مجلة دورية نصف سنوية تصدر عن مركز موارد أدب الأطفال

ترحب مؤسسة تامر بإستقبال تعليقاتكم وملاحظاتكم على محتوى المجلة، كما ترحب بأية مساهمات ومقالات متخصصة في أدب الأطفال واليافعين للنشر فيها، وذلك على البريد الإلكتروني resourcecenter@tamerinst.org

مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي

Tamer Institute for Community Education

الناشر:

مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي

ص.ب 1973 ، رام الله- فلسطين

هاتف: 02 2986121/2

فاكس: 02 2988161

البريد الإلكتروني: tamer@palnet.com

الموقع الإلكتروني: www.tamerinst.org

Publisher:

Tamer Institute for Community Education

P.O Box: 1973, Ramallah- Palestine

Tel: 02 2986121/2

Fax: 02 2988161

E-mail: tamer@palnet.com

Website: www.tamerinst.org

© جميع حقوق الطبع محفوظة للناشر باللغة العربية

لا يجوز إعادة طباعة الكتاب أو ترجمة أو نقل أي أجزاء منه بأي شكل من الأشكال إلا بإذن خطي مسبق من الناشر

الطبعة الأولى بالعربية 2017

First Edition 2017

صدر هذا الكتاب بدعم وتمويل من

BMZ Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

Save the Children

ISBN

978_9950_27_003_9

مجلة طيف فضاء للحرية والاختلاف، والأفكار الواردة فيها تعبر عن وجهة نظر وآراء أصحابها ، ولا تعكس بالضرورة وجهة نظر مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي

المحتويات

7 المقدمة

11 مقالات

- استراتجية العنوان في القصة الطفلية الفلسطينية/ عماد موسى
- أسئلة الامتحانات في المدارس الفلسطينية/ ناجح شاهين
- التعلم التحرري/ سارة زهران
- تعليم العنف في المدارس الفلسطينية/ أحمد حنيطي

37 قراءات في إصدارات مؤسسة تامر للعام 2016، وإصدارات أخرى

- حجر على رف المطبخ/ أحلام بشارات
- عالم معكوس/ آلاء قرمان
- قراءة في منير فاشه: «حكايتي مع الرياضيات»/ ناجح شاهين
- حكايتي مع الدكتور منير جميل فاشه/ نزار شحادة
- حول رواية طائر الرعد وبنيتها السردية/ مالك الريماوي
- باري لوبيز: ما تقوله الأرض والأطفال/ رناد القبج

59 دار الفتى العربي- التجربة الرائدة في أدب الأطفال

- مراجعة أدبية في «طفولة حزيران: دار الفتى العربي وأدب المأساة»/ عاطف أبو سيف
- مراجعة علمية في «طفولة حزيران: دار الفتى العربي وأدب المأساة»/ أباهر السقا

71 تجارب وشهادات

بين رام الله وغزة: معارض كتب واستضافات

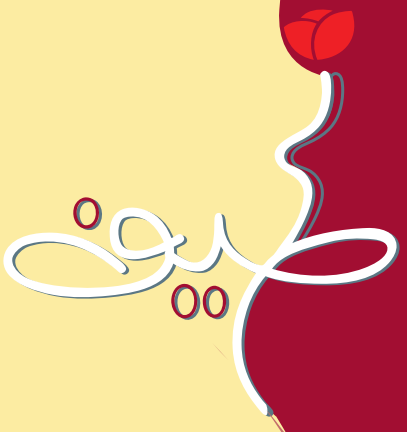
- إنها مهمة دولة/ هاني البياري
- فضاء الطفل في معرض فلسطين الدولي العاشر للكتاب
- تجربتي مع «الأنيميشن»/ سوسن أبو السعود

81 مقابلات

مقابلة مع الفنان السوداني صلاح المر

مقابلة مع الفنانة الفلسطينية ليلى عبد الرزاق

87 صدر حديثاً في أدب الأطفال واليافعين في فلسطين



مقدمة

عملية التراكم في الجهود التي تبذل في تعميق وتوسيع الحراك المتعلق في تطوير النقد والاهتمام بأدب الأطفال، يثمر في نتائج جميلة وجيدة، فقد نشأت فئة مثقفة جديدة، التصقت في مرحلة تطورها الثقافي مع أدب الأطفال، ووفرت لها مكتبات أدب الأطفال مساحة محفزة للانطلاق في الانخراط الثقافي في فلسطين، متخذة من أدب الأطفال أساساً وقاعدة لانطلاقتها، ورغم حداثة هذه الفئة إلا أنها تمكنت من أخذ مكانة جيدة في هذا الحقل في فلسطين.

هذه الفئة هي بعض المكتبيين والمكتبيات، الذين رفضوا أن يقتصر دورهم على الوظيفة التقليدية لأمين وأمينة المكتبة، وإنما تجاوزا ذلك إلى توفير وإدارة الحراك الثقافي للأطفال داخل مكتباتهم، مستفيدين من علاقتهم المباشرة مع مرتادي المكتبة من الأطفال، وأن يكوّنوا معرفة واقعية عن الطفولة بجميع مستوياتها، وأيضاً الاستفادة من المساحة التي وفرتها لهم مؤسسة تامر، والتي تضمنت المشاركة في حلقات النقاش الفكرية والقراءات المتعددة، وكذلك لقاءات شبكة مكتبات أدب الأطفال والأيام المكتبية وغيرها. تمكنت هذه الصيرورة في تحفيز اهتمام هؤلاء المكتبيين والمكتبيات بأدب الأطفال، وقد أنتجت مشاركتهم في مداخلات نقدية حول كتب الأطفال، والمشاركة في أوراق في مؤتمرات وفي إطلاق كتب الأطفال في فلسطين، مما جعل تجربتهم الكتابية مميزة وغنية رغم حداثة عهدها.

رغم كل ذلك، يسير هذا الحراك في خطى بطيئة نسبياً نتيجة للكثير من التحديات، كما غيره من الحراكات الثقافية في فلسطين، وأسباب التحديات عديدة تتعلق في مجملها بالصورة النمطية السلبية تجاه أدب الأطفال من قبل المثقفين الفلسطينيين، ذلك رغم الجهود المبذولة لتغيير النظرة التقليدية مجتمعياً لأدب الأطفال، حيث يوجد بعض الأقلام الجديدة الشابة التي تواصلت في مرحلة نشأتها مع بعض المثقفين الفلسطينيين غير المطلعين جيداً على النوع الأدبي المتعلق بالطفولة، ونتج عن ذلك تكوين نظرة سلبية عن أدب الأطفال، كل ذلك دون أن يتعرفوا على مميزات وخصائص هذا الأدب وأهميته الحالية وفي التطلع نحو الغد.

كُتاب العدد الحالي من مجلة "طيف" متنوعون، حيث يتضمن كُتاباً لهم دراسات ومقالات سابقة متعددة، وكُتاباً حديثي النشأة في مجال أدب الأطفال، وتمكنوا من خلال تجربتهم الغنية في شبكة مكتبات أدب الأطفال، وصيرورتهم المباشرة مع الأطفال، أن يراكموا معرفة أغنت كتاباتهم، وجعلتها مميزة ومثيرة. وبهذا، تجدون في هذا العدد موضوعين رئيسيين، الأول يتناول فلسفة التعليم الفلسطيني، يحتوي على مقالات نقدية حول قضايا محددة في التعليم الفلسطيني، مثل الاختبارات المدرسية وواقع حصة التربية الرياضية، فيما يتناول الثاني موضوع أدب الأطفال، ويحتوي على عدة مراجعات ومقالات نقدية لقصص وروايات محددة في أدب الأطفال، وأخرى تتناول مواضيع مثل الحرب والعنف ومدلولات العنوان في أدب الأطفال. كما يحتوي هذا الجانب على مراجعتين نقديتين لكتاب "طفولة حزيران: دار الفتى العربي وأدب المأساة"، وتأتي أهمية الكتاب من كون دار الفتى العربي، التي أسستها منظمة التحرير الفلسطينية في بداية السبعينات، تعتبر البداية المأسسة لأدب الأطفال في فلسطين، وقد استندت دار الفتى في مضامينها إلى التراث الفني العالمي القديم والحديث، وإلى الفن العربي والإسلامي والفنون الشعبية العربية، لإخراج طراز فريد من كتب الأطفال المصورة بعيداً عن التقليد، وانطلاقاً من وعي كامل بأصالة الموروث، وأهلية الفئة المستهدفة واستحقاقها للفن الصرف والأدب الواعي. ليس باعتبارها كائناً متلقياً غير قادر على التقييم، مدركةً للقدرة الكبيرة للأدب على تشكيل وعي يشبهه، وبالتالي يشبه مستقبله.

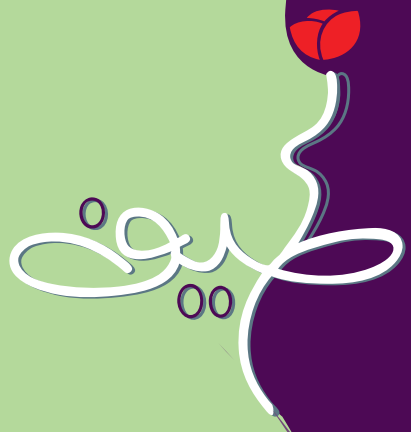
وفي سياق اهتمام مؤسسة تامر بالإنتاج الأدبي للأطفال واليافعين، فإنها تؤمن أن هناك جانباً معرفياً وبحثياً يتقاطع مع الإنتاج الأدبي ويحلله ويشرح حيثياته، ويعلّل أسباب الاقتراب أو الابتعاد عن القراءة عموماً، وقراءة الأطفال للأدب

الموجه لهم خصوصاً، وهو ما ستتوفر إجابات حوله في دراسة شرعت مؤسسة تامر بالعمل عليها، بالتعاون مع مركز دراسات التنمية في جامعة بيرزيت، والتي استلمت مؤسسة تامر المسودة الأولى منها، وكان مما جاء فيها أن دوافع القراءة الخارجية للأطفال تنوعت، إلا أن الدافع الأساسي كان الحصول على المتعة وقضاء وقت الفراغ بنسبة 63% من العينة قيد البحث، مقابل 27% اختاروا القراءة الخارجية لأنها تساعدهم في الدراسة، في حين اعتبر 5% منهم أن القراءة وسيلة تساعدهم في الحصول على إجابات حول الكثير من الأسئلة.

وربما كان من اللافت ما ورد في الدراسة حول المصدر الرئيسي للقراءة، حيث قال 67% من الأطفال ضمن عينة الدراسة أن الكتاب هو مصدرهم الرئيسي للقراءة، يليه الإنترنت بنسبة 15% والمجلات بنسبة 8%، في حين أن البقية جمعوا بين أكثر من مصدر، أو أضافوا تفاصيل أخرى كاعتبار أن القصص أو الروايات تعدُّ مصدراً مختلفاً عن الكتب.

هذه الدراسة ستكون متوفرة كإصدار مستقل في مؤسسة تامر خلال العام الجاري، وتعتبرها المؤسسة، إضافة إلى غيرها من الدراسات والأبحاث والإصدارات المتنوعة، رافداً مهماً يغذي أدب الأطفال واليافعين، ويوفر مراجع ومعارف للمهتمين والدارسين والباحثين في مجال أدب الطفل.

نأمل أن يساهم هذا العدد في أن يعزز الوعي ويعرف المجتمع أكثر بأدب الأطفال وأهميته، ويحفز كتاباً جدداً وقدامى في الانخراط في هذا الحقل الذي هو بحاجة إلى جهود الكثيرين.



مقالات

استراتجية العنوان في القصة الطفلية الفلسطينية
(دراسة تطبيقية)

عماد موسى

كاتب وباحث من فلسطين

تقديم

هناك رابط علائقي بين العنوان والمضمون، يسميه الدارسون بالعلاقة، وكما أن هناك، أيضاً، فرعاً في القانون الدولي اسمه العلاقات الدولية، يعنى بالعلاقة الثنائية بين دولتين أو بين دولة وعدة دول، فإما أن تكون العلاقة اقتصادية، أو ثقافية، أو سياسية، أو أمنية، أو عسكرية، أو أية علاقة تعاون أو تحالف... إلخ من أشكال العلاقات. وهذا، أيضاً، ينطبق على أية كتابة أدبية إبداعية، رواية كانت أم قصة، أم حكاية للأطفال، أم شعراً، أم فيلماً. أما في ما يتعلق بالعنوان والمضمون في الأدب، فإننا نسعى إلى دراسة العنوان في الأدب الطفلي الفلسطيني، "بوصفه مفتاحاً للدخول إلى النص، وبوصفه علامة تتموقع في واجهة النص"[1]. وتقتضي دراسة العلاقة بين العنوان والمضمون في الأدب الطفلي، قراءة البنية التركيبية للعنوان بقصد الوصول إلى الدلالات الواردة في مضامين أدب الأطفال الفلسطيني، ولهذا فقد ارتأينا أنه من الضروري بسط مفهوم العنوان، وأشكال العلاقة بين العنوان والمضمون، وكذلك وظائف العنوان.

مفهوم العنوان

انطلاقاً من قولة إن "العنوان كان ولا يزال علامة سيميائية، تمارس التدليل، وتتموقع على الحد الفاصل بين النص والعالم، لتصبح نقطة التقاطع الاستراتيجية، التي يعبر منها النص إلى العالم، والعالم إلى النص، لتنفي الحدود الفاصلة بينهما، ويحتاج كل منهما الآخر"[2]، فقد اهتمت الدراسات السيميائية الحديثة ابتداء من سنة 1968 بموقع "العنوان" وعلاقته بالنص من خلال دراسة (فرانسوا فروري) و(أندري فوتانا)، إلى جانب أعمال (كلود دوتشي)، و(ليوهوك)، و(روبرت شولز)، و(جيرار جنيت)... إلخ، التي فتحت المجال واسعاً أمام علم جديد سمي "علم العنونة" [3].

من هنا، فإن العنوان يعد «المرجع الذي يتضمن بداخله العلاقة والرمز وتكثيف المعنى، إذ يحاول المؤلف أن يثبت فيه مقصده برمته بوصفه النواة المتحركة التي خاط عليها نسج نصه»[4]. لذا فإنه «يمكن للكاتب اعتماد استراتيجية العنونة من لفظ يوحي بثيمة الراوي»[5]، بحيث «يشكل العنوان إحدى العتبات التي تمكن المتلقي من ولوج عالم المتخيل، سواء تعلق الأمر بالأدب أو السينما»[6]، وذلك عبر عتبة اللغة التي «تشكل العنوان بوصفه وحدة ألسنية، ذات معنى غالباً ما يحيل إلى مضمون القصة بشكل مباشر أو ضمني، والملاحظ أن جلّ عناوين قصص الأطفال التي أنتجت، تكرس العنونة الكلاسيكية التي تقتصر على الجمل الاسمية...»[7]. وهكذا «يصبح العنوان سمة الكتاب أو النص، ووسماً له، وعلامة عليه وله، كما أنه يعود إلى القصدية التي قد تؤدي إلى مرجعية ما: ذهنية أو فنية أو سياسية أو مذهبية أو أيديولوجية»[8]، خصوصاً أن العنوان كان ولا يزال «يشكل الرسالة اللغوية الأولى التي يتلقاها القارئ فتشد بصره، وتحرك إدراكه للحفر في مدلولاتها»[9]. هذا من جهة العلاقة بين العنوان والمضمون والمؤلف، أما من جهة التلقي، فإن العنوان «يشكل مرتكزاً دلالياً يجب أن ينتبه إليه فعل التلقي، بوصفه أعلى سلطة تلق ممكنة، ولتميزه بأعلى اقتصاد لغوي ممكن، ولاكتنازه بعلاقات إحالة (مقصدية) حرّة إلى العالم، وإلى النص، وإلى المرسل[10]. وبالعمل يتم تثبيت أو كسر هذه اللحظة، حيث يقول ميشيل فوكو:

«فخلف العنوان، والأسطر الأولى، والكلمات الأخيرة، وخلف بنيته الداخلية، وشكله الذي يضفي عليه نوعاً من الاستقلالية، والتميز، ثمة منظومة من الإحالات إلى كتب ونصوص وجمل أخرى، أي ما يجعل العنوان نصاً يتعلق بطريقة مباشرة أو خفية مع النصوص الأخرى»[11].

ورغم الطابع الاختزالي للعنوان، إلا أنه يمثل الجزء الأهم، بوصفه الواجهة الإشهارية والإغرائية، لما يتوفر عليه من حمولة مكثفة، تثير في المتلقي هاجس التوغل في كنه العمل الأدبي. لذا يفترض أن يكون الاهتمام منصباً على اختيار العنوان الملائم لمضمون النص»[12]، ذلك لأن «العنوان يمثل أعلى اقتصاد لغوي ممكن، وهذه الصفة على قدر كبير من الأهمية، إذ إنها - في المقابل- ستفرض أعلى فعالية تلق ممكن، ما يجعل المتلقي فعالاً بشكل كبير في عملية تلقّيه للعنوان، وهي فعالية تتضح من خلال البحث عن دلالات العنوان من خارج العمل، وعن تفاصيل كاملة من داخله، وحين يلج المتلقي العمل تتحدد تلك الدلالات التي استقاها من خارج العمل. وعلى الرغم من أن العنوان نص مختصر مقلص فإنه يلعب دوراً مهماً وحاسماً في الأعمال الأدبية بخاصة، وفي الأعمال الفنية بعامة. فهو جزء لا يتجزأ من عملية إبداع الكاتب، كما أنه يلعب دوراً مركزياً في عملية إنتاج القارئ لمعنى العمل ودلالاته، ويقوم بوظائف متعددة ومتنوعة»[13].

علاقة العنوان بالمضمون

رصدنا عدداً من العلاقات التي تربط العنوان في المضمون، وهي:

1- العلاقة الموضوعية:

وهي الصلة القائمة بين الشكل والمضمون، أو بين اللفظ والمعنى، وكما يعرف الباحثون والدارسون فإن كلمتي «الشكل» و«المضمون» جديدتان على النقد العربي، على الأقل فيما يختص باستعمالهما الفني، فالواضح من كتب النقاد العرب القدامى (وبعض المعاصرين الذين سلكوا سبلهم) أن تناولهم لهذه القضية كان من صورة «اللفظ والمعنى»، وكانوا يقصون باللفظ عامة التركيب اللغوي الذي ينظم نوع الكلمات من حيث جديتها أو قدمها، أو من حيث شيوعها أو اقتصارها على الخاصة، أو اتصالها بدلالات (أو بنوع من المدلولات) مبتذلة كانت أم سامية، وكان يقصد بالمعنى، إما فكرة تعبر عنها الألفاظ أو المغزى الأخلاقي الذي يرمي إليه الكاتب، أو قد تعنى كلمة «معنى» في بعض المواضع ما نسميه الآن صورة فنية»[14].

ومن الواضح «أن كلمتي (الشكل) و(المضمون) لم تعودا تترادفان مع اللفظ والمعنى على الإطلاق، وإنما انسحب كل منهما على دلالات ذات صلة بالمفهومات الفنية الجديدة، والنظرة التي تغلغلت إلى دقائق عمليتي الخلق والتذوق الفنيتين، وتوسلت بالعلوم الحديثة مثل: علم دلالة الألفاظ، وعلم النفس، وعلم الجمال»[15]، حيث «كان الشكل وعاءً يصب فيه المضمون، ونظرياً كان الوعاء ذاته قادراً على استقبال مضامين شتى. فإذا حدث تغيير في الشكل؛ كان ذلك استجابة لمقتضيات المضمون. لقد أدى ذلك كله إلى التأكيد على المضمون، وكان بالتالي مسؤولاً عن بعض الدراسات الأدبية»[16]. وأما العلاقة الموضوعية فتعني «التجرد من كل الأهواء والعواطف والأفكار والمعتقدات، ورصد الواقع الإنساني كما هو؛ أو هي، وباختصار، إدراك الواقع، على ما هو عليه»[17]. ولكن الدراسة الموضوعية هي «تلك التي ترتكز على الوصف والتحليل والتجربة والاستقراء والمقارنة، ثم محاولة الوصول إلى القضايا الكلية والقوانين العامة»[18]. وينبغي لنا أن نشير في هذا المقام إلى أن المصطلح المقابل للموضوعية هو مصطلح الذاتية، وتعني «الارتباط بما هو فردي وذاتي؛ والإدراك الذاتي للأشياء، ويوصف بأنه إدراك متحيز، لأنه مبني على الشعور والذوق والعواطف والأهواء والأفكار»[19].

2 - العلاقة العضوية بين العنوان والمضمون:

وهي الوشائج الممتدة بين العنوان والمضمون، فترى أن العنوان يحمل دلالات كبيرة ومعان مكثفة تتصل

وشائجياً بالمضمون، لذلك «نجد عناوين ومُصطلحات لأشياء ما، مضمونُها لا يختلف كثيراً عنها، بل يكون تطبيقاً عملياً لتلك العناوين والمصطلحات، وأحياناً ربما تشعر أن تلك العناوين البرَّاقة والمصطلحات المُعَبِّرة قليلة على مضمونها، من كثرة ما يكون فيها من ثراء في اتجاهات عديدة»[20].

3 - العلاقة الديالكتيكية بين العنوان والمضمون:

ما هي قوانين الديالكتيك؟ نجد أنفسنا مدعوين لبسط الجدل حتى يتمكن القارئ غير العارف من امتلاك المعرفة ليستطيع إدراك العلاقة الجدلية بين العنوان والمعنى. فالجدل "الديالكتيك" بالنسبة إلى ماركس وأنجلز، يمكن حصره في فيما يأتي :

1- قانون التحول من الكمية إلى الكيفية والعكس .

2- قانون تداخل المتناقضات .

3- قانون نفي النفي.

4- قانون وحدة و صراع الأضداد.

فهل وظف الكاتب الفلسطيني هذه العلاقة الجدلية بين عنوان قصته ومضمونها، بحيث نرى قوانين الجدل تشتغل، بما يُمكِن القارئ من إدراكها وفهمها؟!

4 - العلاقة الاعتباطية بين العنوان والمضمون:

وهي باختصار "أن نجد عناوين ومصطلحات هي فقط عناوين لأشياء ما، مضمونها ليس بينه وبين حرف واحد من العُنْوان وجه شبه؛ فإنك حين تجد مثل هذه العناوين، لن تتعجب فقط منها أو ممن يروج لها، على ما فيها من خلل، بل ستتعجَّب لعقول مَن قبلوها على مضمونها الزائف البعيد كل البُعد عن العُنْوان"[21]، وليس غريباً أن "نجد عنوانات [عناوين] أخرى تبدو فيها علاقة العنوان بالمضمون واهية ومفارقة للنص أو لمضمونه. وقد تظل الصلة بين العنوان والمضمون غير محسوسة تماماً إلا للقارئ الذي يحاول أن يبحث عن انسجام النص، ولا يكتفي بالبحث عن اتساقه"[22].

5 - العلاقة التاريخية بين العنوان والمضمون:

يشكل العنوان الرسالة اللغوية الأولى التي يتلقاها القارئ؛ فتشد بصره، وتحرك إدراكه، للحفر في مدلولاتها. فالعنوان، هو النص الأول الذي يتوقف عنده المتلقي، باعتباره المفتاح الأساسي لقراءة مضمون النص الإبداعي، ورغم الطابع الاختزالي للعنوان، إلا أنه يمثل الجزء الأهم، بوصفه الواجهة الإشهارية، والإغرائية، لما يتوفر عليه من حمولة مكثفة، تثير في المتلقي هاجس التوغل في كنه العمل الأدبي. لذا يفترض أن يكون الاهتمام منصباً على اختيار العنوان الملائم لمضمون النص"[23]. يبدو للوهلة الأولى أنه من العناوين الأكثر وضوحاً، باعتبار أن ملفوظاته واضحة لا تحتاج إلى شرح كبير، لكن وضوح ملفوظه لا يعني وضوح مدلوله، لأن سياق التركيب ينتج العديد من الدلالات، التي تبدو هنا مبهمة وغامضة، فالكاتب لا يريد أن يجيب عن كل الأسئلة التي تختلج في ذهن القارئ، من العتبة الأولى للنص الروائي، بخاصة عندما تصدمه بالجمع بين نقيضين، وربما "تتعمد تشويش فكر المتلقي/ة؛ لأن غاية العنوان هو إثارة الجدل وفتح الباب على مصراعيه أمام التأويلات"[24].

فهناك عنوان لقصة يحمل عنواناً غير مباشر، ذا تركيب مجازي، الأمر الذي يستدعي قراءة المضمون لفك شفرات العنوان، رغم أن أمبرتو إيكو يعتبر أن مجيء "العنوان هو منذ اللحظة التي نضعه فيها مفتاحاً تأويلياً"، أي أن العنوان يثير فضول المتلقي، الذي يعبر عن المحتوى بعيداً عن القراءة، وقد يصدق تحليله، وقد يلبث مجرد إمكانية للتأويل بعد الإتيان على العمل. لذلك لا بأس أن نتعرف على شكلية العنوان ومدلوله"[25].

مكونات العنوان، وهي:

لغة العنوان:

للعنوان مكونات تساعد على التعرف إلى مضمون القصة واستهلاكها عن طريق القراءة، ومشاهدة الصور المصاحبة للنص، على اعتبار أن العنوان هو أعم العتبات

للولوج داخل النص، ولهذا فإن لغة العنوان مهما كانت، تتوزع على عدة مستويات، وهي: الفصحى، والعامية أو اللغة الثالثة التي تقع بين العامية والفصحى.

المتن الحكائي: يتكون مما يأتي:

1- العنوان والحكاية:

وجدنا أنه غالباً ما يحيل بعض العناوين مباشرة في علاقته بالمتن الحكائي، إلى "أهم المكونات الأساسية للقصة، والتي منها: الشخصيات، والفضاء، والزمن، والمكان. وقد يتبين أن العلاقة التي تربط العنوان بالحكاية هي علاقة وطيدة، حيث يعتمد الكاتب على إخبار المتلقي بمضمون الحكاية، ولكون العنوان يعتبر أول إنجاز للمتلقي، فـ "إن جل الكتّاب يعملون على تحديد موضوع الحكاية، ما يجعل جل العناوين تقريرية ومباشرة"[26].

2- البعد التاريخي:

ونجد العنوان في بعض قصص الأطفال الفلسطينية، تحمل حمولة تاريخية، إذ تظهر هذه الحمولة كيف "يتجلى هذا البعد من خلال الشخصيات التاريخية التي تشكل أبطال هذه الحكايات، سواء بشكل مباشر، أم غير مباشر"[27].

3- التركيب اللغوي:

ويعد التركيب اللغوي أساسياً في الاشتغال على العنوان؛ لأنه قد يأتي اسم علم، وهو الاسم الذي يدل على مسماه بذاته، ودون قرينة خارجة عن لفظه. مثل: محمد، ومكة، وفاطمة، والقدس، وأبو يوسف، وعبد الله. فالكلمات السابقة دلت بلفظها وحروفها الخاصة على معنى واحد معين محسوس، ولا تحتاج هذه الدلالة إلى مساعدة لفظية أو معنوية لتساعدها على أداء المعنى، بل تعتمد على ذاتها في إبراز تلك الدلالة. والاسم العلم هو الاسم الذي يعين مسماه مطلقاً، أي من غير تقيد بقرينة تكلم، أو خطاب، أو إشارة حسية، أو معنوية، أو زيادة لفظية، كالصلة وغيرها من الزيادات اللفظية الأخرى، أو المعنوية، التي تبين وتُعَين مدلوله، وتُحَدِّد المراد منه؛ لأنه علم مقصور على مسماه.

وينقسم باعتبار تشخيص معناه، إلى:

1. اسم علم شخصي: فهو الذي يدل على شخص بعينه، لا يشاركه فيه غيره، ولا يحتاج إلى قرينة، نحو: محمد، يوسف، فاطمة، مكة. وحكمه: حكم معنوي، أي دلالته على معين بذاته، كأن يكون اسماً لبشر، أو غيره من أسماء البلاد، والقبائل، والمدن، والنجوم، والسيارات، والطائرات، والكتب، مما لها اسم معين، لا يطلق على غيرها. أو حكم لفظي، ويتعين في كون اسم العلم، لا يعرف بالألف واللام، ولا يضاف، وجواز الابتداء به، أو مجيئه صاحب حال، كما يمنع من الصرف، كما يمكن أن يكون مشابهاً، في صيغته للأفعال المضارعة.

اسم علم الجنس: هو الاسم الموضوع للمعنى العقلي العام المجرد، أي للحقيقة الذهنية المحضة، ولو أنه في حكم النكرة من الناحية المعنوية، مثل: أسامة، وأبو الحارث، وهما اسما علم جنس يطلقان على الأسد. أبو الدغفاء، ويطلق على الأحمق بدون أن يعين شخص بذاته... إلخ، وله الأحكام المعنوية، واللفظية نفسها لاسم العلم الشخصي، والذي ينقسم من حيث الأصالة في الاستعمال إلى مرتجل، ومنقول:

اسم العلم المرتجل: هو ما وضع من أسماء الأعلام، من أول الأمر علماً، ولم يستعمل قبل ذلك في غير العلمية. مثل: سعاد، ووداد، وحمدان، وعمر، ومحب.

وكما ينقسم اسم العلم المرتجل إلى قسمين:

- مرتجل قياسي: هو العلم الموضوع من أول الأمر علماً، ولم يستعمل قبل ذلك في غير العلمية.

- مرتجل شاذ: وهو ما وضع علماً من أول الأمر، ولكن لا نظير له في كلام العرب، بحيث يقاس عليه"[28]

ووجد الدارسون أن اسم العلم المنقول، هو ما نقل من شيء سبق استعماله فيه قبل العلمية، مثل: ماجد، وحامد، وفاضل، وسالم، وعابد، وثور، وحجر، وأسد. فبعضها منقول عن صفات، وبعضها منقول عن أسماء. قد يكون النقل عن اسم مفرد في لفظه، وقد يكون النقل عن الفعل

فقط، وقد يكون النقل عن جملة اسمية، أو فعلية، وإذا نقل اسم العلم من لفظ مبدوء بهمزة وصل تتغير الهمزة إلى قطع بعد النقل، مثل: اعتدال، وانتصار، وابتسام، وهي أسماء لنساء.

العنوان على اعتبار اللفظ إما أن يكون مفرداً، أو مركباً: قد يأتي العنوان اسم علم مفرد؛ وهو اسم العلم المكون من كلمة واحدة مثل: محمد، وأحمد، وعلي، وإبراهيم، وسعاد، وخديجة، ومريم، وهند. ويعرب هذا الاسم بحسب العوامل الداخلة عليه. ويجد الدارس أن هذا شائع عند كتاب أدب الأطفال الفلسطيني، ويمكن للقارئ العودة إلى الجداول ليعرف ذلك بنفسه.

ويستعمل الكتاب، أيضاً، اسم العلم المركب: ويتكون من كلمتين فأكثر، ويدل على حقيقة واحدة قبل النقل وبعده، ويجد القارئ في الجداول نماذج عديدة للعنوان، تتكون من علم مركب في قصص الأطفال الفلسطينية.

وقد يأتي العنوان جملة اسمية؛ فيتركب العنوان عندئذ، من جملة اسمية تتشكل من كلمتين، تجمع بينهما علاقة الإضافة، التي تقوم بإسناد لفظ ما إلى لفظ التواصل. ونلاحظ على مستوى آخر أن كلمة ما تكون اسم مشتقاً دالاً على معنى ما.

وظائف العنوان:

وجد الدارسون إن للعنوان وظائف متعددة، أهمها:

1- الوظيفة الندائية للتعريف بالنتاج.

2- الوظيفة المرجعية للتعريف بمحتواه العام.

3- الوظيفة الإيحائية أو الإشهارية لتشويق المتلقي.

4- وظيفة المماثلة أو تحقيق هوية ما من خلال استعارة اسم بطل من التاريخ، أو أسطورة، أو جانب خيالي، أو حالة اجتماعية، أو صفة أو طبع، أو نوع حيواني.

5- وظيفة إخبار وإعلام، وهو لفظ من ألفاظ التواصل، فقد رأينا أنه يدل اصطلاحاً على «تبادل المعلومات والأخبار، وأن له مكونات من أهمها المرسل والمرسل إليه والمرجع والقناة والسنن أو الشفرة. نستنتج من المعطيات السابقة أن عملية التواصل لا تتسم بالجمود بل هي مشحونة بحركية وتفاعل بين طرفين أو أكثر»[29].

6- وظيفة الجذب أو الصدم، وهو ما أضحى الكتّاب المعاصرون يستهويهم مثل هذا النوع من العناوين؛ بحيث تزلزل بعض المفاهيم الثابتة التي تمتاز بالجرأة[30].

ومما لا شك فيه «أن المهمة الأساسية في دراسة العنوان تكمن في جعله أداة وظيفية إنتاجية، تقوم بتوليد الدلالات الممكنة، لنحاول بعد ذلك، ربطها بالمتن الروائي»[31].

وكما يمكن أن تكون هناك وظائف أخرى للعنونة وهي: «إحالية، وأخرى بنائية، وثالثة دلالية، ورابعة تداولية، وخامسة بصرية أو أيقونية تستغل فراغ محيطها، أو تنوع في الخطوط، وألوانها، وأحجامها وطرائق رسمها، وهكذا دواليك»[32]. ولهذا كله، فإن العنوان هو أحد أشكال الاقتصاد اللغوي. والاقتصاد لغة هو «القصد في الشيء خلاف الإفراط، وهو ما بين الإسراف والتقتير، والقصد في المعيشة؛ وهو أن لا يسرف، ولا يقتر، ويقال مقتصد في النفقة، وقد اقتصد هو القلّة، والسُهولة، والقصر، والاختصار، والإيجاز مع القصد والإرادة»[33].

وأما الاقتصاد اللغوي، اصطلاحاً، فهو: "ظاهرة لغوية غير مقصورة على اللغة العربية وحسب، وغالباً ما تكون ظاهرة معروفة في كل لغات العالم، وكذلك بدرجات متفاوتة، ويتأثر بها التركيب، والصوت، وبالتالي كانت من الظواهر العالمية في اللغة، إذ إنها ليست وقفاً على لغة دون أخرى"[34].

دراسة نماذج من أدب الأطفال الفلسطيني

سنحاول أن ندرس عدة نماذج للعناوين لقصص الأطفال في محاولة للكشف عن سيموطيقا العنوان، وعلاقته بالمضمون، لهذا وجدنا أنه من الضروري الاشتغال على التركيب اللغوي للعنوان في القصة الطفلية الفلسطينية.

العنوان في القصة الطفلية الفلسطينية

وجدنا أن العنوان قد يأتي اسماً مفرداً، وهو في أغلبه منقول عن صفات، وهذه القصص يوضحها الجدول الآتي:

عنوان القصة	اسم الكاتب
1. الحارس	- زكريا محمد
2. شعشبون	- زكريا محمد
3. زلوطة	- سونيا نمر وسعاد ناجي
4. التنين	- سونيا نمر وسعاد ناجي
5. الصياد	- عباس دويكات
6. المعروف	- إبراهيم شيخ العيد

وقد يأتي العنوان جملة اسمية، يتركب من جملة اسمية تتشكل من كلمتين، تجمع بينهما علاقة الإضافة التي تقوم بإسناد لفظ إلى لفظ كالآتي:

عنوان القصة	اسم المؤلف
1. ملك الحكات	- سونيا نمر
2. مغني المطر	- زكريا محمد
3. المدينة البعيدة	- خالد جمعة
4. السنونو الذكي	- سونيا نمر ورشا حمامي
5. حاكورة أمي	- مروان العلان
6. عمر وهاها	- صفاء عمر
7. سوا سوا	- روز مصلح شوملي
8. أذن سوداء وأذن شقراء	- خالد جمعة
9. ملك الغابة	- حنا أبو حنا
10. سر الملك كيسار	- حنا أبو حنا
11. صفاء تسأل أيضاً	- إبراهيم جوهر
12. قصة قبل النوم	- مايا أبو الحيات
13. مختار أبو دنين كبار	- سونيا نمر وسعاد ناجي
14. قصة نورس	- نورس كرزم
15. حذاء الطنبوري	- سونيا نمر ورشا حمامي

وقد يأتي العنوان مكوناً من جملة فعلية، كما هو مبين في الجدول أدناه:

عنوان القصة	اسم المؤلف
1- نفهم بالإشارة	- حنا أبو حنا
2- تعال العب معي	- صفاء عمير

ويكون العنوان في بعض القصص من أكثر من جملة، مثل:

عنوان القصة	اسم المؤلف
1. العمة زيون وشجرة الزيتون	- فاطمة شرف الدين

سنقوم بدراسة تطبيقية على نماذج من قصص الأطفال، التي تحمل عنواناً يتكون من كلمة واحدة وهي، قصة «شعشبون» لزكريا محمد، و«زلوطة» لسونيا نمر وسعاد ناجي.

