نحذف ياء المتكلم (المضاف إليه) لوصل إلينا المعنى هكذا: لا طفوله ولا كهولة، لا وطن، ولا منفى - كلها ليست حاضرة. ولكن الياء هذه تخلص الجمل من المباشرة، وتشحن الجمل بالتجربة الشخصية الحيّة، بالإضافة إلى تقديمها الإيقاع الصوتي الموسيقى المتعاقب.

بعد هذا الكشف الأولي لغربته في الزمان وفي المكان يتوجه الراوي الشاعر إلى السائح منادياً إياه: **أيها السائح.**

- هكذا مباشرة، ويطلب منه الطلب تلو الآخر من غير أن نرى أو نلمس أي رد فعل منه. لقد انشغل الراوي بنفسه فقط، وما عاد يحفل إلاّ بتوتره وتواتر رجائه. إنه لا يحيي السائح أو يتلطّف إليه، بل يباشره حالاً بالطلب: **أعطني منظارك المقرّب!** ولفظة «**المقرب**» جاءت موازية لتقلل من حدة **البعد**، ولكنها - عملياً أكدت رسوخ الألم في نفسه، فها هو يطلب المنظار، ويمنّي نفسه: **علني ألمح يداً أو محرمة في هذا الكون تومئ لي!**

إذن هو يبحث عمّن يعنى به، يجيبه، أو على الأقل ينتبه إلى وجوده. فهذا الكون **الواسع** ليس فيه يد تشير إليه، بل ليس هناك حتى **محرمة** (بدون أن تظهر اليد). إنه يطلب **المنظار** لعله يرى أملاً عن بعد بعد أن عزّ ما في القرب واستعصى؛ وذلك في تنكر من حوله وجفائهم. والمنظار من شأنه أن يقرّب، ولكن هيهات، ولذا تواصلت الجملة الشعرية طويلة وتلاحقت من غير توقف يشي بالأمل. أما لفظة **المحرمة**، العامية فقد جاءت معبرة أكثر من لفظة المنديل التي سيستعملها (بعد أربعة أسطر) في سياق الحديث عن السائح، وذلك بسبب صدقها وعفويتها، خاصة وهو يعقد الأمل في خلاصه على الناس العاديين، وأنى له ذلك!

ينتقل الراوي إلى الطلب الثاني: **صورني وأنا أبكي!**

إن الراوي يشير لنا إيحاء أنه دائم البكاء، فالجملة الحالية ثابتة لا متنقلة، فلا يصح المعنى أن ينتظر السائح ساعة بكائه فقط ليلتقط له صورة، وبلغة أوصل - ليصوره.

إنه **يقعي** وعليه **أسمال** ويجلس أمام **عتبة الفندق**، فهذه الألفاظ فيها صورة لغوية لرجل كأنه الكلب، فقير جداً، ومنبوذ - يقعي أمام العتبة (ذلك لأنه محظور عليه الدخول بهيئته الزرية). يتخيّل الراوي أن الفعل لا بد محقق،

وأنه سيصوره، فيطلب منه:

وأكتب على قفا الصورة

هذا شاعر من الشرق

لم يطلب منه أن يكتب اسمه الشخصي، وها هو قد عرّفنا لأول مرة على نفسه، فهو شاعر من الشرق.

يقول «**شاعر**» ليرمز إلى كل المثقفين أمثاله ممن يعانون معاناته. ويقول «**من الشرق**» مقابلة للسائح **من الغرب** - عادة -، هذا السائح الذي يجيء إلى الشرق ارتياداً للسحر والمدهش والغريب عن عالمه. قلت - لم يطلب منه أن يكتب اسمًا معينًا، بل طلب منه أن يكتب «هذا **شاعر..**» تنكير من غير تعريف، وكأنه يدلّ على شمولية المصير لدى القطاع الذي يمثله، فهو ليس وحيداً في معاناته.

ويظلّ تساؤل: ترى لو التقط سائحنا الصورة - وكتب عليها «شاعر من الشرق»، فماذا عساه فاعل بها؟ هل تكون للتسلية؟ للتضامن؟ أم ستبقى لقطة عابرة؟!.. هل سيريها لشاعر هناك؟ أم أنه سيمزقها بعد أيام؟

تأخر تعريفنا أنه **شاعر من الشرق**، فجاء ذلك بعد أن وصف عذابات الإنسان المسحوق عامة (من غير تخصيص)؛ فإذا أدركنا مدى شقاء المثقف (ومن المفروض ألا يكون بهذه الحدة) فكم بالحري أن نتساءل: كم سيبلغ شقاء ذلك المسحوق العادي أكثر من ذلك؟

تنتهي الفقرة الأولى، ونستخلص منها عذاب الراوي وغربته، ومناشدته السائح أن يستعير منه منظاره للحظات، فلعله يرى بصيص أمل في اعتباره كائنًا بشريًا له علاقاته الإنسانية. يطلب منه أن يصوره باكيًا وهو يقعي أمام عتبه الفندق - حيث يقيم الغرباء عادة ممن جاءوا يترفهون. إن الوصف هنا أخذ ينطلق إلى وصف المجموع بعد أن كان يدور حول الفرد.

تبدأ الفقرة الثانية بمناشدة السائح:

ضع منديلك الأبيض على الرصيف

واجلس إلى جانبي تحت هذا المطر الحنون

لم يقل للسائح «ضع **محرمتك**»، فالسائح يحمل منديلاً (لفظة ترتقي ومستوى الخطاب)، وهذا المنديل **أبيض** - دليلاً على النظافة، فهو لم يكد ولم يكدح. وأين سيضع المنديل؟

- على الأرض جانب الراوي؛ فالسائح لا يقتعد الأرض مباشرة، خوفًا من اتساخ ثيابه الراقية (تذكر الأسمال بالمقابل). يطلب منه أن يجالسه على **الرصيف**، وأن يتخلّى قليلاً عن مظاهر ترفه ورفاهيته، وكأنه يقول له: إجلس إلى جانبي - أنا البائس - يا أيها السائح المترف،

فقد تكون على استعداد فعلي لأن تفهم إنسانيتي، وفي هذا التوجه يلمس القارئ أن هذا السائح الغريب (وغالبًا - الغربي) على استعداد أن يقوم ذلك حقًا.

يسأله أن يجلس جانبه **تحت هذا المطر الحنون.** ما زال الراوي يقعي ويبكي، وهو في أسماله.

وهذا المطر - إشارة لتحقيق صورة واقعية تزيد من حدة المأساوية، ولكن المفارقة هي في اعتبار المطر أنه **حنون. ولماذا هو حنون؟** - لأنه يتعاطف معه، فهو ليس غزيراً ليقسو عليه، وهو حنون (يلفظ الكلمة) فقد يحنّ السائح إليه كالمطر. إن السائح ليس كالشرطة التي تطارده هنا وهناك - إنه أقل خطراً وضرراً. والراوي يطلب منه أن يجالسه ليبوح له بسرّ خطير. ولفظة **خطير** توحي بأن الشرطة تطارده وتلاحقه وتلاحق كلماته، أو تلاحق مجرد اتصاله بالغريب - أي غريب.

وقبل ذلك يطلب من السائح أن يصرف ويبعد أدلاءه ومرشديه - وهؤلاء هم أشخاص موظفون ورسميون. ولماذا يصرفهم؟ لأنهم قد - بل - يخدعونه أو يقدمون له معلومات ومواد غير دقيقة أو مغرضة. ها هو يتجرأ بمخاطبته:

ألق إلى الوحل.. إلى النار
بكل ما كتبته من حواش وانطباعات

إنه ينوّع المصير الذي ستؤول إليه هذه الانطباعات التي كتبها السائح - وهي موجهة غالبًا، فلتكن إذن في الوحل - مبعثرة متسخة محتقرة أو لتكن معدومة محترقة إلى الأبد.

إنك أيها السائح تتحرى الحقيقة، ولا شك. إذن دعني أفضّ لك بالسر الخطير - وذلك بعد أن تصرف المرشدين والأدلاء، حتى لا يسمعنا، وبعد أن تتلف أوراقك وتعدمها، والسر هو:

إن أي فلاح عجوز
يروي لك ببيتين من العتابا
كل تاريخ الشرق
وهو يدرج لفافته أمام خيمته

يقول: **أي فلاح**، و «أي» تدلّ على شمولية المعاناة، ومع ذلك فهذا الفلاح العجوز - ابن الأرض يحدو العتابا، وما زال الأمل يشمخ في عروقه، فبيتان من العتابا كافيان لأن يرويا كل تاريخ الشرق. ولفظة **تاريخ** لها ما وراءها، وهي مشحونة باستمرارية قصور العدالة. إنه لم يقل لنا مثلاً «قصة معاناة» بل قال **تاريخ الشرق** - التاريخ الآخر غير تاريخكم أيها الغربيون! إنه التاريخ الحافل بالعذاب والأسى.