القصة الأولى: «شعشبون»[35]، كلمة مفردة، هي كلمة تطلق على نوع من العناكب التي تنسج بيوتها داخل البيوت، وعلى مداخل الكهوف، وعلى أغصان الشجر، وعلى الأعشاب، وفي الخرائب، وغالبية الأطفال شاهدوها، وهي معلقة تنسج بيوتها، وهم يعرفون معنى «شعشبون»، ولكن لا يعرفون طبيعة العلاقة بين العنوان والمضمون، وهذا ما سنقوم به.

نبدأ بالحقول الدلالية لـ «شعشبون»، وهي:

ترتكز قصة «شعشبون» على اسم العلم المفرد، أي

عنكبوت صغير، يتدرب على الصيد، نساج شبكات، لديه الرغبة في صيد من هم أكبر منه حجماً، فهذه الجمل تحمل معاني متعددة، تعمل على إشعال التفكير عند الصغار، ليكتشفوا بأنفسهم الإجابات عن أسباب خوضه الصراع مع حيوانات أكبر وأضخم منه، إذ يخوض شعشبون صراعاً مع الفيل، ما أفقده رجلين من نفضة الفيل، مع أنه "القوي الذكي والشجاع"، إلا أن الفيل كبير، ويحاول الكاتب من خلال صراع شعشبون مع الحيوانات الضخمة، أن يؤكد على معنى واحد، وهو، "أن الشجاعة إن لم تفد، ضرب من الحمق والمأثم"، وعلى الصغير أن يتحسس حجمه، وأن يفحص قواه قبل الإقدام على أي مغامرة، تكون نتائجها وخيمة، ويكرر السارد محاولات شعشبون الكرة تلو الكرة، لإبراز إصرار شعشبون من جهة، ولإبراز عدم تعلم شعشبون من هذه التجربة، لأن السعيد من اتعظ بغيره، والشقي من اتعظ بنفسه، فهو ذاك الشقي، ويرسم الكاتب محاولات شعشبون في جملة "أنه شجاع لكن الحمار، كبير"، فداس الحمار على الشبكة، وتعلق بقدمه، ففقد قدمين من أقدامه الستة المتبقية". فللمرة الثالثة لم يتعظ شعشبون، ويكرر المحاولة ذاتها، مع العنزة السوداء التي مزقت الشبكة، وعبارة "قوي وذكي" توحي بأن القوة تهور، وأن الذكاء إذا لم يفد صاحبه، و يستعمله في موضعه، يكون مدعاة للسخرية، لذا تراه في كل تجربة صراع يفقد رجلين أخريين. ثم يؤكد الكاتب على مبدأ قوة العنزة وشجاعة شعشبون، ولم يتعلم شعشبون الدرس فحاول محاولته الأخيرة مع الفأر الأبيض، الذي فعل مثل سابقيه، مزق الشبكة، وفقد ما تبقى من أرجل. ثم يستخدم الكاتب الجملة نفسها ليستنبتها في عقول الأطفال، إنه "شجاع"، ولكن يبرز الكاتب فارقاً آخر في الخصم، وهذا الفارق هو أن "الفأر ذكي". وتنتهي الحكاية بأن قامت العناكب بإلصاق أرجله الثمانية، "وينجح في اصطياد ذبابة". هذه الجملة هي جملة مفتاحية، يمكن للطفل أن يكتشف معناها بسهولة، فلا يكرر تجربة شعشبون في حياته اليومية.

إن العلاقة بين العنوان والمضمون جاءت موضوعية وعضوية معاً؛ فالبناء الحكائي منذ العنوان «شعشبون» وإلى تفاصيل المضمون، وعبر إظهار الصراع مع الحيوانات الأكبر والأضخم منه، في بحثه عن غذاء، قد جاءت علاقة عضوية بدءاً من العنوان «شعشبون»، ومروراً بالصراعات وانتهاءً بتعاون العناكب في إلصاق أرجله. وكشفت نهاية الحكي تغير شعشبون، فذهب إلى الصيد متسلحاً بالمعرفة الجديدة؛ وهي أن الشجاعة والذكاء لا يكفيان في الصراع مع الآخر الأكثر ضخامة وذكاءً، فالمتن الحكائي صب كل مضمونه في العنوان.

القصة الثانية «زلوطة»[36]: فهي منذ البداية لا تحيل إلى معنى، حتى لو استخدم الطفل قاموس المعاني، فالكلمة صندوق مقفل، والعلامات غائبة، وبالتالي غابت الدلالة، وإلا كيف تكون العلاقة بين العنوان المقفل والمضمون؟ تداركت الكاتبتان عدم وضوح العنوان، والذي قد يشكل عقبة أمام القارئ الطفل في الفهم. ولأجل إيضاح العنوان المقفل الدلالة، لجأت الكاتبتان إلى تعريف معنى «زلوطة»؛ لأنها كلمة من العامية المصرية، وباتباعهما أسلوب التقديم، أي جعل الشخصية المركزية في القصة أن تقدم نفسها بنفسها للقارئ؛ ما يتطلب استخدام جملة اسمية «أنا دبانة»، وهي ملفوظ مصري عامي خاص بالمدينة. واستكمالاً للتعريف بنفسها أوضحت أنها «تعيش في الزبايل»، وهذا أوضح معنى الشخصية «زلوطة». وتعريف «زلوطة» بذاتها فتح الأبواب المقفلة على معاني هذه الكلمة. فالعلاقة بين عنوان القصة زلوطة علاقة عضوية وموضوعية، أيضاً. وبهذا تكون الدلالات واضحة، ومرتبطة بهذا الكائن وظروف عيشه. في حاويات الزبالة.

العنوان جملة فعلية (قصة "تعال العب معي")[37]:

استخدمت الكاتبة صفاء عمير ما يمكننا أن نطلق عليه أسلوب التبادل الحكائي التدويري، إذ إن البناء الحكائي يدور حول شخصية ما، ومن ثم أقوم بتدوير هذا البناء بالكامل مع شخصية أخرى في الحكاية، فقد اعتذر

الأب عن اللعب "إنني مشغول" ليس الآن، "إنني تعبان"، وليس الآن، "إنني جوعان"، ليس الآن، "إنني نعسان". وتعيد الكاتبة التدوير التبادلي في الأدوار وتقوم بتدور اللغة، أيضاً: الأب: "تعال العب معي". الابن: "ليس الآن إنني تعبان". الأب: "تعال العب معي". "أجبته غداً سنلعب"، «نمت في السرير وبدأت في الشخير، أجبته غداً سنلعب.

العنوان من كلمتين: قصة "سوا سوا"[38]:

إن العنوان «مكون من مفردة مكررة، وهي كلمة تداولية نستخدمها كثيراً في حياتنا الاجتماعية ونكررها كثيراً، وندرك معناها، لأننا نستعملها عادة عندما نطلب من الأطفال مغادرة مكان ما. فنقول: لهم العبوا «سوا سوا» برا البيت مثلاً، أو عندما يختلف الأطفال مع بعضهم: نقول لهم العبوا سوا سوا، أو عندما يختلف الأطفال الذكور مع الإناث، نقول للجميع: «العبوا سوا». فكلمة «سوا» آتية من المساواة بين الأطفال، المساواة بين الإناث والذكور، لذا استعملتها الكاتبة للتأكيد على هذا الحق في اللعب، هذا من جهة وللتأكيد على أن هذا الحق مكفول للإناث والذكور على السواء وتكشف الكاتبة من خلال الحوار بين شخصيات القصة، أن هناك اتجاه تربوي قد تسرب إلى التنظيم النفسي للأطفال. لذلك يرون في لعب الأطفال الذكور مع الإناث عيب، ويمس بالاعتداد بذكوريتهم، وأن مكان الذكور خارج البيت. هذا ما يكشفه الحوار بين فارس وأترابه من الأطفال.

لذا، نجد فارس يقول: "أريد أن أعود إلى البيت"، ضحك سامي وقال: "الصبيان يمكنهم البقاء خارج البيت"، وشيئاً فشيئاً تتضح ملامح تفكيرهم القائمة على التمييز ضد الأنثى، قال رامي: "لا تقل لي أنك تساعد في أعمال البيت، ضحك أشرف وقال: "البنات فقط يعملن في البيت". قال فارس: "سوف أذهب لألعب مع ابنة عمتي أمجاد". قال سامي: "تلعب مع البنات".

إن هذه الجمل تشير سيميائها إلى أن هذه الأفكار أصبحت منغرسة في التنظيم الوجداني وفي الوعي، وتدريجياً تصبح فكرة التمييز ضد الإناث إحدى مرجعياتهم، ولهذا عبر الأطفال عن الفكرة التمييزية بالضحك والسخرية. ووجدنا أن الفكرة التمييزية بين الذكور والإناث، بدأت تأخذ حيزاً من تفكير فارس. وللتوقف ذهنياً جعلت الكاتبة يتوقف أيضاً "فكر فارس لماذا لا يجب أن ألعب مع البنات، لم يخطر ببالي أن هناك أعمالاً للبنات لا يقوم بها الأولاد". فالكاتبة تكشف لنا عن أهمية القدرات والأدوات الحسية، والخبرات التي يمتلكها الأطفال، وعن عمليات ترويض الأجساد التي هي أساسية في تشكل الوعي البشري، وأنها أساسية في تشكيل النظم الاجتماعية والحفاظ عليها. فالكاتبة عمدت إلى إظهار نقطة التحول في تفكير فارس، والذي يبدأ في التحول بعلاقته مع أمه، فقد كان "يساعد أمه بأعمال المنزل، لكن أصحابه قد أوحوا إليه بفكرة جديدة" دفعته إلى "التصرف بطريقة مختلفة". هذه الجمل علاماتها واضحة، فقد رجع إلى البيت متسلحاً بأفكار جديدة. من هنا، "توجه فارس إلى غرفة الجلوس، وقال بصوت عال: "أريد أن آكل هنا". "تناول قليلاً... ثم دفع الطبق وقال بصوت آمر: أعيديه إلى المطبخ"، "أنا لن أعيده إلى المطبخ أتظنينني بنتاً".

فالفكرة التمييزية على أساس الجنس قد اخترقت أفكاره، وأخذت تغير من نظرته، ومن تعامله مع أمه، وأخذ يحدد وظيفة البنت على أساس الطبخ، والنظافة، وخدمة الصبي الذكر. ويستمر فارس في التأكيد على فكرته: "تمتم فارس: هذا عمل البنات، ويتابع فارس: أنا لا أريد أن ألعب مع البنات، حتى لو كانت البنت هي أمجاد ابنة عمتي".

نحن نقف إزاء علامات تحملها جمل "بصوت عال، وقال بصوت آمر، أعيديه إلى المطبخ". إن ارتفاع الصوت يشير إلى التحول في السلوك، فهو يفكر بصورة شخصية السيد الذكر الذي يصدر الأوامر، والكل من الإناث يستجيب بالسمع والطاعة، وأما جمل" تمتم فارس: هذا عمل البنات"، "أنا لا أريد أن ألعب مع البنات، حتى لو كانت البنت هي أمجاد ابنة عمتي". فإنها تؤشر إلى مدى تأثره بفكر التمييز ضد جميع الإناث، بداية من أمه برفضه

"أنا لن أعيد الأطباق، وانتهاءً بابنة عمته، أنموذجاً". إلا أن الكاتبة حرصت على إبراز التنشئة الاجتماعية العازلة التي يتعرض لها أجساد الفتيان والفتيات، وهذه التنشئة، ستقحم عبرها الأجساد في علاقات التمييز، من هنا عملت (شوملي) على زحزحة الفكرة عبر شخصية الأب الذي قال: "... سوف أحضر السلطة". ودفع هذا الموقف فارس إلى إعادة التفكير في موقفه من البنات: "إذا كان العمل عيباً للصبيان فلماذا يحضر أبي السلطة؟" وتترك الكاتبة مساحة لفارس للتفكير: "أبي يعمل في المطبخ، وهو رجل، لكن، لا يبدو عليه أنه مكترث، ربما المساعدة في المطبخ ليست مشكلة". ولكن بقي متوجساً "ينظر إلى الباب ماذا لو رآني واحد من أصدقائي. فكر فارس، "أو التفكير هو بداية الصراع النفسي، والذي أرادت الكاتبة منه؛ الكشف عن عودة فارس إلى طبيعته غير التمييزية. ويساعد الأب فارس في انزياحاته؛ لإعادته إلى سابق عهده فيقول: "وما الخطأ في أن تحضر الطعام؟" لا يزال فارس متوجساً من أقرانه لذا تمتم: "هذا عمل البنات".

ولكن الأب قال مازحاً: «ربما نحتاج إلى أن ننجب بنتاً كي تقوم بأعمال البيت، نيابة عنا». ويمضي فارس في موقفه «لا أريد أن ألعب مع البنات، حتى لو كانت هي أمجاد ابنة عمتي». فكر فارس. ولكن عندما وصل «وجد أمجاد تعمل مع أبيه». ثم توظف الكاتبة عنصر الظرفية «بدأ كل منهما برش الآخر بالماء، نسي فارس قراره، ولم يعد قادراً على إخفاء سروره، حتى أبوه سمع ضحكته «ضحك أبوه وقال: ألا تخاف أن يراك أحد؟ ضحك فارس قائلاً ليس بعد اليوم». نلاحظ كيف جاءت الخاتمة منسجمة مع توجهات الكاتبة الجندرية، وتمكنت من خلق ظرفية مناسبة تربوياً، عبر شخصية الأب الجندري لإصلاح الخلل التفكيري التمييزي ضد الإناث. فـ «سوا سوا»، كلمة مكررة ذات حمولات سيميائية مكثفة، لها دوال إيجابية ولها دوال سلبية. فالإيجابية؛ تعني الدعوة إلى اللعب الجماعي دون تحديد الكلمة، مع من يكون اللعب؟ البنات مع البنات، الصبيان مع الصبيان آو لعب مختلط ومشترك «صبيان وبنات»، فالكلمة «سوا» حملت دوال وظيفية للمرأة «بنتاً، أماً، ابنة عمة»، ولنقل للأنثى بشكل عام في سياق التأطير للفكر الجندري، فالكاتبة لم تذكر كلمة «سوا» في المتن الحكائي؛ كي تدفعنا لاكتشاف معاني الكلمة، «فسوا نلعب، سوا نطبخ، سوا نزرع، سوا نحتفل... إلخ. فالعلاقة تكمن في دراسة الممكنات في المضمون بحيث تؤشر إلى العلاقة بالعنوان، وتصبح حاملاً لغالبية العلامات الواردة في المضمون.

مراجع الدراسة:

1. د. على أحمد محمد العبيري، العنوان في قصص وجدان الخشاب، دراسة سيميائية، دراسات موصلية، العدد الثالث والعشرون، صفر 1430هـ، شباط 2009 م.
2. المرجع نفسه، د. على أحمد محمد العبيري، العنوان في قصص وجدان الخشاب
3. حمودي بن العربي، سيميائية العنوان في مسرحية -مسافر ليل- لـ صلاح عبد الصبور،

www.ahewar.org/debat/show.art.asp?t=0&aid=22621

4. مرجع سبق ذكره، د. على أحمد محمد العبيري، العنوان في قصص وجدان الخشاب
5. فريدة بن براهيم موسى. عنوان الكتاب «زمن المحنة في سرد الكاتبة الجزائرية»، وقد صدر عن دار غيدا للنشر، الأردن (2012).
6. فرقزيد بوشتى، تركيبة العنوان وعلاقته بالمضمون، مجلة فكر ونقد، السنة العاشرة عدد 91 اكتوبر 2007 ص 91.
7. المرجع نفسه، فرقزيد بوشتى، تركيبة العنوان وعلاقته بالمضمون.
8. بسام قطوس، سيمياء العنوان، مطبعة البهجة/ بدعم من وزارة الثقافة . عمان . الأردن.
9. مرجع سبق ذكره، فريدة إبراهيم بن موسى - عود الند المجلة الثقافية الشهرية.
10. بسام قطوس، سيمياء العنوان، مطبعة البهجة/ بدعم من وزارة الثقافة.
11. مرجع سبق ذكره، حمودي بن العربي سيميائية العنوان.
12. مرجع سبق ذكره، فريدة إبراهيم بن موسى - عود الند المجلة الثقافية الشهرية.

13. حمودي بن العربي، سيميائية العنوان في مسرحية -مسافر ليل- لـ صلاح عبد الصبور،

www.ahewar.org/debat/show.art.asp?t=0&aid=22621

14. إيناس حسيني العلاقة الموضوعية بين الشكل والمضمون في العمل الادبي وجهان لعملة واحدة، 1أيلول (سبتمبر) 2003، www.diwanalarab.com/spip.php?article476

15. المرجع نفسه، ايناس حسيني العلاقة الموضوعية بين الشكل والمضمون في العمل الأدبي وجهان لعملة واحدة.

16. المرجع نفسه، إيناس حسيني لعلاقة الموضوعية بين الشكل والمضمون في العمل الأدبي وجهان لعملة واحدة.

17. د. علي صديقي، المناهج النقدية الغربية في النقد العربي المعاصر، عالم الفكر، العدد4، المجلد 41، ابريل- يونيون 2013. ص 124.

18. مدكور إبراهيم، معجم العلوم الاجتماعية، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب 1975، ص 581-582.

19. د. علي صديقي، المناهج النقدية الغربية في النقد العربي المعاصر، عالم الفكر، العدد4، المجلد41، ابريل- يونيون 2013.

20. حسام كمال النجار، العلاقة بين العنوان والمضمون، www.alukah.net/culture/0/38923

21. المرجع نفسه، حسام كمال النجار، العلاقة بين العنوان والمضمون.

22. مرجع سبق ذكره، بسام قطوس، سيمياء العنوان.

23. مرجع سبق ذكره فريدة إبراهيم بن موسى. عنوان الكتاب "زمن المحنة في سرد الكاتبة الجزائرية".

24. مرجع سابق، فريدة إبراهيم بن موسى.

25. مرجع سابق، فرقزيد بوشتى، تركيبة العنوان وعلاقته بالمضمون.

26. مرجع سابق، فرقزيد بوشتى، ص 93.

27. حمّاد بن محمد الثمالي، جامعة أم القرى/ كلية اللغة العربية المنقول والمرنجل عند النحاة،

http://uqu.edu.sa/page/ar/142940

28. حميد اليوسفي، دلالات العنوان ،

www.startimes.com/?t=1713765

29. حمودي بن العربي، سيميائية العنوان في مسرحية -مسافر ليل- لصلاح عبد الصبور،

www.ahewar.org/debat/show.art.asp?t=0&aid=22621

30. مرجع سابق، فريدة إبراهيم بن موسى.

31. بسام قطوس، سيمياء العنوان، مطبعة البهجة/ بدعم من وزارة الثقافة.

32. انظر لسان العرب، ابن منظور، دار صادر بيروت، مادة (قصد)، مج 3، ص 353-354.

33. سليمان ياقوت، علم الجمال اللغوي، 1/307.

34. زكريا محمد، شعشبون، مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي، رام الله، الطبعة الأولى، 2011.

35. سونيا نمر وسعاد ناجي، زلوطة، مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي، رام الله، الطبعة الثانية، 2011.

36. صفاء عمير، تعال العب معي، مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي، رام الله.

37. روز مصلح شوملي، سوا سوا، مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي، رام الله، 2002.

أسئلة الامتحانات في المدارس الفلسطينية

ناجح شاهين

تمهيد:

الامتحان الفلسطيني مكتف بذاته، ولا يهدف إلى غير العلامة، وهو محاط بهالة مريعة تجعل دور الأهل والمعلمين تدريب التلاميذ أساساً على كيفية الإجابة على أسئلة الامتحان. وبالنسبة للامتحانات العامة، فإن حالة الاهتمام الناجمة عن الرعب تتضاعف مرات عدة، وتصل قمتها بالطبع في امتحان الثانوية العامة الذي يحيل البيت كله إلى معسكر للتسميع والتذكر والحفظ الصم، والأفئدة والعقول مشحوذة عن آخرها باتجاه مساعدة التلميذ على الحصول على أعلى علامة ممكنة.

وفي دراسة إثنوغرافية حديثة صدرت عن مركز القطان يجد الباحثون أن المعلمين يكرسون وقتاً لا بأس به لتنبيه الطلبة إلى المحتوى الذي «قد» يأتي في الامتحان، وتصل الأمور إلى حد تنبيه الطلبة في العاشر أو التاسع مثلاً إلى الامتحان الذي سيتعرضون له في التوجيهي.[1]

غاية الامتحان المدرسي:

يُفترض أن الامتحان وُضِع ليقيس مدى تحقق الأهداف من العملية التربوية. ولذلك فإن ما يقيسه الامتحان يعني قصداً أو سهواً أن المقيس هو القصد والغاية من التعليم. وبالطبع لا يعني ذلك أبداً أن القائمين على التعليم قد لا يملكون غايات أخرى، ولكنها قد تكون غايات مستترة غير أساسية.

نلاحظ، للأسف، أن الامتحان في النظام التعليمي المحلي، خصوصاً بعد البستان والتمهيدي، وربما الصف الأول يقتصر على قياس الجوانب المعرفية دون غيرها. ولكن هذه الجوانب ذاتها يتم اختزالها في معظم الأحيان إلى المعلومات التي تحفظ بعد تقديمها من قبل المدرس للتلاميذ، وبالاستناد إلى نسخة واحدة للحقيقة يقدمها الكتاب المقرر. وعندما يحين الوقت «الموعود» يستذكر التلاميذ المعلومات المخزنة ويكتبونها في دفتر الإجابة.

ومن نافلة القول إن معرفة المعلم بطرائق التفكير وكيفية تدريب الطلبة عليها، ثم كيفية قياسها هي أمور غائبة على ما يبدو بشكل تام. وهو ما يجعل «الممكن» الراهن هو تقديم المعطيات المعرفية بغرض تذكرها لا أكثر.

أنواع أسئلة الامتحان المستخدمة:

هناك أنواع من الامتحانات من حيث مستوى تخصيصها أو تعميمها: هناك الامتحان الصغير المُعد لمجموعة من الطلبة أو حتى لطالب واحد في الفصل الدراسي الواحد، وهناك في الجانب الآخر الامتحانات العامة المعدة لطَيْف واسع من الطلبة والمناطق والمدارس مثل امتحان الثانوية العامة في بلدان مثل الأردن وسوريا وفلسطين، حيث يعد الامتحان لآلاف مؤلفة من الطلبة الذي أكملوا سنوات المدرسة الإلزامية والثانوية، وينتظر أن يلتحقوا بالجامعة.

أنواع أسئلة الامتحانات المستخدمة في المدارس الفلسطينية:

1. أسئلة الاختيار من متعدد: وهو نمط شائع جداً في مدارسنا. ويعتمد ايبستمولوجياً قيمة الصواب والخطأ الثنائية الأرسطية. وفي التطبيق الممارس فعلياً في المدارس ينحو هذا النمط إلى قياس تذكر الطلبة لمعطيات معرفية محدودة جداً، قد تكون رقماً أو كلمة أو جملة قصيرة.

2. أسئلة أجب بنعم أو لا أو ضع إشارة صح أو خطأ أمام العبارة. وهي أسئلة شائعة أيضاً في امتحاناتنا، كما أنها لا تختلف ايبستمولوجياً ولا من حيث المحتوى الذي تقيسه عن سابقتها، ولكنها أقل قدرة على قياس حفظ الطالب للمعلومة، لأن احتمال أن يجيب الطالب عشوائياً إجابة صحيحة يصل إلى خمسين في المئة بسبب أننا في مواجهة احتمالين لا غير.

3. أسئلة التوفيق بين عمودين، وهي أسئلة منتشرة أيضاً، ولا تختلف في أساسها الايبستمولوجي، وتقيس الحفظ أساساً، ولكنها تعاني زيادة على النمطين السابقين من مشكلة أن الخطأ في فقرة معينة يستتبع فوراً خطأ في فقرة أخرى، بسبب عدم استعمال البديل الواحد أكثر من مرة.

4. أسئلة الإجابات القصيرة التي تستدعي أن يرد التلميذ بكلمة أو بضع كلمات. وهذه الأسئلة تمتاز بقدرتها الأفضل على قياس حفظ الطالب للمعلومات، لأن إمكانية التكهن بالإجابة فيها أقل بكثير من الأنماط الثلاثة السابقة. بالطبع يجب أن لا ننسى أن غش الامتحانات المنتشر على نطاق واسع قد لا يجعل هذه الأسئلة مختلفة فعلاً في التطبيق العملي للامتحانات المحلية.

5. أسئلة المقال: تستعمل أسئلة المقال في سياق يتوقع فيه من التلميذ أن يتذكر محتوى معرفياً ما، ثم يقوم بتنظيم المعلومات والمعطيات، وينتجها في شكل مترابط ومتماسك منطقياً. ولكنها بالطبع يمكن أن تستخدم في مجال التذكر المباشر لمحتوى كبير قد يكون مطلوباً من الطالب تذكره حرفياً مثلما يحدث في بنود اتفاقية معينة أو نص شعري، أو واقعة تاريخية. وفي حدود معرفتنا فإن هذا النوع من الأسئلة يستخدم في سياقنا المحلي أداة لقياس تمكن الطالب من استظهار محتوى كبير عن ظهر قلب.

ما تقيسه الامتحانات:

ليس هدف الاختبار الوحيد، وإن بدا كذلك في واقعنا المحلي، أن يقيس نتائج العملية التعليمية- التعلمية في جانبها المعرفي بغرض «إصدار» قرارات بخصوص من

«سيُرَفع» إلى الصف التالي، أو بغرض تصنيف الطالب قياساً بزملائه. هناك أهداف أخرى كثيرة للامتحانات تتصل ببناء العملية التعليمية- التعلمية والتخطيط لها وتنفيذها. ومن ذلك معرفة وضع التلميذ قبل البدء بالتدريس، وهنا يجرى امتحان قبلي أو مدخلي أو امتحان لقياس الاستعداد، وهي كلها في معنى متقارب يشير إلى تشخيص المخزون المعرفي لدى المتعلم بغرض البناء عليه، وإكمال ما ينقصه في مضمار محتوى معين أو مهارة معينة.

يجب أن نفكر بالطبع فيما نريد من الامتحان، وقد لاحظنا في أنواع الامتحان أعلاه أن هناك طيفاً من الأسئلة "الموضوعية" والمقالية التي يمكن أن تقيس هدف التذكر في هرم بلوم الشهير. وهناك بالطبع إمكانية لاستعمال أنماط الأسئلة المختلفة في قياس أهداف أخرى أكثر رقياً من التذكر. ولكن الأسئلة الموضوعية من قبيل المقابلة والتوفيق بين عمودين قد لا توفر الفرصة الأفضل لذلك. هناك بالطبع حاجة إلى وضع الأسئلة التي تقيس مهارات التفكير العليا من قبيل التحليل والكشف عن العلاقات السببية وما إلى ذلك.

أسئلة الامتحان في المدرسة الفلسطينية:

بينت دراسة أعدها كاتب هذه المقالة[2] أن الامتحانات تستخدم طيفاً واسعاً من الأسئلة يشمل أشكال الأسئلة الموضوعية والمقالية. ولكن الدراسة بينت أيضاً بوضوح كاف أن الأسئلة قد أعدت عموماً من أجل قياس مهارة الحفظ في الغالبية الساحقة من الحالات. وفي حالات قليلة بدا أن الأسئلة تحاول أن تقيس مهارات أخرى غير التذكر من قبيل التحليل أو اكتشاف العلاقات، ولكن لدى سؤال المعلم/ة اتضح أن المقصود الفعلي هو أن يكتب التلميذ التحليل الموجود في الكتاب المقرر، أو التحليل المكتوب في دفتر الملاحظات والمنسوخ عن السبورة.

جاءت أسئلة التاريخ لتغطي طيفاً واسعاً من أنواع الأسئلة، ومن ذلك أسئلة أجب بنعم أو لا، وأسئلة الاختيار من متعدد، وأسئلة التوفيق بين عمودين، وأكمل الفراغات. وقد لاحظنا أنها دارت حول اختيار تاريخ واقعة معينة أو اسم قائد ما، أو ذكر معلومة صغيرة جداً. ولذلك لم يكن هناك من شيء يزيد على تذكر معطيات معرفية جزئية محدودة.

تكشف قراءة امتحانات التربية الوطنية مثلما التربية المدنية عن تشابه واضح مع امتحانات التاريخ على الرغم من الطابع العملي الأخلاقي والاجتماعي والسياسي الذي يمكن أن يتصف به هذان الموضوعان المدرسيان حديثا العهد بالمقارنة مع مواضيع المدرسة الأقدم. ولذلك يلفت نظرنا بالفعل أنه على الرغم من تلك الحداثة «الشكلية» جاءت الأسئلة في نطاق الأسئلة الموضوعية والمقالية التي تهتم بقياس مهارة الحفظ. من نافلة القول إن المواطن الذي يحمل قيماً إيجابية تجاه وطنه، ومجتمعه، ويقدر على اخذ المواقف والدفاع عن العدل والحق والحرية والخير والتقدم والجمال لا يمكن أن ينمو ويترعرع في سياق عملية تربوية تطلب منه أن يذكر أو يعدد، أو يكمل الفراغ بكلمة أو عبارة أو جملة يرددها دون أن نعرف ما إذا كان يعرف معناها السطحي ناهيك عن التعمق في مغازيها وصولاً إلى التبني أو ابداء الرأي أو النقد أو الاعتراض المسؤول.. إلخ.

لسوء الحظ، فإن عدم مراعاة الطابع «العملي» لمواضيع التربية المدنية والوطنية ينطبق أيضاً على مواضيع من قبيل «الصحة والبيئة» و«التكنولوجيا» التي تخدم فكرة علمية مجردة بتحويلها إلى تطبيق عملي. وهكذا نجد الأسئلة ذاتها التي تقيس حفظ معلومة ما عن طريق الأسئلة الموضوعية، وأسئلة علل التي تعني في الواقع ذكر معلومة لا أكثر، كأن يطلب السؤال من التلميذ أن يعلل لماذا يشرب أهل المناطق الحارة الماء بكثرة، بينما المقصود هنا هو ذكر معلومة واحدة حول شدة حاجة الجسم للماء بسبب كثرة التبخر الناجم عن الحر.

تظل الرياضيات موضوعاً مختلفاً عن غيره في الأحوال كلها: الرياضيات هي الموضوع الذي يفترض فيه أن يكون منهجاً قبل كل شيء. والمنهج الفرضي الاستنتاجي «الأكسيوماتيك» هو ما تهتم به التقاليد التعليمية عند

تدريس الرياضيات. ولذلك فإن الامتحانات يجب أن تعنى بقدرة الطالب على تطوير ملكة التفكير الافتراضي الاستنتاجي عن طريق استخدام قواعد البرهنة والاستنتاج من قبيل مبدأ عدم التناقض ومبدأ التعدي لإقامة مبنى رياضي.

في خبرتنا الشخصية المباشرة، أو معرفتنا بخبرات المواطنين الفلسطينيين بوصفهم طلاباً، يحدث أمر مدهش هو أن أسئلة الرياضيات وحلولها تحفظ عن ظهر قلب في كثير من الأحيان وتأتي في الامتحان بنصها ناهيك عن نمطها فيقوم الطالب «الدارس» بتذكر الحل وكتابته في ورقة الامتحان.

وربما أن أفضل أنماط الأسئلة المستعملة في مدارسنا هو أسئلة اللغات العربية والإنجليزية التي تحتوي في أحيان على أبعاد الفهم والاستيعاب وشيء من التركيب. وذلك ينطبق على الأسئلة التي تتطلب إجابة قطعة معينة، أو توظيف كلمة في جملة من عند الطالب، أو كتابة مواضيع التعبير التي تتطلب من التلميذ أن يقوم بتركيب نص مستلهماً خبرته اللغوية كلها. لكن مثلما قلنا بخصوص الرياضيات وقيام الطلبة بحفظ الأسئلة ليس من الصعب تخيل أشياء من قبيل غش مواضيع التعبير، وأسئلة القطعة.. إلخ. وقد لاحظنا في حالة معينة استخدام المقارنة بين نصين مختلفين مع أسئلة حول المشترك والمختلف بين النصين، وكيف يتشابهان في الشكل أو الفكرة الرئيسة أو المحتوى عموماً. وهذا سؤال ممتاز بالطبع شريطة أن لا تكون الأسئلة كلها مع إجاباتها مدونة أصلاً في دفتر ملاحظات التلميذ الذي يحفظها انتظاراً للحظة الامتحان.

للأسف، فإن تشابه الأسئلة في امتحاناتنا يعني أمرين مقلقين: الأول أن الممارسة التعليمية تقتصر في المواضيع المختلفة على التدريب على الحفظ مما يجعل الطالب «الشاطر» طالب «حفيظ» لا أكثر، وهو ما يعني عدم استحالة وجود طالب حصل على معدل 99 في المائة في الثانوية العامة لكنه غير قادر على التعاطي مع أي تعليم يخالف تقاليد الحفظ (وقد اختبرت هذا بصورة شخصية في سياق تدريسي المنطق والتفكير الناقد في الجامعات المحلية)، وهذا بالطبع يعني عدم قدرتنا على تخريج مشاريع علماء لديهم القدرة على إنتاج المعرفة. والأمر الثاني هو أن الممارسة التعليمية المحلية تجهل ايبستمولوجياً الخصائص والسمات التي تميز المباحث العلمية المختلفة، وهو ما يعني بدوره عدم القدرة على التعمق المعرف الكافي الذي يؤسس للاقلاع في أي فرع من فروع المعرفة باعتبار أنها تختلط بعضها ببعض ولا يمتلك المتدرب في أحدها شيئاً يميزه عن غيره. ولعل الانعكاس البسيط الواضح والمخيف لهذا هو تشابه الخريجين عموما في قدراتهم لحد أن كون المرء متخصصاً في فرع معين قد لا يعني الكثير من حيث المهارات التي طورها.

الهوامش

1. مجموعة باحثين، التعليم في المدرسة الفلسطينية، دراسات بحثية حول واقع التعليم المدرسي في الضفة الغربية، مركز القطان للبحث التربوي، رام الله، 2014. أنظر: ص 46-47

2. ناجح شاهين، الامتحانات في المدارس الفلسطينية، مركز بيسان للبحوث، رام الله 2014

التعليم كسلطة بيدوغواجية : دعوة للتحرر في سياق استعماري

سارة زهران

في إطار تفكيك البنى الاجتماعية والتربوية منها بشكل خاص، لن ينفك التعليم بأشكاله المختلفة عن تبني عمليات التفكيك والاشتباك في محاولة تبئيرية للخروج بفهم مشترك حول سياساته وإمكانيته في سياق استعماري، في تجاوزه وانخراطه بشكل الحياة والتجربة الإنسانية وقدرته على التغيير، وقدرته على تشكيل ذوات إنسانية قادرة على البناء وتشكيل المعاني، وربط المفاهيم بشكل حر بحيث تحاكي خبرته ومعرفته الذاتية التي كونها الفاعل بفردية مطلقة، وبخبرة قسرية مؤسساتية تقوم بخلق التصورات الجمعية للمفهوم وشكله وأبعاده الإجرائية، وهذه الورقة محاولة للاستقصاء حول مفهوم "التعليم التحرري" بوصفه تحدياً للمنظومة الاستعمارية بأشكالها الصريحة والشفافة، وافتراض قدرته على خلق حالة معرفية ثورية تضع المعلم والمتعلم بشكل أفقي في البحث عن المعرفة، "فالتعليم يحمي الحرية أفضل من جيش مرابط" .

تخبرنا المقولات التاريخية التي حاولت البحث في النظريات الاستعمارية وأشكالها وأبعادها بأن المؤسسات البيدغواجية كانت الرافد الأول والأساسي في عملية السيطرة، بحيث تشكل هذه المؤسسات المربع الأول في تشكيل الإنسان وفكره، وبالتالي تحديد مستقبله والطريقة التي يتعامل بها مع واقعه، كما أن عملية التنوير التي انتهجتها الحركات التحررية في العالم خرجت من هذه المؤسسات من خلال عملية تحديها ومحاولة إسقاط سلطتها القهرية على العقل، ولذا كان التحرر من سيطرة الكنيسة والسلطة الدينية التي تفرضها يقتضي ثورة "كالثورة الفرنسية" الذي شكل النضال الإنساني فيها طريقاً تنويرياً لأوروبا، وخلق بنية تفكيرية ذات تحول جذري، وهذه التحولات التي خرجت من المدرسة والبيت والشارع والكنيسة بوصفها مؤسسات اجتماعية كانت قائمة على فعل التربية، التربية الحرة في تشكيل وعي حول "القهر" ومحاولة تجاوزه عن طريق الثورة، وفعل التربية هذا حضر في كل السياقات كفعل تحرري، وإن أبدى المفهوم طابعه المدرسي وافتراض فراغ الآخر ووجوب امتلائه، ولكن نتناوله بهذه الورقة ضمن تعريف واضح يقوم على التشارك؛ بمعنى أنه فعل تبادلي بين الطرفين، وهنا استقدم مقولة لضابط عسكري فرنسي ويقول "إن هناك طريقتين أساستين لتأسيس سلطة سياسية على سكان ما، طريقة القمع وطريقة التربية، والأخيرة بعيدة المدى وتعمل على العقل، أما الأولى فتعمل على الجسم ولا بد أن تأتي أولاً... أن نأسر عقولهم بعد أن أسرنا أجسامهم" ، هذه المقولة التي حددت شكل الاستعمار وآلياته تفترض العمل على السيطرة بشكل أساسي على أجساد الأفراد ، ومن ثم تقوم بتربية السيطرة هذه لتتجاوز الجسد بمفهومه المادي، وإنما تشكل بنية سيطرة فكرية تجعل "الآخر" المستعمر طوعاً وقابلاً للاختراق والاستحواذ من خلال الفعل البيدغواجي، هذا الفهم يعيد إنتاج تصور مجتمعي حول مفهوم "القهر" بحيث يقدمه بشكله المرن والمتراخي دون تكلف، ويطرحه كجزء طبيعي من حياة الناس دون وعي مطلق لإحداثياته ونتائجه، أي باعتباره جزءاً أساسياً في بناء المجتمع، فمثلاً، وفي سياق واضح وبسيط، من الطبيعي أن يحمل الشرطي عصا كبيرة ويطارد بها أحد الأفراد دون أي استهجان أو استغراب من قبل المحيط، وأن يقوم زوج بتوبيخ زوجته في الشارع، أو أن يقوم معلم في مدرسة بمعاقبة أحد طلابه، وفي نفس السياق أن تكون المعرفة ملكاً للمعلم، وأن يكون المتعلم متلقٍ لها بسياق "طبيعي" دون تشكك أو تساؤل.

عملية خلق تصور حول الاخر تناولته الدراسات الاستعمارية

بالكثير من التحليل، واعتمد الاستعمار على المدرسة كأحد المؤسسات المهمة في تصوير الأخر كما وضحها إدوارد سعيد في كتابه الثقافة والإمبريالية، بحيث تناول بشكل نقدي الأدب وأبعاده الاستعمارية والطرق المختلفة التي اتبعها الاستعمار في السيطرة على الشعوب، بحيث يتم وضع العديد من الصور النمطية حوله "الآخر" وإقناعه بها. بالتالي، فالنظام التعليمي الذي صمم للهند لا يقوم فقد بتدريس الأدب الانجليزي، ولم تطمح بريطانيا من الهنود معرفة الأدب البريطاني أو الإنجليزي فقط، وإنما إلى تأكيد الاختلافات بينهم وأنهم في مرتبة أعلى وأن الهنود في مرتبة أدنى، وتعزيز تلك الفوارق فيما بينهم، فيتم إغفال العملية الاستعمارية عند نقد النصوص الأدبية، ويتم إنتاج صور مقلقلة حول الذات مثل صورة "الشرطي التقدمي المطبوع على حب الخير". بل أن الإمبريالية كانت مشكلة ومكونة للنظام السياسي والاجتماعي الإنجليزي.

كما يعرض تيموثي ميتشل في كتابه "استعمار مصر" كيف تمكنت مناهج النظام والتنظيم من خلق واقع البنية، وأن هذه البنية قد ظهرت بوصفها إطاراً يمكن تنظيم الأنشطة وضبطتها ومراقبتها على أساس أنها خطة أو برنامج تقوم السلطة بتبنيه، وبذلك خلقت رقابة على المعنى أو الحقيقة منفصلة من الناحية الظاهرية". وأيضاً حاول الكاتب الكشف عن ذلك الارتباط بين الشارع والمدرسة، الجيش والمحافظة على النظام، وخلق أفراد يتبعون القانون ويطبقونه، والأنواع الجديدة للإطار المكاني وسبل تنسيق الأفراد الذين يتحركون في الحيز العام في المجتمع وسبل السيطرة عليهم، فعن طريقها يتم حتى السيطرة على النص وكيفية تقديمه للطلبة، على الجيش، والمدارس، والقرى والعادات والتقاليد، من خلال تصوير أو إقناع الناس بأن ذلك هو الحل الأمثل والأقوم من أجل الرقي والحضارة، بل يتعدى ذلك إلى جعل المواطن نفسه منضبطاً داخلياً، ويعيد إنتاج تلك الآليات وينقلها للأجيال، مع إيجاد مبررات منطقية لضرورة هذه الممارسات الانضباطية، فالجيش من أجل حفظ النظام، والمدرسة من أجل التعليم، والصحة من أجل الحفاظ على صحة الناس، غير أن الهدف من وراء إنشاء مثل هذه المؤسسات كان يحمل أهدافاً مستترة، وهي السيطرة على الأفراد بحيث لا يمارسون عدائية تجاه النظام القائم، وتتمثل طرق اختراقه عن طريق الأسرة، لذلك ركز على دور الأم في عملية التربية، بحيث إن غرس مثل تلك القيم يجب أن يبدأ منذ ولادة الطفل، وبالتالي على الأمهات هذا الدور "العظيم". وكما يذكر ميتشل أن "أي تحول سياسي يتطلب تحولاً في المنزل" ، وهذه الجدلية بالطرح تقتضي فعلاً تحررياً على كافة الأصعدة وعلى المستوى الماكروي والمأيكروي في المجتمع، من الأسرة إلى النظام السياسي في الدولة.

المنهج المدرسي وعلاقته بالديمقراطية، وربط الفرد بالنظام الدولاتي:

الحديث عن الديمقراطية كنظام سياسي ينطلق تفسيرياً في دراسة العلاقة السياسية التأسيسية الحاكمة لهذا النظام، وهي علاقة المواطنة، والمواطنة تفترض مادتها؛ المواطنين. وهؤلاء ليسوا غير أفراد أحرار متساوين أمام القانون في حقوقهم السياسية لأنهم متكافئون في أداء ما عليهم من واجبات للدولة (دفع الضرائب، أداء الخدمة العسكرية، التضحية عند الضرورة...) ذلك كما يقتضي التعاقد المبرم بين بعضهم البعض على تفويضهم الدولة للقيام على أمرهم وتأمين الخدمات العامة والحماية للمجتمع. وذلك عينه ما يقضي به التعاقد بينهم وبين الدولة- الدستور، على التوزيع المتوازن بين الحقوق والواجبات. فلا يمكن التفكير في الدولة الديمقراطية الحديثة إذن، ومن داخل منظومة الفكر السياسي اللبرالي الحديث، إلا بتلازم مع التسليم بمركزية الفرد في هذه الدولة.

التعاطي مع النظام الديمقراطي الذي يؤمن ويعلي من قدرة الفرد ومركزيته في تشكيل وعيه وقدرته على القيادة يعيدنا إلى مفهومنا الذي نحاول تحليله في سياق أوسع، وهو مفهوم "التعليم التحرري"، بحيث أن النظام القائم له دور مهم وأساسي في عملية فتح المساحة للأفراد للتجربة والابتكار والإبداع في مواجهة الخنوع والسيطرة والاستحواذ، نظام ديمقراطي يعني نظاماً حراً يتعامل مع

الأفراد بشكل متساوٍ، ويحاول خلق مساحة تشاركية في عملية الحكم وتنظيم الأمور السياسية والاجتماعية بلا إقصاء واستثناء، وفي تناولنا للمدرسة لا بد أن نتناول بداية المنهاج كونه مادة مكتوبة يتم توجيها للطلاب، ومادة غنية لتضعنا بمجموعة من الأسئلة حول السياق الذي تخلقه هذه المناهج وقدرتها على خلق أفراد يملؤهم الفضول والتساؤل كإحدى الأدوات المهمة في تشكيل المعرفة، وهنا لا نستطيع أن نتحدث عن مناهجنا الفلسطينية دون عزلها عن السياق الاستعماري الذي أنتجت من خلاله، فإن أي منهاج جديد "إنما يجيء نتيجة لإصلاح تربوي أو تحول سياسي هام في تاريخ الشعوب، وقد شكلت اتفاقيات أوسلو بين منظمة التحرير الفلسطينية وإسرائيل وما تبعها من تكون للسلطة الفلسطينية على جزء من الأرض الفلسطينية غير المحررة، تحولاً تاريخياً شكل مقدمة للتحول الكبير على الصعيد التربوي من حيث صياغة المناهج الفلسطينية لأول مرة بأيد فلسطينية"، وهذا التحول السياسي يقتضي خلق قاعدة وطنية تسهم في خلق وعي جمعي بالقضايا التحررية، ومن هنا يأتي دور المناهج في خلق هذه الحالة من الوعي حول القضايا المصيرية التي تواجه الإنسان الفلسطيني في علاقته مع المستعمر، فعلى الرغم من وجود منهاج فلسطيني، إلا أنه كانت هناك العديد من الإشكاليات التي أدت إلى إرباك عملية إعداده، ومنها إشكاليات خارجية تتمثل في "عدم اعتبار تأليف المنهاج الفلسطيني شأناً فلسطينياً خاصاً، بل اعتبر شأناً عاماً قابلاً للتدخل من قبل الاحتلال الإسرائيلي والدول المانحة ودافعي الضرائب في تلك الدول، والبرلمانيين، والسياسيين، وصانعي القرار، وغيره، الأمر الذي سوغ لهذه الأطراف شن الهجمة الشرسة على المناهج"، أما الإشكاليات الداخلية "فقد تمثلت في غياب الإطار المفاهيمي الواضح للمناهج من حيث الترابط بين الفلسفة العامة والأسس والخطوط العريضة، وغياب الدراسات المسبقة التي تقيم احتياجات الطلبة والمجتمع، وقلة المعلومات والمصادر المتاحة، وعدم التفرغ وندرة التخصصات لدى معدي المناهج"، وفي هذا السياق أصبح المنهاج إشكالية فلسطينية أخرى يتم تفكيكها وتحليلها والتدخل فيها من كافة الأفراد وفقاً لحدود ومعايير مختلفة تبقى خاضعة للشروط الاستعمارية، والسؤال: كيف للفلسطينين الخروج من هذه الإشكالية لخلق حالة تحررية تبدأ من التعليم كونه المجال الأشمل، ويخضع له كافة الأفراد في مراحل مختلفة ولسنوات طويلة؟ وعلى من يمكن المراهنة؟ وهذا يأخذنا إلى نقطة أساسية تتعلق بـ "المعلم" كونه الوسيط بين المنهاج والفرد، وبالتالي أدواته المختلفة وأيديولوجيته التي تستطيع أن تشكل أفراداً أحراراً أو إعادة إنتاج أفراد خاضعين.

التعليم التشاركي كأحد أدوات التعليم التحرري:

إن أحد المفاهيم المهمة التي نستطيع من خلالها أن ننتقل إلى تعريف التعليم التحرري بشكل إجرائي هو مفهوم التعليم التشاركي، بحيث يقتضي مفهوم المشاركة أن يكون لكل من المتعلم والمعلم مساحتهم في الوصول إلى المعرفة دون إقصاء او إلغاء للآخر، ودون اعتباره فعلاً تقنياً بحت يلغي إنسانية المتعلم وتجربته الحياتية وخبراته المتنوعة التي تشكل مفهومه عن العالم، عالمه.

إن المحاولات الحالية، ودون تعميم مطلق، تنطلق من قدرتها على ادعاء خلق حالة من التجاوز الفعلي لمفهوم التعليم البنكي الذي تفرضه المؤسسة التربوية ضمن بيروقراطية عالية، يتحرك فيه المعلم والمتعلم في منظومة تحدده بمجموعة من الشروط لضمان استمراره داخل حقل سيطرتها، وتتخذ أشكال السيطرة العديد من الأساليب الشفافة من خلال فرض منهاج معين مع الادعاء بقدرة المعلم على تجاوزه، ولكن تعيدنا فكرة الامتحان والتقييم من قبل المشرف إلى الحالة الأساسية التي تفترض اتباع المعلم والمتعلم لمجموعة من الأساليب التي يحددها الحقل التربوي، وهذا ما يطلق عليه العنف الرمزي الذي يتحدث عنه بيربورديو في كتابه إعادة الانتاج كأحد أشكال الضبط الشفافة، ويعمل على تجريد التلاميذ من مظاهر الثقة بالنفس، ويضعهم تحت عملية تبخيس ذاتية مستمرة ومتواصلة، فالعنف الرمزي وفقاً لهذه الصيغة يأخذ صورة ضغط ثقافي استيلابي غاشم ومبهم،

حيث لا يمكن التلاميذ من اكتشاف أبعاده وملامسته، وهو إزاء هذا الغموض الرمزي للدلالات والمعاني الثقافية الضاغطة يقف موقف اللامبالاة والاستسلام، غير قادر وليس له الحق أيضاً في أن يفعل شيئاً آخر، فليس له الحق في أن يستسلم، كأن ينام في غرفة الفصل الدراسي أو يخرج، بل يجب عليه أن يصغي ويستمتع ويدعي المشاركة في تعزيز الفعالية التربوية داخل الصف".

هذا النموذج الذي يعرضه بورديو حول مفهوم المؤسسة التربوية تغذيه الرأسمالية الرمزية التي تتعلق بموقع كل هذه الذوات في عملية صنع القرار ومشاركتهم في خلق نظام تعليمي يحفظ مساحة الأفراد المختلفين، ولا يقيدهم بأدوات قياس كالعلامة والمنهج لتقييم قدراتهم ومستقبلهم، لخلق مدرسة حرة كما يسميها باولو فريري، بحيث يعتبر أن عملية التعلم هي عملية يومية وحياتية، وأن المعرفة الإنسانية التشاركية تفضي إلى خلق ذوات حرة تستطيع المواجهة والبناء، وبرأيه فإن الاستقلالية هي القيمة التي تخلق هذا السياق التحرري وتواجه مواقف القهر والتسلط في الممارسات التعليمية، فيدعو بشدة إلى أهمية تنمية روح الاستقلالية لدى المتعلم، واحترام ما لديه من معرفة، وهذا يقتضي أن تقوم عملية التعليم على أساس المنهج الحواري الذي يشجع فضول المتعلم ورغبته في المعرفة، والتساؤل الرحب، والتفاعل الحقيقي بين المعلم والمتعلم، وعلى ممارسة التفكير النقدي في فهم الواقع المعاش، والاستقلالية في اتخاذ القرار والتساؤل الفضولي، وهي قدرات لا تنمو وحدها، ولكنها تتبلور نتيجة عوامل متعددة تؤدي إلى النضج السليم أو إلى تشويه هذه القدرات.

ويقدم خليل السكاكيني نموذجاً مشابهاً لمعنى التعلم، محاولاً أن ينطلق من فلسفة أصيلة تنضح من خلال الالتصاق بالتجربة الإنسانية للأفراد، فالمحيط هو مادة ثرية للتعلم، وكما أن الأصالة والمحافظة عليها تستطيع محاربة الاستعمار بأشكاله المتعددة، وأن على الشعوب أن لا تحتذي بحذاء غيرها في ممارساتها التعلمية، لأن هذه المؤسسة بالتحديد هي التي تقوم بصناعة الأجيال بشكلها النقي، وتحيدها عن السياسات الرأسمالية التي تعمل على خلق وعي جمعي مزيف، فالأصالة تحافظ على الهوية الجمعية للأفراد وتحاكي قضاياهم الأساسية، فقد كان "منهجه في التدريس، الذي طبقه في المدرسة الدستورية التي أنشاها قبل الحرب العالمية الأولى، ثورياً بالنسبة لكل معاصريه تقريباً، حيث ألغى العقوبة البدنية بوصفها "بربرية وتعود إلى القرون الوسطى"، واستبدل بالامتحانات تقييماً ذاتياً يقوم به الطلبة والمعلمون. وطلب من المعلمين ألا يسجلوا أسماء الطلبة الذين يتغيبون. كان للطلبة الحرية في مغادرة المدرسة إن هم شعروا بالملل، وقد أحس أن هذا الإجراء يرغم المدرس على أن يكون مجدداً وممتعاً حتى يحافظ على اهتمام الطلبة... واستطاع عن طريق منهجه المبتكر في تعليم اللغة العربية، الذي نشره من خلال سلسلة "الجديد" التي نالت ذيوعاً كبيراً، وعن طريق مقالاته الصحافية، أن يخرج بلغة جديدة للكتابة تتميز برشاقتها ودقتها وحداثتها، وتلائم الجيل الجديد من الفلسطينين".

أما منير فاشة فيقدم نموذجاً يتعلق بالأساليب التي يمكن اتباعها في تحقيق التعليم التشاركي والمتمثل "بالمجاورة"، والمجاورة تمثل أحد مفاهيم التعليم التشاركي، فهي عملية تواجد جماعية يلتقي من خلالها مجموعة من الأفراد ويتبادلون المعرفة عبر تواجدهم في مكان وزمان معين، بحيث تضمن المجاورة فرص متساوية لكل فرد للحديث عن تجربته والتعلم من تجربة الآخرين، سواء بالبناء عليها أو إقصائها ومحاولة الخروج عن ثغراتها.

التعليم التشاركي يشكل موضوعاً متشابكاً ومتداخلاً، وطريقاً واضحاً نحو نظام تعلمي حر يؤمن بقدرات الأطفال ويشاركهم النمو المعرفي، ضمن سياق قيمي يلعب فيه كل طرف دوره بشكل كامل، ضمن وعي متكامل بحق كل من أصحاب الأدوار بالمشاركة والوصول، وبإنسانية وذاتية واختلاف الآخر.

باولو فريري وجوزيف جاكوطو: نماذج في مفهوم الانعتاق والتعليم التحرري:

لا يمكن أن نتناول مفهوم التعليم التحرري دون الرجوع إلى النظريات الأساسية التي فصَّلته بشكل موسع، وإلى المنظرين الذين شكل وعيهم الاجتماعي نافذة للباحثين في النظر إلى المفهوم بشكل أعمق، بناءً على تجاربهم الشخصية ورؤيتهم التفكيكة ضمن منظومة أصيلة تسعى إلى الحفاظ على الهوية الجماعية للأفراد، وإلى تشكيل وعي أصيل حول قضاياهم وهمومهم الاجتماعية المختلفة، وسبل تحررهم في سياق منظومة استعمارية يكون فيها المواطنون مضطهدين من قبل السلطة الاستعمارية وكل الأشكال التابعة لهذه المنظومة، هذا الوعي الذي يشكله المثقفون ضمن الدور التنويري المنوط بهم، ومن خلال المؤسسات المختلفة التي تتخذ على عاتقها الدور الراديكالي في صياغة الوعي الجماهري الذي ينطلق من قضاياهم الحياتية، ويمس ذواتهم بالجزء الأكبر.

عملية الحفر المعرفي في قضايا التعليم يتطلب تفكيك البنية الحالية القائمة وإعادة النظر فيها بشكل نقدي، وربما نستطيع أن نتفق بأنه "لا شك أن العلم دين الانسان الحديث"، وأن الأساليب المتبعة حالياً في أغلبية المدارس التي تنظر إلى التلاميذ على أنهم أوعية فارغة وبأن المعلم هو الإنسان "العارف" الذي يمتلك الطريق والطريقة، والمصدر الأخير للتعامل مع النص الذي بدوره يتطلب الكثير من الحديث والتحليل، والمقصود بالنص هنا هو المنهاج الذي يتم تقديمه للطلبة، سواء من الناحية البصرية أو السردية، ومجموعة المفاهيم التي يتم التعامل معها من خلال أدوات التقييم المتعددة التي يتبعها النظام التعليمي في عملية الانتقال من مرحلة إلى مرحلة، والمعتمدة بشكل كبير على التذكر والحفظ وإعادة الترديد، دون الايمان بأن الطلاب يمكنهم أن يكونوا شركاء في بناء المعرفة من خلالهم التصاقهم بها، وبالتالي أخذها ضمن سياق طبيعي كمعرفة حياتية تبقى راسخة في أذهانهم دون الحاجة إلى استدعائها ومن ثم تقييمها، "لكي نستطيع أن نتجاوز ذلك المأزق وتلك الأزمة التي تلف نظامنا التعليمي في أعلى مستوياته؛ فلا بد لنا من الدعوة إلى تبني مفاهيم مغايرة لمفهوم ثقافة الذاكرة، ونعتقد أيضاً أن هناك مفهوماً ملائماً يساعدنا بدرجة كافية على تجاوز تلك الأزمة، ألا وهو ثقافة الابداع".

وفي هذا السياق لا يمكن أن نتجاوز ما كتبه باولو فريري حول التعليم وعلاقته بالحرية، كونه أداة الشعوب المضطهدة في التغلب على واقعها، وخلق وعي بديل يعيد العلاقة بين الجماهير وثقافتهم الأصيلة، من خلال الحوار الذي ينطلق من القضايا التي تمسهم، من القضايا التي تشكل أولوية لهم، وتعيد ترتيب احتياجتهم وفقاً لرؤيتهم المستقبلية من منظور جمعي لا يقصي الفرد، ولا يعلي من قيمة النظام في مواجهته، وأن التعليم بالنسبة للكتاب الأصلانيين الذي يؤمنون بأن الشعوب التي تم استعمارها تملك أدوات خلاصها من داخلها وأن التجذر الثقافي هو السبيل من أجل الانعتاق، وقد لاحظ فرانز فانون أنه "في حالة القهر عندما يظل تحت خط الوعي به؛ فإنه يسبب القلق، الضيق، السلبية والخنوع (1968م)، ولكن عندما يتعدى خط الوعي ويدركه الفرد؛ فإنه يسبب صراعاً ضد القهر، وفي هذه الحالة يقوم الفرد بأخذ التصرف المناسب لمحاولة الخروج من شرنقة القهر وعن طريق قوة خارجية تسلطية" .

ويؤكد باولو فريري "أن التعليم ليس إلا فعلاً ثقافياً من أجل الحرية، ولذلك فهو فعل للمعرفة لا للاستظهار، ولا يمكن أبداً أن تستطيع نظرية ميكانيكية أن تحسب الحساب لهذا الفعل في كليته المعقدة، لأن نظرية كهذه لن تعي التعليم عموماً"، وبالتالي رفض المادية التقنية التي يتم اتباعها في التعليم، ودعى إلى استخدام كل ما هو أصيل لأنه يشكل حالة توليدية للكلمات والمعرفة، فلا يمكن أن يتماهى أو ينخرط الفرد المتعلم مع ثقافة غريبة وجمل غريبة، وإن أصبح على معرفة بها لكنها لا تستطيع أن تشكل فضاء توليدياً يستطيع المتعلم أن ينقله لسياق حياته، فالكلمات القريبة هي ذات الرنين الأكبر في نفس المتعلم، وتستطيع أن تنقله من حالة السكوت إلى حالة تحررية واعية، وفي الدراسات المختلفة التي قدمها

باولو فريري والتي تنطلق من واقعه المعاش في البرازيل وفي حديثه على الدول التي تنتمي إلى العالم النامي، الدولة غير القادرة على مواجهة الاستعماري والرأسمالي، فيقول "ويوجد في حالة أخرى بُعد أساسي لهذه المجتمعات نتج عن مرحلتها الاستعمارية، فثقافتها قد تأسست وظلت كثقافة سكوت"، وهنا نجد ثانياً ذلك النمط المزدوج، خارجياً، المجتمع مغترب ككل، كمجرد موضوع للمجتمع الموجه: لا ينصت إليه الأخير، وعلى العكس، يفرض هذا الأخير كلمته فارضاً السكوت عليه، وفي غضون ذلك، داخل المجتمع المغترب ذاتياً، تخضع الجماهير لنفس نوع الإسكات من نخب السلطة".

ونتيجة لهذا كان فريري يستنكر الرؤية الغذائية للعلم، بمعنى أن العلم يشكل الغذاء دون فهم الاستدلالات المرتبطة به، ويشاركه أيضاً سارتر مستنكراً "أن تعرف هو أن تأكل، ويا لها من فلسفة للطعام"، ويدعي بأن "الحوار الحقيقي إنما يوحد الذوات معاً في تعريفها على ما يكون بينهما من موضوع قابل للمعرفة"، وفي كتابه الحرية كفعل ثقافي ووقوفه على تجربة تعليم الكبار أو محو الأمية، يؤكد على أهمية الاعتراف بالمتعلمين كبشر لهم صوت وليس لهم حق بالتعليم فقط، لأن من المهم أن يتحول هؤلاء المتعلمين إلى أفراد فاعلين في المجتمع، وأن يشكلوا وعياً بالواقع لكي يستطيعوا التأثير فيه، فهما جزءان لا ينفصمان لفعل التحول الذي يصبح فيه الناس كائنات خلاقة، "ولأن فعل الحرية الثقافي منوط به الكشف العلمي للواقع، للفضح، وذلك لفضح الخرافات والأيديولوجيات، فيجب عليه أن يفصل الأيديولوجية عن العلم، بل ويصير "التوسير/ في قراءة رأس المال على ضرورة هذا الفصل. فلا يمكن لفعل الحية الثقافي أن يرتضي لا "بتعميات الأيديولوجية" كما يطلق عليها، ولا بالتشهير الأخلاقي البسيط بالخرافات وبالأخطاء. ولكنه يجب أن يضطلع بالنقد الصارم والعقلاني (للأيديولوجية)، أما الدور الأساسي لهؤلاء الملتزمين بفعل التوعية الثقافي، فليس ملائماً الحديث عن أنه يختلق الفكرة التحررية، ولكنه يدعو الشعب كي يستلهم بعقله حقيقة واقعة"، ويركز في كتاباته على ضرورة أن يتشارك المعلم والمتعلم في صياغة الجمل المتداولة بينهم، وأن يؤمن المعلم بأن المتعلمين لديهم قدرة على الفعل، "فيسأل المعلم الدارسين: هل تعتقدون أننا نستطيع (ولم يستخدم "أنكم تستطيعون")" وهذا الانطلاق الأول والأساسي عند فريري للوصول إلى مفهوم الحرية في التعليم.

ربما في هذه الورقة البسيطة لا نستطيع إجمال النظريات التي خرج بها فريري في دراسة للشعوب الاستعمارية وواقع التعليم، وأهميته في السياق التحرري، وربما العودة إلى كتبه تخبرنا بأن هناك مجموعة كبيرة من التجارب التي تحدث عنها باستفاضة، ومن هنا سأنتقل إلى نموذج آخر يحاكي تجربة فريري في سياق تعلمي مختلف، يتموضع فيه المعلم والمتعلم في نفس السياق ويسيرون من خلاله في الطريق، وهذا ما تحدث عنه رانسيير في تناوله لنموذج جاكوطو في كتاب "المعلم الجاهل" ضمن مقولة تأسيسية بحيث "يذهب الكتاب إلى أن التعليم ينبغي أن يقوم على ما نجهل، حيث "بإمكاننا تعليم ما نجهله"، وليس ما نعرف"، ص 5. وهذه المغامرة بدأ فيها جاكوطو من خلال فكرة مجنونة قرر أن يقوم بها مع مجموعة من المتعلمين، حيث أخذ على عاتقه تعليم مجموعة اللغة الفرنسية على الرغم بأنه لا يملك أي معرفة حولها، انطلاقاً من إيمان مطلق بأن التعليم بالأساس ينطلق مما نجهل وليس مما نعرف، وليس هذا فقط، وإنما بسياق ما نستطيع أن نعلم مجموعة من المعارف حتى مع جهلنا بها، فلا داع لتعلم ما نعرف، فالعلم بالأساس قائم على كل تلك الاشياء التي نجهلها، ولأن "الفعل الأساسي للمعلم يتجلى في التفسير، وفي إبراز العناصر البسيطة للمعارف، وجعل بساطتها المبدئية ملائمة للبساطة المميزة لعقول صغار السن والجهال، فالتدريس كان الآن نفسه تبليغياً للمعارف وتكويناً للعقول كي تنتقل، عبر تدرج منتظم، من الأبسط إلى الأعقد، هكذا، يرتقي التلميذ من حيث مستوى الامتلاك المعقلن للمعرفة".

لأن طريق الحرية هو الثقة في القدرة العقلية لكل كائن إنساني، والمغامرة الحقيقة تكون بالشراكة بين المعلم

والمتعلم في فهم الاستدلالات المختلفة للفعل، والمعلم ليس بالضرورة أن يكون دوماً مركز القوة، سواء من حيث الامتلاك المعرفي أو حتى معرفة طريقه، وإنما يمكنه بكل بساطة أن يكون مفسراً ميسراً للغة والمعرفة، وترك المجال لها من أجل أن تتبلور في سياق طبيعي/ إنساني، يحترم البيئة والثقافة التي يكون فيها المتعلمون متساوون، فالمعلم يمكنه أن يلعب دوراً واحداً وهو التفسير، والتفسير هنا هو الذي يلغي المسافة وهو الذي يبسطها، ويفتح المجال أمام الاستدلالات التي يقوم بها المعلم، ويعطي الحرية للمتعلم في تكوين استدلالات خاصة به أيضاً". وهنا يستنير ذهن جاكوطو فجأة بهذه البداهة المترسخة داخل كل المنظومات التعليمية، وهي ضرورة التفسير، فلا توجد ضمانة أفضل من هذه البداهة، لأن معرفة كل واحد منا مقترنة في الحقيقة بما فهمه، ولكي يفهم المرء، لا بد من حصوله على تفسير يتمكن قول المعلم عبره من اختراق حجب المادة المدرسة".

عملية التفكيك للمفهوم تعيدنا إلى حيث المربع الأول، وسؤالنا الدائم إذن: ما هو شكل التعليم الذي نرغب به؟ وكيف يكون دور المعلم؟ وهل ما نتحدث عنه هو التعليم المدرسي؟ أم أن التعلم هو فعل حياتي أبدي يحمل في جوهره المعرفة؟ بالتأكيد ما حاولت الورقة العمل عليه هو عملية تتبع المفهوم نظرياً انطلاقاً من كل الكتابات التي تحدثت عن التحرر من السياقات الاستعمارية، فلا يمكن الرهان على المفهوم في فضاء لا يدعم التجربة، ولا يؤسس لها، ولا يساعدها على الانطلاق، وربما يشير حسين البرغوثي إلى الحل، إلى البحث عما يمكنه أن يساعدنا على الطيران، وتحقيق المفهوم بأبعاده المتعددة، لأن القلق الذي تشغله التجربة في أذهاننا قادر على نقلنا حيث يمكن أن يشبه ما نتخيله، وأن ننظر عميقا إلى دواخلنا وقدرتنا على إعادة ترتيب سياقاتنا لنخلق نبتة جديدة في داخلنا، فكان الحل بالنسبة للبرغوثي في لحظة التأمل والبناء عليها في الأسئلة الكثيرة التي دارت برأسه، لتكون نقطة مرجعية في تحويل طريقته بالتشارك في صناعة المعرفة، "فالسؤال هنا هو لماذا ينتظر الطالب لحظة "الهرب" من الحصة بدل لحظة القدوم إليها؟ لأنه لا يستمتع، لأن المعرفة "ميتة"، "جاهزة"، ملقنة، مملة، روتينية. في تجربتي التعليمية وجدت أن أفضل حل هو ألا "ألتزم" بالمادة الميتة، بل بما هو حي وحر وطيب وعضوي في روحي أنا، وعندما أكتشف الحياة في كلامي، الكلام الحي من "قلبي" وتجربتي، أكتشف زوايا جديدة دائماً لشرح المادة، ولاكتشاف ما هو حي في البقية. أخطر شيء هو الإنسان الآلي الكامن فينا، عندما نذهب وراء "الآلي" فينا نصل إلى ما هو حي وعميق وأصيل في غيرنا وفي كل ما ندرسه ونلمسه ونعيشه. قال أينشتاين مرة إن الإنسان الذي فقد المقدرة على الاندهاش يكون بمثابة إنسان ميت، أقصد أن "التعليم" ليس فقط ما نقوله ونكتبه على "اللوح"، إنه فن الحياة، والطالب الذي لا يستطيع أن يشعر بالحياة في معلّميه لا يتعلم منهم إلا الموت!

المصادر والمراجع:-

- رانسيير جاك، تر. عز الدين الخطابي، المعلم الجاهل خمسة دروس حول التحرر الذهني، مؤسسة عبد المحسن القطان، 2014.
- فريري باولو، تر. إبراهيم الكرداوي، الفعل الثقافي في سبيل الحرية، مركز الدراسات والمعلومات القانونية لحقوق الانسان، 1995.
- بدران شبل، التعليم والحرية قراءات في المشهد التربوي المعاصر، الدار المصرية اللبنانية، 2011.
- ميتشل تيموثي، استعمار مصر، تر: بشير السباعي، سينا للنشر والترجمة، 1990.
- سعيد إدوارد، تر. كمال أبو ديب، الثقافة والإمبريالية، دار الآداب، بيروت، 2004.
- بلقزيز عبد الإله، الدولة والمجتمع، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، 2008.
- الشيخ عبد الرحيم، المنهاج الفلسطيني إشكالات الهوية والمواطنة، مواطن المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، رام الله، 2008.
- وظفة علي أسعد، تر. ماهر تريمش، بيبربورديو وجان-كلود باسرون إعادة الإنتاج: في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، مجلة إضافات، العدد 5، 2009.
- تماري سليم، الجبل ضد البحر، مواطن المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، 2005.
- البرغوثي حسين، الرشاقة الذهنية، مجلة طيف، العدد 23، 2016.

تعليم العنف في المدارس الفلسطينية: حصة التربية الرياضية نموذجاً

أحمد حنيطي

يكثر في المجتمع الفلسطيني استخدام جملة "خذها بروح رياضية" للتخفيف من حالة التوتر والاحتقان والغضب الناتج عن المشكلات الاجتماعية، وتستخدم هذه الجملة بالتحديد لحض أصحاب المشكلة على التهدئة وعدم مفاقمة الموضوع أكثر مما هو عليه، وبالتالي تدعو إلى السلم والهدوء. وجاءت هذه الجملة من سياق مفهوم التربية الرياضية، وتصف اليونسكو "الروح الرياضية" بأنها "احتفاء بروح الإنسان، جسداً وفكراً"، حيث تساهم بامتصاص الغضب والتصرفات والسلوكات السلبية وتحولها إلى إيجابية، وكذلك تبث روح التعاون والمبادرة، والاهتمام بروح عمل الجماعة والفريق.

تنص ديباجية الميثاق الدولي للتربية البدنية والرياضية لليونسكو للعام 1978 على أنه "ينبغي أن تعمل التربية البدنية والرياضية على تعزيز التقارب بين الشعوب وبين الأفراد، فضلاً عن تعزيز المنافسة النزيهة، والتضامن وروح الإخاء، والاحترام والتفاهم المتبادلين، والاعتراف بسلامة الإنسان وكرامته". إن ممارسة الرياضة بأخلاقياتها وفلسفتها وقيمها يساهم في معالجة الكثير من المشكلات الاجتماعية، ويؤسس لشخصية فردية ومجتمعية متعاونة ومبادرة وذات رسالة سامية.

يعيش المجتمع الفلسطيني الكثير من الاضطرابات والمشكلات الفردية والمجتمعية التي تسببها حالة الإرهاق والضغط والقلق والتوتر التي تفرض عليه داخلياً وخارجياً، وأهم تلك الضغوطات هي تلك الناتجة عن الاحتلال الإسرائيلي وما تسببه ممارساته من ضغوط وتوليد كثيف لحالة العنف، بالإضافة إلى ذلك، وليس بعيداً عن نتائج الاحتلال، يعيش المجتمع الفلسطيني حالة من الكبت والبطالة وغياب العدالة وتكافؤ الفرص وانسداد الأفق، وانعدام الأمان بجميع أشكاله وتكويناته، وعند التحدث عن السلوك الفردي والجمعي الرياضي فإن الكثير من تلك الإفرازات تأخذ مساحة كبيرة في هذا الفعل الرياضي، ومن هنا تأتي أهمية التربية الرياضية التي تحمل قيم وأخلاقيات الرياضة.