يستطيع الفلاح العجوز أن يقصّ حكاية المعاناة بأغنية أسيانة - يغنيها وهو يدرج لفافته أمام خيمته، أو - على الأصح ببيتين من العتابا... وقد

يثير هذا القول تساؤلنا: ما هما البيتان؟ أو ما مضمونهما؟ - هذا المضمون الذي يحمل الأشجان المتساوقة والموسوقة بكل هموم الشرق المؤرخة. وهنا لا ننسى أن الراوي يخفي مضامين العتابا الغزلية أو الوصفية الجمالية (من فخر وحكم وهجاء ومدح وألغاز) وكأنها مغيبة، علمًا بأنها هي الغالبة كمًا ونوعًا، وعلى ذلك نجد العتابا وكأنها - بالضرورة - حكاية عذاب مغنّاة مع مدة الصوت الأسيانة. ولا ننسى هنا أن الجملة الحالية تقدم الصورة الشعرية التصويرية، ولا يمكننا إلاّ أن نتخيلها - الشيخ يدرج لفافته (بينما عادة المترفين أن يشتروا الدخان معداً)، وهو يجلس أمام خيمته (مقابل جلوسك أنت وأمثالك في الفندق)، وكذلك يغني العتابا - غناءً مشحونًا بالحرمان والاضطهاد.

ونجمل الفقرة الثانية بأنه استمر يتحدث عن معاناته الشخصية، ولكنه ما لبث أن انتقل إلى المجموع(١٣)، حيث رأى أن أبناء الأرض هم الذين يحفظون تاريخها المعذّب، ويصبونه في غناء أو حداء، فما على رواد المعرفة إلاّ أن يتلمّسوا الحقائق وتزييف الواقع حتى يستمروا في تنكرهم لحقوق العباد ودوس «الإنسان» فيهم.

* * * * *

صاحبت هذه القصيدة قارئًا ومنتجًا - ما أمكن - على أثر استشفاف الصدق(١٤) في بنى الكلمات وعلائقها(١٥)، فاستوحيت إيحاءات متولدة من النص أو ملازمة له. وكانت اللقطات الموصوفة في النص تتراوح بين الواقع المعيش والواقعية الممكنة - حيث يكون المتخيل، وإلا فما معنى أن يصمت السائح، ولا يكون له أي رد فعل إزاء إلحاح الراوي عليه؟! إن هذا السلوك لا يحدث في أي واقع حقيقي، ولكن النص يرسمه ليعمق مأساة الإنسان الذي يمثله أو يتماثل معه،

---

(١٣) يقول يوسف جابر في معرض حديثه عن الشفوية باعتبارها عنصراً هامًا في قصيدة النثر: «... قدرة الشاعر على إعطاء بعض من ذاته ودمجها بلغة المجتمع يسمح لها أن تخرج في النهاية ذات نكهة عذبة ألصق ما تكون بمشاعره التي هي في الأصل جزء من مشاعرهم... إن شفوية القصيدة النثرية إنما تسيطر على عالمها مشاعر الحزن العميق التي تكتنف إنسان عصرنا الحالي». يوسف جابر: **قضايا الإبداع في قصيدة النثر**، ص١١٣.

(١٤) أنظر دراستي «استشفاف الصدق في القصيدة الوجدانية لدى القارئ» مجلة **جامعة**، العدد ٣ (تحت الطبع في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في باقة الغربية)، وقد قدمت هذه الدراسة محاضرة في مؤتمر النقد الأدبي السابع الذي عقدته جامعة اليرموك في تموز ١٩٨٨.

(١٥) مع أنني أكدت حريتي بدءاً وعدم تقيّدي بمنهج نقدي فقد حلقت قراءتي أو مصاحبتي للنص في أجواء منهج **التفكيكية**، وذلك بسبب إبعاد المؤلف عن نصه (ولا أقول **موت المؤلف**) أولاً، وكذلك بسبب تركيزي على النص واستخراج أبعاده متلقيًا. ومع هذا وذلك فإنني لم أقوض النص لأعيد بناءه كما فعل **بارت**، ولم أتناول الأبعاد السيكولوجية كما فعل لاكان، كما أنني لم أجار جاك دريدا في اعتبار النقد «لا بنيويًا شكلانيًا ولا مضمونيًا محايثًا» - دريدا: **الكتابة والاختلاف**، ص٥٧. ولعل ما يشفع لهذه القراءة أنها صادقة المنطلق بقدر إحساسي بصدق النص.

وكم بالحري المثقف المنبوذ. ولا شك أن مأساة الفلاح هي أعمق وأنكى.

لقد صوّر الشاعر ندوبًا من واقع معاصر - في ظرف من المفروض أن يناقض طبيعة الحداثة - هذه التي يفترض - أصلاً ونتيجة - أن تثري حياة الإنسان بالمتعة. ولكن إنجاز الإنسان أو إحباطه لا يقرران إن كان النص حداثيًا أم لا، فالرؤية وشكل الأداء وظروف النص - كلها معًا تسلّم النص أو تقدم جواز المرور إلى معالم الحداثة.

إن هذه القصيدة في دراميتها المعتمدة على المفارقات في الموقف والصورة، وفي خيالها المبني على الواقع، وفي استغراقها الشجني لتجعل النص مثيراً بقدر ما تجعله متجدداً. هي تبني الجمل بقدر ما تفككها. تبقي المتلقي مقيداً مطلقًا - سيان -.

ابتدأت القصيدة **بكلانية** البعد في الطفولة والكهولة - فيما يخص المفرد -، واختتمت **بكلانية** تاريخ الشرق يرويه فلاح عجوز - على لسان اجمع -. وفي ذلك استمرارية ودوران وطواف كلّي على مدار الألم، ما لم يكن تغيير وتثوير، وهما محور الرسالة في النص.

المراجع والمصادر

الكتب

١. الأصفهاني، أبو الفرج: **الأغاني (ج١٥)**، مطبعة وأوفست، حيفا - د.ت.

٢. جابر يوسف حامد: **قضايا الإبداع في قصيدة النثر**، دار الحصار للنشر والتوزيع، دمشق - ١٩٩١.

٣. الجزار محمد فكري: **العنوان وسيميوطيقا الاتصال الأدبي**، الهيئة العامة المصرية، القاهرة - ١٩٩٨.

٤. دريدا جاك: **الكتابة والاختلاف**، (ترجمة كاظم جهاد)، دار توبقال، الدار البيضاء - ١٩٨٨.

٥. فاضل جهاد: «حوار مع الماغوط»، **أسئلة الشعر**، الدار العربية للكتاب. (لا تفاصيل أخرى).

٦. .....: «حوار مع جوزيف نجيم»، **قضايا الشعر الحديث**، دار الشروق، بيروت - ١٩٨٤.

٧. الماغوط محمد: **الفرح ليس مهنتي**، دار العودة، بيروت - ١٩٧٣.

٨. المناصرة عز الدين: **قصيدة النثر (المرجعية والشعارات)** بيت الشعر، رام الله - ١٩٩٨.