فمن خلال التربية الرياضية يمكن تحقيق التغيير في السلوك والتفكير الجماعي والفردي:

1. تعمل التربية الرياضية على تقوية روح العمل الجماعي والتعاون والتكامل، وذلك يتحقق من خلال بناء الفريق والتعاون بين أعضائه، وبالتالي تظهر قيمة الفرد في الجماعة وأهمية الجماعة للفرد، ولهذا لا يكون هناك مكان للأنانية والمحسوبية بجميع أشكالها.

2. نبذ العنف: تعزز التربية الرياضة روح التنافس الإيجابي والنزيه، ولهذا يتم تعارف وتبادل التحيات بين الفريقين المتنافسين قبل بدء المباراة وبعدها، وضمان احترام ذلك من خلال العديد من القوانين الرياضية، والتي أصبحت مبادئ وأخلاقيات داخلية عند اللاعبين، فلا مكان للاعتداء على الآخرين جسدياً ومعنوياً.

3. تحقيق العدالة: في التربية الرياضية يقوم كل فرد في الفريق بدوره داخل هذه اللعبة، ويتمكن من ممارسة دوره دون أي اعتداء، في هذه اللعبة ليس هناك مجال للواسطة أو المحسوبية.

4. تعزيز الإنتاج: لا يمكن للشخص غير المنتج الاستمرار في اللعب، ولهذا تتم تعزيز روح المبادرة والرشاقة وتنمية الذات، حيث تتطلب التربية الرياضية

الاستمرار في التمارين لاكتساب المعرفة والقدرة على الاستمرار والتواصل.

تكافؤ الفرص، وتعزيز مفاهيم التعددية والتعليم الجامع: تختلف سمات المهارات المطلوبة بين لعبة وأخرى، فمهارات لعبة كرة السلة تختلف عن مهارات لعبة كرة القدم أو الجمباز أو الجولف، وغيرها، رغم أن هناك أساسيات موحدة بين الألعاب من حيث أخلاقيات الفعل الرياضي، وأهم تلك السمات هي البنود الأربعة أعلاه، وهذه الألعاب الرياضية تساهم كثيراً في خلق التعدد والتنوع، وعدم ملائمة شخص في لعبة ما لا يعني استبعاده أو إهماله، وإنما بكل تأكيد قد يجد نفسه ملائماً في ألعاب أخرى تتفق مع ميوله وبنيته، ولكن مع ضرورة التزامه بأخلاقيات التربية الرياضية.

تلعب المدرسة، باعتبارها المؤسسة التربوية الثانية الأساسية بعد الأسرة، دوراً أساسياً في تحقيق أهداف النشاط الرياضي، فالمدرسة "تساعد الفرد 'التلميذ' على النمو الشامل والمتكامل. ولهذا يعرف مامسر الرياضة المدرسية بأنها "نظام تربوي قائم بذاته، يهدف إلى تنمية الفرد ككل متكامل، بإكسابه اللياقة البدنية العامة وضبط مظاهره الانفعالية والنفسية وتعديل ميلوله ونزعاته الطفولية، وتوجيه دوافعه الأولية بالقيم والمعايير الاجتماعية المقبولة، وبالتالي بالقيم والمعايير الأخلاقية الحميدة" (224). وللدور الذي تلعبه التربية الرياضية في المدرسة بتنمية الفرد ككل متكامل، فإنها تعتبر من المساقات الأساسية ، إن لم تكن أهمها في العملية التعليمية والتربوية، ولهذا يجب على القائمين على العملية التعليمية إعطاءها الاهتمام الكافي الذي تستحقه، ولكن للأسف الشديد، فإن التربية الرياضية في المدارس الفلسطينية تعتبر من المساقات الثانوية من حيث الاهتمام والمتابعة.

من مراقبتي لحصص التربية الرياضية في المدارس الفلسطينية على مدار سبع سنوات، وكذلك من تجربتي في المدرسة كطالب، فإن التربية الرياضية في المدارس الفلسطينية لا تلتزم بالقواعد والأخلاقيات أعلاه، بل بالعكس، فإنها تعزز وتربي الطلاب على تدمير تلك الأخلاقيات والقيم في حصصهم الرياضية، وكما تربي الطلبة على العنف بجميع أشكاله، وفيما يلي من تلك المقالة هو تناول الصفات والخصائص الميدانية للتربية الرياضية في المدارس الفلسطينية وكيفية تعزيزها للعنف بين الطلبة.

أغلب المدارس الفلسطينية تفتقر إلى وجود غرفة رياضية مؤهلة تمكن معلم التربية الرياضية من تنفيذ أنشطته داخلها، وبالتالي تنفذ جميع الألعاب الرياضية في ملاعب المدرسة الخارجية، وبناء على ذلك، من متابعتي على مدار سبع سنوات، فإن أكثر من 90% من الألعاب الرياضية، وخاصة في المدارس الأساسية، تقتصر على لعبة كرة القدم، والمهارات الأكثر انتشاراً هي تلك التي تتناسب وتتلاءم مع مهارات لاعب كرة القدم، ويتم استثناء المهارات والميول الرياضية الأخرى التي قد تتلاءم ورغبات الكثير من الطلبة، وبالتالي يتم تغييب مفاهيم التعددية والتعليم الجامع وغيرها من المهارات في التربية الرياضية في المدارس. ليس ذلك القول يعني أن التربية الرياضية لكرة القدم في المدارس تتم وفق الأصول أو الأخلاقيات والقيم في التربية الرياضية، ولهذا فإن هذه المقالة تتحدث عن التربية الرياضية الخاصة بكرة القدم، ذلك لأنها الأكثر ممارسة في المدارس الفلسطينية.

تختصر أغلبية الحصص الرياضية لكرة القدم في المدارس الفلسطينية على الإحماء، ومن ثم يتم تقسيم الطلاب غالباً إلى خمسة فرق (حسب عدد طلبة الصف)، وتكون مدة لعب الفريق بعدد الأهداف، فمثلاً، الفريق الذي يحرز أهدافاً أكثر يبقى في الملعب والفريق الخاسر يتم استبداله، وقلما يتم اللعب حسب مدة زمنية محددة. ونتيجة لحرص الطلبة على اللعب أكثر فترة ممكنة يقومون باستخدام كل الوسائل والأدوات التي تمكنهم من ذلك، وأحياناً كثيرة يكون العنف سيد تلك الممارسات. في تجربتي الرياضية داخل المدرسة، كان معلم التربية

الرياضية يقوم بتقسيم الطلاب إلى خمس مجموعات، وكل مجموعة تتكون من حوالي ستة طلاب، ويكون مبدأ التقسيم بناء على اللاعب الجيد والضعيف، حيث كان المعلم يجمع الطلبة الذين يلعبون جيداً في فريق واحد ويتم التدرج، الفريق الأضعف فالأضعف، وبهذا تكون المجموعة الخامسة أو الأخيرة أكثر الفرق ضعفاً، وبذلك تلعب المجموعة الأولى كامل مدة الحصة، وتلعب المجموعة الخامسة ربما أقل من 3% من مدة الحصة.

أكثر الحالات انتشاراً، هي أن يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات ويتم إعطاؤهم الكرة، ويجلس المعلم في ظل شجرة أو يتحدث مع أحد المعلمين أو ما شابه، ويترك الطلاب يلعبون كما يحلو لهم، وبهذا تتحول لعبة كرة القدم إلى "طوشة" حقيقية، يمارس فيها كل أشكال العنف والبطش.

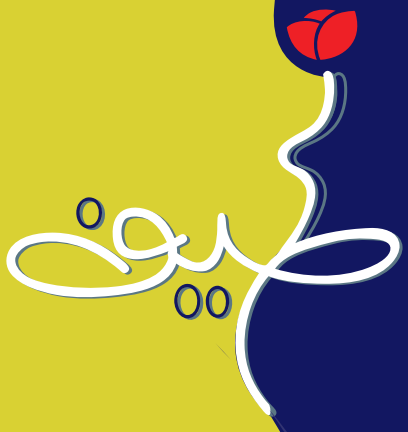
يركض خلف الكرة جميع اللاعبين، حيث لا وجود هنا لتوزيع الأدوار ومواقع اللاعبين، جميع الطلبة يلعبون في الدفاع والوسط والهجوم، وغالباً ما تلبث الكرة في موقعها دون حراك، وفقط تستقبل ركلات وضربات الطلبة نتيجة حصارها وعدم تمكنها من الإفلات، وعندما يلاحظ المعلم تلك الحالة بعد مدة زمنية ليست قصيرة، يطلب منهم تحرير الكرة، وما تلبث الحالة أن تتكرر، بالإضافة إلى الركلات والضربات التي تستقبلها الكرة في تلك الحالة، تستقبل أرجل الطلبة ركلات مشابهة، وهذا ناتج عن عدم وصول ركلات جميع الطلبة إلى الكرة حيث تصطدم بأرجل الحلقة الأولى حول الكرة والثانية، وأحياناً يسقط بعض الطلبة نتيجة هذا الازدحام والعنف.

ليست روح العمل الجماعي والعدل وروح المبادرة ما تتسم بها الألعاب في الحصص الرياضية، بل تكون القوة الجسدية السلبية - العنفية سيدة الموقف، حيث يحاول بعض الطلبة الاحتفاظ بالكرة أكبر قدر ممكن من الزمن، فيحاول كل طالب الاحتفاظ بها من أول الملعب حتى آخره، ولا يقوم بتمريرها إلى زملائه،وعدم الشعور بالعدل، ومحاولة الحصول على الفرص والحق بالقوة وبالعنف يجعل الطلبة يركضون خلف الكرة لأنهم يعلمون تمام العلم بأن لا أحد من زملائهم سوف يمرر الكرة إليهم، وبدل أن يتم تعزيز الأشخاص الذين ينبذون العنف، يتم استبعادهم وتهميشهم لعدم رغبتهم في ممارسة اللعب في ظل تلك الفوضى والعنف.

ليس لدى بعض الطلبة الثقة بأنفسهم التي تمكنهم من محاولة الاحتفاظ بالكرة، بل نجدهم يقومون بركل الكرة بطريقة عشوائية للتخلص منها ولعدم رغبتهم في الدخول في هذه "الطوشة"، وبهذا يتعلم الكثير من الطلبة عدم التخطيط والعشوائية وتعزيز عدم الثقة بالذات وغيرها من المهارات السلبية.

ليس العنف الجسدي ما يتم تربية الطلاب عليه في الحصص الرياضية، بل يترافق ذلك مع عنف لفظي أيضاً، حيث كثيراً ما يستخدم الطالب العنف اللفظي عندما يمارس عليه العنف الجسدي أو العكس، وإذا لم يتمكن الطالب من إشباع رغبته العنفية في الحصة الرياضية، يقوم بممارستها داخل الصف، بالإضافة إلى ذلك، فإن أدوات المخاطبة والتواصل بين الطلاب وبين المعلم والطلبة تتسم بالصراخ والكلمات البذيئة بالحد الأدنى.

إن الابقاء على حالة الحصص الرياضية كما هي في المدارس الفلسطينية، يساهم في تفاقم حالة العنف في المجتمع الفلسطيني، وإن مقولات بأن الحصة الرياضية تحاول أن تقوم بامتصاص حالة الغضب والتوتر والعنف، وتعزز التفاعل والتواصل والعمل المجتمعي، وتنمي التلميذ ككل متكامل، هي كلام ليس له أي وجود في أرض الواقع، بالعكس، بل إن التربية الرياضية الحالية تعزز غياب مفاهيم وممارسات السلام والعدالة والنظام والتعددية والعمل الجماعي.



صَرادات

في إصدارات مؤسسة تامر
للعام 2016،
وإصدارات أُخرى

حجر على رف المطبخ

أحلام بشارات

في حالة أستريد لندغرين، تأتي القيمة المضاعفة للأدب ليس باعتماده على الحياة، وانضمامه لها، ليصبح صورة عنها، بل وهو يتحول أيضاً إلى حياة قائمة بذاتها، وأستريد بنفسها تعبر، من خلاله، الحياة، عبر قوة ما أرادته، وطموحات كل كاتب بأن يخلق عالمه، وهكذا كانت أستريد تؤسس لعالمها البديل بإرادة المخيلة، ثم تحقق تلك القيمة، وهي تترك خلفها ما يقارب مئة كتاب ينير الحياة للملايين في السويد والعالم كله، بروايات وقصص ترجمت معظمها إلى ما يقارب ثمانين لغة من لغات العالم، ثم بتأسيسها معيارية لتلك القيمة من خلال جائزة سميت باسمها، ثم بأستريد نفسها، وهي تصبح ضميراً للناس، من خلال ترداد مقولاتها، حتى لقبت بمعلمة الأجيال.

لقد كانت أستريد تحب الحياة، فدافعت عنها. كان ذلك دفاعها الشخصي عن صورة العالم كما رأته، عالم مسالم، خالٍ من العنف، لا يديره مجموعة من الأشخاص ممن تربوا دون سن الخامسة في ظروف تسلطية، سوف تجعل منهم، لاحقاً، كباراً شرسين يديرون العالم. كان كل ما تتمناه أن تعيش أطول فترة ممكنة، فعاشت 95 عاماً، وكانت الحياة بالنسبة لها ممتعة ورائعة. إنّ من يرى الحياة كذلك سوف يدافع عنها بالتأكيد!

وروايتها: جنان في بيت يا ليت، أو بيبي لونغستوكنغ، نموذج حقيقي لذلك. رواية تعلم وتعليم لاستنتاج قيمة ومعيار، وانتصار على ما خلدته الذاكرة من عنف، وما كان يعيشه الأطفال، سواء في السويد أو خارجها، من سوء معاملة، كانت قد امتلأت بتجربة الحياة، ورؤيتها، وهي تتقدم إلى الكتابة للأطفال في عمر السابعة والثلاثين. كتبت روايتها في عام 1948، بعد الحرب العالمية الثانية مباشرة، وكان موضوع تربية الأطفال موضوع نقاش ساخن، حيث "أعلنت الحرب على الاستبداد بكافة أشكاله"[1]، فكانت الرواية بمثابة رسالة واضحة للأطفال: "لا تنفذوا أبداً ما يطلب منكم الكبار أن تفعلوه فقط لأنهم كبار! إن أردتم أن تنفذوا ما يطلبونه منكم، يجب أن تكون ثمة أسباب وجيهة لذلك!"[2]. كتبت الرواية قبل نحو ثلاثين عاماً على إلقائها خطاب لا مزيد من العنف، وفي عام 1978 ألقت هذا الخطاب في فرانكفورت على شرف منحها جائزة السلام لتجارة الكتاب الألماني. لم يكن ممكناً الحديث عن السلام دون أن يحضر ضده: العنف. فمن داخل رفض العنف يبنى السلام، ولم يكن ممكناً لكاتبة أطفال أن لا تتحدث عن الأطفال، وفي الحديث عن الأطفال لم يكن ممكناً، في المقابل، عدم الحديث عن الكبار؛ فهم يتحكمون بتربية الأطفال، ويديرون البيوت الصغيرة، والعالم، والمفاعلات النووية، والأسلحة، والحروب، وإن كان هناك بديل، فبالإمكان أن يديروا دواليب العرائس.

في رواية جنان في بيت يا ليت، سوف نستكشف قوانين أستريد منذ ثلاثين عاماً، قبل أن تلقي خطابها الذي أثار خوف لجنة الجائزة، مثلما فعل الكتاب عندما أثار ريبة الناشرين، فرفض الناشر الأول الذي توجهت أستريد إليه نشره، وكان الكتاب هدية لابنتها كارين التي أوحت لها بفكرته، لقد كانت الثورة التي أعلنت عنها أستريد بعد ثلاثين عاماً إذن هدية لطفلة منذ سنوات! أيُّ هدية تلك إذن! وما شكل الأمومة والأبوة ودورها! كل ذلك كان لأن أستريد تشبه ما تكتبه وتعيشه، وهذا ما عاشته بطلتها، ودعت طفلَتها إليه. وهذا ما لا أتخيل كاتباً للأطفال دونه! ويمكن مناقشة بعض ما نادت فيه، في الخطاب، من خلال رواية جنان في بيت يا ليت على النحو التالي:

- خلق عالم بديل: لقد حرضت جنان على تأسيس عالم بديل وفق أحكامها وقناعاتها، وقد وجدت غايتها في بيت أثث اسمه للأمنيات: بيت يا ليت. بيت فيه خزانة بأدراج كثيرة مملوءة جواريرها بقطع الكنوز، وبيوض الطيور، والأصداف، والحجارة الكريمة، والمرايا الفضية، والصناديق الصغيرة، وعقود اللؤلؤ[3]. قرد على الكتف، وحصان على الشرفة، تنزله وتطلعه كلما فرغت من شرب القهوة. هي بالفعل تفعل ما تريد في عالمها: إنها تشرب القهوة، تصنع 500 قطعة حلوى بنفسها، فتمد العجين على الأرض في مهرجان فقس البيض. ثمة طريقة أخرى لنعيش بها حياتنا، هكذا يكتشف صديقاها رمزي ومها: خلق حياة في البيت تشكل مثالاً معاكساً لما يحصل خارجه، لقد صنعت جنان عالمها بمفرداته كلها، وشكلته مثل قطعة حلوى. في الحقيقة، فإن الرواية التي تفيض بالمشكلات التي تظهر في وجه جنان، لا يشعر معها القارئ بأن ثمة مشكلة واحدة! لأنه لم يكن هناك مشكلة في المشكلة نفسها، ينزل صفار البيض على رأسها فتقول إنها لطالما سمعت بأنه نافع للشعر[4]. كانت الحلول حاضرة دائماً، وكانت الحياة تسير بصيرورة الانتصار، والمواجهة، والتفاؤل، ومنذ البداية كانت جنان على قدر المسؤولية لتحمل إدارة عالمها، وهكذا خاطبت أمها في السماء وهي تلوح إلى الأعلى بكل ثقة: «لا تقلقي علي. أستطيع العناية بنفسي، وسأكون دائماً في الطليعة»[5]، وهو الوعد نفسه الذي قطعته على نفسها أمام البحارة. إن فتاة في التاسعة كانت جاهزة لتدير العالم، منذ البداية، وتقوده لأن يصبح أقل تعقيداً. وهنا فإن أستريد لم تقدم نموذجاً للطفل البطل، بل للطفل المغامر. طفلة رائعة عجيبة، لكن قوتها الجسدية الخارقة لم تكن لتنتقل بها من صورتها الآدمية، بل لتجعلها أكثر جرأة على تزيين عالمها، الذي خلقته، بالضحك، فأسست فيه مهنة جديدة، وهي مهنة البحث عن الأشياء للانتصار على الأعمال المملة، وانسجاماً مع اسمه، ففي» بيت يا ليت» كانت تحقق كل ما تريد، وتعيش كيفما تريد: تضع قدميها مكان رأسها ورأسها مكان قدميها، في صورة التمرد على الطرق التقليدية.[6] وفي عالمها ثمة نموذج مختلف للمدرسة، إنه نموذج حياتها هي بالذات، فيه مساحة كبيرة من الحرية، والمرح، والتعلم من تجربة الحياة ذاتها. كل شيء مسموح: تسلق الأشجار، والدخول في تجويفاتها، وشرب القهوة. كانت جنان شخصاً يستمتع بالحياة مثلما كانت صانعة شخصيتها أستريد[7].

- الاحترام المتبادل: كانت إحدى مقولات أستريد تقول: «ما يود المرء أن يراه في العلاقة بين كل الأبناء وكل الآباء والأمهات هو الاحترام الودي المتبادل».[8] فهل كانت جنان غير ذلك؟ كان صديقاها مها ورمزي نموذجاً للصورة الكلاسيكية للاحترام؛ مهذبان، مطيعان، وينفذان أوامر أمهما بلا جدال. كانت مها نظيفة مرتبة لا تجادل أبويها حتى في الأمور التي تتعارض مع رغبتها، لكنها، شيئاً فشيئاً، بدأت تتسل من داخل الطاعة، بقوة الاحترام والرغبة معاً، قوة جديدة، بحدوث ظاهرة جنان، تحرك رمزي ومها، فيستيقظان باكراً، ويقومان بكل فروض الصباح من غسل الوجه، وتنظيف الأسنان، وارتداء الثياب، وتناول الإفطار، كل ذلك جعلهما يتقدمان ساعة كاملة، فقط ليزورا جنان. كانت جنان أيضاً قادرة على تقدير قيمة الاحترام في العلاقة بين الأولاد أنفسهم؛ تتهم الأولاد الذين تجمعوا لضرب سامر فتصفهم بالجبناء، لأنهم تكالبوا على طفل وحيد، وبعدم معرفتهم كيف تعامل السيدات[9]. تسمع كلام الشرطيين وهما يلاحقانها لوضعها مجبرة في بيت الأيتام، وتحضر لهما السلم، وتعدهما بشرب الشاي، إلا أنها تكتشف أنهما مخادعان[10]، وتراجع نفسها في التعامل مع المعلمة عندما تؤنبها[11]، وتحث مها ورمزي على استئذان أمهما قبل الخروج معها في نزهة[12]، وفي عالمها كانت فقط تسمي فيه الأشياء بأسمائها: فالكذب كانت تسميه كذباً.

الثورة في ثوب الطاعة: في الصفحة الثالثة والسبعين من الرواية تغني جنان أغنيتها الخاصة، أغنية فيها تمرد وحب للحياة، إذن اقترن التمرد عند جنان بالحب، وليس أكثر من أن تحب ذاتها بذاتها، فتصبح آمرة نفسها، الآمر المحب للمأمور، فالصبور والخائف والحاني، وحتى في هذه الحالة فثمة حوار بينهما، بين جنان وجنان. تسألها مها عمن يطلب منها أن تذهب الى السرير، فتجيبها بأنها هي من تفعل، تطلب ذلك بطريقة لطيفة مؤدبة، ثم بأسلوب شديد صارم إن لم تستجب، ثم قد يصل الأمر إلى الضرب. ثمة طاعة إذن، وهي مبنية على الاحترام، والاستماع. طاعة تلبس جلد النمر عندما تصير الأمور في خطر، لكن في كل الأحوال فإن المنبه يدق في الداخل، وجود المنبه بحد ذاته هو قيمة لا يمكن أن تُخلق من تلقاء نفسها، بل أسست لها والدتها الملاك في السماء، ووالدها الملك في مملكة آكلي لحوم البشر؛ فجنان حظيت بتربية جيدة، مرحة، قوية من داخلها، فكان تمردها نواة ثمرة شخصيتها المغامرة، قوة بقائها منها وبها. وهنا ليس ثمة خطر ولا خوف. كانت أستريد، من خلال شخصية جنان، تؤسس لشخصية طفل مطواع وثائر، وشيئاً فشيئاً صارت معلمة لهذا النموذج لكل من رمزي ومها؛ فمثلاً حضتهما على العودة إلى البيت في الوقت المحدد حتى يكون باستطاعتهما العودة ثانية للعب معها.[13]

- مناهضة التسلط والخروج عن النمط: شكلت شخصية جنان صورة لشخصية خارجة عن النمط، ومناهضة للالتزام، مدفوعة بفكرةؤ«أن الولاء الأعمى من قبل الأطفال يمكن أن يقوض فيهم مشاعر تقديرهم واحترامهم لذاتهم لفترة طويلة قادمة»[14]، وهكذا شخصية جنان، شخصية تفعل ما تفعله بقوة وجودها، لها حركاتها الخاصة، فعندما يسألها رمزي لماذا تمشين إلى الخلف تجيبه بسؤال استنكاري: «لماذا أمشي إلى الخلف؟ ألسنا نعيش في بلد ديمقراطي حر؟ ألا يستطيع الانسان أن يمشي بالطريقة التي يشاء؟»[15]، وهي شخصية مناهضة متحدية، تقاوم تسلط الشرطيين، ومحاولة أهل القرية نقلها لدار رعاية الأطفال، واحتجاجهم على وضعها، وتنتصر في النهاية، فيقرر الشرطيان، وأهل القرية «أنها إذا كانت ترغب في الذهاب إلى المدرسة فإنها تستطيع أن ترتب ذلك بنفسها»[16].
- الثقة: إن العلاقة بين جنان ووالدها بنيت على الثقة منذ البداية، فقد كانت رفيقته في السفر في أعالي البحار والمحيطات. إن هذه الثقة غير المؤسسة على الخوف هي التي جعلت جنان لا تشعر بتهديد الخوف، وهي التي جعلتها على أهبة الاستعداد لأن تعترف بأخطائها، وأن تسمي الأشياء بمسمياتها، رغم أنها صنعت عالماً غريباً كان مبرراً لأن تحدث فيه الأشياء كيفما تريد.
- الحجر على رف المطبخ: أوردت أستريد في خطابها قصة الولد الذي أرسلته أمه كي يأتي بعصاً لضربه، ثم يغيب الولد، وعندما لا يجد عصاً يحضر حجراً، ثم تكتشف الأم إذ ذاك بشاعة الجريمة التي اقترفتها، ليس لأنها تحولت إلى جلاد، بل لأنها حولت ابنها إلى طفل متعاون في التطرف والعنف اللذين يمارسان ضده! هكذا يتسرب لدى الأطفال الإحساس بأنهم «ليسوا أفضل مما هم عليه»[17]، عندما يصبحون شركاء في العنف.
- ومن هنا نادت أستريد بالشعور بمسؤولية تعليم الأطفال قبل سن الخامسة، لأنهم بعد ذلك يصيرون ما هم عليه مدفوعين بما تعلموه قبل سن الخامسة. كانت أستريد طفلة شاركت والدها مغامراته، ولم تترك ذكراه، ولا صورة أمها، وهي تطل من ثقب في السماء، حجراً على رف مطبخها الذي كانت تديره، لذلك كان عالمها البديل صاخباً، مفتوحاً بقوانينه، خالياً من العقد، حافلاً بالمشاكل التي تحل نفسها بنفسها.
- الحبل على الغارب: هل كانت جنان طفلة تُرك لها الحبل على الغارب! وبالتالي شكلت نموذجاً لطفل يخشى الآباء والأمهات، داخل الرواية وخارجها، من أن يصبح نموذجاً غير مرحب به لأطفالهم؟ في الحقيقة

المدرسة الإنجيلية تستضيف الكاتبة أحلام بشارات والفنان السوداني صلاح المر

أستريد نفسها ضد ترك الحبل على الغارب، وهذا ما قالته بوضوح في خطابها: ثمة معايير، وإننا لو فعلنا ذلك فإنه «لن يأتي بنوع جديد من الكائنات البشرية لتعيش في سلام».[18] وشخصية جنان لم تكن نموذجاً لذلك أبداً، كانت تدرك أخطاءها، «أنت على حق، إنني أكذب»، ووصفت الكذب بأنه حرام، وعمل قبيح[19]، واعترفت بالحاجة للأبوين: «كيف تتوقعان من طفلة أمها ملاك، وأبوها ملك جزيرة آكلي لحوم البشر، وهي نفسها قضت حياتها مبحرة عبر المحيطات، كيف تتوقعان منها أن تقول الحقيقة دائماً؟»[20]

المصادر:

1. لا مزيد من العنف! أستريد لندغرين، ترجمة: عصام البطران، منشورات مؤسسة تامر، 2016، ص 32
2. المصدر نفسه، ص 33
3. جنان في بيت يا ليت، أستريد ليندجرين، ترجمة: د. وليد سيف، منشورات دار المنى، 1996، ص 16
4. المصدر نفسه، ص 15
5. المصدر نفسه، ص 5
6. المصدر نفسه، ص 28
7. المصدر نفسه، ص 29
8. المصدر نفسه، ص 27
9. المصدر نفسه، ص 25
10. المصدر نفسه، ص 35
11. المصدر نفسه، ص 41
12. المصدر نفسه، ص 63
13. المصدر نفسه، ص 16
14. لا مزيد من العنف، مصدر سابق، ص 35
15. جنان في بيت يا ليت، مصدر سابق، ص 11
16. لا مزيد من العنف، مصدر سابق، ص 36
17. المصدر نفسه، ص 35
18. المصدر نفسه، ص 29
19. جنان في بيت يا ليت، مصدر سابق، ص 11
20. المصدر نفسه، ص 11

عالمٌ معكوس

اللاعنف في كتب أستريد لندغرين

آلاء قرمان

هذا موقف افتراضي تماماً يحصل دوماً مع الأهل: "استيقظت ليلى صباحاً، لم تكن في مزاج جيد، كانت قد حلمت أن دبها قد ضاع فبدأت بالبكاء، ثم لم تستجب لوالدتها حين دعتها لتلبس ملابسها أو تأكل الفطور، وردت عليها بعبارات قاسية، واتهمتها بالقسوة". في موقف آخر يصدف أن تتحطم مع إيريك قاطرته البخارية، كما وينتهي الأمر برفه محروقاً، وبالكباب في كل مكان في الغرفة، إنها كارثة بكل المقاييس الممكنة، كابوس أمومي مقيم! ثم ماذا عن حسان الذي لم يلتفت بتاتاً لأي أوامر أعطيت له، وتأخر عن الحصة وأضاع وقت الحصة في اللعب، وفي ختام فقرة الشغب هذه دعونا نقابل "إميل" الذي لم يترك شيئا ولم يفعله، فعلق رأسه في إناء الطبخ، وعلق أخته في سارية ورفعها، وتسلل على حمار والده إلى مهرجان كبير وأكل كل السجق المعد للحفلة، واختفى عن الأنظار تماماً تاركاً والديه قلقين وخائفين.

ما الذي يحصل مع الأهل في هذه المواقف؟ بالعادة يلجأ الكبار إلى معاقبة الصغار بالعصا أو بالصراخ، ولكن أستريد ليندغرين ترفع شعاراً ثورياً جداً في نصوصها، فرغم كل الشغب واللعب الذي يبديه الصغار نجد أن الكبار لا يلجأون للعقاب أبداً. في كتابها "ليلى ترحل من البيت" تؤسس أستريد لهذا النوع من التعامل مع الأطفال، فليلى التي تستيقظ متأخرة تغادر البيت إلى بيت جارتها سلمى، التي تسمح لها بالإقامة بالسقيفة، ويبدو أن الأم والأب في النص يتركان لليلى الحرية الكاملة لمتابعة اختيارها حتى النهاية، دون تدخل، وحتى تقرر ليلى العودة إلى المنزل والاعتذار لوالديها. في حينه لا بد أن الكتاب كان ثورياً جداً، هل تغير الأمر الآن؟ ففي مقابلة فلسفة اللاعنف في ليلى تغادر البيت، تقف فلسفات الضرب العنيف والتخويف الذي يمارس في البيوت والمدارس على الأطفال.

في تجارب العمل مع الأطفال يروي الأطفال هذا العنف بشكل روتيني وطبيعي وكأن لهذا العنف تبرير ما، وهنا أشارك تجربتين، الأولى تتعلق بعملنا في بيت فوريك في الأنيميشين، عندما طلبنا من الأطفال أن يصنعوا شخصيات المدرسة من معلمين وطلاب، وهنا روى لنا الأطفال تجربتهم مع أبو مقص، الأستاذ الذي يدرس الأطفال في الصف الأول ويهددهم بأن يغلق الباب على أعناقهم فتقص قصاً. الصورة واقعية تماماً بالنسبة للأطفال، والكارثة أن لا أحد يصدق هؤلاء الأطفال - ولم يصدقنا أحد حين شاركنا مدراء المدارس في القرية قلقنا ومخاوفنا مما قاله الأطفال، رغم أن حالات التبول اللاإرادي واضحة وحاضرة جداً في القرية كنتيجة لهذا التهديد.

الثانية كانت في إحدى الورشات عن المخاوف، حيث طلب من الأطفال أن يكتبوا مخاوفهم ويضعوها في داخل بالونة، ثم يفجروا هذه المخاوف ويناقشوها. في هذه الورشة، وعلى مدى أربعة أيام، وفي أربع مناطق مختلفة، كانت هذه المخاوف هي: اللّه والشيطان وضرب الأم والأب والمعلم، وحين سألنا الأطفال ماذا يفعلون حين يضربون أجاب أحدهم: "أمد يدي بسرعة لينتهي الأمر بسرعة، فلا فائدة من المقاومة". وأخبرتنا طفلة كم أنها تكره حصة اللغة الإنجليزية لأن المعلمة تمشي بين الأدراج وتضرب الطالبات دون تنبيه على رؤوسهن فتصطدم الرؤوس بالأدراج.

إننا نتحدث الآن عن جيل كامل من الأطفال يتم تربيته على أن الضرب هو فعل طبيعي تتم ممارسته وتبريره، ويخبرنا الأطفال أنه لا يمكن لهم أن ينضبطوا أو يصمتوا دون استخدام هذا العنف، إن الأطفال الذين يتشربون العنف يعيدون إنتاجه، ولكن ما هو البديل؟ ما هو بديل عقاب الأطفال؟ ألا يمكن للكبار أن يحاولوا البحث عن هذا البديل؟ إنني أحياناً أتساءل: لماذا يعتقد الكبار أن نصوص أدب الأطفال هي نصوص طفولية بالدرجة الأولى؟ دعونا نتخيل عالماً معكوساً، عالماً يقرأ فيه الكبار بكل عناية ليلى تغادر البيت أو جنان في بيت يا ليت أو أياً من قصص أستريد، هل سيكون هذا العالم كما هو الآن؟

قراءة في منير فاشه:
"حكايتي مع الرياضيات"

ناجح شاهين

هذه هي حكاية منير فاشه الثانية. يريد منير أن يخط طريقاً يروج فكرة بث الحكايات التي تكشف حدود "المقدس" العلمي. ولا بد أن الرياضيات من أكبر المقدسات، إن لم تكن أكبرها على الإطلاق.

ولعل الكلمة المفتاح في تفكير فاشه هي كلمة "السيطرة"، وهي كلمة يتم استعمالها دون تحديد كاف. كما أنها تختلط على الأرجح في ذهن القارئ/ المتلقي بكلمة القوة power التي تشيع في فلسفات ما بعد الحداثة وما بعد البنيوية. ويزيد فاشه الموقف التباساً بعدم إشارته إلى فوكو أو أي رمز "ما بعدي" بينما يفتتح مقدمته بعرض الاحتكارات العولمية الخمسة لسمير أمين (ص 5) لينطلق منها إلى القول بأن احتكار حركة المال، ووسائل التدمير العسكري... إلخ، ليست هي الجوهرية، وإنما "احتكار ادعاء التفوق الذهني والأخلاقي وما يشكل معرفة وعلوماً ورياضيات". ومثلما يذكر فاشه أمين، فإنه يستحضر غرامشي وفكرته عن الهيمنة. غني عن القول إن فاشه يستشهد بغرامشي مع إفراغ فكرة الهيمنة من جوهرها. غرامشي، بطبيعة الحال، كان يتحدث عن الهيمنة الأيديولوجية الطبقية، ولم يكن يتحدث عن المعرفة المتشكلة في الفراغ. والواقع أن فاشه يتحدث عن استخدام المعرفة لخدمة من يريدون السيطرة، ولكن ذلك يظل غائماً وعاماً، ولا يمت إلى فكرة الهيمنة الطبقية بصلة واضحة. وذلك يتضح في غياب أية رغبة لدى فاشه في مناقشة أية برامج أو رؤى للإطاحة بأية قوى مهيمنة. وفي أحسن الأحوال يتبنى الرجل فكرة "ما بعدية" تنصح الجمهور باليقظة تجاه ما يحصل، وتوسيع الفهم لآليات السيطرة بغرض مقاومتها. بالطبع ليس هناك خطة "ثورية" بالمعنى الكلاسيكي للكلمة، لكن فاشه يقدم على الرغم من هذه التحفظات وغيرها إضاءات هامة على صعيد عيوب النظام التعليمي السائد كونياً منذ بدايات العصر الحديث. وهو ينتقد تعبير "الحداثة" ذاته لأنه في رأيه يشي بكونية ليست من حقه مقارنة بالأنظمة السابقة عليه. لكننا من حيث التحقيب لا نجد مسوغاً قوياً للإقرار بوجهة نظر فاشه، ذلك أن التحقيب في الواقع يتم على نحو بسيط ومباشر وشبه تلقائي، لأنه يقسم العصور إلى قديم ووسيط وحديث، وهو مثلما نزعم مجرد تحقيب زماني قد لا يشي بأية أبعاد أيديولوجية. ولعل مسألة تسمية الحقب والعصور من أصعب الأشياء. وقد يفيدنا في هذا السياق أن نذكر أن من أرادوا نقد الحداثة أطلق عليهم اسم "ما بعد الحداثة". واليوم يدور الحديث عن "ما بعد ما بعد الحداثة"، وقد لا نعدم بعد عشر سنوات من يتحدث عن "ما بعد، ما بعد، ما بعد الحداثة". وهذه التسميات لا تشي بادعاء الكونية، بقدر ما تشي بعجز "المؤرخين" عن إعطاء أسماء تصف الظاهرة على نحو تعريفي "ماهوي" على طريقة الحد الأرسطي.