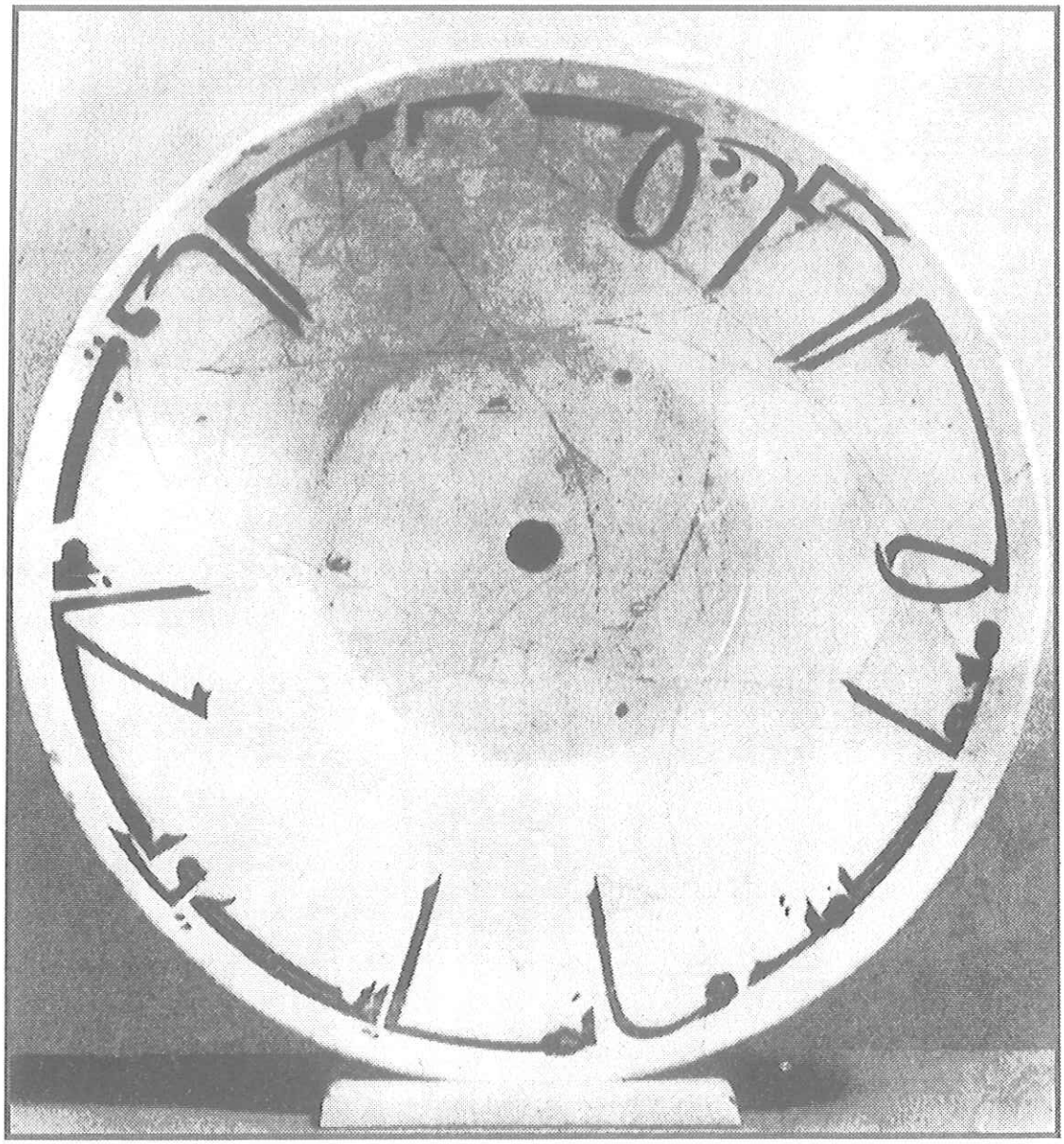
٩. نور الدين جودت: **مع الشعر العربي (أين هي الأزمة؟)**، دار الآداب، بيروت - ١٩٩٦.

الصحف والمجلات

١. مجلة **إبداع** (القاهرة)، العدد ٧ يوليه ١٩٩٦.

٢. صحيفة **أخبار الأدب** (القاهرة)، العددان: ١٩٩٧/٢/٩؛ ١٩٩٩/١/١٤.

٣. صحيفة **الأيام** (رام الله)، العدد ١٩٩٦/٧/٢٨.
٤. مجلة **جامعة** (باقة الغربية)، العدد الثالث - تشرين الأول ١٩٩٩.
٥. صحيفة **دفاتر ثقافية** (رام الله)، عدد ماير ١٩٩٩.
٦. مجلة **الشعراء** (رام الله)، العدد المزدوج: ٤ - ١٩٩٩/٥.
٧. صحيفة **الفينيق** (عمان)، عدد ١٩٩٧/٥/١.
٨. مجلة **الناقد** (لندن)، العدد الثالث، سبتمبر ١٩٨٨.
٩. مجلة **نزوى** (عمان)، العدد ١٨، إبريل ١٩٩٩.



قواعد اللغة العربية وتدريسها
آراء وتوصيات

د. فهد أبو خضرة

تقول المصادر إنّ عدد الذين يتكلّمون اللغة العربية اليوم يصل إلى أربعمائه مليون إنسان. ولكن هذه المصادر لا تقول لنا شيئًا عن عدد الأشخاص الذين يتقنون قواعد هذه اللغة من بين أولئك المتكلّمين، إتقانًا تامًا أو شبه تامّ، أو يجيدونها إلى حدّ يمكن أن نعتبره مقبولاً.

وحين نسأل عن نسبة هؤلاء المتقنين، فإنّ الجواب المتّفق عليه، بإحصاء أو بدون إحصاء، هو أنّها ليست عالية. وحين نسأل مرّة ثانية: هل تصل مثلاً إلى ١٠٪، أي إلى أربعين مليونًا؟ فإنّ الجواب المتّفق عليه أيضًا هو: بالتأكيد لا. ونسأل مرّة ثالثة: فهل تصل إلى ١٪ مثلاً، أي إلى أربعة ملايين إنسان؟ فيأتي الجواب بلا تردّد: إنّ هذا الأمر مشكوك فيه، ويبدو أنه أكبر من الرقم الحقيقي بكثير.

هذا يعني أنّ هناك مشكلة حقيقية في مسألة إتقان القواعد. ولا خلاف بين أصحاب الشأن - من اللغويّين والباحثين ومن إليهم - في أنّها مشكلة خطيرة، واسعة الانتشار، وفي أنّ معالجتها ضرورة قوميّة ودينيّة وثقافيّة من الدرجة الأولى.

ومن المؤكّد أنّ إتقان القواعد يؤثّر تأثيراً مباشراً على إتقان اللغة، فهمًا وإفهامًا، ذلك أنّ العلاقة بينهما علاقة وثيقة جداً، هي علاقة الغاية بالوسيلة.

يقول أحد الباحثين في كتاب صدر حديثًا (د. أحمد درويش: إنقاذ اللغة من أيدي النحاة. دمشق - بيروت، ١٩٩٩): «فالعربيّة تتفلّت من بين أيدي الكثرة الغالبة من أبنائها، وتكاد تصبح زينة عند البقية الباقية» (ص٧)، ثمّ يضيف: «ولو كانت هذه الظاهرة مقصورة على فئة معيّنة من متعلّمي اللغة، لوجب أن يتمّ البحث عن أوجه القصور لديهم، وأن تتمّ محاولة فهم الظاهرة انطلاقًا من هذه الأوجه. ولكنّها - للأسف - ظاهرة شديدة الشيوع... ويكفي أن نلقي نظرة على طلاب المدارس في العالم العربي، وهم يعدّون بالملايين وتتفاوت درجات تحصيلهم العلمي... هؤلاء جميعًا عندما ينتهون من

مرحلة الدراسة الثانوية يكون قد ترسّب في ذهن كلّ منهم شيء ما عن مبادئ العلوم التي درسها في التاريخ والرياضيات والجغرافيا والعلوم... لكن هذا الطالب نفسه - ويا للعجب - لا يفرّق في أحيان كثيرة بين المرفوع والمنصوب والمجرور، وقد يكون محصوله من اللغة الأجنبية التي درسها عدّة سنوات أكثر طواعية بين يديه من محصوله من العربية» (ص١٢ - ١٣).

هذه المشكلة الحقيقية ليست حديثة العهد. فقد كانت موجودة ومستمرّة منذ مئات السنين. وأكتفي بمثال واحد يدلّ على ذلك:

يقول ابن بطوطة في سياق حديثه عن مسجد البصرة حين زاره سنة ١٣٢٧م إنّه صلّى مرّة صلاة الجمعة في هذا المسجد. وعندما وقف الخطيب وأسمعَ خطبته شملت أخطاء كبيرة في القواعد واللغة بشكل واضح. فتأثّر من ذلك وتوجّه إلى القاضي يُبلغه هذا الأمر. فقال له القاضي إنّه لم يبقَ في هذه البلاد من يتقن قواعد اللغة (رحلات ابن بطوطة، ١٩٦٠، ص١٨٦).

في العصور الماضية لم تقم أيّ محاولة لمعالجة هذه المشكلة، وربما لم يتنبّه أولو الأمر آنذاك إلى وجود مشكلة في هذا المجال. ولا يمكن اعتبار كتاب ابن مضاء القرطبي: «الردّ على النحاة» محاولة في هذا الاتجاه. فما هو إلاّ جدل بين متخصّصين وعرض لوجهات نظر مخالفة للمألوف. إلاّ أننا نستطيع أن نستفيد من بعض الآراء الواردة فيه. ويصدق هذا القول على كلّ كتاب من تلك الكتب القليلة التي نحت نحو كتاب ابن مضاء.