ينتقد فاشه عملية التقييم العمودي الذي يقارن الناس بعضهم ببعض، ويعد هدف ذلك هو السيطرة (ص 6). وبدلاً من التركيز على ما يمكن لكل منا أن يفعله، فإننا نوضع جميعاً أمام اختبار واحد موحد (مثل التوجيهي) دون مراعاة الفروق بيننا. وهكذا، فإن تنافساً غير عادل على إتقان الأشياء ذاتها هو الذي يحدث. وهذا بالطبع إخضاع وعبودية وتكييف للفرد وتطويع له ليتقبل ما يملى عليه دون مساءلة.

بالطبع نحن هنا أمام ما نميل إلى تسميته بـ "النزعة الأداتية" التي تجعل الإنسان "ماهراً" على نحو معين في إنجاز أشياء بذاتها يحتاجها الاقتصاد القائم والمجتمع الذي يقف

وراءه. لذلك نميل إلى القول إن الجانب المهم هنا بالنسبة لمن صاغوا النظام هو تحقيق أقصى قدر ممكن من الفاعلية التي تعظم فرص الربح. وهذا يعني أن الممارسة المدرسية بمراحلها المختلفة وممارسة البحث العلمي تخضع جميعاً لمقتضيات "التطور" الذي يؤدي إلى تعظيم الربح للطبقة الرأسمالية. ومن هذه الناحية نميل إلى القول إن موضوعة تضبيط الناس، على حد تعبير فوكو، وموضوعة السيطرة بحسب فاشه، إنما هي ناتج ثانوي "مفيد" ولكنها ليست في صلب الخطة. هناك بالطبع أيديولوجيا يتم بثها في المنهاج بأجزائه المختلفة تعمل على تعميق امتثال الطفل- الإنسان لمقتضيات تأبيد السيطرة الرأسمالية. أما التقانة الأداتية الجنونية فهي "فاعلية" اقتصادية أساساً تنعكس في الممارسة تدميراً للذكاء متعدد الأبعاد، وتختزل الإنسان في مهارة ذات اتجاه واحد.

ينتقد فاشه بحق (ص 9) فيما نزعم النزعة الرقمية التي تنحو إلى قياس كل شيء، بما في ذلك الإنسان، عن طريق الأرقام. وهكذا يغدو الذكاء والإنجاز البشري، والقيمة الإنسانية كلها قابلة للتكميم الذي يفيد المؤسسة المهيمنة في اختيار العناصر البشرية اللازمة لنجاح عملها. بالطبع هذا تقييم يحول الإنسان إلى سلعة أو إلى ماكنة تحدد قيمتها رقمياً. وقد أفشل في امتحان ما رقمياً دون أن يعني ذلك أن من حصلوا على الأرقام العالية هم أفضل مني في نواح مختلفة. وغني عن القول إن الإنسان قيمة في ذاته، وأن هذه الأرقام التي تغرب الإنسان عن جوهره هي تدمير لمعنى الإنسانية. والواقع أن فاشه (ص 10) يرى أن هناك إفساداً على نطاق واسع لشتى نواحي الحياة، ولكنه يعزو ذلك إلى ما ينتشر في "المدينة" من "معارف وعلوم ورياضيات"، وهذا في رأينا الضعف الجوهري في موقف فاشه، لأنه يقوم هنا بالضبط بوضع العربة أمام الحصان. ليست المعرفة إلا النتاج الضروري لبنية المجتمع، وخصوصاً تكوينه الاقتصادي وما يهيمن فيه من علاقات إنتاجية تصوغ الوعي العلمي على نحو معين يتلاءم مع احتياجات الواقع المعطى. وبهذا المعنى فإننا نصر على أن نقد المعرفة مهما كان مهماً وضرورياً لن يذهب بنا إلى أي مكان إذا لم يشهد المجتمع البشري في مستوى كوني ثورة اجتماعية شاملة تهز أسسه القائمة، وتقود إلى تغيير في منظوراته المعرفية على نحو جذري.

لكن فاشه لا ينطلق على الأرجح من موقع قريب نظرياً لما ذهبنا إليه، وهو على العكس يرى أن وعي الأفراد واتجاههم نحو رواية "حكاياتهم" هي المنطلق للتغيير. وفي هذا السياق يختلط لديه النقد المهم لأداء المعرفة في السياق الرأسمالي بنقد "رومانسي" عام للإنجاز الإنساني كله، مع دعوة إلى العودة للطبيعة والماضي لا يمكن أن تقودنا إلى أي فهم مشترك. ولعل من المناسب أن نذكر هنا أن محاججة فاشه تفتقر إلى الإحكام الاستدلالي - كيف لا وهو يثور أساساً ضد هذه القواعد، بما في ذلك مناهج العلم وطرائقه الحديثة والقديمة على السواء، على الرغم من أنه يظن أنه غير منزعج من القديمة- ، ولذلك نجده مثلاً يستدعي "بيت الحكمة" العباسي لكي يكون نموذجاً للجامعة في أحسن صورها. بالطبع يتوهم طرح فاشه أن المأمون كان يعيش في عالم خال من الصراع، وأن بيت الحكمة كان مؤسسة نقية لا تريد سوى تنمية العقل والمعرفة الخالصة. ولعل من الغريب بالفعل أن يتوهم مثقف عميق مثل فاشه أن المأمون الذي كان يدفع ثمن الكتاب ذهباً في بعض الأحيان، لم يكن لديه مشروع أيديولوجي ضخم. لكن الأدلة التاريخية اليوم تشير إلى دور خطير أداه المأمون ودولته في بناء الدين الجديد - الإسلام- من بين أمور أخرى. وقد يفيدنا أن نذكر فاشه أن دولة المأمون لم تكتف بتوزيع الذهب على أصدقائها من المفكرين، وإنما قامت بمطاردة أعدائها الأيديولوجيين بلا هوادة، وصولاً إلى مستوى الاعتقال والنفي والقتل.

يتحدث فاشه عن "المجاورة" (ص 14) بوصفها الطريقة الأكثر أصالة للتعلم واكتساب المهارات والخبرات المتجذرة في الوجود الاجتماعي، وينتقد التخصصات الضيقة التي تمنعنا من رؤية الترابط في الوجود الإنساني والطبيعي والاجتماعي. وهذا النقد محق من ناحية أولية دون شك، ولكن من قال بأن أساطين العلم الحداثي قد فشلوا في إدراك أهمية الترابط؟ لقد ذهب رجل مثل الفيزيائي هيزنبرج حد القول إن من لم يقرأ فلسفة أرسطو ويتمثلها جيداً لا يمكن له أن يفهم فيزياء الكم أو مبدأ اللاتحديد principle of none certainty. لكن هيزنبرج لا يشارك فاشه رأيه في أن

المعرفة المتخصصة العميقة في الفيزياء وما أنتجته من بناء نظري وتطبيقي هائل يمكن أن تتحقق بالمجاورة. المجاورة طريقة مشروعة وجميلة وتلقائية للتعلم حول الحياة الفعلية، ولكنها بالطبع لن تزودنا بجراحي دماغ من طراز رفيع، كما أنها لن تبني لنا جيشاً يمتلك الأسلحة المعقدة الضرورية لكي نحمي أنفسنا في عالم الوحشية الرأسمالية التي تنقض علينا طوال الوقت وتنهبنا وتحتجز تطورنا، وتعيدنا إلى مراحل سابقة كلما قطعنا شوطاً كبيراً أو صغيراً.

ينقض فاشه دون هوادة على أسس العلم الأرسطية-الرشدية قبل الحداثية وما تلاها. وهكذا يصرح (ص 19) أنه لا يستطيع "التفكير بكلمة واحدة يمكن أن يكون لها معنى عالمي"، وهذا يعني ببساطة أن قواعد العقل الأرسطي الأساس من قبيل الهوية وعدم التناقض والثالث المرفوع لا يمكن التوافق بخصوصها بهذا القدر أو ذاك. ولعل من المؤسف أن قيمة الصواب الثنائية الأرسطية ينسبها فاشه خطأ لـ "القبيلة الأوروبية" وعصرها الحديث، في حين أن هذه القيمة النابعة من مبدأ عدم التناقض، والتي يمكن أن نختلف معها بالطبع - مثلما فعل قبلنا ماركس وهيزنبرج وغيرهم- قد تم تبنيها على نطاق كوني قبل الحداثة بزمن طويل، ولم تتمكن الحداثة من تجاوزها على الرغم من توجيه بعض النقد لها. بالطبع يمكن أن ننسب إلى قيمة الصواب الأرسطية، قسمة الناس (ص 20) إلى ناجح وفاشل وما يتصل بها من امتحانات غبية -خصوصاً العامة- تجعل نسبة كبيرة من الطلبة لا يصلحون لشيء لسبب تافه، هو أنهم لم ينجحوا في امتحان قد يكون هو الغبي وليس الطالب الذي لم ينجح فيه. ولكن ذلك شيء وقول فاشه أن قصف اليابان بالقنابل الذرية هو نتاج لهذا الفيروس التعليمي شيء آخر. اليابان لم تقصف بالقنابل الذرية لأن الولايات المتحدة اعتقدت أنها ذكية وأن اليابان غير ذكية. والاستعمار التدميري لجنوب العالم لم يكن نتيجة اعتقاد أوروبا أن البشر غير متساوين في الذكاء. ليس اختراعاً للعجلة أن نقول إن فكرة عدم مساواة البشر هي نتاج للحاجة لتسويغ قهر شعوب العالم ونهبها، والمعارف التي تسوغ ذلك ليست السبب فيما حصل ويحصل، وإنما هي المنتجات الأيديولوجية الضرورية لتسويغ الاحتياجات الاستعمارية النابعة من البناء الاقتصادي الرأسمالي. هنا يتقدم لينين بالطبع على فاشه، على الرغم من أن الثاني يأتي بعده بقرن من الزمان.

هنالك الكثير من الأفكار الوجيهة في كتيب منير فاشه الذي نقوم بقراءته. ولكنه في حمى اندفاعه لنقد كل شيء يقع في المغالطات -التي قد لا يؤمن بها بسبب أنها تأتي من المؤسسة العلمية الرسمية التي يريد أن ينقضها- ومن ذلك نقده لفكرة الانتقال مع الأطفال من البسيط إلى الأصعب والأكثر تركيباً. وهو يرى في هذا السياق أن الأطفال يمكن أن يتعلموا أي شيء، ويسوق حجة كيف أن الأطفال جميعاً يتعلمون اللغة في ثلاث سنوات. وهو مثال موفق في الظاهر لأن اللغة واحدة من الظاهرات الإنسانية الأكثر تعقيداً. ولكن التفحص السريع للغة التي يتقنها الطفل يمكنه أن يكشف لنا أن الطفل إنما ينجز مستوى أولياً بسيطاً من اللغة، وأن هناك "طوابق" أخرى في اللغة قد لا يتقنها المرء في حياته كلها. وليس أسهل لإثبات ذلك من مقارنة لغة شخص بالغ مدرب مثل فاشه أو مثل كاتب هذه السطور مع لغة محمود دوريش أو ابن رشد. بل إن فاشه نفسه لم يتمكن على ما يبدو من كتابة نصه "حكايتي مع الرياضيات" بالعربية، وإنما كتبه بالإنجليزية، ليقوم شخص أكثر احترافاً بمراجعته وتدقيقه وتصويبه، ثم ترجم إلى العربية. ونستطيع أن نزعم أن مترجمة الكتاب لم توفق دائماً إلى استخدام عربية سليمة، وهذا يعني أن الطفل لا يتملك اللغة حقاً بالسهولة التي يصفها فاشه.

أحياناً يقول الأستاذ فاشه أشياء أولية في فكر الحداثة الذي يمارس نقده معتقداً أنه يكتشف أشياء جديدة في نقد الموقف الإنساني من المعرفة. يقول ص 39: "نحتاج اليوم إلى يقظة لا إلى تطور؛ إلى حماية لا إلى تنمية؛ إلى شفاء لا إلى ارتقاء على سلم الاستهلاك. المحور الأهم في عملية التعلم يكمن في مواجهة الإنسان لنفسه ومعتقداته، والشك فيما يسمعه من خبراء ومهنيين". كأننا نقرأ ديكارت في "رسالة في الطريقة" أو في "التأملات" وليس هناك من زيادة على ما طلبه ديكارت من نزعك شك منهجية تضع كل ما هنالك موضع التفحص الواعي الدقيق.

من الأمور الجوهرية التي يجدر ذكرها نقد فاشه المهم لخيلاء الأكاديميين الذين يظنون أنفسهم يمتلكون ناصية المعرفة دون غيرهم. وفي هذا السياق ينتقد البحث الذي تنتجه الجامعات ومراكز البحث جميعاً. وقد تنبه لذلك كله مثلما يقول في سياق عمله بين 1997 و 2007 في مركز دراسات الشرق الأوسط التابع لجامعة هارفارد، وقد وفرت له تلك الجامعة المعروفة بوصفها الجامعة التي تحصل دائماً على "الأرقام" الأعلى، الفرصة لكي يقوم بأبحاثه المختلفة التي تنقد العلم وتدعو إلى لون مختلف من المعرفة وإنتاجها.

أذكر أنني كنت طالباً في جامعة معروفة أخرى، ولكنها تحصل على أرقام بعد هارفارد طوال الوقت، وتلك هي جامعة بنسلفانيا الشهيرة. وفي الوقت الذي تحتل فيه هارفارد المرتبة الأولى دائماً على ما يبدو، فإن بنسلفانيا أختها الأقدم تأتي في المرتبة السادسة أو السابعة. في بنسلفانيا كنت بصدد اقتراح مشروع بحث لرسالة الدكتوراة، وقد حفيت أقدامي من أجل أن أقنع أحداً من الأساتذة بأن يتعاون معي في بحثي الذي كانت خطته تتمحور باختصار تام حول تفسير الظاهرة الديمقراطية استناداً إلى التباس الاستغلال الاجتماعي في النظام الرأسمالي المعاصر، مقارنة مع الأنظمة السابقة التي كان يتم فيها انتزاع الفائض من الناس بالقوة، وقد رفضوا "فتح" الموضوع، وكان مسوغهم الأساس أن لا أحد في هارفارد أو ستانفورد أو برنستون... إلخ، يرى هذا الموضوع يستحق البحث. لكن هارفارد "كبيرتهم" بالذات وافقت على فتح منتدى كامل وتمويله ليعمل فيه الدكتور فاشه وينفذ أبحاثه النقدية. ربما أن علينا الاستنتاج للأسف أنه على الرغم من إخلاص الرجل وسلامة نيته، إلا أنه في الواقع كان يعمل في نطاق مقبول تماماً بالنسبة لهارفارد: إن هارفارد كانت "سعيدة" بأن ينقد العلم وأن يدعو أبناء أمته إلى "المجاورة" بدلاً من إنتاج المعرفة المتخصصة التي تنافس هارفارد وتنافس الاستعمار العالمي. المعرفة بالمجاورة لن تنتج صناعة ولا أسلحة حاسمة تغير خريطة ميزان القوى المائل كلية لمصلحة مركز العالم. نميل إلى القول إن سمير أمين محق في توصيفه للاحتكارات أكثر من فاشه، ويؤسفنا أنه على الرغم من أهمية الكثير من النقاط التي يثيرها فاشه في سياق نقده للمعرفة ونظام التعليم، إلا أنه في المحصلة النهائية يقدم مشروعاً "أيديولوجياً" لا يتناقض مع احتياجيات تأبيد السيطرة الاستعمارية على العالم الفقير في الجنوب.

ليس مهماً كثيراً أن نذكر أن مراجع الدكتور فاشه جميعاً باللغة الإنجليزية، بما فيها الأوراق التي كتبها الرجل نفسه، ولكن هذا يظل أمراً له دلالة عندما يغيب عن الكتيب كل ما يتصل بعلاقة الوعي والعلم بالنظام الاقتصادي-السياسي المسيطر في العالم منذ خمسة قرون، ونعني به الرأسمالية. لقد قامت الرأسمالية بالطبع بإنشاء نظام معرفي وتعليمي "على قياسها"، ولكنها أيضاً قامت بإبادة سكان قارة عن بكرة أبيهم، وقد كانوا يشكلون خمس سكان العالم. وقامت الرأسمالية أيضاً باستعباد ثلاثة أرباع العالم، ونقلت ملايين البشر من القارة السمراء إلى القارة "الجديدة" لكي يكونوا عمالاً غير أجراء (=عبيد) في مزارعها في أمريكا الشمالية. وبنت الرأسمالية قوة عسكرية غير مسبوقة استخدمتها وما تزال في السيطرة على العالم ونهبه.

ليس تغيير موقفنا من الرياضيات أو طرق تعليمها كافياً بذاته لتغيير هذه الوقائع، لا بد من ثورة اجتماعية وسياسية جذرية تهدم النظام الرأسمالي الكوني، والعالم اليوم على مفترق طرق على حد تعبير سمير أمين: إما الاشتراكية أو البربرية.

حكايتي مع الدكتور منير فاشه

نزار شحادة

كثيراً ما التقيت في حياتي الوظيفية والمهنية بنخب علمية وتربوية؛ وخضت معهم نقاشات معمقة حول قضايا الإدارة والتعليم والمناهج، كما تلمست عن قرب مدى حساسية الناس فيما يتعلق بعلامات ومعدلات أبنائهم في المقررات الدراسية المختلفة، كما أنني راقبت عن كثب مخرجات العملية التعليمية على مستوى طلابنا من الصف الأول الأساسي حتى التوجيهي، وتبين لي أن نظامنا التعليمي لا يفضي لصياغة طالب يتفاعل مع الحياة بمفرداتها وتفاصيلها؛ إنما يفرز قصوراً واضحاً في تكوين وتشكيل ملامح الشخصية الإيجابية التي يفترض أن يتمتع بها طلابنا، فهو غالباً ينتج مجموعة من الطلاب يحفظون المواد الدراسية غيباً ويفرغونها على الورق عبر الامتحانات، حيث لا يخرج الطالب عن حدود الكتاب المقرّر، والأخطر من ذلك أنه لا يثير دافعيته للبحث العلمي بشتى مجالاته، فهمُّ الطالب وأهله الحصول على علامة مرتفعة! والغريب أنّ الجهات الرسمية مثل وزارة التربية والتعليم تفتقر لأدوات قياس مدى ما يكتسبه الطالب من خبرات ومعرفة تتسق مع ما يمكن أن يسهم فيه هذا الطالب ليؤدي وظيفته المجتمعية على الوجه الأمثل، والأعجب من كل ما ذكر أن نظامنا وبيئتنا المدرسية على ما فيها من عوار وقصور، تنتج أعداداً لا يستهان بها من الطلبة يوصفون بالراسبين، أو بمعنى أدق فاشلين! حسب ما تشير إليه شهاداتهم الرسمية الصادرة عن المؤسسات صاحبة الاختصاص.

وإذا ما أردت أن أكون صريحاً وصادقاً؛ فقد رقصت على أنغام ما عزفته سيمفونية نظامنا التعليمي؛ من زاوية التركيز المفرط على الكتب المقررة، وإعطائها وزناً أكثر مما تستحق، ودافعت لدرجة ممجوجة عن تفاصيل ما يسمى بتعليمات وأنظمة نظام تعليمي مليء بالعيوب!

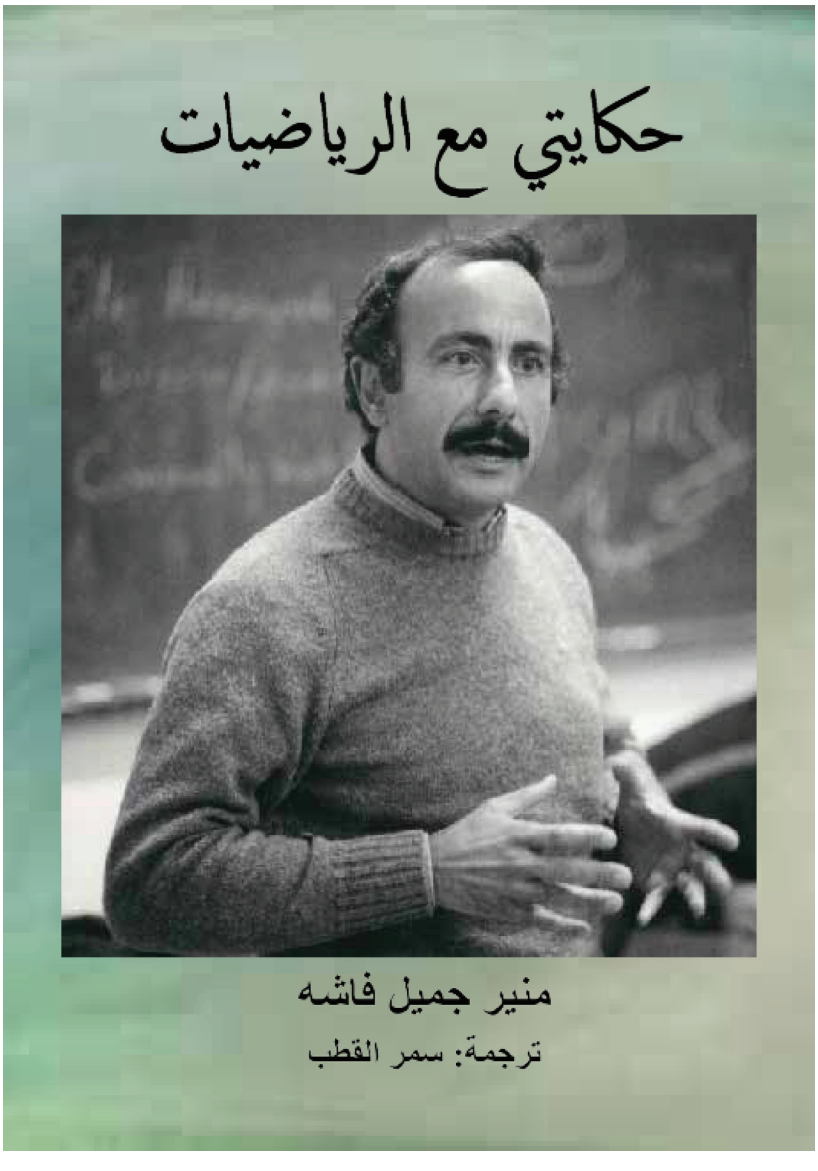
لقد كانت تجربتي مع الدكتور منير فاشه تجربة فريدة وجميلة في نفس الوقت، فقد هالني في البداية طروحاته العميقة في نظرته للتعليم ونقده لموضوع التقييم الرأسي للإنسان؛ حسب النظرية الاستعمارية الأوروأمريكية، وتركيزه على مقولة الإمام علي رضي الله عنه "قيمة كل امرئ ما يحسنه"، لقد قرأت كتابه "حكايتي مع الرياضيات" بكل عناية، مما أجج في نفسي ثورة عارمة وحرك مشاعري لتنطلق نحو التغيير، لقد أذهلني تواضع هذا الإنسان وبساطة هندامه ولطفه في التعامل، وصفاء قلبه ونقاء سريرته.

لقد أعجبتني فكرة أن تكون جامعاتنا بيوتاً للحكمة، وإن تعذر ذلك فلا بد من تأسيس بيت الحكمة في كل مدينة وقرية! لقد استطاع الدكتور منير فاشه أن يحفزنا على تقييم واقعنا الحالي واستخلاص العبر من ثغرات نظامنا التعليمي والتربوي، بالرغم من أنه لم يطرح حلولاً وبدائل تفصيلية إلا انه فتح الباب واسعاً للجميع لأن يفكر ويبدع في تطوير نظام تعليمي وبيئة تربوية تقيس قدرات ومهارات الطلبة بشكل أعمق وأشمل، وتفتح لهم نوافذ المستقبل الواعد بالأمل والعمل والإنتاج النافع المفيد، وأن تصاغ مناهجنا الدراسية بعناية فائقة لتفضي إلى إيجاد أشخاص متعلمين يعمرون الحياة ويؤدون خدمات عملية ومفيدة في واقع حياتهم.

ومن أجمل ما يطرحه الدكتور منير فاشه فكرة التفاعلية في التعليم والمشاركة المجتمعية الشاملة، حيث لم يحدد ذلك بالمعنى الدقيق إلا أن ما يطرحه صورة أخرى لهذه الفكرة، إنها دعوة للحوار في كل شيء، أي في التعليم وغيره، والمشاركة الوجدانية المجتمعية وما تفرزه من مشاريع نافعة ينعم الجميع بتنفيذها على أرض الواقع، فما أجمل أن نعلّم مادة الجغرافيا مشياً على الأقدام! وأن

تكون الزراعة محوراً من محاور التعليم، ليزرع الطالب بيده ويخرج من إطار الغرفة الصفية التقليدية نحو آفاق رحبة تفتح العقل، وتكسب المهارات وتختصر المسافات، أما حديثه عن القدس فهو شأن آخر لا يقل جمالاً وروعة عن طروحاته السابقة، فهو يدعو لأن تكون القدس بشموخها ورمزيتها محوراً أساسياً في صياغة مناهجنا التعليمية خاصة الفلسطينية؛ وذلك لما تحتله القدس من بؤرة اهتمام عالمي كونها بقعة صراع أممي، ولما لها من تاريخ عريق ورمزية خاصة، وكونها كذلك أيقونة فريدة لماضي وحاضر ومستقبل الشعب الفلسطيني خاصة، والعالم العربي عموماً.

ختاماً، فإنني لم أعبر عن كل ما يجول في خاطري، إلا أن تجربتي مع هذا الإنسان الجميل وكتابه "حكايتي مع الرياضيات" تركت أثراً عميقاً في عقلي وقلبي، فقد أجابني الدكتور منير عن أسئلة كبيرة شغلتني كثيراً وحفزتني لمزيد من البحث والدراسة لتطوير ما يمكن تطويره في نظامنا التعليمي، ولو على صعيد حوارات ونقاشات مع أصحاب العلاقة من المثقفين والتربويين، لعلنا نصل يوماً ما لما نحب أن يتحقق في واقع طلابنا في الحاضر والمستقبل بإذن الله، وأدعو الله أن يبارك في جهوده وعمره، وأن يسدد على طريق الخير والعلم خطاه.



حول رواية طائر الرعد وبنيتها السردية

مالك الريماوي

من إطلاق رواية طائر الرعد للكاتبة سونيا نمر في نابلس

إنّ رواية طائر الرعد تملك بنية روائية تتسم بالكثير من مقومات الكتابة الروائية، وتضم في داخلها عناصر الفعل الروائي وشروط انبنائه، فقد قرأتها وأعدت قراءتها مرات ومرات، وكنت في كل مرة أتوصل لشعور مختلف، وردة فعل مختلفة، فالرواية الجيدة ليست هي الرواية التي تمنحك معنىً واحداً أو شعوراً واحداً، فأن تصل للحظة تحبها وأخرى تكرهها فهذه رواية حقيقية لأنها حققت غاية الكتابة الروائية في أن تستفزك، وأن تخرج منك مشاعر متناقضة.

لم تكن علاقتي بالرواية مجرد قضية شعور، بل هي علاقة معنىً، ويرى النقد الأدبي أن الرواية الجيدة هي ليست الرواية التي يقرأها عشرة أفراد فيتوصلون للمعنى نفسه، بل هي الرواية التي كلما قرأتها تعطيك معنى مختلفاً، هنا تكمن الخاصية الأبستمولوجية (المعرفية) للرواية في قدرتها المستمرة على توليد المعاني بشكل عام، وتوليد المعاني المختلفة بشكل خاص.

لقد بدأت الرواية بداية تتسم بكل شروط البدء الروائي، عنوان (طائر الرعد) فتح الرواية من البداية على أفق أسطوري، ولكنه أفق للمغامرة والتجدد والاحتراق، وشكّل عتبة نصية أولى تقود القارئ لخلق أفق توقع باتجاه رواية من النوع الفنتاستيكي، رواية تجمع الغرائبي فوق الخيالي والعجائبي الذي لا يقبل التفسير فيثير الحيرة ويخلق مسافة للتردد، ويعمق المدهش ويحرر أشباح الخزان الداخلي وما فيها من عوالم الرمز واللاوعي الجمعي والفردي، حيث العتبة النصية الأخرى تؤكد الأفق وتفتحه على عالم المجهول (نظرت أم عرب في فنجان القهوة بتمعن) إن نظر العرافة في الفنجان بتمعن، والتعبير عنه بهمهمات لهو بداية ساحرة، وهذه البداية التي تبدأ بالنظر والهمهمة لهي مسوغ أدبي قوي، فالأدب في أعمق معانيه هو كتابة بلغة الهمهمة لغة متبلبلة (لغة قوم بابل الذين فقدوا التواصل بسبب تعدد اللغة) والكتابة بهذا الشكل تحتاج لبناء لغة أجنبية في داخل اللغة الأصلية بتعبير (مارسيل بروست).

هذه البداية والتي تبدأ من القراءة، لكنها قراءة للإشارات، قراءة في فنجان، لقراءة المجهول وكشف المخبأ واستشراف الزمن، يمهد من البداية لرواية تخترق الزمن وتبحث عن المجهول وتعبر الكثير من العتمات، عتمات الوعي وعتمات المجتمع، لتكسر الكثير من اليقين، فكسر اليقين هو أخلاقية الرواية الجيدة.

يسير السرد بسلاسة وانسجام ويقدم شخصية نور، نور شخصية جاذبة من البداية، فيها تناص مع الشخصيات العظيمة في الرواية والتاريخ، شخصية من البداية تؤسس لشخصية تراجيدية، شخصية تتسم باليتم والفقد، وهذه صفة الأنبياء دوماً، شخصية تحاط بالرفض والعداء، وتملك خاصية خارقة، وفنجان مفتوح على العجائبي.

لقد قدم السرد شخصية نور بشكل سلس، وعبر بها من العادي إلى الخارق بشكل انزلق من الواقعي إلى الخيالي ومن المعقول إلى فوق المعقول بشكل فني ممتاز، فمن البداية نلحظ اهتمام الجدة بالطفلة نور، وكذلك كره وداد وابنتها لنور، وغرابة الطائر الذي يملأ الفنجان وتخلص العرافة من الفنجان كأنه حمل ثقيل، ثم قصة النار التي تشعلها نور، والتي تظهر كأنها فعل عدواني، ثم مع الوقت يتضح أنها قدرة خارقة تملكها الطفلة، ولا تدرك سرها بعد وهي في الطريق للتحكم بها.

هذا المدخل مدخل محكم وفيه قصة واقعية الإطار، قصة عائلية تتسم بالصراعات العائلية والغيرة، طفلة يتيمة في رعاية العم والجدة، تنفتح فجأة على أفق واسع للتوقع.

الرواية هنا تنفتح على أفق توقع كبير، سيشكل مسافة جمالية كبيرة، والمسافة الجمالية مصطلح نقدي يعني المسافة بين ما يتوقعه القارئ وبين حقيقة الرواية، الرواية الجيدة هي التي تكسر أفق التوقع للقارئ وتأتي عكس توقعاته، حيث كلما ابتعدت الرواية عن التوقعات الأولى للقارئ كلما زادت المسافة الجمالية، والتي تعتبر لصالح العمل الروائي.

الرواية أسست لمسافة جمالية ممتدة، حيث يتخيل القارئ منذ البداية مسارات معينة ذات صلة بالصراع العائلي بين نور وزوجة عمها وابنتها، ولكن الرواية تتجه نحو أفق آخر وتخلق عوالم خيالية يلتقي فيها الخارق بالأسطوري، ويتشكل على شكل سرد عجائبي.

وقد حققت الرواية عناصر المفاجأة شكلت فجائيات سردية عميقة، ومن أهم الأمثلة عليها، قدرة نور الخارقة على إشعال النار في الأشياء، ومنها الفرضية (النبوءة) التي تفترض أن طائر الرعد هو طائر حقيقي وأنه يتجدد كل خمسمائة عام، ولكنه هذه المرة سيموت ولن يتجدد!

وقد قدمت الرواية ريعاً دلالياً هائلاً لعدم تجدد طائر الرعد، ألا وهو سقوط الجدار بين عالم البشر وعالم الجن.

وقد بنت على هذه الفكرة مصلحة حقيقية لتعاون البشر والجن لمنع انهيار الجدار، والعمل على إنقاذ طائر الرعد، ما أفضى لثنائية (نور- سبيكة)، التي ظهرت على شكل فتاة وقطتها الجنية.

من عناصر القوة في الرواية ذلك الخط السردي الذي تضمن الواقعي (قصة نور وعائلتها ويتمها وفقدان جدتها، صراعها مع زوجة العم وابنتها) هذا الواقعي الذي تجادل مع الفلكلوري، مثل قراءة الفنجان وتأويل إشاراته، ومع الأسطوري قصة طائر الرعد وانفتاحه على المدهش العجائبي بقدرة نور الخارقة ولغزية الخاتم وصورة الطائر المنقوشة عليه، صورة الطائر التي تظهر أول مرة سردياً في فنجان نور، فتظهر بشكل استشرافي، ثم تظهر على صورة منقوشة على خاتم، وبعد ذلك نراها على شاشة حاسوب ضمن ملف ووثائق علمية (نور تذكر أن أمها قد عرضت لها صورة الطائر على شاشة حاسوبها) "أجلستها أمها على حضنها أمام الشاشة وقالت لها إنه يسمى طائر الفينيق أو طائر الرعد، وهو طائر أسطوري"

وصلت الرواية ذروة البناء الروائي عبر الحبكة العجائبية التي جمعت الواقعي بالأسطوري، والحقيقي بالعجائبي، بشكل استحضر شكل تقنية الخيال العلمي عبر لقاء نور والدكتور سمير ومراجعة أبحاث الأم والأب واكتشافاتهم.

"تقول أمك في بحثها إن الطائر سوف يحترق ولن يتجدد هذه المرة. ستكون هذه المرة الأخيرة، وإن حدث هذا ستكون كارثة كبيرة. للأسف حسب توقعات أمك واستنتاجاتها لن يتمكن الطائر من تجديد نفسه، وعندها لن يخرج طائر جديد».

في هذا المستوى وصلت الرواية ذروة اكتمال شكلها السردي، فقد تم مزج الواقعي بالخيالي بشكل قابل للتصديق الخيالي، ما يمنح السرد القدرة على (تعليق الواقع) عبر تحالف الخيالي مع التكنولوجي ضمن صيغة بحث علمي خيالي.

هنا يتمكن القارئ من الانتقال من الحقيقي إلى العجائبي بسلاسة، وبشكل يمكنه من تعليق الواقع وبناء الاعتقاد الخيالي كون ما يقدم هو شكل من أشكال البحث العلمي، بحث علمي يسبق زمانه، وهنا حققت الرواية شكلاً آخر في اختراق الزمن، وإذا حدث الشكل الأول عبر صورة في الفنجان (قراءة الحظ) وحدث الشكل الثاني عبر صورة منقوشة على غرض (الخاتم) وللخاتم مدلولات سحرية ومخزون رمزي كبير يحيل إلى دلالات واعية ومشاعر من عالم اللاوعي، وأخيراً يظهر على شكل صورة على شاشة حاسوب ضمن بحث علمي تنبؤي.

فقد قدم السرد فكرة عجائبية مدهشة ضمن رؤية قابلة للتصديق، وضمن بنية روائية جمعت كل مستويات البناء الروائي: الواقعي والمجازي، والرمزي والأسطوري والخيالي بأشكاله كافة.

حبذا لو تقوم الكاتبة بإعادة بناء بعض النقلات الروائية التالية ضمن صيغ مشابهة لهذا الشكل، حيث يتم توظيف أشكال سردية مشابهة لتقديم الأحداث العجائبية ضمن تقنيات سردية تقدم الخارق كما لو أنه شكل من البحث أو الحلم أو التخيل، أو كما لو أنه حدث ويتم سرده وإعادة تمثيله سردياً.

لقد نجحت الرواية في اللعب في المنطقة البينية بين الواقعي والخيالي والرمزي، بين الأسطوري من جهة وبين الخيال العلمي وممكنات التكنولوجيا من جهة أخرى.

ما يجعلني أقترح إعادة صياغة بعض المفاصل الروائية، حيث هناك بعض التطرفات في الواقعي أو في التاريخي الحقيقي أو في المتخيل الأسطوري أو العلمي أفضت إلى بعض الخلل في التوازن الروائي.