أما في العصر الحاضر فقد تنبّه الباحثون ورجال اللغة والقواعد إلى وجود هذه المشكلة، وأولوا معالجتها والتغلّب عليها أهمية كبيرة. فظهرت محاولات عملية ونظرية عديدة لهذه الغاية. ويكفي أن نشير إلى ما قام به حفني ناصيف ثمّ علي الجارم ومصطفى أمين، منذ ما يقرب من ثمانين عامًا، وما قام به بعد ذلك كلّ من: أنيس فريحة، مهدي المخزومي، ابراهيم مصطفى، عبد الفتّاح شلبي، تمام حسان، شوقي ضيف، أحمد درويش، والقائمة طويلة.

وتندرج ضمن هذه المحاولات المحاولة التي تمّت في هذه البلاد، والتي تمكّنت بعد دراسات مطوّلة وجهود مكثّفة من وضع منهج مفصّل، قبل ما يزيد عن عشر سنوات، وتأليف سبعة من الكتب تطبّق ذلك المنهج، هي كتب «الجديد في قواعد اللغة العربية». وكان لي شرف المشاركة في هذه المحاولة مع عدد من الأساتذة المربّين والباحثين المتخصّصين في هذا الموضوع.

إلاّ أن المشكلة بعد هذا كلّه ما زالت قائمة.

ونحن اليوم مطالبون بالتصدّي لها، والقيام بخطوات إضافية، تستفيد من المحاولات السابقة وتقوم على تصوّر عملي شامل.

إنّ اكتساب اللغة الفصيحة بالتقليد المبني على السماع، كما يحدث في اللغة المحكية، أسلوب مثالي رائع. ولكن شروط توفّره تكاد تكون معدومة. والمحاولات التي قامت هنا وهناك في هذا المجال (سواء منها المحاولات القليلة والضيقة في بلادنا، أو المحاولات العديدة والواسعة في المغرب) لم تؤدّ إلى النتائج المتوقّعة إلاّ في حالات نادرة. وحتّى هذه الحالات لم تستمرّ إلاّ لفترات قصيرة جداً.

أمّا التقليد المبني على القراءة، فلم يجرَّب بعد، ولا أظنّ أنّه يمكن أن يغني عن التعلّم المنهجي.

بناء على هذا فإنّ الطريقة العملية لاكتساب اللغة الفصيحة هي بالتعلّم المنهجي، أي بالطريقة المألوفة والمتّبعة، مع تطوير هذه الطريقة بما يلائم حاجات المتعلّم في القرن الحادي والعشرين، ومع دعم هذا التعلّم بتوفير بعض شروط التقليد المبني على السماع، والمبنيّ على القراءة، الأوّل في مجالات أو أطر معيّنة، خاصّةً في غرفة التعليم، والثاني عن طريق الإكثار من المطالعة الموجّهة لنصوص مناسبة.

واكتساب هذه اللغة الفصيحة بالصورة السليمة لا يمكن أن يتمّ إلاّ بتعلّم قواعد الصرف والنحو. وليست العربية بدعًا في هذا الأمر، إذ لا توجد في العالم أيّ لغة بلا قواعد.

ومنذ البداية يجب أن نقرّر ما إذا كنّا نريد نحواً وظيفيًا يهتمّ بالمعنى ويحلّل العلاقات بين الكلمات في الجمل ويحدّد وظائفها قبل التعامل مع حالات الإعراب وعلاماتها، أم نريد نحواً شكليًا، يتّجه قبل كلّ شيء إلى شكل أواخر الكلمات، ومن ثمّ إلى علامات الإعراب وحالاته، فإلى العلاقات بين الكلمات في الجمل، لينظر بعد ذلك إلى المعنى.

أمّا أنا وزملائي فقد اخترنا النحو الوظيفي في المحاولة التي قمنا بها. وأنا شخصيًا ما زلت أومن أنّ هذا الاختيار هو الأفضل، وأعتقد أنّ زملائي ما زالوا يؤمنون بذلك أيضًا.

وأودّ أن أؤكّد هنا أنّ هذه المحاولة يمكن أن تفي بالغرض المطلوب إلى حدّ كبير، إذا نفّذت بالشكل المناسب، وإذا التزم المعلّمون بمادّتها وأسلوبها. إلاّ أنني أودّ أن أضيف بأنّ هذه المحاولة، منهجًا وكتبًا، مثلها مثل كلّ محاولة أخرى، يجب أن تخضع للتطوّر والتجديد، بين حين وآخر، بناء على متابعات مستمرّة في الحقل، وعلى ما يجدّ في الموضوع من دراسات وآراء لكي تظلّ قادرة دائمًا أن تستجيب للحاجات

والأوضاع المستجدّة.

وسواء وقع الاختيار على النحو الوظيفي أو النحو الشكلي فإنني أدعو واضعي المناهج ومؤلّفي الكتب للنظر إلى الآراء والتوصيات التالية وأخذها بالاعتبار عند القيام بأيّ محاولة مستقبليّة.

* أن لا يُعلَّم الطالب في المدرسة الابتدائية إلاّ أبسط القواعد وأيسرها للفهم، دون أي مصطلحات معقّدة ودون ذكر للحذف أو التقدير أو الإعراب المحلّي.

* أن لا تُعلَّم القواعد في كتاب مستقلّ قبل المرحلة الإعدادية.

* تقسيم القواعد في المرحلة الثانوية إلى مستويين: المستوى العادي (الوحدة الأولى أو ما يشبهها) والمستوى الموسّع (الوحدة الثانية أو ما يشبهها) شرط أن لا يُعطى المستوى الموسّع إلاّ للطلاب الذين ينجحون في المستوى الأوّل نجاحًا مقنعًا ويتّجهون إلى التخصّص في اللغة العربية.

* عدم التعرّض للظواهر الصرفية التي يعرفها المتعلّم دون أن يتعلّمها، كقولنا: عاد - يعود، سار - يسير، سعى - يَسعى، وأمثالها، ولا حاجة لشرح الإعلال هنا، لا في صيغة الماضي ولا في صيغة المضارع.

* عدم التعرّض للشواذّ إلاّ في الفوائد فقط. شرط أن لا يطالب بالفوائد إلاّ طلاّب المستوى الموسّع. وربّما كان من الأفضل عدم التعرّض لها بتاتًا في المرحلة الثانوية، وإبقاؤها لطلاب المعاهد العليا الذين يتخصّصون بدراسة الصرف والنحو.

* عدم التعرّض للتفاصيل الزائدة التي لا يحتاج إليها سوى المتخصّصين بالقواعد، وإبقاؤها لطلاب المعاهد العليا، أو للباحثين، كبعض الحالات في توابع المنادى، وبعض قواعد التصغير، وما إلى ذلك.

* تأجيل إعراب الجمل إلى السّنة الأخيرة من المرحلة الثانوية، وعدم إدراج أي فرع منها قبل ذلك، خاصة عند من يختار النحو الشكلي.

* تأجيل الظواهر الصرفية الخاصة بالشعر إلى آخر المرحلة الثانوية. وربما كان من الأفضل إعطاؤها لطلاب المستوى الموسّع فقط، أو تأجيلها إلى ما بعد الثانوية. وليست هذه الظواهر قليلة العدد، كما أنّها ليست سهلة.

* تأجيل المواضيع التالية إلى ما بعد المرحلة الثانوية، وهي: أسماء الأفعال، أسماء الأصوات، المنصوب بنزع الخافض، الفاعل الذي يسدّ مسدّ الخبر، ما يعمل عمل الفعل، أفعال المقاربة والشروع والرجاء، ضمير الشأن، التنازع، الاشتغال، كنايات العدد، الترخيم، الاستثناء

بغير إلاّ، إعراب أسماء الشرط وأسماء الاستفهام.

* الاكتفاء في بعض الحالات بمعرفة الصيغ واستعمالها، دون تحليلها إعرابيًا بالطريقة المتعارف عليها، كصيغتي التعجّب: ما أفعَله، وأفْعِل به، وصيغة «لا سيّما» مع الاسم الواقع بعدها، وصيغة «كم» الخبرية وما يتّصل بها، وصيغ الاستغاثة والندبة.

* الاكتفاء بالإشارة إلى نصب المضارع عند تعليم الحروف التي تنصب بأن مضمرة، دون التطرّق إلى إعراب المصدر. ولا بأس من اعتبارها حروف نصب تعمل بذاتها.

* عدم إدخال أي تغيير على ألفاظ أسماء العلم بناء على مواقعها الإعرابية، واعتبار كلّ منها مبنيًا على صورته الأصلية.

وبالإضافة إلى كلّ هذا لا بدّ من طرح موضوع الممنوع من الصرف للبحث في المجامع اللغوية، لاتّخاذ قرارات جريئة، تجيز، بداية على الأقلّ، أن يصرف الممنوع من الصرف في النثر كما يصرف في الشعر، وتعتبر الأسماء التي يصحّ فيها الصرف والمنع أسماء منصرفة، ثم تُقلّص الأسماء الممنوعة من الصرف تدريجيًا إلى أن تحصرها في أسماء قليلة جداً. ولا بأس من إلغاء هذا الموضوع نهائيًا، إذا رأت ذلك ممكنًا ومناسبًا، لتصبح كلّ الأسماء منصرفة. وإلى أن يتمّ ذلك فإنّني أقترح، على واضعي المناهج ومؤلّفي الكتب، أن تعتبر الأسماء التي يصحّ فيها الصرف والمنع أسماءً منصرفة، منذ الآن، وتعامل في التطبيق على هذا الأساس، مع الإشارة إلى جواز المنع في الهامش فقط.

كذلك لا بدّ من طرح موضوع «أيّها» في النداء، والعمل على اعتبارها أداة لنداء المعرّف بالألف واللام، لا منادى، فإذا دخلت عليها الأداة «يا» في النداء اعتبرتا أداة مركّبة.

ولعلّ الوقت قد حان اليوم للقيام بخطوة أكثر جرأة وطرح موضوع أقسام الكلام للبحث في مجامعنا اللغوية، لإقرار تقسيم جديد أكثر تفصيلاً ووضوحًا. وأقترح مبدئيًا التقسيم التالي:

يقسم الكلام إلى خمسة أقسام، هي:

١ - الأسماء: وتضمّ فرعين:

أ - الأسماء العامّة الجامدة للذات والمعنى. وأهمّ ما يميّزها أنها معربة، متصرّفة، يدلّ كلّ منها على معنى في نفسه، توصف ولا يوصف بها (إلاّ في حالات شاذّة)، لا تدلّ على زمن، ولا تعمل عمل الفعل، تُستعمل نكرة ومعرفة، وتقع في مواقع إعرابيّة مختلفة.

ب - الأسماء الخاصّة. وتضمّ أسماء العلم،

وتختلف عن الأسماء العامة بأنّ بعضها جامد وبعضها الآخر مشتقّ، وبأنّها معرّفة دون أن تعرّف بالألف واللام. وسبق الاقتراح باعتبارها مبنيّة.

٢ - ملحقات الأسماء. وتضم ستّة فروع، هي:

أ - المصادر. وهي أسماء معنى أو أسماء أحداث، غير مقترنة بالزمن. وتختلف عن الأسماء الجامدة بأنّها تعمل عمل الفعل بشروط معيّنة، كما أنها تؤكد فعلها (باستثناء المصدر الصناعي. وهو في رأيي قريب من الأسماء العامّة، ويمكن أن يُلحق بها).

ب - المشتقّات وهي نوعان: نوع يوصف ولا يوصف به، ويضمّ: اسم المكان، واسم الزمان، واسم الآلة، ويختلف هذا النوع عن الأسماء العامّة الجامدة بأنّه مشتق؛ ونوع يوصف به ولا يوصف إلاّ توسّعًا، وهو يعمل عمل الفعل، ويضمّ اسمي الفاعل والمفعول، والصفة المشبّهة، وصيغ المبالغة، وصيغة «أفعل» المستعملة للتفضيل، ويلحق بهذا النوع الاسم المنسوب.

جـ - كنايات الأسماء. وهي تضمّ أسماء الإشارة والأسماء الموصولة وأسماء الشرط والاستفهام. وتختلف عن الأسماء العامة الجامدة بأنّها مبنيّة غير متصرّفة، ولا يدلّ أي منها على معنى في نفسه.

د - الضمائر. وهي ألفاظ ظاهرة أو مستترة، تنوب عن الأسماء الجامدة والمصادر والمشتقّات التي لا تعمل عمل الفعل وكنايات الأسماء، وتقوم مقامها في حالات عديدة. والضمائر جميعها مبنيّة.

هـ - الظروف. وهي ألفاظ تعبّر عن الزمان والمكان، بعضها معرب والآخر مبنيّ. وتختلف عن الأسماء العامّة الجامدة بأنّها لا تقع إلاّ في مواقع إعرابيّة محدّدة، ولا يدلّ أيّ منها على معنى في نفسه، كما أنها غير متصرّفة. ويجب أن نميّز بين هذه الظروف وبين أسماء الزمان والمكان التي هي جزء من الأسماء العامة الجامدة.

و - أسماء العدد وكناياته. أمّا الأسماء فهي ألفاظ تدلّ على كميّة الأشياء المعدودة أو على ترتيبها. وتختلف عن الأسماء العامّة الجامدة بحاجة ما يدلّ على الكمية منها إلى تمييز يزيل إبهامه، ووقوع ما يدلّ على الترتيب نعتًا، على الغالب، فيوصف به ولا يوصف.

أمّا الكنايات فهي ستّة ألفاظ مبنيّة تعبّر عن مسمّى معيّن بصورة غير صريحة.

٣ - أسماء الأفعال وأسماء الأصوات. أمّا الأولى فهي ألفاظ تقوم مقام الأفعال، إلاّ أنها لا تقبل علامة الفعل. وكلّها مبنيّة، ولا تتصرّف. وأمّا الثانية فهي حكاية أصوات، أو ألفاظ دالّة على

خطاب ما لا يعقل. وهي مبنيّة. وتختلف عن أسماء الأفعال بأنّها لا تحمل ضميراً ولا إعراب لها.

٤ - الأفعال. وهي ألفاظ تدلّ على أعمال أو أحداث أو حالات مقترنة بالزمن.

٥ - حروف المعاني. وهي ألفاظ لا يظهر معناها إلاّ إذا اقترنت بغيرها من أقسام الكلام في جمل مفيدة وكلها مبنيّة.

ويحسن الباحثون صنعًا إذا قاموا، إضافة إلى ذلك، بمسح شامل للعربية المعاصرة، من أجل وضع قواعد وصفيّة مناسبة، تعكس ما هو موجود فعلاً، وتبيّن ما يحتاج إليه المتعلّم حقًا، بناء على ذلك.

ولا بدّ بعد هذا كله من التطرّق إلى نقطتين تتعلّقان بأساليب التعليم. وأودّ التأكيد على أن الأخذ بهما لا يقلّ أهميّة عن الأخذ بالاقتراحات والتوصيات السابقة.

تدعو النقطة الأولى منهما إلى التوفيق بين التحليل والتركيب في عملية التعليم. أمّا التحليل فيعتمد كلام الآخرين، كما وضعه أصحابه، مسموعًا أو مكتوبًا، وقد يعتمد أحيانًا كلام المتعلّم نفسه، (ومن المستحسن أن يكون هذا الكلام من السليم المستعمل، بعيداً عن الشاذّ والمهجور)، وهو يحاول أن يفهم ما في هذا الكلام من علاقات وظواهر، ويكتشف الأسس التي بني عليها والقوانين التي تحكمه. وأمّا التركيب فيعتمد ما ينشئه المتعلّم من كلام يطبّق به ما يتعلّمه في الحاضر وما تعلّمه في الماضي من قواعد، بصورة مستمرة، مباشرة، وغير مباشرة، حيث يكون التطبيق شاملاً وغير مقصور على المادة الأخيرة. ومن المستحسن أن ينشئ المتعلّم ما يلائم طبعه، دون أيّ تصنّع أو تكلّف. وربما كان من المفيد أن نخصّ كلام المتعلّم بنصيب أوفر من الوقت والاهتمام، ليظلّ المتعلّم على صلة دائمة بموضوع الصرف والنحو، ويشعر بالفائدة المباشرة التي يجنيها من إتقانه.

أمّا النقطة الثانية فتدعو إلى الابتعاد عن أسلوب التلقين، الذي يضع فيه المعلّم نفسه في مركز العملية التعليمية، وهو للأسف شائع جداً، والاتجاه بصورة واعية ومدروسة إلى أسلوب المناقشة والتفكير والاستنتاج والفهم الذاتي، هذا الأسلوب الذي يضع الطالب في مركز العملية التعليمية ويجعل المعلّم في معظم الأحيان مرشداً وموجّهًا.

ولعلّنا لا نجانب الصواب إذا قلنا إنّ تعليم هذا الموضوع، مع الأخذ بكلّ ما سبق، لا يستطيع أن يحقّق النجاح المنشود إلاّ إذا دعمته العناصر

الخارجية التي يتّصل بها المتعلّم لغويًا، والتي تؤثّر بصورة مباشرة على سلوكه اللغوي دون أن يشعر بذلك. وأبرز هذه العناصر إطلاقًا وسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمقروءة، ثم تليها بصورة أقلّ منها بكثير، انتشاراً وتأثيراً، كتب المطالعة الذاتية، والكتب التي يستعين بها المتعلّم لتحضير دروسه، والفعاليات الثقافية في المدرسة وخارجها. وإذا كان من المتعذّر التحكّم بهذه العناصر فلا أقل من مراقبة بعضها ومناقشة بعضها الآخر والتوجيه هنا وهناك إلى ما هو أفضل أو أقلّ ضرراً.