فمثلاً هناك فكرة السفر في الزمن، السفر إلى قدس القرن السادس عشر، وهناك محاولة لرسم صورة لقدس القرن السادس عشر الجغرافية والسياسية والاجتماعية، وهناك حقائق تاريخية كانت ستغني الرواية لو لم تكن رواية من النوع الفنتاستيك، لكن هذا النوع من السرد الروائي الفنتاستيكي قد لا يحتاج لهذا النوع من الانتقال، سواء النقلة في الزمان أو هذا الثقل التاريخي، فسرد كل هذه الحقائق التاريخية واستخدام نمط السارد العليم (السارد كلي المعرفة) سارد خالق يعلم ما يحدث مع الشخصيات وفي داخلها يرصد كل حركتها الخارجية والداخلية.

إن تقنية السارد العليم والاستغراق في السرد التاريخي ومصاحبة نور في رحلتها للقدس وعبر عصر قديم ومقابلة عندليب وخاتم آخر مطابق، وحرب المماليك والعثمانيين واختطاف عندليب ونور وظهورهن المفاجئ بدعم من (شق) ذلك الكائن الغريب، جعلني كقارئ أشعر ببعض الافتعال وبعض الخلل أو التطرف، التطرف في العجائبي مع قصة شق أو التطرف الواقعي التاريخي مع حكاية المماليك والعثمانيين وقصة السور وهدمه وبنائه... والأكثر تطرفاً تلك النهاية التي بدأت مع رحلة نور بعد أن فكت قيودها وظهور شق حتى عودتها للظلام وهي ترى الريشة الذهبية.

خلاصات سريعة:

تملك الرواية الكثير من مقومات العمل الروائي، ففيها الكثير من عناصر البناء الروائي والثراء المعرفي والرؤية العجائبية، ولكني أرى، وهذا مجرد رأي شخصي، أن هناك إمكانية للعمل على بعض المفاصل فيها وإعادة بناء بعض المقاطع بشكل يجعل منها رواية ملهمة على المستويين الوطني والعالمي.

في ضوء ذلك أود أن أطرح بعض التساؤلات مثل:

هل تنسجم البنية العجائبية (الفنتاستيكية) مع الثقل التاريخي الناتج عن سرد الأحداث التاريخية للقرن السادس عشر؟ من نوع قصة السور وهدمه والصراع على القدس والتخلي عنها للصليبين، فإن في هذا السرد قيمة معلوماتية وتاريخية ولكنها تلائم رواية ذات بنية تاريخية، ولكن رواية الرعد كرواية ذات بنية رمزية قائمة على توظيف العجائبي والغرائبي قد تؤشر لأحداث تاريخية معينة، لكن عبر دمجها بالبنية الفنتاستيكية وبطريقة تدفع القارئ للبحث والتساؤل بدل أن تقدم له معلومات وأحداث مسرودة.

وهل ورود أسماء المدن الفلسطينية: القدس وأريحا ورام الله وجامعة بيرزيت، يخدم الجو الأسطوري والسياق الفنتازي؟

وأسماء مثل أم عرب ألا تحيل الرواية على محمولات قومية ودلالات سياسية مباشرة؟

وكذلك المماليك والصليبيين والعثمانيين، فالشباب الذين ستوجه لهم الرواية قد يرون فيها ما يحاكي المناهج المدرسية والكتب التعليمية المباشرة، وهذا لن يخدم أفق الروائي هذا على مستوى استجابة القارئ، لكن هناك المستوى الآخر، وهو الانسجام الداخلي للرواية.

وملاحظة خاصة على تسمية الحملات الغربية الفرنجية بالصليبيين، ما يحيل على البعد الديني للصراع، وهو ليس بعداً جوهرياً، وإنما هو بعد يتم توظيفه في الحروب والصراعات، وهناك مسيحيون سيقرؤون الرواية ولن يرتاحوا لوصف الحروب بكونها حملات صليبية.

هل التنديد بالاحتلال والتركيز على الحادث الذي حصل على الحاجز واستطراد الدكتور في وصف الشباب الذين اعتقلهم الجنود ضروري ويخدم الحبكة الروائية، أم هو تعبير عن ضرورة سياسية، وأرى أن هذا أيضاً غير ضروري، فلا نحتاج لممارسات وحشية حتى نقول أن الاحتلال غير أخلاقي أو غير إنساني، فلا يوجد ما هو أبشع من الاحتلال، وهو فعل وحشي لا يحتاج لصفات ونعوت كي تظهر بشاعته وعدم شرعية وجوده.

أما التساؤل الأهم فهو حول ضرورة تسمية العالم الآخر بعالم الجن، وما تحيل عليه من أرث ديني، أليست تسميتهم بشكل (العالم الآخر)، عالم الظل أو العالم اللامرئي مثلاً، قد يمنح السرد الروائي طاقة لإعادة خلقهم ككائنات نقية من المحمولات الدينية وتقديمهم بشكل جديد، وهل من الضروري للرواية وجود (شق) ذلك الكائن الذي ظهر فجأة ولم يحقق أية إضافة لبنية الرواية، حيث يمكن استخدام قدرات نور أو سبيكة أو عندليب، مع أني كقارئ لم أر أن هناك إضافة جوهرية لعندليب، غير أن صوتها وغناءها يشيران إلى تشابه مع الطائر الأسطوري، هناك العديد من هذه التساؤلات، والتي لا تعني أي موقف سلبي من الرواية، وإنما هي مجرد تساؤلات لكي يرى كاتب الرواية أو كاتبتها كيف فكر قارئ الرواية، ولكنه يتساءل دون أن يعني ذلك أنه يرفض ما قدمته الرواية، ولكننا لا نعرف كيف ستكون الرواية إذا تمت إعادة النظر في بعض هذه المفاصل وهذه المقاطع.

في النهاية

"لا شيء أسوأ أو يخيف أكثر من جيش مهزوم"، إلا كاتب يحس أن هناك من يحاول مس عمله الأدبي أو التدخل في حريته ككاتب، فقاعدة الكتابة الأولى حسب ميشال فوكو: عندما يتعلق الأمر بالكتابة فلتتركونا أحراراً.

هذا ما تقوله الرواية، وقد أدهشتني كثيراً، فيها الكثير من الثراء المدهش، سواء في الجانب المعرفي أو البنائي أو الخيالي.

هذه راوية تستحق أن تقرأ.

يحاول إسماعيل ناشف أن يفكك مدونة دار الفتي العربي باحثاً عن فهم أعمق، ليس للدور الذي قامت به، على أهميته، بل لمدى اشتباك المدونة مع الواقع وجماليات

باري لوبيز:
ما تقوله الأرض والأطفال

رناد القبج

من خلال قراءتي لكتاب "إعادة اكتشاف أمريكا الشمالية، ما تقوله الأرض" للكاتب باري لوبيز، ترجمة سيرين حليلة ومراجعة وتحرير زليخة أبو ريشة، والصادر عن دار الناشر والأهلية، قررت أن أكتب عن الأرض والأطفال والتعلم.

الكتاب يشجعنا على إعادة اكتشاف أمريكا الشمالية -نظرة جديدة لواقع مألوف ومهيمن، والمقصود هنا هو منظور الأرض وما تحمله المفردة على المستوى المادي والروحي والثقافي من مضامين. فتلك الأرض التي كان اسمها لدى شعب أراواك المحلي "غواناهاني" تم غزوها من قبل الإسبان، وغيرهم لاحقاً، والاستيلاء على كل ما هو متاح، ولم يتوقف الأمر عند الاستيلاء، وإنما تعدّاه إلى تخريب وتدمير لآلاف االلغات والثقافات التي أزهرت وأشعت بنورها هناك، وذلك لصالح الذهب والسلطة والسيطرة. هذا، وما نزال نرى أن الغزو البشري ضد الأرض وأبنائها وبناتها لم يتوقف، بل هو مستمر منذ ذلك الوقت، ففي القرن الأخير من الألفية الثانية كنا شاهدين على الحروب العالمية الأولى والثانية، والمجازر بحق الأرمن، ونكبة ونكسة فلسطين، والحرب في فيتنام، لتمتد الحرب مؤخراً إلى العالم العربي في العراق وسوريا وليبيا واليمن،

يحتوي الكتاب على قاموس ثري من أسماء الأماكن والأنهار والبحيرات والصحارى والغابات والجزر، والكائنات الحية التي توشك على الانقراض تماماً نتيجة التدمير البشري اليومي للطبيعة، مما يذكرنا، ونقلاً عن لوبيز، بمقولة ألبير كامو في كتابه عن مدينة وهران في الجزائر "حول المدن التي تطرد الطبيعة".

ترى، ما هو خطأ الإسبان وباقي المستعمرين من وجهة نظر باري لوبيز في محاولته لإعادة اكتشاف أمريكا الشمالية؟

أولاً: جاء المستعمرون ليتحدثوا بفوقية إلى هذه المجتمعات، لا ليصغوا إليها، جاؤوا ليفرضوا لا ليقترحوا أو يحاوروا "الآخر". ومن هنا بدأ المأزق الأخلاقي في العلاقة، علاقة تقوم على غياب الحوار وانعدام الإنصات لروح المكان والحكمة المحلية المتجذرة منذ آلاف السنين. فالاستماع والإنصات والإصغاء، في رأيه، لا بد أن تأتي من باب التقدير والابتهال والاستجابة إلى الحكمة المحلية.

ثانياً: الخيال القاصر المربوط بكل ما هو مادي، وبما يمكن وضع اليد عليه، وكأن الأرض كيان مادي للإنسان أن يستمر في استغلاله إلى ما لانهاية. فقد تجاهل المستعمرون أكثر من ألف ثقافة إنسانية متميزة، وألف لغة مختلفة عن غيرها، واكتفوا بالذهب على حساب الثقافات وثراء الإنسانية، فتخلوا عن حضارة، وثقافة شعب ترك ممزقاً ومحتجزاً في محميات.

ثالثاً: غياب العلاقة العاطفية مع الأرض، فلو كان لها كيانها الخاص ضمن منظومة أخلاقية ذات نظرة ثاقبة

للعلاقة الضرورية بين الإنسان وروحه وبيئته، لكانت الأرض جزءاً لا يتجزأ من مفهوم (مجتمع) لا ينظر للأرض باعتبارها مليكة، وإنما رفيقة وشريكة. فالشراكة لا بد أن تؤسس لعلاقة حميمية تقوم على تقدير المكان واحترام تفاصيله ومكنوناته المادية والإنسانية والثقافية.

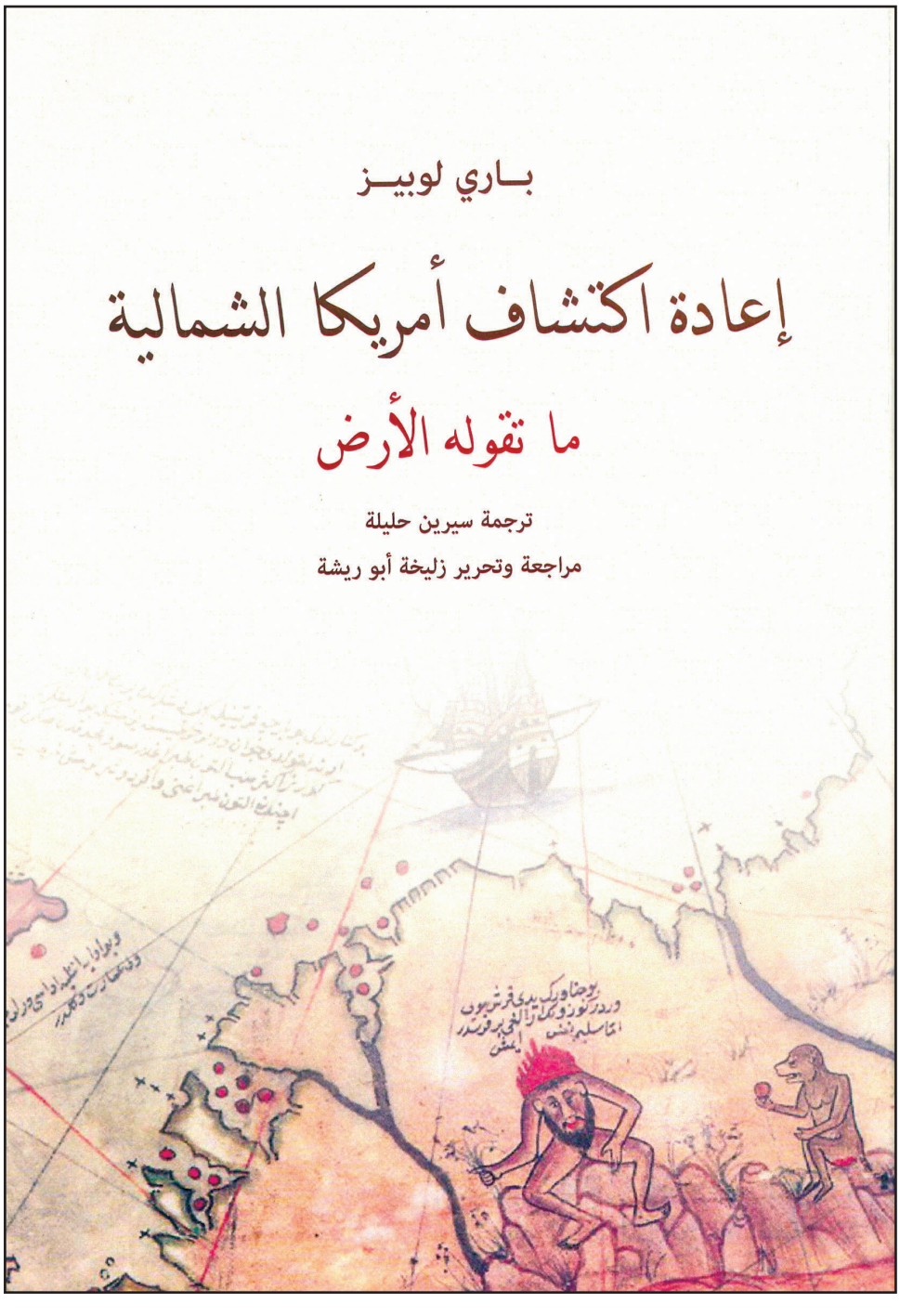
كل هذا يقدم لما أود طرحه من رؤية لوبيز في العلاقة مع الارض وما تقوله الارض، والثقافات العربية والفلسطينية حول ماهية العلاقة مع الطفل الفلسطيني وتعلمه وممارسته للحياة، فهل نحن بحاجة للتركيز في عملية التعليم والتعلم على شحن الذاكرة، والتفسير الذي يؤدي بالطفل إلى تبليد الذهن من خلال تعزيز أدوات الغزو لحياة الطفل/ الأرض من قبل الكبار بشكل عام، ومن خلال المؤسسة التعليمية الرسمية بشكل خاص؟ أم أننا بحاجة إلى طفل يعتمد على إرادته في التعلم، كما تمكن في بداية حياته من تعلم النطق واللغة من خلال المراقبة والإعادة الذاتية، ومن خلال الحاجة إلى التعبير عن نفسه، والفضول والرغبة في الاستكشاف الدائم لكل ما هو حوله؟ والأهم من هذا وذاك، أليس ممكناً أن تكون المتعة قيمة رئيسية لأية عملية تعليم وتعلم لدى الأطفال؟

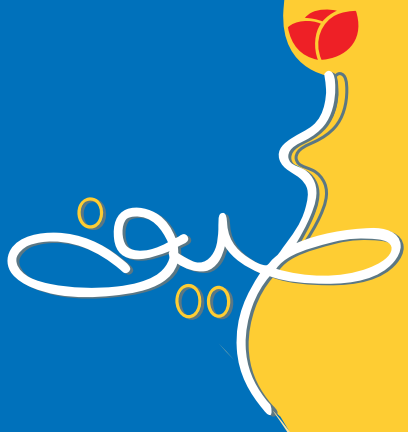
فالكل، بالاعتقاد بصحة نظرته لعملية التعليم، يحاول أن يساعد الطفل وينتقل به، كما بالأرض، من صفة الكائن الطبيعي إلى الكائن الاجتماعي، من خلال إدخاله في عمليات تعليم وتعلم نرغب نحن الكبار في أن يعيشها. وفي ضوء هذا، أليس ممكناً أن نتعلم من حكمة لوبيز، وأن نجعل العلاقة والتحول من الطبيعي إلى الاجتماعي بالاستناد إلى المساحات التي علينا توفيرها للأطفال في التعبير عن الأمور والقضايا من خلال تجاربهم الأولى والذاتية؟ فالإنصات لهم لا بد أن يفتح آفاقاً جديدة في العلاقة ما بين الطفل ومفهوم المعرفة، فتمكن الطفل من التعبير عنها بطريقته وتوظيفها في الحياة اليومية تنقلنا من المجرد إلى الملموس، وسيمكننا "الكبار" من مشاهدة هذا الطفل (الأرض) ينمو في الطبيعة أمام ناظرينا دون الحاجة إلى الوعظ والإرشاد والتعشيب والاسقاط والاقصاء عندما نرى فيه شريكاً، وليس ملكاً. ليس هذا فقط، فهذا الطفل الذي لا يكتفي بأن يكون في ظل ذكاءات الآخرين، وإنما يستند إلى ذكاءاته الذاتية في تشكيل معارف جديدة، لا بد أن يؤسس لإنسان حر، وما أحوجنا إلى ذلك.

وكما الأرض مليئة بالإثارة والدهشة، أليس من الهام أن نبقي على فضول الطفل ونحثه على التساؤل من خلال توفير بيئة لأطفالنا في الحفاظ على مخيلة خصبة لا تحاصرها الأرقام والتحفيظ والتلقين ضمن عملية تشريب لقوالب جاهزة، وعدم تشويه الرغبة العالية في الاستكشاف والتجريب والتحليل والحوار، وتتبع الرحلة الذاتية لكل طفل ضمن مساره الشخصي الفريد، لتشكل العاطفة والمحبة والشغف لديه أساساً لكل علاقات التعليم والتعلم مع الطفل/ الأرض!

يصر لوبيز، كما الأرض، أن هناك مصادر للأمل بالرغم من استمرار الجوانب المظلمة تجاه الطبيعة، ورغبة أنواع من البشر في الاستمرار في الاقتلاع والتدمير، وفي حالتنا الفلسطينية، أجد أن أطفالنا هم مصدر الأمل في المستقبل. ولعل الأدب، وخصوصاً أدب الطفل بقوته المتضمنة في كنهه وقدرته على ضمان التراكم والدفع نحو التعزيز للنفس الإنسانية، يشكل أداة مهمة للطفل في الانتقال من الطبيعي إلى الاجتماعي عبر النص الأدبي، ليكرس معنىً لوجود الإنسان في العالم بشكل انسيابي، وكلٌّ ضمن رحلته الذاتية ومعانيه وتجاربه في القراءة، وبعيداً عن أي وعظ أو إرشاد، يكون الطفل فيها مركز العملية التعلمية

والتعليمية، وبأقل الخسائر من التشويه والتمزيق، فهل للوزارة/ عالم الكبار أن تنصت للأطفال وتجعل منهم شريكاً في صياغة معارفهم ومستقبل خاص بهم يقوم على تحرير الطفل/ الأرض، والذي قد يشكل نموذجاً وبداية جديدة، ليس فقط على المستوى الفلسطيني، وإنما العربي!





مدونة دار الفتى العربي

دار الفتى العربي- التجربة الرائدة في أدب الأطفال

إن قصة الأطفال في العالم العربي الحديث، تشكل نافذة لقراءات متعددة تخصهم كما تخص العوالم التي تحيطهم والتفاعلات بينهم وبينها. فمنذ بداية القرن التاسع عشر، مرت مواقع الأطفال في المجتمعات العربية بتحولات عدة، لم تكن في أغلبها طوعية. وهذه التحولات في علاقة هذه الفئة العمرية بسائر البنى الاجتماعية، تتميز، في العادة، بأنها انعكاس غير مباشر لمآزق النظام الاجتماعي الاقتصادي والسياسي لنظام «الكبار» ... ولقد تبيّن لنا، أن ترحيل [المآزق] عبر أدب الأطفال، بعكس الأنماط الأخرى، تغلب عليه الرّحلة، وهي إعادة اكتشاف للذات الجماعية، هذا مما يفتح إمكانيات تفكيكها وتركيبها من جديد ... ومدونة دار الفتى العربي هي اقتراح لرحلة إعادة اكتشاف الذات العربية عبر منظور المأساة الفلسطينية ...

د. إسماعيل ناشف هو أستاذ مشارك في برنامج علم الاجتماع والأنثروبولوجيا في معهد الدوحة للدراسات العليا. تدور اهتماماته البحثية حول اللغة والإيديولوجيا وعلم الجمال، ولقد قام بنشر العديد من الكتب، آخرها: **صور موت الفلسطيني (2015)**.

مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي
Tamer Institute for Community Education
9789950 260863

عملت مؤسسة تامر خلال العام الماضي 2016 على إصدار دراسة بحثية تناولت تجربة دار الفتى العربي، لمؤلفها الدكتور إسماعيل الناشف، وحملت عنوان «طفولة حزيران، دار الفتى العربي وأدب المأساة».

وتأتي هذه الدراسة استكمالاً للاهتمام القديم في تامر بتسليط الضوء على التفاصيل والأسس غير المعلنة التي شكلت هذه التجربة الغنية، وتسببت في خلق بنية فريدة لدار نشر تمكنت من ضمّ جمع فريد من المبدعين على شتى المستويات. فمدونة الدار كانت نتاج عمل جماعي بالدرجة الأولى، واعتمدت في تشكيل مسيرتها على تجربة جامعة ضمت أهم المفكرين والفنانين والأدباء وحتى السياسيين العرب، استقت عناوينها وموضوعاتها وفكرها ومضامينها الأدبية والفنية من القضية الفلسطينية، التي كانت الهاجس العربي في حينه، والمرجعية الأولى التي تستند إليها كل الأفكار التحررية، والتي شكلت الغاية الأسمى في ظرف كان الأقسى، والأكثر إلهاماً للشعوب العربية. فالمتمعن في الإنتاج الأدبي والفني لدار الفتى العربي، سيدرك أنها قامت على منهجية ومرجعيات ثابتة، تنظر إلى الطفل باعتباره كائناً فريداً من حيث احتياجاته وتوقعاته وما يجب أن يُقدم له، وما يمكن أن يُبنى فيه من قيم ومبادئ ومرجعيات ستشكل مستقبله القادم، وليس باعتباره كائناً متلقياً غير قادر على التقييم، مدركةً للقدرة الكبيرة للأدب على تشكيل وعي يشبهه، وبالتالي يشبه مستقبله. الشغف بإصدارات دار الفتى العربي طال طاقم مؤسسة تامر، حتى أصبحت بعضها بمثابة مراجع

مهمة وأدوات محورية في العمل مع المعلمين والمكتبيين خلال المسارات المختلفة والورشات التي تنفذها تامر في الميدان، وتحولت العلاقة مع ما أنتجته الدار إلى علاقة يومية ومركزية يستند إليها الطاقم للتدليل على الأثر الاستثنائي والممكن لأدب الأطفال.

دار الفتى العربي أدركت منذ اللحظة الأولى حجم المسؤولية وعظمة الإمكانيات التي يمكن أن يحملها أدب الطفل، فانطلقت من رواية منظمة التحرير الفلسطينية ومنظورها الشمولي التحرري الذي بُني بشكل أساسي على احتياج عميق لترسيخ الهوية العربية الفلسطينية والنهوض بها والاستناد إليها كحجر زاوية في تربية الطفل العربي والفلسطيني، وتمكنت من تحويل المخزون الفكري والإبداعي والفني إلى إنتاجات استطاعت أن تؤسس لجيل يعرف أين يقف، ويجيب على أسئلته الإنسانية والوجودية والقومية والجمعية، ويحصنه في مواجهة المد الاستعماري والفكر الصهيوني، جيل مدرك لأولوياته في التحرر والبقاء والمقاومة، جنباً إلى جنب مع أولوياته في صنع حياة تحمل أسباباً كافية للسعادة والاستمرار والإبداع والمشاركة، بعيداً عن سوداوية المرحلة أو شوكها أو محاولات الاختباء والتجنب للبقع المظلمة في التجربة.

بعد عقود من تأسيس وإغلاق دار الفتى العربي، ننظر، كمؤسسة عاملة في قطاع أدب الطفل، وكأفراد مهتمين بالقضية الإنسانية والوطنية للطفل الفلسطيني والعربي، إلى مقومات هذا الأدب ومؤسساته والإنتاج فيه. ننظر بعين الناقد والمتأمل، ممتنّين لتجربة دار الفتى العربي الملهمة، وساعين بكل طاقتنا إلى الاستلهام منها في تطوير تجربة فلسطينية تحاول إنتاج أدب طفل متوازن يدرك حجم المسؤولية ويستجيب لها، أدب أطفال قادر على تحقيق التوازن الداخلي لجيل عربي يعاني من فقدان لأساسيات الحياة الإنسانية، وقادر على إيجاد بدائل حقيقية يمكن للأطفال الاستناد إليها في مواجهة حالة اللافهم وضياع الأوطان وانعدام الأمان، مستندين إلى مرجعياتنا الإنسانية والتراثية والوطنية من أجل المساهمة في تشكيل الأطفال وتطوير ذائقتهم والاعتناء بما يتم تمريره لهم من هواجس وأحلام وقضايا.

من حفل إطلاق «طفولة حزيران: دار الفتى العربي وأدب المأساة» في مركز خليل السكاكيني

مراجعة أدبية في طفولة حزيران: دار الفتى العربي وأدب المأساة

د. عاطف أبو سيف

البحث عن حالة أفضل. الأدب ليس إلا رحلة، لكن أي رحلة نريد؟ يعتمد هذا على ماذا نريد من وراء ما نكتب. عملية ثلاثية تعتمد على التدخل في سياق موجود لنقله لسياق آخر عبر وسيط، في هذه الحالة النص الأدبي، دون أن نفي الضرورات الفنية وعدم معاملة النص على أنه وسيط وناقل فقط، بل هو كيان بذاته. مهمة المدونة كانت التدخل في نقل الطفل من الحالة الطبيعية إلى الحالة الاجتماعية عبر البحث السردي في الزمن العربي وتشكل الجماعة القومية العبر تاريخية، والتأكيد على أن الزمن العربي القومي الحداثي ذو عمق زمني عبر - تاريخي في افتراق عن دور النشر الأخرى والنصوص الأخرى التي تعلي الدين على ما سواه، أيضاً من خلال الجغرافيا القومية المتخيلة والخطاطة الزمنية. في قلب كل ذلك توجد فلسطين.

المقاربة الأعمق في التحليل هي موضعة المدونة ضمن النسق الأشمل للأدب الفلسطيني. إن انتساب المدونة للنهر العظيم للأدب هو جزء من تأصيل هوية البحث الذي يقوم به إسماعيل ناشف. لذلك لا بد من التناص على صعيد الوعي مع غسان كنفاني. كنفاني أخذ المأساة الفلسطينية ونقلها عبر الرواية والقصة، وهذا هو السبب الكبير وراء الكثير من الأدب الفلسطيني. التعبير عن المأساة، وإن كان بروح الفرد الذي كوته آلام الجماعة، لكن الباحث في اشتباكه النقدي مع غسان كنفاني ومع نقاد غسان كنفاني يحاول أن يظهر الفكرة وراء المدونة، بوصفها استكمالاً للمسيرة الكبيرة للكتاب العظام حتى حين يكون ذلك بالاختلاف. مثلاً، كنفاني يقود حلولاً إبداعية وجمالية للخروج من ورطة النص، فيما نصوص دار الفتى العربي تقترح حلولاً واقعية تستند إلى خبرات تريد المدونة أن تحث الأطفال على النشوء عليها، منتقلة من الأدبية إلى التربوية.

اعتمدت صيغة غسان كنفاني على مثلث أضلاعة الثلاثة تتكون من: سردية عقدة الذنب وسردية القصور والدونية وسردية العودة إلى الفردوس وتحريره. تستثمر المدونة في الضلع الثالث، أي بمسلك القتال والتضحية. وربما حيث ارتكز كنفاني على الجماليات والمتخيل والفشل (عدم طرق الخزان مثلاً) فإن المدونة ارتكزت على تعزيز صورة الفدائي المناضل بفعل انتشار التنظيمات وتنامي الفعل الكفاحي اليومي. يعتبر الباحث هذا تحولاً عن سردية غسان كنفاني، وأظن أن هذه نقطة بحاجة للمزيد من التأمل. هل قامت المدونة بنفي المضلعين الآخرين من سردية كنفاني؟ يقول الباحث إنه تم إعادة موضعتهما بالسرد حد الغياب. الأمر يتعلق بالأهمية وبارتهان النص للحظة كتابته، وأيضاً بالغاية. في قصص الدار فإن الواقع هو الذي يقود النص. نهاية سهيلة وخميس، هل هذا خطأ؟ لا يمكن الجزم بأن المجاز أقوى من الواقع، ولا أن الجمال يوجد خارجه.

وفي اشتباك نقدي وتفاعلي مع نقاد كنفاني، فإن الباحث يستعير منهم أن الضلع الثالث لم يكتمل عند غسان وجاء هشاً، وعليه (وهذا اقتراح منه) فإن مدونة الفتى العربي جاءت لتطور هذا الضلع، إلا أن هذا التطوير بما هو عليه تربوياً وإرشادياً لا يبدو كانشباك مع تراجيديا كنفاني، بل هو نوع من الهروب إلى الأمام من التراجيديا ذاتها وبنيتها السردية. بكلمة أخرى، فإن شخوص الفتى العربي "طرقت الخزان"، حيث عجزت شخوص غسان عن ذلك.

ومن وجهة نظر الباحث فإن تغييب ضلعي عقدة الذنب وشعور القصور والتدني، مما قاد إلى إفراط واستثمار زائد وربما عارض في سردية العودة والتحرير، استند أكثر على الواقع المتخيل أكثر من استناده على الواقع الجمالي الفني.

حتى عند النقاش حول التراجيديا فإن الغاية من وراء أدب الأطفال لا تنتفي. إن مجمل النشاط الفني والمعرفي هو رحلة عن العالم الأفضل، عن الجمال. ينجح الباحث في نقاش مفهوم التراجيديا وتطورها ونفي موتها، بل تحولها

وتحول ماهيتها وكنهها حتى يصل إلى مقولته بوجود شيء اسمه أدب الأطفال التراجيدي، المأساة الفلسطينية مادته الأثيرة. هنا يعرج على جبرا وتراجيديا الفرد وبحث الفرد عن الحل أمام انهزام مشروع الجماعة. وعبر ثنائية الترحيل (الإذعان لحتمية المأساة) والرحلة (التصميم في السعى وراء الحرية)، يعالج الباحث الفهم العربي للمأساة التي هي جوهر السرديات الفلسطينية. إن البحث عن كنه التراجيديا في الموروث العالمي يموضع (نظرياً) النتاج الأدبي الفلسطيني في السياق الأشمل.

هل ثمة أدب فلسطيني تراجيدي؟

أخشى من فرض السياقات النظرية على أدوات التحليل. ربما هذا بحاجة لنقاش.

إن تأمل كل ذلك يدفعنا للعودة إلى النصوص المؤسسة لتكوين دار الفتى العربي التي جعلت من وجود جهة تقوم بتلك المهمة أمراً محتوماً، مهمة شاقة يقوم بها الباحث، لكنه ينجح في حملنا إلى الاعتقاد بنجاح المدونة في ذلك.

ويظل سؤال الفن الأزلي حول أي دور للفن في المجتمع، هل هو مجرد نشاط آخر يقوم به الإنسان؟ وهذا يفترض ضمن أشياء كثيرة أن ثمة نشاطات في الحياة بلا دور. وأياً تكون الجوانب أو الضفة التي نقف عليها، فإن المؤكد أن علاقة الإنسان بإبداعه لم تتوقف يوماً عن أن تكون محوراً آخر من محاور الإبداع نفسه. لذا فإن تفكيك تلك العلاقة الباحثة عن مكانة الأدب في المجتمع وفي النشاط البشري تهدف أكثر ربما إلى فهم الفن نفسه، حيث إن فهم العملية الإبداعية ذاتها هو جزء من فهم المنتج الفني.

في سياقات كثيرة لا يفوت الباحث أن يركز على هذا الدور الذي يشير إليه في منحيين في خضم تحليله لدور دار الفتى العربي، فمن جهة ثمة دور وطني بعمق قومي سعت إليه الدار من البداية، بل إنه يوصلنا لشعور محقق بأن مهمة الدار كانت استجابة للهزيمة العربية في حزيران الحزين، ودفعاً نحو استنهاض الحالة العربية من خلال تعزيز "جماعية الجماعة"، والعمل على صوغ مقولات فنية على شكل مخرجات أدبية تعمق هذا الشعور وتعممه.

والمهمة الثانية هي تربوية بامتياز، وهو يتجب الحديث في المهام السحطية التي يراها الكثيرون لأدب الأطفال، والمتعلقة ببطرياركية وعائلية القيم والأخلاق والحلال والحرام والعيب وتعزيز الصور النمطية، إلى الخوض في المهام التربوية وطنياً. ولا يمكن بأي حال تخيل انفصال أدب الأطفال عن مقاصد الكبار، بغض النظر عن عنصر "الجودة" أو "جهات النظر" التي تكون عادة جزءاً من القراءة أو قبلها جزءاً من التأليف. ما أقصده هنا إن البحث عن الدور المنوط بالأدب هو في صلب الحديث عن الأدب نفسه.

السؤال: هل أدب الأطفال موجه ومقود نحو غايات محددة؟ أظن أن "الغائية" لا يمكن أن تنتفي بالمطلق، لكن البحث خلف هذه الغائية هو جوهر فهم النصوص العظيمة. هذا ما ينجح إسماعيل ناشف في عمله، إنه يأخذه ليس إلى الغائية، وإن لم يكن يهملها خاصة حين يقرأ النصوص التأسيسية، سواء كانت عربياً أو فلسطينياً لوعي القائمين على دار الفتى العربي، بل يأخذ هذه الغائية في فضاء أكثر رحابة ينفتح على مكونات اللحظة المؤسسة لوعي الدار ووعي كتابها: لحظة حزيران.

يمكن لي ككاتب أن أقترح أن كل أدب موجه بالضرورة، وإن لن يكن مقصوداً منه ذلك. تخيلوا أن النص الأدبي لا يصبح نصاً أدبياً إلا إذا انتقل للقارئ، لا نص خارج القارئ، لا وجود له، وعليه، فإن دفع النص للقارئ يكون محملاً بغاية ما، حتى لو أن النص لم يخرج للنور برضا الكاتب، فإن هذه الغائية متحققة من طرف الدافع الناشر أو الجهة الرسمية. فعلاقات البشر لا تتحقق إلا مجتمعة، والغائية هنا ليست شيئاً سيئاً، فالسيء هو التلقين والوعظ والتنافخ.

الجانب الآخر لهذا النقاش يتعلق بالأدب الفلسطيني. هل يمكن تخيل الأدب الفلسطيني دون دور له في الحياة الفلسطينية المعاصرة والذود عن الذاكرة، وفي تأطير المخيال الشعبي والحفاظ على تخوم المستقبل حتى تتحقق؟ من هنا يستعير الباحث بعمق من عصارة الأدب الفلسطيني، خاصة غسان كنفاني وجبرا، وغيرهما. هل هذا التزام بالمعنى الذي أشار إليه سارتر! ربما، لكن

المحقق، أو على الأقل هكذا يمكن لنا أن نخلص حين نقرأ الكثير مما كتب عن الأدب الفلسطيني، أن للأدب في فلسطين دور أكثر تحديداً. ومن هنا تكمن معضلة الكاتب في فلسطين، فهو من جهة لا بد أن يلتزم بمعاييره الفنية الصارمة حتى ينتج نصاً عابراً للذائقة، وفي نفس الوقت عليه أن يلتزم بقضية الناس الذين يكتب عنهم. مهمة صعبة تشبه الجمع بين فطرة الراعي وحرفية الصانع.

إسماعيل ناشف لا يغفل الحديث عن الفنيات ومستويات السرد والزمن والمكان كجدليات في فهم فنيات العمل الأدبي، وهو بهذا يحملنا على أخذ نصوص أدب الأطفال على محمل الجدية، بل إنه يكاد يستفزنا أكثر من مرة وهو يحلل هذه النصوص ومحاميلها وتشابكها مع نصوص خارجها، منتقلاً من بنية النص وانتقالاته إلى بواطن اللغة ومحاميلها إلى تطور الحبكة وأشياء كثيرة. أظن أنه يدفعنا لأخذ نصوص أدب الأطفال بقدر كبير من الجدية الفائضة، لكن ليست عن الحاجة. إن واحدة من أهم فضائل هذا الكتاب، بظني، أنه مادة تحريضية على تقديم مقاربات نقية جدية لأدب الأطفال، فهي ليست مجرد قصص وصور وحكايات وأهازيج، وهو ليس مجرد أداة تربوية صرفة يصوغها الكبار لنقل الخبرات والقيم للصغار، إنه مجموعة من النصوص الأدبية الغنية معرفياً وجمالياً. البحث عن المقاربات الجمالية التي تزخر بها النصوص مهمة شاقة، خاصة حين يقترب الباحث من مناطق لا يعتبرها القارئ نصوصاً أدبية صرفة، بل إن مجرد الاقتراب من عالم غسان كنفاني وجبرا وإحسان عباس ومقاربات غالي شكري وسوفلكليس بترجمة توفيق الحكيم، والعشرات من الإحالات لنصوص عظيمة، بحد ذاته يضع القارئ أمام تحديات كبرى تتمثل في استحضار الروح العظيمة وراء هذه النصوص، الأمر الذي يتطلب منه أن يتعامل مع نصوص أدب الأطفال بنفس القدر من الجدية والاهتمام.

وفيما أيضاً يمكن البحث عن "أدبية الأدب"، وهو بحث في علم الجمال بجانب كونه في الشروط الفنية، فإن الباحث يقدم قراءة لعلائقية النصوص وجدليتها وتفاعلها مع السياقات الخارجية وتلك المؤسسة لوعي كتابها وناشريها. بهذا فإنه، أي الباحث، يقدم مقاربات نقدية جدية تؤسس لذائقة جديدة في قراءة النصوص. وخلال ذلك لا يغفل الموروث النقدي من أرسطو حتى القراءات المعاصرة، بل إنه يدخل في حالة اشتباك معها يقصد إلى الخلوص إلى بعض المداخل النقدية التي تساهم في فهم نصوص دار الفتى العربي. حالة الاشتباك هذه مع النصوص النقدية والنصوص المؤسسة تهدف إلى حالة فض اشتباك مع النص الأدبي قيد التحليل. جدلية تتعمق أكثر كلما فكرنا في أن المقاربة الكلية لمنشورات الفتى العربي هي اقتراح جدير بالتقدير في النقد. فنحن لسنا بصدد قراءة نصوص أدبية أو تحليل رواية ما أو ديوان شعر ما، بل نحن بصدد تفكيك العقل الجمعي لدار نشر نذرت حياتها للعناية بثقافة الطفل. ما يقترحه هذا أن الأدب عمل جمعي بقدر ما هو جهد فردي، كيف ذلك؟ المؤكد أن حالة الكتابات الأولى في التاريخ منذ رسومات الكهوف كانت عمليات إنتاج جماعية ولم تكن مجرد جهود ذاتية، وإن كانت بحالتها مجموع لهذه الجهود. ما يقترحه هذا الكتاب هو العودة للبداية للنظر لعملية الإبداع بوصفها عملاً جماعياً. من هنا تتكرر عبارة الجماعة و"الجماعية" والتحول نحو الجماعة، أو ما يطلق عليه عملية "الجماعية". ربما أن الهزيمة العربية في حزيران وردة الفعل عليها وأثرها على الوعي العربي وانكسار الأحلام، وكل ما يمكن أن يقال عن تلك اللحظة السوداء، أسهمت في الدفع باتجاه حالة الوعي بأن الجماعة لم تعد موجودة، وأن الوحدة العربية ليست إلا أحلاماً جميلة، وأن الدولة القطرية العربية وجدت لتبقى بكلمات متروح الفالح، وأن تحقيق العالم الجميل لا يتم إلا عبر الخيال، الجماعة المتخيلة كما يقترح التحليل، فالجماعة المتخيلة أكثر مقدرة على الصمود من الجماعية المبحوث عنها وغير المحقق. وكأن الإجابة دائماً تتم عبر الأدب، وكأن الفن هو الإجابة الأسمى عن عجز الإنسان. ألم تكن هذه مهمة الرسومات الأولى في الكهوف، سواء للحيوانات التي كان الإنسان يشتهي صيدها (عالم متخيل آخر)، أو لتفسير عجزه أمام جبروت الطبيعة، قبل أن ينتقل العمل الفني إلى تخصيص فردي. الفن جاء ليعبر ليس عن الإنسان، وربما لم يقصد

أرسطو ما قصده مفسروه حول محاكاة الفن للحياة، لأن الفن كان منذ فجر التاريخ جزءاً من الحياة نفسها ومحاولة أعمق لفهمها.

بالعودة إلى النقطة السابقة، فإن مقاربة الباحث الهادفة إلى فهم عملية إبداعية جمعية هي مقاربة جمالية تتبنى وجهة نظر من الفن. الفن ليس عملاً فردياً. ربما تتحقق جماعية الفن أيضاً في لحظات الخطر وتشكيل البحث الجمعي عن الخلاص: في الحالة الفلسطينية النكبة، وفي الحالة العربية النكسة. من هنا الحاجة لنظرة شاملة على المنتج الفني، نظرة تعاطٍ معه خارج نطاق الجهد الفردي، لا يتعلق الأمر بموت المؤلف بل بالحياة الجماعية للمؤلفين.

لقد قدم لنا الباحث دار الفتى العربي بوصفها كياناً مادياً ومعنوياً مسؤولاً أمام قضاء النقد عن تصرفاته التي لا بد أنه يقوم بها بقصدية عالية. وفي سبيل ذلك وقف على التخوم والمركز في وعي هذا الكيان، وفكك مدركاته ونصوصه السابقة لوجوده، وأبحر في عقول القائمين عليه بوصفهم "وحدات" عاملة في أنشطته الدماغية. المؤلف لا يموت، بل هو حاضر بما هو عليه من فاعل ضمن الفعل الجماعي، فنحن نعرف اسمه وقد نعرف علاقته بالكتاب الآخرين ومكوناته، لكننا لا نعرف كل هذا إلا في بحثنا عن "الهوية المعرفية" للكيان الكبير المسمى دار الفتى العربي.

هل يمكن أن يتحقق ذلك؟ المؤكد أنه بالنظر للمهة التي نذر لها الباحث كتابه فإن اليقين رفيق الاجابة. فالمهمة العسيرة التي رأت دار الفتي العربي أنها جزء من مهمتها الوطنية - مرة أخرى السؤال حول دور الأدب- جعلت من الأدب الناقل الأسمى لمجمل تدخلاتها في ثقافة الطفل العربي عبر السياق الفلسطيني، نظراً لمركزية القضية الفلسطينية في الوعي الجمعي العربي- افتراضاً. (الربيع العربي)

نصبح متيقنين منذ البداية، وعبر مقاربات وقراءات عميقة للحالة العربية والفلسطينية ولمكونات الوعي، أن النصوص المختلفة وتقسيم المدونة يتعلق باستجابة لهذه المهمة. أيضاً لا يمكن إغفال الانزياحات التي قامت بها المدونة على الشروط الفنية للنصوص، والباحث يفكك هذه الشروط محاولاً دائماً أن يعود إلى فكرته الأولى.

من هنا فإن الكتاب في مرات كثيرة يسرف في التأطير النظري. أنا أحببت ذلك، وشكل لي نافذة جديدة أستنشق منها هواء جديداً، لكن في كتاب يعالج أدب الأطفال ومدونة مثل دار الفتى العربي، فإن الإبحار في نقد النقد وفي تقديم المطارحات النظرية يشتت القارئ، إلا إذا كان متخصصاً. وفي مرات تشعر بأن الأطر النظرية التي يقدمها الباحث تكون مرهقة وعبئاً على التحليل، لأنها في مرات تكون أكبر أهمية من التحليل الذي سيسليها، وفي مرات ثالثة فإن الباحث، وأمام الإغراق في التأمل النظري، قد يفوته التعريج على تحليل النصوص. وفي الحديث عن المأساة في الفصل الأخيرة، فإننا لا نعرف كيف يرتبط هذا بمنشورات المدونة إلا عبر مقولات كبرى واستنتاجات غير مسنودة على تحليل للنصوص، كما فعل في الفصل الذي سبقه، بل إن ثمة نهاية مفاجئة للتحليل دون الإشارة إلى جملة المقولات الأخرى في متن الكتاب.

وربما يؤخذ على الباحث أنه لم يزودنا بأي مآخذ على النصوص أو بأي اعتراضات على بعض الفنيات، رغم أنه في سياقات متباعدة قد يشير إلى تغليب الدور التربوي كمدخل للحل أو الإشارة إلى إقحام الواقع في المعالجة الفنية، مع أن هذه بدورها قد تحسب لصالح النصوص وليست عليها، في ظل البحث عن مقاربات جمالية جديدة تعود بالأدب إلى سياقات الواقع الذي يتحدث عنه بقصدية، بجانب إشارته إلى عدم تجانس الأشكال الأدبية التي قدمتها الدار.

مراجعة علمية في "طفولة حزيران: دار الفتى العربي وأدب المأساة"

د. أباهر السقا

يتناول هذا الكتاب بقراءة معمقة عن الطفولة كمحدد سوسيولوجي وكانعكاس لتاريخ النظم الاجتماعية، مع تقديم تركيز على أدب الأطفال بعد هزيمة حزيران 1967؛ والتي تضمنت عنوان هذا الكتاب. فعرض لنا الكاتب ارتباط عملية تأسيس دار الفتى العربي بالقضية الفلسطينية، والتي كانت تعبيراً عن إرهاصات تخليق جماعة عربية متخذة من نموذج "الأمة الدولة" State- Nation المنبثق عن الأنموذج الحداثي الغربي كركيزة. كما ويهتم الكتاب تحديداً بالآليات السردية وكيفية اشتغال هذه الآليات لإنتاج السرديات عبر تمحيص نموذج الفتى العربي.

يعرض إسماعيل ناشف في مدخل دراسته تاريخية موقع الأطفال وفهم عمليات التحول من "حالته الطبيعية" إلى "حالته الاجتماعية"، وبشكل أهمية مقاربة ثلاثية اللغة والطفولة والأدب، وذلك عبر عرضه للمقاربات النظرية المؤسسة من قبل كل من: باختين ولاكان وبورديو. ثم يعرض لنا بدايات تشكل مفهوم الطفولة بمعناه الحداثي المعاصر في الوطن العربي؛ عارضاً للقارئ الصعوبات اللغوية؛ بمعنى بأي لغة وأية مفردات وتعبيرات ودلالات نكتب؛ ثم يصل إلى الطفل وكيف يكتب عن الطفل وأشكال النظر إلى الطفولة "كمقولة اجتماعية" بالمفهوم البورديزاني؛ وإظهار التعثرات المرتبطة بتخيلات محورية حول الجماعة العربية المنشودة، وبين تحديات الواقع المعاش وتمثلاتها على مستوى الذات الجمعية، من خلال محاولة إنشاء منظومة قيمية معيارية حداثية. فيقوم ناشف بتمحيص استحضار معاني أدوات علمية حداثية ويقدم نقداً لها.

منهجياً يفحص الكتاب إصدارات دار الفتى العربي من 1974-1993، مع إشارات سوسيولوجية عن الفاعلين وانحداراتهم وتصنيف أعمالهم عبر دراسة حالة وليس دراسة عينات، والتعامل معها كنسق للدراسة بتنوعها لا بتجانسها.

أما عن خطاطة الكتاب؛ فقد تضمن الكتاب فصولاً ستة، حيث يقوم الفصل الأول بعرض الأطر النظرية التاريخية لدراسة العلاقة بين ثلاثية الطفولة واللغة والأدب، في حين يعرض الفصل الثاني البيئة النصية عبر ثلاثية أخرى والتي تكونت من: أولاً: البيئة النصية الفكرية التربوية التي سبقت ولادة دار الفتى العربي، وثانيها: فحص البيئة النصية وسرد الإصدارات؛ وثالثها: بنية المدونة الداخلية، ليقول مثل ليفي ستروبس بأن ثمة معقولية داخلية للنص يحاول هنا فهمها ونقدها. أما في الفصل الرابع فيقوم بتحليل آليات ما يسميه ناشف بآليات عينية ضابطة لسردية المدونة عبر محورين أساسيين: الأول عرض الجغرافية القومية المتخيلة والخطاطة الزمنية للجماعة القومية، بينما يهتم الثاني بتشكيلات أزمنة مختلفة كونية مرتبطة بالتاريخ العربي/ الإسلامي، مذكرنا هنا بإرهاصات الجابري وقراءته للأزمنة العربية وأزمات التماثل والعوالم المختلفة لهذه العوالم، بينما يهتم الفصل الخامس بموقع القضية الفلسطينية في مدونة دار الفتى العربي عبر تسليط الضوء على القراءات التي قدمها العديد من الكتاب الذين يستخدمهم، وبشكل أساسي القراءات المختلفة لأعمال غسان كنفاني. أما الفصل الأخير السادس فيجعل من تمحيص المداخلة الأساسية لدار الفتى العربي في حقل أدب الأطفال مجاله التحليلي.

قام إسماعيل الناشف إذن بعمل مقدمة لمساعدة القارئ الولوج إلى خطاطة كل فصل، فهو يفعل ذلك وهو يربط المقاربات النظرية ويعرضها وينقدها، ثم يقحم مداخلته الخاصة في موضوع بحثه ويظهر لنا المشترك في عملية الإنتاج السردي، ويشرح خصوصية حقل أدب الأطفال وهو ينقلنا بين القراءات "الماركسية" و"البنيوية" و"الما بعد حداثية"، وهو يفعل على نفس النحو فيما يخص عملية التاريخ العربية لولادة هذا الحقل، وأثر الأدب العالمي واستحضاره أحياناً

باعتباره نتاجات كونية، دون الأخذ بعين الاعتبار العمليات التاريخية لتشكل هذه الحقول في سياقاتها الغربية المغايرة تماماً للسياقات العربية. ثم ينقل القارئ إلى كيفية توظيفها من قبل فاعلي عالم الكبار لعالم الصغار، وليفعل هذا يقترح ناشف قراءة مغايرة وقوامها فهم شروط إنتاجها عبر دراسة حالته الدراسية دار الفتى العربي، وذلك عبر تتبع تبعات هزيمة 1967 وعمليات مأسسة هذا الحقل والخطاب المنتج حوله، ويوجه مجموعة من القراءات النقدية لهذه الخطابات المشحونة بالخطابات الأخلاقية ذات الطابع الأبوي.

ثم ينقلنا إلى مفهوم الطفل وعملية إنتاجه كصناعة اجتماعية بالمعنى البورديزانى؛ ومحاولة إعادة تقديم تصورات إجرائية حولها عبر عرض المقاربات النظرية، والتي تجمع بين تصورات الماركسيين والمنظومات المعرفية المختلفة حول العلاقة بين البيولوجي والاجتماعي. ثم يعرج على اللغة والواقع والمخيال، ويعرض التناقضات بين عمليات اكتساب اللغة واكتساب ثنائية الواقع والمخيال. وهو إذ يبحر بين التصورات اللاكونية- لاكون- باعتبار اللغة كتجسيد لنظام اجتماعي وبين تصورات التربويين - كبيجى- ويستحضر بعمق منظومة التوليد لخلق الاستعدادات وفق تصور بورديو عن "الهابيتوس" عبر فحص دور أدوات نقل الأمر الاجتماعي وموقع الأدوات الناقلة له، وتحديداً العائلة والوسط الاجتماعي وصناعة الذائقة وتخليق الرساميل فيها. ثم يقوم بتخصيص مبحث لأدب الاطفال ومأسسة الجماليات وتتبع سياقاتها التاريخية وشروط إنتاجها، ثم يخصص بالدراسة الأدب العربي وأدب الاطفال على الوجه الأكثر تخصصياً، والسجلات حول نشوئها وعلاقتها بثنائية الحداثة والإرث الثقافي العربي، ثم يبدأ بفحص مركزية اللغة العربية كحاضنة بين العام والمشترك وبين التحويرات العديدة حسب النظم العربية المختلفة المنتحة لها. وينطق ناشف من قراءة الحدث بالمعنى الذى نرى فيه حدثاً مؤسساً بمنطق آلان باديو، وهنا تحتل النكسة وتبعاتها وهو يمحص التناقضات التي أنتجتها الوطنية الفلسطينية وعلاقاتها مع القومية العربية.

ثم يقوم ناشف بعرض البيئة النصية لمدونة دار الفتى العربي وهو يشرح للقارئ أن البيئة المنتجة للنص الأدبي تختلف عن البيئة النصية المنتجة في حقول العلوم الاجتماعية، مستخدماً هنا مفهوم الحقل بمعنى بورديو، ويحاول أن يزيد عليه عبر فحص العلاقات بين النص ومؤثراته الخارجية بما يخدم قضيته البحثية، من خلال قراءة حدث الهزيمة عبر سبر وثائق مؤسسة مثل فلسفة التربية للشعب العربي الفلسطيني، وشرح معالم البيئة النصية ومحولات التأسيس لخطاب تربوي ثوري، معتمداً هنا منهجياً على تقنيات تحليل المضمون عبر فحص المفردات، وتقنية تحليل الخطاب لفحص المنظومة القيمية الخطابية والدلالات المفاهيمية والصراعات المعرفية لفاعليها في متن النصوص التي حللها ببراعة. ثم يحيل القراء إلى المدونة نفسها في المجالات والمضامين وعملية صناعة مجالات التدخل وفقاً للصنافيات العمرية التي تم خلقها والنصوص المواتية لها تأليفاً واستقبالاً. ثم يقدم للقارئ تاريخ السلاسل الأدبية المنتجة زمنياً إما كنصوص تدريسية تلقينية، أو كنصوص تجمع بين الأدبي والعلمي برؤى يصنفها ناشف بأنها علمانية وحداثية وتعبر عن رؤى تحديثية على اللغة العربية ومضامينها، ويقوم بعقد مقارنات مع دور نشر أخرى؛ ويعرض دور بعض المؤلفين فيها، وخاصة فى صياغة بعض التوجهات الفكرية والأدبية لها، وذلك من خلال عرض نماذج نصوص لمحيي الدين اللباد وإشكاليات حضور مفردات معينة وتغيب مفردات أخرى؛ وينتهى ناشف هنا بقراءة حول الدلالات الممكن تفسيرها. وأما النموذج الثاني هو الذى اختص بالتحليل، كان لصنع الله إبراهيم ودوره في عملية تبسيط النصوص وإحداث وصل بين العلمي

والسردي واعتماده على التجريب والإنتاج كتشكيلة خطابية.

ثم ينقلنا في الفصل الرابع إلى الجغرافية المتخيلة والخطاطة الزمنية؛ هنا يقدم إسماعيل ناشف عرضاً للنماذج الجغرافية المتخيلة وفقاً لنموذج أندرسون، ثم يفحص مآله وأشكال تشكله في الجغرافية المتخيلة للجماعة العربية بين حقيقتها بظرفها الاستعماري، وتحديداً المشروع الاستعماري، وبين متخيلها، والخطاطة الزمنية الناظمة لتخيلات منتجي مدونة الفتى العربي. ويشرح للقراء بإسهاب مبررات هذا المنحى المنهجي وكيفية فعله؛ جاعلاً من القصد والسرد وترتيب الأحداث ومبنى الحبكة محاور تحليله الأساسية. وليفعل يقدم تاريخية تشكل أدب الأطفال عبر عرض مجموعة من النصوص النقدية لأدب الأطفال عبر فحص مفهوم الزمن، وقد يذكرنا هنا بمقاربة نوربير الياس- Elias عن الزمن عبر تهميش هذا المتغير في الأبحاث السوسيولوجية بأوروبا، ولكنه هنا يتخذ من السرديات الأدبية مجالاً لتقصي هذا التغيب السردي الزمني وأثره على الواقع المعاش.

ثم يغوص في المدونة نفسها - الفتى العربي- لدراسة الجغرافية المتخيلة والخطاطة الزمنية ويلفت نظر القارئ لبعض الإشكاليات في عمليات التصنيف؛ ثم يسبر المتخيل الجغرافي والمتخيل الزمني للمدونة، فمن جهة يظهر لنا رحابة الرقعة الجغرافية وإشكاليات النقل المرتبطة بالثقافة المركزيانية الغربية وهيمنة اللغة الإنجليزية، ويحيل القارئ إلى قراءات تفكيكية في قصص وحكايا محددة يقوم بقراءتها ونقدها، وخاصة حول وصف الوطن العربي فيها؛ وإشكالية تمثيل الزراعة والصناعة، ويظهر لنا أشكال تخبط التأويلات المفسرة وربطها بالعوامل الخارجية، كالاستعمار وغياب عمليات التحديث والحلول المقترحة لها؛ ثم يقوم بعرض الإنتاجات حسب التصنيفات العمرية. المثير هنا هو جغرافية المسكن عبر صوره في السرديات، وبشكل أكثر إثارة الجغرافية المتخيلة للجسد وهو يذكرنا بالأعمال التي فسرت إثر تمثلات الجسد على صناعة العمارة والأشكال المعمارية، مثل أعمال عبد الصمد الديمالي، ولكن هنا عبر قراءة التناصات الأدبية.

يجعل ناشف من المعالجة الأدبية والمعرفية للبيئة العربية إذن مادة لفهم علاقة النوع والمسكن ومن خلفه بصورة أشمل الفضاء الجغرافي المتخيل، والتي تبين التناقض والفشل في جغرافية القومية العربية في تكريس نفسها كواقع معاش، وكذلك لحظة الزمن واختيار روايات التاريخ العربي، وهنا يذكرنا مرة أخرى بقراءات الجابري حول الزمن الثقافي العربي، ولكنه هنا يفعل عبر قراءة مدونة دار الفتى العربي عبر تقسيمات زمن كوني، وأزمنة أخرى أدبية مرتبطة بإيقاع الأحداث والزمن كموضوع والزمن كشخصية رئيسية، وملامح الخطاطة الزمنية العربية، ويحاول أن يتقصى ثنائية متناقضة وهي: الهزيمة والنهضة؛ ويعرضهما عبر أزمنة ثلاثة: الفئة العمرية، الزمن العربي، الزمن الأدبي.

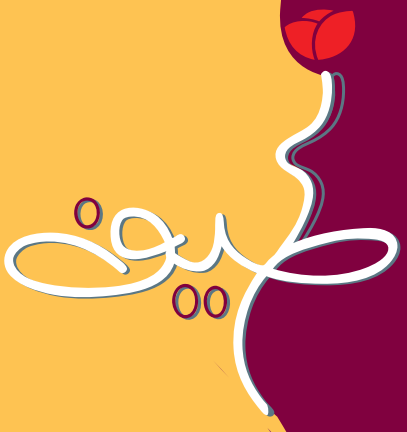
وحسب قراءته، فإن مدونة دار الفتى العربي تنطلق من فكر قومي علماني، وتعمل محاورها الجغرافية المتخيلة والخطاطة الزمنية المبنية كبنية تحتية ضابطة لعملية الإنتاج والتوليد النصية في المدونة، وتشخيص التناقضات في قدرة الجماعة الأمة في تحقيق جماعيتها في قالب الدولة الأمة بالمعنى العام. أما الفصل الخامس، والمعنون بالمنظور وعدساته: البنية السردية للمأساة الفلسطينية، فالقضية الفلسطينية هي ناظمة للمدونة، ويوضح ناشف أن دراسة المدونة تساعدنا على فهم آليات بناء التصورات والمفاهيم حول القضية العربية في الإنتاجات العربية، والذى تفتحه المدونة، وذلك عبر تنوع الفاعلين العرب والذى يمكنه من تبرير هذا الادعاء.

ويهتم الكاتب بمادة المأساة الفلسطينية وفق مقاربة تراجيدية تحتل فيها أعمال غسان كنفاني مكاناً مركزياً وهو يفحص هذا الحضور في المدونة، ولكن قبل أن يفعل يعرض لنا نوعية النصوص التي تناولت القضية الفلسطينية؛ فأولها: نصوص تاريخية تسرد جوانب مختلفة

للقضية الفلسطينية، وثانيها: نصوص تستجلب جوانب مدنية وثقافية وثالثها: نصوص توثيقية ورابعها: نصوص أدبية تعالج جوانب من المأساة الفلسطينية. كما يشرح إسماعيل ناشف للقراء أن ثمة تناص بين النصوص التي ألفها كنفاني وبين المنظور النسقي للمدونة، ثم يقوم بتفكيك رؤى من كتب عن غسان كنفاني، وتحديداً قراءة إحسان عباس ورؤيته لمدونة كنفاني باعتبارها "خطاطة للرؤيا الجماعية الفلسطينية"، لأقول مثلما يقول إسماعيل ناشف، ويزيد عليهم أيضا قراءة يوسف سامي، وهو يفعل ذلك ليظهر دور كنفاني في نقل المأساة عبر الرواية، ويفكك ناشف محاور مركزية مثل عقد الذنب وآليات الخروج عنها عبر مسلك التحرير والعودة. ثم يبدأ بتقديم عرض لصور فلسطين في المدونة عبر إنشائها سردية تاريخية وطنية فلسطينية، فيشرح لنا إسماعيل ناشف قراءته لكيفية التعاطي مع الأحداث وكذلك الشخوص وأشكال الخلاص عبر التضحية. وهو يشخص العلاقة المتواترة بين التراث الفلسطيني وإعادة صياغته كتراث وطني، والذى يحول الفلاحة إلى نمط عام يستخف بالمدينة وبأسبابها. ونتفق تماماً مع إسماعيل في قراءته عن هذا التخبط، والذى وصفته في مقالة لي مع باحث إيطالي؛ (El Sakka , Bianchi, Costumes traditionnels palestiniens, vecteurs de construction identitaire, 2013).

ثم يعالج بالشرح كيف عالجت المدونة حدثاً ثانياً مهماً هو "مذبحة صبرا وشاتيلا" ثم "الانتفاضة الفلسطينية 1987". ثم يشرح مركزة الأجيال أو المتغير الجيلي، أي جيل الثورة، ويظهر لنا كيف أن مدونة الفتى العربي تركز على الممارسة المرتبطة بالأنموذج الكنفاني لمسلك العودة والتحرير. أما في الفصل الأخير السادس فيغوص إسماعيل الناشف في أدب المأساة في جدلية ترحيله والرحلة، ويفتتح هذا الفصل بمقاربات نقدية حول حضور التراجيديا واستحضارها في سياقات كونية وتمحيص العربي منها بشكل أكبر ليلوج به إلى الفلسطيني؛ ويعيد فتح التساؤلات حول المكان وفقدانه والفارق بين الزمن والزمن/ المكان، ثم يعود مرة أخرى لفحص "الترحيل الرحلة" في المقاربات العابرة للأجيال وإنتاج أدب المأساة للأطفال؛ ويشرح في مبحثه "الترحيل الرحلة" في المدونة ونقل مأساة الجماعية للأمة العربية واضطراب علاقتها القومية بمسكنها، ويظهر لنا كيف أن المأساة العربية تشكل البنية التحتية لها؛ ثم يقوم بمقاربة التفاعل بين المفكرين العرب على اختلافاتهم وخصوصياتهم مع المأساة الفلسطينية وتفاعلات الفلسطينيين أنفسهم.

أخيراً؛ يسعى ناشف إلى إعادة تأطير المأساة الفلسطينية ودورها في إعادة إنتاج جماعية "جماعة الأمة" وعمليات اكتشاف الذات الجماعية وإعادة بنائها، ويخلص إلى أن عملية الترحيل هذه لم تشتبك مباشرة مع حدث الفقدان وبنيته. ونستنتج أننا اليوم أمام إشكاليتين": أقتبس هنا ناشف: "(...) في محاولتنا لتصور الرحلة الاستكشافية في مدة المأساة الفلسطينية الإشكالية الأولى التراكم الحاصل على طبقات المعمار السردي الفلسطيني والعربي وهو يكشف بشدة اضطراب العلاقة بين الجماعية الفلسطينية ومسكنها/ ويكرس خطاطة الزمن في أنباء الجمعية القومية الفلسطينية". وأما الإشكالية الثانية فهي تطور بينة غياب عقدة الذنب والشعور بالقصور والتدني، وانحسار مسلك العودة والتحرير في عودة الجسد عبر انتفائه في لحظة العودة، وذلك عوضاً عن العودة بما هي عملية تحرير للجماعية الفلسطينية. هذا الكتاب إذن يحتوى على قراءات تفكيكية لكم كبير من النصوص المؤسسة في العلوم الاجتماعية حول موضوعة الأطفال؛ ويستخدم تقنيات تحليلية "لاركولجيات نصوص" في أدب الأطفال، إضافة إلى ببليوغرافيا مهمة للقراء. وهو يعتبر بحق كتاباً مهماً للمهتمين بأدب الأطفال في الوطن العربي، وهو دون شك يثري المكتبة العربية لأنه يعيد قراءة أدب الأطفال من خلال قراءة نقدية.



تجارب وشهادات

بين رام الله وغزة: معارض كتب واستضافات
إنها مهمة دولة

هاني البياري

منذ مدة وتقديم الأشياء لا يبدو سهلاً، السياقات غريبة، وليست اعتيادية أيضاً، والظروف مختلفة، قد نكون نحن اعتدنا عليها لكن هذا لا يعني أن تعتادوا عليها أنتم، أياً كان ما حدث وسيحدث هنا، فإننا سنتحدث عنه بطريقة أخرى، لأن تعريف الطبيعي هنا مختلف، ولأن هذه المدينة بطريقة ما لا تشبه مكاناً آخر. لذا فإن حدثاً مثل معرض كتاب لا يعتبر حدثاً عادياً، بكل تأكيد سنربطه بالإحتلال، بالإنقسام، بالحدود، بالجنود، وبهذه الحالة الذهنية والنفسية التي تجعل معاييرنا لفهم الأشياء والشعور بها مختلف.

أنا آسف لأني ربطت حدثاً مثل معرض كتاب " لا أقصد طبعاً معرض فلسطين الدولي للكتاب" بكل هذا، لكني لم أجد مدخلاً آخر.

غزة العام 2011، مؤسسة تامر تستعد لإطلاق معرض الكتاب " بيت يا ليت". هذا ما ورد في بعض الصحف. قبلها ولمدة ليست بسيطة غاب معرض الكتاب عن غزة، وتامر قررت أن تعيده إليها وبالتالي فإنها قررت أن تعيد الكثير.

بعدها بخمس أعوام، تعود تامر من جديد، لتفتح باب البيت من جديد، بيت يا ليت في غزة، في ذات الوقت كانت التجهيزات في رام الله تتم لإطلاق " معرض فلسطين الدولي للكتاب" ولولا هذا الذي تحدثت عنه أعلاه أقصد على الأقل الحدود والجنود، لكان بيت يا ليت حدثاً عادياً.

الذي يميز هذا المكان، أقصد تامر أنها بطريقة أو أخرى تلقي حجراً دائماً، لنستيقظ، ونصاب بالدهشة، والفرح في أغلب الأحيان. بيت يا ليت كان كومة أحجار، حجر على حالة الركود، الركود المعرفي والثقافي، وغياب المؤسسة الرسمية، حجر آخر على الاحتلال حين جمع شيء من هذا العالم فنانين فلسطينيين، وكومة مفاتيح متعلقة بالشباب وفرصهم.

اللحظة الأولى التي علقت في رأسي كانت من لحظة الافتتاح حين قال الروائي غريب عسقلاني " إننا حين نقص شريط المعرض، فإننا بذلك نهدم العقبة أمام مكتبة كل بيت فلسطيني". أرى أننا لم نقص العقبة أمام المكتبة المنزلية، الأمر لم يتوقف عن كونه معرضاً، لقد شكلت الأيام

الأربعة حالة، استمتع فيها الناس بالكتب، بإطلاقات الكتب، بالمعرض الفني الذي جمع فنانين فلسطينيين من الضفة وغزة، وبالشباب ونتاجهم. وبالتالي لقد قصصنا كل هذه العقبات.

لم يحتج الأمر من تامر سوى الإيمان، الأمر احتاج قاعة، مجموعة من الأرفف، والكتب التي أصدرتها المؤسسة على مدى أعوام، وهؤلاء الذين يؤمنون ويمتلكون حلماً، ودافعاً جهة الحياة، هذا ما شكّل بيت يا ليت، لأربع أيام كان الناس يدفعون باب هذا البيت ويدخلون، ليشعروا وأطفالهم بقسطٍ من الفرح.

في اليوم الأول من المعرض أطلقنا كتاب كرة ثلج بحجم منزلنا، لا شك أنني كنت سعيداً جداً، أنا كاتب هذا المقال، وشريك هلا الشروف في كتابة كرة ثلج، لكن هناك ما هو أهم من هذه السعادة، صوت هلا الشروف من رام الله الذي كان يقول الكثير، ويعيد تعريف الأشياء، ويصل البحر بالجبل. بحيادٍ علي أن أقول أن الكاتب ينتظر لحظةً مثل هذه، أن يطلق كتابه مع الناس، أن يشعر معهم بقيمة العمل، ولقد منحتني تامر هذه اللحظة المثلى، صوت هلا من رام الله، الزملاء حولي، والأهم الأطفال والأهل الذين انتظروا الكتاب، الذين قلّبوا الصفحات وأخبروني أن هذا عمل جميل، كان كل شيء فيهم يقول أكثر من ما هو الكلام.

في اليوم الثاني استمر هذا مع الناس، الأطفال يأتون من البيوت، من المدارس، رفقة بابا وماما أو بدونهم، ليقلبوا الكتب، ليسمعوا حكاية، أو ليرسموا غلاف كتاب ما، ليحصلوا على قصة وتوقيعٍ ما، إنهم يطلبون توقيع أي أحد الكاتب، موظف، واحدة من الزوار، أو صديق لهم، في هذا اليوم أطلقنا كتاب " أول الورد" كتاب يحوي قصص، رسومات، وصور من الأطفال الذي فقدوا أبائهم في عدوان غزة العام 2008، لقد عملت تامر مع هؤلاء الأطفال عاماً كاملاً لتنمية مواهبهم، وفي النهاية نتج هذا الكتاب الذي حمل اسمهم بما أنهم " أول وردٍ عرفته الأرض" أحبوا هذه التسمية، وصاحبتهم حتى يوم إطلاق الكتاب، خلال حفل الإطلاق قرأ الأطفال نصوصهم، وعلّقوا لوحاتهم، وقعوا الكتاب لأقرانهم، ومنحونا السعادة، كانوا سعداء، وأعطونا حصتنا من هذا. الجميل في إطلاقات الكتب أن الناس يتحلقون فجأة، الأمر لم يحتج إلى الكثير من العناء، ولا الكلام، هناك حلقة من الحب يشكلها الحاضرين، حول منصة صغيرة وسط المعرض والكتب، بذات الطريقة أطلقنا أبولو على شاطىء غزة في اليوم الثالث.

حين نقول أن تامر تشجع القراءة، فإنها تشجع قراءة الكتب، التاريخ، الذات والمحيط، إنها تقول لنا توقفوا دقيقة وتأملوا أنفسكم والعالم حولكم، تأملوا الجمال، اقرأوا كل هذا، أظن أن هذه رسالة لونٌ من هذا العالم، المعرض الفني الذي قصت شريطه تامر على هامش معرض الكتاب، الذي جمع فنانين فلسطينيين من غزة والضفة، حين قلت أن تامر تملك حجراً لوجه الإحتلال كنت أقصد هذا تحديداً، هذا الإحتلال الذي يمنع اتصالنا، المعرض الفني جمع فنانين من ثلاث أو أربع أجيال، فتحي غبن وشفيق رضوان من أعمدة الفن في غزة، وأجيال بعدهم، وصولاً إلى فريق بنفسج الصغار الذين تشجع تامر مواهبهم الفنية. لونٌ من هذا العالم كان نافذة بيت يا ليت التي تطل على الجمال.

في اليوم الأخير من المعرض، احتفلنا بالجمال، بصوت غادة التي ظهرت على المسرح وقالت " لو كان قلبي معي، ما اخترت غيركم" ليتوالى بعدها الشباب، الذين قرأوا لنا القصائد، عزفوا، غنوا، ورقصوا الدبكة الشعبية، هذا هو المفتاح، هذه المساحة لليافعين، غادة، رنا، أحمد، فرقة نيسان، والعنقاء، الذين أحيوا الحفل الختامي لمعرض بيت يا ليت، والذين احتفلوا لنا بعملنا مع الشباب في مساء اليوم الأخير من المعرض. في هذه اللحظة تحديداً كنت أتمنى لو أن العجلة ستدور وتعود بنا بالعكس، إلى اللحظة التي قال فيها غريب عسقلاني " إننا نقص العقبة أمام مكتبة كل بيتٍ فلسطيني".