لقد سبقني إلى بعض هذه الآراء والتوصيات عدد من الباحثين الأفاضل، من أقطار عربيّة مختلفة، أبرزها مصر ولبنان والعراق، وقد أقرّت المجامع اللغوية العربية قسمًا منها، إلاّ أن واضعي المناهج ومؤلّفي الكتب لم يأخذوا من ذلك كله إلاّ بجزء قليل. ولا أظنّ أن ذلك الجزء القليل قد طُبّق كاملاً في مدارسنا. وفي اعتقادي أنّ المشكلة ستظلّ قائمة ما لم يؤخذ بهذه الآراء والتوصيات كلها أو معظمها.

وكخطوة عملية، أقترح أن تقام لجنة موسّعة، بمبادرة المسؤولين في قسم المناهج، لدراسة الموضوع ومناقشة الآراء والتوصيات الواردة أعلاه، واتّخاذ القرارات المناسبة، والبدء بتنفيذها في أقرب وقت ممكن.



توظيف التكنولوجيا في التعليم البنّاء

(תפקוד הטכנולוגיה בלמידה קונסטרקטיבית)

خالد عثمان

مقدمة

تطورات جديدة في مجال علم النفس التربوي (פסיכולוגיה חינוכית)، التكنولوجيا الحديثة والفلسفةالتربوية(פילוסופיה חינוכית)، متعلقة ومرتبطة فيما بينها في الآونة الاخيرة حيث تتفق هذه المجالات الثلاثة معا لتعمل سويا في بحث الامور المشتركة، وخاصة المتعلقة منها بالمفاهيم الجديدة في التعليم كالتعليم الانمائي البناء. الذي يعتمد في حيثياته على طريقة الاستنتاج والاكتشاف والبحث من قبل التلميذ.

هذاالتلاقي والمشاركة ما بين العلوم الثلاثة أدى الى تكوين بيداجوجيا حديثة. والتي تتطلب ادوات ومعدات مختلفة لتحقيقها في التعليم.

تكنولوجيا المعلومات (טכנולוגית המידע)، الحديثة أصبحت عملية هامة جداً في التدريس رغبة في تحقيق اهداف العصر المتجدد والمهيمن على التقدم الأنساني في العالم المتقدم والنامي بشكل سريع لم يشهد مثله التاريخ حتى بداية هذا القرن. ومع علم النفس التربوي وفلفسة التعليم والتدريس ظهرت وكونت بيئات حديثة من العمل والتعليم كالمدرسة الجماهيرية (בית ספר קהילתי) والعمل بمجموعات مدرسية، وفي مجالات الحياة المختلفة انتقلت الانسانية من طريقة عمل تتميز في ان الفرد يعرف ويسيطر على المنتوج بأنواعه المختلفة في جميع مراحل انتاجه فالعامل في معمل ما تجده مسؤولا ومختصا في إنتاج مرحلة أو قسم من المنتوج غير قادر على التمكن من الكل. أو من حيث المسؤولية فنجد المدير في المؤسسات المختلفة سيطر على جميع العاملين والتابعين للمؤسسة، بينما الوضع اختلف في الآونة الأخيرة فهو الآن بحاجة الى تعاون واشتراك المجموعة معا لتحقيق الهدف بالشكل المناسب، فالمجموعة التي ترافقه في عمله، لها من المسؤولية والصلاحيات الواسعة في إدارة المؤسسة واتخاذ القرارات

فيها.

العمل في مجموعات

البيئة التدريسية هذه تعتمد على مبادئ انمائية بناءة، كالعمل في مجموعات صفية، كل مجموعة تعمل على موضوع أو مشكلة متشبعة تحتاج في حلها بالتطرق إلى ما يسمى «مابين المواضيع» (בינתחומי) وليس بتدريس الموضوع بشكل مستقل عن غيره من المواضيع، هدفها حل مشاكل مركبة ومعقدة من حياة التلميذ حيث يجد بها الفائدة في تقدمه وتطوره الانساني، بناءً على المعطيات والمعلومات والمهارات المتوفرة لدى المتعلم وكذلك الوسائط والاجهزة المختلفة المتعددة والمتوفرة لدى الباحث.

علم النفس التربوي الحديث يعتمد على اعمال وافكار «جان بياجية» التي اثرت بوضوح على الاهداف التي يضعها المعلمون لإستراتيجية التعليم المستعملة لتحقيق الاهداف. وعلى وسائل وطرق التقييم التي يستعملها المعلم والمدرسة لفحص مدى تحقيق الاهداف. فتنظر هذه النظرية لعملية التعليم كعملية بناء المعرفة (תהליך בניית ידע) وتفسير الظواهر والمعطيات والنتائج وغير ذلك، حيث تتكرر وتعود على نفسها من خلال عملية التعلم، فالمتعلم فعّال يتعاون ويتحاور مع غيره من التلاميذ المشتركين معه مستعملين التكنولوجيا الحديثة المتوفرة لديه.

فهذه النظرية التعليمية لا تعتني بأساليب وطرق التدريس الخاصة ولكنها قد تساعد في مبادئها واسسها على التفكير من جديد بالفعاليات التدريسية المستعملة ومن هذه المبادئ:

١) التعلم ليس ناتجا من التطور وانما التعلم هو التطور بذاته.

التطور العلمي يوصي في بناء وإيجاد أدوات ومعدات تكنولوجية جديدة تخدم العلم في مراحله المختلفة، فكلما تقدم العلم فإن التكنولوجيا تتطور أكثر فأكثر لتخدم الفكر والعلم الإنساني المتطور ملبّية لحاجاته ومتطلباته.

فهي تحث التلميذ على ترتيب اموره، فالحكمة عند المتعلم تتجلى في كيفية بلوغ هدفه والحصول على مبتغاه من هذا الفيض الهائل من المعلومات (מידע) المتوفرة، فما على التلميذ إلا امتلاك المهارات اللازمة في ترتيب وتصنيف ما يريده من البيانات مستعملاً طرقًا مختلفة في البحث عنها والوصول اليها، فالمعلم مرشد للطالب في امكانية الاستفسار والسؤال، فتعتمد العملية التعليمية على دور التلميذ الفعّال

وعلى دور المعلم المرشد الذي يوفر للطالب الظروف والامكانيات المناسبة التي يحتاجها في بناء علمه ومعرفته (דלת). «دارنا، العدد ٣١، ص ٦٥».

٢) حالة عدم التوازن تؤدي الى التعلم. فيُنظر إلى الأخطاء كدافع ومحفز وواقع من التعليم، وعليه فعلى المتعلم ألا يتجاهل هذه المفاهيم او التقليل من اهميتها، يجب العمل على اعطاء واقتراح ابحاث وتحديات واقعية وحيوية. وعلى التلميذ ان يفكر ويقترح حلولا وطرقا واحيانا متناقضة منها ثم فحصها وبحثها جيدا من قبل المشتركين.

٣) الحوار بين مجموعة الدارسين تكون فرصة للتعلم، فيجب النظر الى الصف كمجموعة متحاورة منشغلة بفعاليات، متبادلة الافكار والاحاديث فيما بينها (fosnot, 1989)، وعلى التلاميذ خاصة «وليس بواجب المعلم» ان يدافعوا عن آرائهم وافكارهم واثبات وبرهنة صحة أقوالهم وأعمالهم والحكمة في نقلها الى افراد المجموعة، وليس من منطلق الفرد وحده.

وهنا نصل الى حالة تكون عندها الافكار « فكرة المجموعة» بكاملها أي مقبولة وبالتالي مبدأ ومنهجاً للجميع.

يمكن القول إذن بأن هذا المفهوم الحديث للتعليم البناء (Doll, 1993)، ينظر الى عملية التعلم كعملية بناء وتفسير يعود على نفسه متسعا في مراحله المتقدمة حول المركز في جميع مراحله من الصفوف الدنيا وحتى التعليم العالي في المعاهد العليا، يتعلم التلميذ الموضوع في بداية الأمر بشكل سطحي ثم يتوسع به اكثر في مراحل متقدمة من التعليم، ويحدث لدى الطلاب الفعّالين معاً في هذه العملية متحاورين متجادلين مستعملين كافة الامكانيات والظروف المتوفرة من الادوات والمعدات والأجهزة الحديثة مع استغلال وجود غرف دراسية ملائمة لمثل هذه الفعاليات. فهذه النظرية تهتم في كيفية بناء وتكوين «البناء المعرفي» (הבניה קוגניטיבית) وكيفية التوصل الى المعرفة والتفسير او التحليل للمفاهيم التعليمية بعمق وبشمولية كافية للفهم وعدم الاكتفاء بالتفسير السطحي.

بناء معرفة وذات الطفل

تهتم نظرية التعليم البنّاء ايضاً بمراحل تطور التفكير وبمميزات المبنى المعرفي عند التلميذ، فهي تُعطي القدر الكبير للعالم الداخلي للتلميذ وليس عالمه الخارجي. فهو في مركز عملية التعلم. يتعلم من تجاربه وفعالياته بشكل اكبر وافضل مما يوفره ويعرضه عالمه الخارجي، نحن

قادرون على ان نتعلم ونعرف فقط ما تم بناءه من قبل عقلنا الخاص، وهذا قد يتعارض مع المعلومات الموجودة في الكتب التدريسية من خلال المنهج الدراسي، فالمعرفة غير موجودة في الكتب الدراسية. حيث تم ادخالها وكتابتها من قبل الكاتب، فقد تكون ناتجة عن تجاربه الشخصية او البيئة التي يعيشها هو أو غيره، ولكنها قد لا تنطبق ولا تلائم الانسان الآخر المتعلم، فالمعرفة يبنيها كل فرد لوحده وبشكل منفرد ومن غير الممكن ان يستقبل الانسان المعرفة من خلال قالب جاهز بدون مشاركته بها. فكما ذكرنا سابقًا أن الفهم والمعرفة يتمّ بناؤهما من خلال مشاركة بها التلميذ مع المجموعة والبيئة المحيطة به بما توفره له من وسائل ووسائط تكنولوجية.

فالطفل الصغير يتعلم ويفهم دلالة الكلمة من خلال تعامله مع المجتمع فاذا قصد بشئ ما واخذ بالتعبير عن ذلك بكلمة معينة فيكون رد فعل المجتمع درساً له فاذا كانت الكلمة غير ملائمة فعلية استبدالها بأُخرى. فهذه اللحظات من الغيظ والغضب وعدم الاستقرار وعدم التوازن عند الطفل تؤدي الى التغيير في سلوكه. فإن استعمل غيرها وحصل على ما يريد فهذا يعني انه فهم وتعلم. وهذا ما يميز البرامج التعليمية المحوسبة في معظمها وخاصة الحديثة منها، فهي تعتمد على رد فعل التلميذ في المواقف المختلفة، فنجدها متشعبة الاتجاهات، يتم التجول بينها وتغيير الاتجاه عند كل مفترق بناءً على رغبته وهدفه، فإن كان اتجاه البرمجية بغير رغبته لعمل على تغيير هذا الإتجاه واستعمال بدائل مختلفة تلبية لحاجياته ورغبته لبناء معرفته وعلمه.

لا يجوز لنا ان ننظر الى الطفل في سنواته الاولى من المدرسة كلوحة بيضاء فارغة ونظيفة من كل علم ومعرفة ومهارات، فعلى المعلم أن يأخذ بعين الاعتبار ان هذا الطفل قد إختزن لنفسه قدراً كبيراً من المعلومات والتجارب والمعرفة حتى وصوله للمدرسة، وبناءً على هذه الحالة والواقع الموجود، على المعلم ان يعرف وضع التلميذ بما يملك من مفاهيم وقدرات ومعرفة، وتظهر مقدرة المعلم على الربط بينهما ليقوم بدور المرشد على تطوير وبناء المعرفة عند التلميذ.

عملية التعلم البناء:

(למידה כתהליך קונסטרוקטיבי)

دراسات عديدة عرّفت عملية التعليم على نواحي مختلفة ورؤية تختلف من باحث لآخر ومن وقت

لاخر ويتمركز معظمها حول نقطة قد تكون مشتركة فيما بينها (cobb,1994) وهي ان عملية التعليم وبناء المعرفة عند التلميذ ليست بالسهولة التي يتصورها البعض على انها تعمل على نقل المعلومات وتجميعها وحفظها في ذهن الدارس وانما هي مشاركة التلميذ في تجميع، و توسيع، استرجاع، تفسير وتحليل المعطيات. وبكلمات اخرى بناء المعرفة بواسطة المعطيات البسيطة التي يستعملها التلميذ في تجاربه الشخصية.

فهذه الرؤية التربوية تدمج وتمزج بين نظرية «بياجيه» وبين نظريات تحرير البيانات (resnick1987).

فعملية التعليم البناء تنظر الى المعلم كمصمم جيد للبيئة التي يعيشها التلميذ يهيء ويحضر له فرص التعليم. يجهز له المعطيات الاساسية والارشاد المطلوب لعملية البناء هذه، **فالعملية** (תהליך הלמידה) بحد ذاتها هي العنصر الهام في عملية التعليم وليست المعلومات التي تم احضارها وتوفيرها للتلميذ، فمن مبادئ هذه الرؤية التربوية أن لا ننظر ونقيم العملية التعليمية من خلال جميع المعلومات وبعرضها الجيد، بل من الأفضل النظر إلى العملية التعليمية كنشاط وفعاليات في بناء المفاهيم من خلال ربطها بواقع التلميذ الذي يعيشه (Duppy & cunnigham, (1996)).

وما يوفر ويحث على وجود هذه النشاطات والفعاليات هو المنهج الانمائي الذي يعتمد على الاختلاف بين الآراء وكذلك المشاكل غير المحلولة من قبل المعلم، بالاضافة لحاله عدم التوازن التي قد تؤدي الى حالة عدم استقرار عند التلميذ وحب الاستطلاع.

التلميذ ينجح باكتساب المعرفة عندما يحاول حل إشكال معين او ببناء وتخطيط شيء معين فعملية التدريس تتمثل في تهيئة البيئة المناسبة وتوفير الظروف الممكنة لنجاح عملية حل المشكلة وليس بنقل وتوفير الحلول للتلميذ.

شبكة المعرفة (רשתות ידע)

يمكن النظر الى ان عملية الفهم تتمثل في القدرة على الربط بين المفاهيم المختلفة والمعلومات المتوفرة لديه فلا يمكن فهم وحفظ معلومة معينة بشكل منفرد وانما يمكن ذلك من خلال ربطها وايصالها بشبكة متصلة بينها كالوصل بين النظرية والمثال بين الجزء والكل او بشكل سلسلة من المعطيات. نلاحظ التحديث في تعليم اللغات الاجنبية الذي يعتمد على الكلمة وربطها في الجملة في البداية حيث يسهل فهمها وتعلمها

عند ربطها مع غيرها من الكلمات والمفردات. فكلما كانت هذه الشبكة اكثر ازدحاما ومرتبة بشكل جيد فيما بينها وبدون عشوائية لكان لكل معلومة خاصتها واهميتها عند الانسان (Entwhistle, 96).

ونلاحظ هنا مدى التشابه بين هذه الرؤية وبين المبنى الفسيولوجي لعقل الانسان. كذلك مع البرامج الحديثة المستعملة اليوم بواسطة الحاسوب من برامج المولتيميديا والانترنت التي تحتوي بداخلها على كلمات دافئة (מלים חמות) تتشعب منها الشبكة الى اماكن اخرى متصلة فيما بينها كبيت العنكبوت الذي يميزه كثرة الالتقاءات والمفترقات وامكانية الوصول من كل مكان إلى كل مكان آخر.

ان برمجية المولتميديا التي يبنيها التلميذ بمشاريعه ووظائفه المختلفة بطريقة التعلم البناء يستعملها بتركيب مفاهيمه الخاصة بواسطة وسائل ووسائط خارجية فالتلميذ ينظر لاهمية وفائدة وحيوية هذا المنتوج لانه من عمله الخاص أو لانه شارك في بنائه.

كذلك الامر في التحكم في نوعية وشكل هذا المنتوج والتاثير عليه فقد قرر في شكله ومركباته ولم يستلمه جاهزاً كاملاً قد لا يعرف بعضاً من حيثياته، فالعمل في بيئة المولتيمديا والتجوال في شبكة الانترنيت تساعد في تنظيم وبناء الشبكة الذهنية (רשת קוגניטיבית) عند التلميذ (Barnes 94).

أهمية ووظيفة التكنولوجيا في التعليم البناء

ان التطور والتعاون بين العلوم الثلاثة: علم النفس التربوي والفلسفة التربوية والتكنولوجيا الحديثة لاقى استحسانا من ناحية تربوية. مما أدى إلى تبلور افكار بيداجوجية جديدة تتطلب في تحقيقها طرق وظروف تربوية مناسبة لإخراجها لحيز التنفيذ في صف حقيقي ليس من واقع الخيال.

ان التكنولوجيا في الماضي لم تحدث هذا التغيير ولم تكن تتوفر الوسائط الكافية وذلك لانها كانت تهدف الى توطيد مفاهيم تربوية قديمة تعتمد على تنمية الحفظ والتدرب على ما يستقبله التلميذ من معلومات جاهزة من المرسل كالمعلم والكتاب والتلفزيون التعليمي وغير ذلك. وفي مجال الحاسوب كان التركيز على تدريس علم البرمجة وليس بكيفية استغلال البرنامج المتوفر كوسيلة جاهزة في عملية التعلم. فبدلا من تعلم لغات البرمجة، اصبح بالامكان توفير البرامج المفتوحة "כלים פתוחים" والتي

تسهل على الطالب عملية تكوين وبناء البرامج المختلفة بادخال المعطيات اليها بشكل مباشر متخطياً بذلك مرحلة البرمجة الشاقة.

ولكن التطور الهائل والمذهل في التكنولوجيا جعلها شريكاً فعالاً في التعلم، توفير الظروف والامكانيات المطلوبة في معالجة البيانات واستخلاص النتائج وتصميمها وفرزها بشكل يلائم التلميذ في عملية التعلم البناء.

فهذه العلوم الثلاثة تشترك وتعمل معا كل واحد منها بخصائصه وباختصاصه، ففلسفة التعليم البناء كالشعلة تنير عملية التعلم، وعلم النفس يوفر الأسس والمبادئ للفعاليات البيداجوجية، والتكنولوجيا توفر الوسائل والادوات المطلوبة لتحقيقها.

التكنولوجيا الحديثة لم تكتفِ بتوفير الادوات والظروف فقط، وانما اخذت تنمو وتتطور بشكل سريع متقدمة على تطور علم النفس وعلم الفلسفة حتى اصبحت التكنولوجيا تقدم التحديات لها، فلم تعد التكنولوجيا تعمل جاهدة لتوفير المعدات التي يحتاجها علم النفس او علم فلسفة واساليب التدريس، وإنما اصبحت التكنولوجيا تعرض بشكل ذاتي معدات وأدوات جديدة تتحدى بها العلوم المختلفة، التي وجدت نفسها في وضع يجب مراعاة هذا التقدم والتطور، فما كان منها إلا ان تتأقلم لهذه البيئة الحديثة من الإختراعات والإكتشافات، وللبحث عن طرق حديثة في التعامل مع الكم الهائل من المعلومات، التي توفرها التكنولوجيا، وخاصة المولتيميديا والانترنيت.

المبنى العام للصف المدرسي في ظل التكنولوجيا والتعليم البناء

الطفل منذ ولادته يمتلك في ذهنه مخزناً من المعلومات التي تولد معه بشكل يمكنه استعمال منها ما ينبغي في عملية التعلم، وكذلك المعرفة والعلم عند الفرد ليست في جميعها ثم الحصول عليها من غيره من افراد المجتمع، بل هناك القسط الكافي منها حيث يتم بناؤه من قبل الفرد لوحده (phillies, 1995) من خلال تجاربه ونشاطاته الخاصة. فهو عامل فعال مشترك في العملية التعليمية وليس مراقباً ومشاهدا لها (von Glaserfeld, 1990) فالطلاب مشاركون فعالون في العملية التربوية يقترحون ويبنون الافكار والمفاهيم ليسوا بممتصين ومستقبلين لها فقط.

خلال المشاركة والتعاون في التعليم تبرز اهمية وتوزيع وتقسيم المهام بين الطلاب كل فرد والجزء الخاص به فليس الناتج هو العنصر الهام في

العملية التعليمية وانما العملية بحد ذاتها في التعامل والمشاركة مع افراد المجتمع هي الأهم في عملية التعلم. وبذلك تتغير المفاهيم المرتبطة بهذه البيئة التربوية الحديثة فليس المهم هو تأثير هذه البيئة بكل ما تشمله من معدات تكنولوجية ومكتبات وغرف خاصة ومصادر منوعة على عملية التعلم وانما **العملية** التعليمية بحد ذاتها وباستعمالها لهذه البيئة التربوية الحديثة.

فالنظرية التربوية الحديثة ترى بعملية التعلم متاثرة ومتعاونة ومشاركة للبيئة، وليس احداها متقدمة ومنفرده عن الاخرى، فالطلاب عملهم المشترك بوضع الاهداف متجاورين فيما بينهم متغلبين على الاشكالات والخلافات في الرأي متجولين في الانترنيت والمولتيميديا في مجموعة فعالة نشطة، اموراً عديدة تتغير وتأخذ شكلا واسلوباً جدياً اثناء وخلال العملية التعليمية في ظروف البيئة التعليمية الحديثة يختلف كلياً عن الهدوء التام الذى يخيّم على الجو المدرسي الحالي الذي يعتمد في اساسه على نقل أكبر قدر من المعلومات من المعلم للتلاميذ.

فقد نتساءل هل تاثير التعامل «مع» التكنولوجيا في العملية التعليمية بالتعاون بين افراد المجموعة لبناء المعرفة هو فحص الناتج النهائي لهذه المجموعة او في نجاح التعاون والعمل المشترك المنظم لهذه المجموعة؟

البيئة التكنولوجية الحديثة تؤثر على الطالب في ناحيتين:

١) التأثير الأول يظهر في التغيير الذى قد يحدث للطلاب أثناء التعامل مع التكنولوجيا، إبداء آراء عديدة، اتخاذ قرارات، تقييم الفعالية، تفاعل افراد المجموعة واستعمال برامج مختلفة وغير ذلك.

٢) التأثير الآخر لهذه البيئة يظهر في فترة لاحقة بعد الانتهاء من الفعالية المحدودة ، فقد يكتسب التلميذ معرفة ومهارات يستعملها في مواقف جديدة مختلفة من حين لاخر.

فمن الطبيعي ان ننظر لاهمية هذا الوجه الجديد من العملية التعليمية في ان الفرد يتخصص في الجزء وليس في الكل وهذا مرتبط مع الرؤية الحديثةفي معظم مجالات الحياة الادارية من هنا نرى الحاجة الى تغيير المبادىء والمعتقدات والرؤية البيداجوجية لمبنى الغرفة العادية للصف لكي تتمكن من بناء وحدات ومجموعات عمل مختلفة في الصف ليست في اطار التدريس التقليدي وانما «**لصف بناء**» (כיתה קונסטרקטיבית) يعملون ويبحثون معا اموراً تتعلق في مواضيع عديدة «**بين المواضيع**». فالتكنولوجيا تهيء الظروف والمصادر والغرف

الخاصة والبيئة الغنية لتحقيق هذا النوع الجديد لمثل هذه النوعية من التعلم وليس التقييم والمعايير القديمة كالامتحان مثلاً.

يمكن القول ان من اهم النتائج لعملية التعليم البناء في بيئتها الحديثة هي العمل بمجموعات بين التلاميذ والتوصل معا الى المفاهيم والنتائج والمعرفة التي تم بناؤها وتنميتها معا وليس استقبالها واخذها من الغير.

تأثير التكنولوجيا على العقل:

تؤثر التكنولوجيا بقدر كبير على العقل البشري وليست بالامر البسيط الذي قد يتبادر الى ذهن البعض. فالتكنولوجيا في الظروف البيئية الجديدة للتعليم البناء قد تؤثر على العقل البشري في اربعة مبادىء واسس:

١) بواسطة اقتراح فعاليات حيوية مشتركة. (פעילות - אינטלקטואליות ושותפויות)

٢) بواسطة نظام الرموز (מערכת הסמלים) التي توفر لنا المفاهيم المختلفة لفهم الكون مثل المولتميديا.

٣) المبدأ الثالث يتعلق بكيفية تنظيم ومعالجة البيانات التي تتعلق بالحياة مثل معالج النصوص والجداول الالكترونية.

٤) بواسطة الدمج بين الامور والمبادىء الثلاثة السابقة، فالتكنولوجيا توفر لنا الظروف في الدمج ما بين هذه الامور في عملية التعليم واستغلال واستعمال المعلومات باشكالها المختلفة النصية والصورية والصوت والفيديو وغير ذلك.

ولهذا يمكن اعتبار هذه الطريقة بافضل وانجح الطرق جميعا. (Lehrer et al . in Press) فبناء فعالية ومشروع معين بواسطة المولتيميديا اهمية خاصة، فتنظيم المعلومات على شكل شبكة متداخلة في البرمجية يشبه الى حد بعيد طريقة تنظيم المعلومات في العقل البشري، وكذلك يساعد في عملية تنظيمها في العقل (Barnes, 1994).