لا أدرِ إن كان عنوان المقال مناسباً، لكنني أشعر أن هذا هو مهمة دولة.

فضاء الطفل في معرض فلسطين الدولي العاشر للكتاب

مشغل الرسوم المتحركة

احتفلت فلسطين في أيار 2016 بمعرض الكتاب، وفيه كانت مؤسسة تامر جزءاً من فضاء الطفل الذي تعددت فيه الورشات والأنشطة، ما بين الاستضافات لندوات وحكي القصص للأطفال والأعمال الفنية. وقد استضافت مؤسسة تامر عدداً من الفنانين على هامش المعرض في عدد من الورشات، ومنهم الفنانة الفلسطينية الأمريكية ليلى عبد الرزاق، مؤلفة كتاب الكوميكس "بداوي". تعود ليلى في كتاب بداوي إلى ذاكرة والدها عن مخيم بداوي في لبنان لتتبع طفولته وشبابه، وتصوغها بطريقة تجمع ما بين خفة الظل وثقل المرحلة السياسية في سبعينات وثمنينات القرن الماضي. قامت ليلى خلال إقامتها في فلسطين بورشة في الرسم الهزلي استمرت لمدة 3 أيام، وذلك ضمن نشاطات فضاء الطفل في معرض فلسطين الدولي العاشر للكتاب. شارك في الورشة 12 مشاركاً من الفنانين والهواة، كما شارك فيها مشغل الرسوم المتحركة كجهة مدربة، وتناولت الورشة مجموعة من المفاهيم الرئيسية في الرسم الهزلي، منها حوصلة الأفكار لإنتاجها على شكل فكرة هزلية، وتطوير سير القصة وتحديد عناصرها، وتطوير أسلوب الرسم. وركزت الورشة على الإجابة على الأسئلة التالية: ما هي أساسيات رسم "الكتب الهزلية" فناً ونصاً؟ وما هي المهارات المطلوبة للرسم الهزلي؟ وأيضاً، ما هو أسلوب الكتابة المطلوب في الكتب الهزلية؟ وحاولت الإجابة عن سؤال شديد الأهمية في علاقة النص بالرسومات في الكوميكس: أيهما يسبق، النص أم الرسم؟ كما وقفت على ماهية الاختلافات بين الكتاب العادي والكتاب الهزلي والتجارب الفنية المتوفرة في الفضاء العربي.

هذا وقامت الفنانة ليلى عبد الرزاق بتنفيذ 5 زيارات إلى مكتبات مجتمعية ومدرسية في القدس ونابلس، قامت خلالها بتنفيذ ورشات عمل مع الأطفال حول الرسم الهزلي. شارك في الورشات ما يزيد على 90 طفلاً، وركزت الفنانة على البدء بشيء يحب الأطفال القيام به خلال يومهم، ومن ثم الكتابة عنه بجملة واحدة، وأخيراً التعبير عنه بالرسم.

هذه هي الزيارة الثالثة لفلسطين للفنانة ليلى عبد الرزاق، وعن هذه الزيارة تقول ليلى: "كانت هذه الزيارة هي الأكثر تحدياً بالنسبة لي، والأكثر مكافأة، فأنا أعاني كثيراً مع اللغة العربية، وفي معظم الأحيان محاولتي للحديث بها تنتهي بإحراجي، ولذا فقد أنفقت الكثير من الوقت في هذه الزيارة في محاولة تخطي خجلي من الحديث بالعربية، وحاولت أن أجرب في أي وقت وفي أي سياق ممكن، حتى لو كانت النتيجة محرجة! أحاول أن أكون أكثر راحة في مكاني في المنفى، وهو أمر صعب، بين ثقافتين وعالمين لا أنتمي لأي منهما بشكل واضح وتام، لذا فإن التحدث بالعربية كان خطوتي الأولى من رحلتي الشخصية ومحاولاتي الكبيرة للانتماء بشكل أكبر إلى هذا المكان، لكن للأسف هذه هي زيارتي الثالثة إلى فلسطين، ولم أتمكن من زيارة القرية التي هجرت منها عائلتي "صفصف".

أما الفنان السوداني صلاح المر، وهو رسام وكاتب لقصص الأطفال، صدر له عدة أعمال ترجمت إلى لغات عدة منها: شخارم بخارم، علبة داخل علبة، فقد كانت هذه زيارته الأولى إلى فلسطين. وقد نظمت مؤسسة تامر ورشة فنية معه حول كتابه "شخارم بخارم"، والتي شارك فيها طلاب الصف الثالث في مدرسة الإنجيلية الأسقفية، تركزت حول إنتاج أعمال فنية من قبل الأطفال من خلال رسم شخصيات من كتابه. كما قام بعقد ورشة تدريبية مدتها ثلاثة أيام في مسار الأنيميشن الذي تقوم به المؤسسة في مكتبة بلدية بيت فوريك، حيث عمل المر مع مجموعة من الأطفال الذين تعمل معهم المؤسسة لسنوات عدة في المكتبة، وعمل على تقديم تقنيات الزخرفة باستعمال أقلام الحبر.

عن زيارته هذه يقول صلاح المر: "أكيد كانت زيارة عظيمة وجميلة، وسعادتي عالية بهذه الزيارة، سعدتُ بالمشي في فلسطين والتعرف إلى ناسها، وكانت الورشات جميلة مع أطفال مميزين، ولم يكن لدي تصور، وفي ظل الظروف الفلسطينية الراهنة، أن أجد هذا العدد من الأطفال الذين لديهم تميز ورغبة وشغف بالفن والأدب، ويمكن القول من تجربتي البسيطة إن الطفل الفلسطيني طفل مثقف".

الكاتبة تغريد النجار أثناء استضافتها ضمن فعاليات معرض الكتاب

وأخيراً، استضافت مؤسسة تامر الكاتبة تغريد النجار، وهي كاتبة ومؤلفة لعدد من كتب الأطفال، ومؤسسة لدار السلوى للأطفال ومديرة لها. نفذت النجار أربعة لقاءات في المعرض مع مجموعة من قراء كتبها، حيث تم تنظيم لقاء حول كتاب «ما المانع؟» مع مدرسة أمين الحسيني ومدرسة ذكور عين منجد، شارك فيه حوالي 40 طالباً، وكذلك مع مدرسة بنات بيتونيا الأساسية، شاركت فيه 40 طالبة. هذا وتم تنظيم لقاء لنقاش كتاب «ست الكل» مع طالبات مدرسة بنات بيتين، وأدارت اللقاء الأخير أمينة مكتبة الأطفال في بلدية جنين، نهاية أبو سلامة، بتاريخ 11 أيار، وشارك في اللقاء حوالي 40 طالبة.

وعن زيارتها هذه إلى فلسطين تقول النجار: "زرت رام الله بعد عقدين من الغياب، فقد كانت آخر زيارة لي عام 1996. شعرت بغصة وبغضب على الظروف التي منعت تواصلي مع المدينة التي عشت فيها سنوات من طفولتي. أسعدني أن ألتقي بأطفال، فلسطين وأعجبت جداً وبنباهتهم وتفاعلهم وحماسهم، فالكل يريد أن يشارك، أن يبدي رأيه، أن يسأل ويحاور. حقيقة شعرت بالفخر وأنا أحاورهم وأستقبل أسئلتهم وتعليقاتهم".

من المؤكد أن هذه الاستضافات هي جزء لا يتجزأ من عمل المؤسسة لتوسيع دائرة التجارب في أدب الأطفال، وتعريض الأطفال والكتاب والرسامين لأكبر قدر ممكن منها.

من فعاليات فضاء الطفل ضمن معرض فلسطين الدولي العاشر للكتاب

تجربتي مع الأنيميشين

سوسن أبو السعود

منذ بدأت العمل مع الأطفال في المكتبة وأنا أرى وألمس حب الأطفال للعب والرسم والألوان. لا يحضر الأطفال إلى المكتبة بدافع القراءة والكتب، إلا ما ندر منهم، وإنما لقضاء وقت حر طليق بعيداً عن سلطة المدرسة وسلطة البيت والأهل، يرسمون سوياً، ليس لعلامة يحصلون عليها، ويلونون بحرية دون اعتراض أحد على لون ما، يلعبون ويلهون، إلى أن جاء وقت حضرت فيه تدريباً مبتدئاً في الأنيميشين مع المدربين يان وغاري في مركز الموارد التابع لمؤسسة تامر للتعليم المجتمعي، شعرت بمتعة من خلال عمل نموذج شخصية كرتونية، ابتدأ التدريب بعمل عصفور بسيط ملون، وتطور إلى عمل شخصية بشرية ومستلزمات وبيئة مناسبة، ثم انتقل إلى اختيار قصص معينة وإعداد شخصياتها وبيئتها المناسبة، وتصويرها على خلفيات ملونة، وفي كل خطوة هناك جديد ممتع من الألوان إلى الكرتون إلى التقاط الصور بطريقة عمودية بسيطة.

هذه المتعة نقلتها معي إلى المكتبة وإلى الأطفال الذين يحبون الرسم واللعب والحكايات، عملنا معاً وحولنا العمل إلى حكاية واضحة، فخرجت حكاية الراعي والذئب وتحولت الجهود الجماعية إلى أفكار فردية أو شبه فردية لعمل نماذج وشخصيات كرتونية متعددة، ومنها شخصيات لقصة الفتاة والدببة الثلاث، وغيرها من القصص. استعملنا مواد قريبة من المواد المستعملة في التدريب إلا أنها وفت بالغرض، شعرت بمتعة كبيرة وإحساس غامر ونحن نعرض عملنا الراعي والذئب ضمن لقاء المكتبات في أيام مكتبية الذي نظمته مؤسسة تامر، وكان ذلك دافعاً مشجعاً للاستمرار، إضافة إلى حضور المدربين يان وغاري والالتقاء بأطفال مكتبتنا، والعمل معهم على إعداد نماذج جديدة من الشخصيات والوجوه وبتقنيات مختلفة، فصار مصطلح أنيميشين متداولاً ومعروفاً بين الأطفال، وصار جزء منهم يستدعون أصدقاء وأقارب لهم ويعلمونهم عمل الشخصيات الكرتونية، وليشاهدوا أعمالهم المعروضة في المكتبة، فكانوا يتحدثون عن أعمالهم وشعور بالفخر والسعادة يغمرهم، وبذلك توسعت المجموعة وزاد عدد الأطفال.

استمر التدريب مع المدربين يان وغاري في عمل قصص بسيطة مع الأطفال وشخصيات وخلفيات وتصوير وتسجيل صوت، وخرجوا بفيلم بسيط عن الأميرة والتنين، وكذلك استمر التدريب المقدم للمكتبيين، وحرصت على المشاركة فيه والمتابعة مع الزملاء وخرجنا بأعمال جماعية مع المدربين، وزادت مهارتنا في هذا المجال، وبدعم من مؤسسة تامر تأمن حضور المدربين ودعم المنسقة والعمل معنا كفريق لتطوير مهارة العمل مع الأطفال. إضافة كذلك إلى تدريب مكتبيات في مكتبات المدارس ممن لم تسمح لهن الفرصة لحضور التدريب.

محطات مهمة في مسارنا:

المحطة الأولى: تجمعت لدينا أعمال كبيرة من إنتاج الأطفال في ورشنا المخصصة للعمل في هذا المجال، فجاءت فكرة عمل معرض لأعمال الأنيميشين وفكرة إعداد لوحة للعرض، وبالتشاور مع الأطفال وإشراكهم تم تقسيم لوحة العرض إلى أماكن يقوم الأطفال باللعب فيها، هي البيت والمدرسة وحديقة اللعب والمكتبة، وبالحوار مع الأطفال خرجت قصص كثيرة حول بعض الأماكن في البلدة وأماكن سكنهم، وصنفوا الألعاب التي يلعبونها تبعاً للمكان، وقاموا بعمل الشخصيات المناسبة ليتم عرضها على هذه اللوحة، وكجزء مكمل للوحة العرض تم تصوير مناطق مهمة من وجهة نظر الأطفال، وعملنا على دبلجة شخصيات كرتونية من إعدادهم ضمن المكان وعرضها في المعرض الذي جمع أعمال الأطفال وأفكارهم وعرضها أمام زملائهم من طلاب المدارس

وأهاليهم ومدرسيهم، كما رافق المعرض أعمال أخرى، مثل عمل نموذج لشخصية بالملتينة يضعها كل طفل في سلة من الورق أعدت مسبقاً ضمن ورشات مع الأطفال.

المحطة الثانية: انتقل العمل بعد ذلك إلى مرحلة جديدة، وهي إنتاج فيلم لنص بعنوان "أنا مكنتش أخاف" لطفل من غزة، بعد اختيار النص تم نقاشه مع الأطفال والاستماع إلى مخاوفهم مع المدرب يان والمنسقة آلاء، وخرجنا بسيناريو للنص من أفكار الأطفال، ولجذب الأطفال للعمل وزيادة حماسهم تم استعمال ألوان مختلفة وهي الباستيل الزيتي لإنتاج شخصيات الفيلم وكل ما يحيط به. وأثناء العمل كان الأطفال يصطدمون ببعض التعقيدات مثل رسم أسد، فكانوا يتوجهون للكتب والموسوعات للاطلاع عليهم لتعلم رسم الأسد، وكذلك عند رسم تفاصيل المكان بحثوا عبر جوجل عن معالم هامة يمكن إضافتها ولم يرد ذكرها بالنص، وهكذا كان فيلم "أنا مكنتش أخاف"، وهو وسيلة للأطفال للنقاش وطرح الافكار للإبداع والرسم والتلوين والدخول بتفاصيل جميلة والبحث والمعرفة، ثم للتصوير وما يحتاجه من صبر ودقة بالعمل وتسجيل الأصوات.

المحطة الثالثة: محطة جديدة للعمل شملت أموراً مثل الاستمرار بعمل الشخصيات وتعليم الأطفال هذه المهارة لأطفال جدد، وإدخال تقنيات وألوان جديدة مثل الأكوريل وألوان الباستيل الجاف. في تلك المرحلة كان لا بد للأطفال من التعامل بشكل أكبر مع الألوان وبشكل أكثر راحة وأكثر شجاعة، وهنا جاء دور طارق النجاب الذي قدم للأطفال درساً في نظرية الألوان، كانت نتيجته لوحات عدة، الجزء الأول منها كان تحدياً للأطفال خاضوه بشجاعة، وهو أن يرسموا لوحة بثلاثة ألوان، وأما الجزء الثاني فقد كان إنتاج جدارية الوجوه، والتي استعمل فيها كل طفل لوناً واحداً فقط من دائرة الألوان ليرسم وجهاً، وكانت النتيجة جدارية جميلة ومذهلة وجريئة، إذ قام كل طفل برسم وجه بمفرده، فكانت النتيجة تنوعاً هائلاً في الرسومات والخطوط، وباستعمال ألوان الباستيل.

في تلك المرحلة كان تدريب المكتيين في تامر قد أصبح تدريباً لمجموعة مصغرة جداً من المكتبيات، وفي هذا التدريب قام المدربان يان وغاري بتحفيز المشاركين على كتابة أحداث من حياتهم، والعمل عليها لتحويلها إلى أفلام بعد مرورها بمراحل مثل تحويل النص إلى storyboard، وفي هذه المرحلة خرجت قصة البطيخة، وهي قصة عملت فيها مع المدرب لوضع سيناريو مناسب لها، ثم تنفيذها مع الأطفال الذين قاموا بعمل شخصيات عديدة وأجروا حوارات كبيرة حولها، خاصة وأن المكان هو السوق، وبالتالي كان هناك حوارات كبيرة حول المكان وما يدور فيه من أحاديث باعة وشخصيات وحوارات بيع وشراء، وقاموا بتصوير الأحداث من وجهة نظرهم، ومن خلال توفير برنامج ستوب موشين والكاميرات ودون وجود المدرب معهم، فكانت هذه التجربة هي الخطوة الأولى لهم في اعتمادهم على أنفسهم واختبار مدى صبرهم، لأن العمل في تصوير المشاهد يحتاج إلى الكثير من الصبر، وقد أثبت الأطفال جدارتهم واختلافاتهم الفردية، وصارت الرؤية واضحة بالنسبة لهم في هذا المسار، وكانت فرحتهم كبيرة عند اكتمال الفيلم وتسجيل الأطفال ودبلجته بمساعدة المدرب، وكان هذا دافعاً لهم للاستمرار والطموح.

المحطة الرابعة: نتيجة لاستخدام أفكار وتقنيات جديدة في مجال الألوان، مثل الحبر السائل وورشة مع صلاح المر والرسم بأسلوب فان جوخ، وضمن أسبوع القراءة الوطني، نظمت المكتبة معرضاً لأعمال الأطفال الفنية التي نتجت من أفكارهم والتي خرجت من نص للكاتبة سونيا نمر بعنوان "فناكر". فقد لون الأطفال وأعدوا لوحات مرتبطة بالنص، وأعدوا مجموعة من الزوايا المرتبطة بالنص. كان الأطفال، وعلى مدى الأسبوع الذي سبق المعرض، جزءاً لا يتجزأ من التحضير له، ولأسبوع كامل لم يغادروا المكتبة قبل الساعة السادسة، منهمكين في التعليق والحوارات، وفخورين جداً بما قاموا به، حتى أنهم أخبرونا أن المعرض سيكون أكثر جمالاً من الفعالية الرئيسية للحملة، لأن كل شيء فيه قاموا بصنعه بأيديهم وعلقوه بأنفسهم. كانوا هم "قيّمو المعرض" في يوم الافتتاح، وكم كانت فرحتهم غامرة حين جاء أهلهم ليشاهدوا أعمالهم، وكم

كان فخر الأهالي كبيراً بهذا العمل. شمل المعرض، بالإضافة لأعمال الأطفال، زوايا مثل الهولوجرام، والتي استعارتها المكتبة من مؤسسة تامر، حيث تم عرض قصة "ماذا يحدث في حديقة البيارة؟" وتحريك شخصياتها على شاشة عرض ضمن خدعة بصرية تبدو الشخصيات فيها تطوف في الهواء، ما أدهش الأطفال، وكذلك زاوية لوحة مسار الكلمات، وهي معروضة تفاعلية من خيطان ملونة يعبر كل لون فيها عن جواب لسؤال. زار المعرض أفراد ومؤسسات وأهالٍ وأطفال من المجتمع المحلي، واطلعوا على أعمال الأطفال في المكتبة، وكيف تم ربط الأعمال الفنية بالنصوص الأدبية.

المحطة الخامسة: التحضير لفيلم العصافير. تم وضع خطة لإنتاج الفيلم مع يان ومؤسسة تامر، تضمنت الخطة خطوات كان من أهمها استضافات فنانين إلى المكتبة، حيث استضافت المكتبة، وبالتعاون مع مؤسسة تامر، الفنان صلاح المر الذي حضر إلى فلسطين ضمن فعاليات معرض الكتاب الدولي، والذي التقى بالأطفال ورسموا عصافير بأسلوب جديد وتقنية جديدة. كانت التجربة للأطفال مثيرة للاهتمام، فالورشة التي بدأت بخمسة عشر طفلاً انتهت بخمسين طفلاً، وكما الحبر الصيني تنتشر منه النقطة في المياه وتتفاعل معها، نشر الأطفال وعلموا بعضهم البعض التقنية، وتسابقوا لعرض أعمالهم على صلاح المر. وبعدها رسموا الكثير من الرسومات التي استعملوا فيها هذه التقنيات. بعدها بأشهر قليلة استضافت المكتبة الفنان التونسي رؤوف كراي، والذي قدم للأطفال تقنية الكولاج، وقام مع الأطفال بالتفكير وتصميم شخصية الأم في فيلم العصافير. في هذا التحضير رسم الأطفال وقرأوا وراقبوا الكثير من العصافير، وزاروا حديقة الحيوان التعلمية في بيت ساحور، وتفاعلوا مع الحيوانات والطيور فيها بشكل مباشر.

مرحلة التدريب على كتابة سيناريو: تم التنسيق مع المخرج أحمد صالح من خلال مؤسسة تامر، فقدم تدريبين منفصلين، أحدهما للأطفال والآخر للمكتبيين. تدريب الأطفال استمر لثلاثة أيام على قصة العصافير، حيث بدأ المدرب بقراءة القصة مع الأطفال قراءة متمعنة ودار نقاش موسع للقصة، واستمع لرأي الأطفال حول الشخصيات وأحداث القصة، وكان قبل التدريب قد تم نقاش القصة مع الكاتبة من خلال مكالمة هاتفية أجرتها المنسقة آلاء لتجمع الأطفال بالكاتبة وتوجه الأسئلة لها.

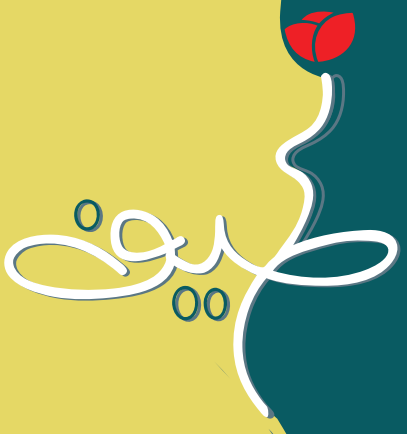
ثم تضمن التدريب تلخيص القصة في جمل مختصرة، ثم في جملة واحدة، ثم في مشهد مفتاحي للقصة، إلى أن وصل إلى أساسيات كتابة سيناريو مبسط لها.

ولمدة ثلاثة أيام أخرى، قدم المدرب تدريباً لمكتبيي الشمال، والذي تضمن كتابة قصصهم الخاصة حول حدث في حياتهم، وسمع المدرب كل مشترك في قراءته لقصته وجرى الحديث عنها وعن تفاصيلها، ثم في اليوم التالي طلب منهم تلخيص قصصهم بجمل تلخص أحداث القصة، ثم قاموا بكتابة سيناريوهات لقصصهم.

وفي هذه الأيام يتم العمل على فيلم العصافير مع الأطفال بعد مراحل متعددة مروا بها، منها البحث والرسم وعمل نماذج عصافير واستعمال تقنيات وألوان مختلفة، ورافق هذه المرحلة أن قام بعض الأطفال بإعداد بيوت للعصافير، ثم المرحلة التالية وهي مرحلة تصوير عصافيرهم ضمن مشاهد قصيرة.

ومن ضمن المراحل تم تنظيم زيارة إلى جمعية حماية البيئة، ومشاهدة ما يوجد من طيور والتعرف على أنواع الطيور التي تعيش في فلسطين من القائم على الجمعية.

الأنميشن في المكتبة يحقق أهدافاً كثيرة ومتعددة، منها قراءة النصوص ونقاشها والتعمق فيها وإعداد سيناريو لها لتحويلها إلى فيلم، ويرافق هذا إبداع في الخيال والكتابة الإبداعية، ثم تطوير مهارة الأطفال بالرسم والتلوين والإبداع الفني، كما ينمي مهارة التصوير واستخدام البرامج الخاصة بها ودبلجة الأصوات، ومن قبل ذلك تسجيلها وجمعها، كما ويحتاج الأطفال للبحث والقراءة حول مواضيع ومعلومات معينة وغير ذلك من الأهداف، هذا إضافة إلى خروج الأطفال بعمل ملموس، وهو الفيلم المنتج.



مقابلات

لقاء مع الفنان السوداني

صلاح المر

هل يمكن أن تحدثنا عن تجربتك، كيف بدأت الرسم؟

كبرتُ في عائلة فيها فنانين فطريين إذا جاز التعبير، أمي كانت تعمل كروشيه وكنفا، ووالدي كان مهندساً معمارياً، فالرسم دائماً كان أمامي، وعلى هذا الأساس نموت وأمامي من يرسم، وهكذا بدأت أرسم بشكل فطري وتلقائي، وفي المدارس الثانوية كان واضحاً لي أن هذا هو مجالي الذي أبرع فيه، فدرست في كلية الفنون في السودان، ومنذ ذلك الوقت وأنا أرسم.

هل يمكن أن تخبرنا أكثر عن مجاورتك لمحيي الدين اللباد، ما هو أثر هذه التجربة عليك وعلى تجربتك؟

بمجرد أن تخرجت من كلية الفنون، كان من حسن حظي أنا الخريج الجديد أن أعمل مع محيي الدين اللباد، عملت في مرسمه كمساعد له، وفي تلك الفترة تعلمت منه الكثير، ما يعادل التعلم في كلية الفنون لأربع سنوات وأكثر! وهناك تعلمت أسلوبه في الرسم والحياة وطريقة تفكيره، كانت تلك واحدة من أعمق تجارب حياتي. أما بالنسبة لأثره في أعمالي فليس ثمة أثر واضح، لأن محيي الدين اللباد يدعو إلى أن يمتلك كل شخص شخصيته في الرسم ويظهرها، وقد ذكرني دائماً بأهمية أن أختط طريقة وأسلوباً خاصين بي، وهذه من الأشياء الهامة في طريقته، فهو لم يكن يريد لأحد أن يتبع أسلوبه، بل كان دوماً يحفز الفنانين على أن يكونوا أصلاء، وأن يكون كل شخص فناناً أصيلاً، يقوم بعمل رسوماته المختلفة.

ما هو أكثر كتاب ألهمك من كتب محيي الدين اللباد؟

كل كتب اللباد أحبها، فالكتب فيها تجربة عظيمة وفيها عمق في تكنيك الرسم والتفكير والتنفيذ، كان شخصاً مبدعاً، وبالتالي تعكس كتبه شخصيته من ألفها إلى يائها.

كل كتابة هي استناد للذات، ما هو أكثر كتاب استندت فيه لقصصك الشخصية أثناء كتابتك؟

أنا لا أطرح قصصي الشخصية في الكتب، لكن موضوع الإنسان يستمد أشياءه من محيطه، من ثقافته المحلية، وموروثه البصري المحلي، ولكن ليس ثمة ما هو من حياتي الشخصية في نصوصي.

في كل مرة نلاحظ حضوراً عميقاً للأساطير والموروثات، هل يمكن أن تخبرنا من أين بدأ هذا الاهتمام، وكيف يتطور، وأي أساطير وموروثات تؤثر فيك أكثر من غيرها؟

أنا مهتم بالتراث الشفهي الشعبي في السودان، والسودان

مليء بهذا التراث لأنه السودان بلد متعدد الثقافات والإثنيات، وبالتالي فمن المؤكد أن هناك قصص لا حد ولا حصر لها من القصص الشعبية والمحكية وأدب الحكي، فأنا أحاول قدر الامكان أن أجمع هذا التراث، ولكنني أستند إلى هذه الموروثات لأنمي خيال الأطفال وخيال المتلقين، فقد كانت هذه المواد بمثابة الحجر الأساس في تنمية وتأسيس خيالي الشخصي، وبالتالي أحاول أن أطرح ثقافة السودان التي يتم تغييبها بشكل كبير في العالم.

باعتبارك أحد محكمي رسومات أدب الاطفال، ما هي أهم معاييرك للتحكيم؟

أهم ما أعتمده أن تكون الرسومات لا تشبه غيرها، أن تكون رسماً مبدعاً جديداً، أصلياً، حقيقياً، لا يوجد استلاف فيه من تجارب أخرى، لا يعني كلامي أنه ليس من حق أحد ان يستلف مما في محيطه، ولكني أعني أن تغيب بصمة الرسام، وأن تكون الرسومات احترافية.

هل يتم إغفال النص لصالح الصورة أثناء تحكيم هذه الرسومات؟

لا، إننا نطلع على النص لسبب بسيط هو أن نرى مدى قدرة الرسام على إنتاج عمل موازٍ وليس ترجمة حرفية لنص، وليس بالضرورة أن يكون النص والرسومات حرفيان، بل بالعكس تماماً هو المهم، على الرسومات أن تخلق عالماً موازياً وقصة موازية فيها بعض من النص وتروي قصتها.

هل يتم الأخذ بعين الاعتبار أن النص البصري يمكن أن يكون مكملاً أو حتى نصاً جديداً، هل يمكن أن تتحدث أكثر عن هذه النقطة؟

على النص والصورة أن يكملا بعضهما البعض.

ما رأيك بتجربة رسومات كتب أدب الأطفال في العالم العربي؟

التجربة كبيرة، وغالبيتها بشكل ما تقوم للأسف على الكثير من الاستلاف من التجربة الغربية في كتب الأطفال، ولكن حالياً أصبح هناك تحرر نوعاً ما من هذا الاستلاف، وأصبح لدينا كتب جميلة تعكس الثقافة المحلية لكل دولة على حدة.

ما هي أكثر التجارب العالمية التي ألهمتك في مجال رسومات الأطفال؟

الإنسان يطلع على ما يستطيع منه، وبالتأكيد كل ما يطلع عليه الإنسان يترك فيه أثراً، وبالتالي فكل ما حولي أثر بي.

كيف يستقبل الأطفال عادة رسوماتك؟

استقبال الأطفال لرسوماتي استقبال جيد، فهم متلقون أكثر ذكاء مما يتصور الكبار، ويستقبلونها بشكل جميل، قد تكون الرسومات محيرة في البداية، ولكن في النهاية فإن لدى الأطفال القدرة الاستيعابية والتحليلية والبصرية الممتازة، وهم قادرون على فك طلاسم هذه الرسومات.

أخيراً، ماذا تحب أن تخبرنا عن زيارتك إلى فلسطين؟

أكيد كانت زيارة عظيمة وجميلة، وسعادتي عالية بهذه الزيارة، سعدتُ بالمشي في فلسطين والتعرف إلى ناسها، وكانت الورشات جميلة مع أطفال مميزين، ولم يكن لدي تصور، وفي ظل الظروف الفلسطينية الراهنة، أن أجد هذا العدد من الأطفال الذين لديهم تميز ورغبة وشغف بالفن والأدب، ويمكن القول من تجربتي البسيطة إن الطفل الفلسطيني طفل مثقف.

هل يمكن أن تخبرنا عن أدب الأطفال السوداني؟ فنادراً ما نتعرض له؟

لدينا رسامين وكتاباً وضعوا بصمات ضخمة وأثاروا فضولاً عالمياً حولهم، وبعضهم حصل على جوائز عالمية في اليابان وكوريا وإسبانيا، فهناك وجود عالٍ للفن السوداني في العالم، وله بصمة قوية.

ما هي قصتك المفضلة من أدب الأطفال السوداني؟

لدي رسامين مفضلين، وهم حسين كنعان، محمود جاد الله، سيف الدين العودة، حسان علي أحمد، طارق نصر، هؤلاء كلهم أناس لديهم بصماتهم في رسومات أدب الأطفال.

لقاء مع الفنانة

ليلى عبد الرزاق

حدثينا عن بداياتك، متى بدأت الرسم؟ متى بدأت بقصّ الحكايات؟

أنا أرسم وأحكي الحكايات منذ وقت طويل. عندما كنت طفلة صغيرة كنت أقضي ساعات مع شقيقي الأكبر ونحن نكتب ونرسم القصص القصيرة. ويمكنني أن أقول إن أخي هو الشخص الذي تأثرت به فنياً أكثر من غيره، فقد كنا نستمتع بكل أوقاتنا معاً، في اللعب والرسم، وفي خلق عوالم جديدة.

كم كان من الصعب كتابة قصة شخصية كقصة والدك؟

كان الأمر أسهل مما كنت أتوقع. بدأت برسم القصص التي سمعتها أنا وأخي مرات كثيرة من أبي، ولكن

التحدي كان في ردم الفجوات في الذاكرة، واستعادة التفاصيل، وخلق توازن بين القصص الشخصية والسياق السياسي بطريقة تجعل القصص تبدو طبيعية وبعيدة عن الشعارات السياسية.

هناك الكثير من الضحك والكثير من الموت في الكتاب. هل كنت قلقة حيال كتابة هذا النوع من القصص الذي يحمل الكثير من الموت ويعرضه أمام قارئ أجنبي؟

لا في الحقيقة، كنت أريد للجمهور القارئ أن يرى حقيقة الأمور.

كيف كانت ردود الفعل على كتابك "بدّاوي"؟

كانت ردود الفعل إيجابية في معظمها. بعض القرّاء كانوا بحاجة إلى تتمة للقصة. أما عن ردود الفعل السلبية، فأنا لم أهتم بما قد يعتقده الصهاينة أو المؤيدون لإسرائيل عن الكتاب، فهو ليس موجهاً لهم، ويمكنهم أن يأخذوا شكواهم إلى مكان آخر.

ما هي عناصر القصة الرئيسية في كتابة قصة عن فلسطين وموجهة للعالم؟

الكثيرون من الناس في الولايات المتحدة لم يقابلوا فلسطينياً واحداً، والإعلام لا يسمح بوجود عدد كبير

من القصص الفلسطينية ودخولها إلى الساحة الأدبية وانخراطها في الخطاب السائد، وبالتالي فإنه من المهم تقديم روايات تتناول تجاربنا كفلسطينيين، مع مراعاة أن تكون واعية لحقيقة أننا صوت واحد من الأصوات التي قد تُسمع. هذا يحمّلنا مسؤولية كبيرة تجاه الطريقة التي نقول فيها قصتنا ونقدم فيها تاريخنا، وأن نكون أكثر وعياً حيال القضايا التي نثيرها وطرق تقديمها. يمكن القول أيضاً إن أي أقلية منتجة للفن لن تتمتع بكامل حريتها عندما تكون المسألة متعلقة بطرح قضايا جوهرية.

حدثينا عن علاقتك بحنظلة، دليلك السري خلال جولتك في فلسطين، وكيف أثر ناجي العلي في أعمالك الفنية؟

رسومات ناجي العلي كانت عنصراً مهماً في البحث الذي قمت به. بالنسبة لي، كانت رسوماته نافذتي إلى زمن الحرب الأهلية في لبنان، وإلى التاريخ الفلسطيني وكيفية تفاعل الفلسطينيين مع الأحداث التاريخية المهمة. عمل ناجي العلي أثر بي بشكل كبير.

كانت هذه زيارتك الثالثة إلى فلسطين، حدثينا عنها، وكيف أثرت عليك ورشة العمل التي نفذتها هنا؟ وكيف كانت زيارتك الأولى؟ والأهم، كيف كانت زيارتك لقريتك بعد كل هذه السنين؟

هذه الزيارة كانت الأكثر تحدياً والأكثر مكافأة بالنسبة لي. فأنا أعاني كثيراً مع اللغة العربية، وفي معظم الأحيان محاولتي للحديث بها تنتهي بإحراجي، ولذا فقد أنفقت الكثير من الوقت في هذه الزيارة في محاولة تخطي خجلي من الحديث بالعربية، وحاولت أن أجرب في أي وقت وفي أي سياق ممكن، حتى لو كانت النتيجة محرجة! أحاول أن أكون أكثر راحة في مكاني في المنفى، وهو أمر صعب، بين ثقافتين وعالمين لا أنتمي لأي منهما بشكل واضح وتام، لذا فإن التحدث بالعربية كان خطوتي الأولى من رحلتي الشخصية ومحاولاتي الكبيرة للانتماء بشكل أكبر إلى هذا المكان، لكن للأسف هذه هي زيارتي الثالثة إلى فلسطين، ولم أتمكن من زيارة القرية التي هجرت منها عائلتي «صفصف».

ما هي مشاريعك القادمة؟

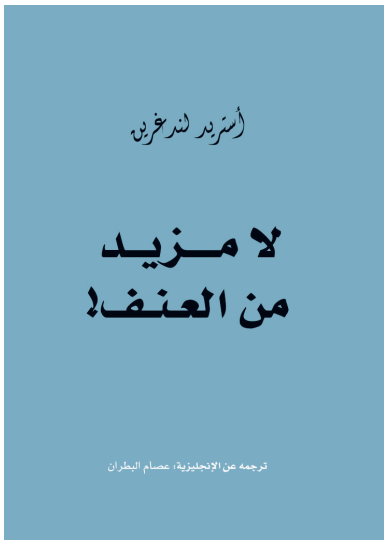
اتخذت قراراً بألا أرسم أية قصص عن الرجال بعد الآن. أعمل الآن على كتاب كوميكس من ثلاثين صفحة تقريباً، ولكنني ما زلت في المراحل الأولى من العمل، ولن أكشف الكثير عن هذا العمل الآن، ولكنه يتناول بعض الأمور التي عايشتها مع العائلة في طفولتي، والتي لا أذكرها على الإطلاق ولكنني سمعت عنها، وها أنا أعود للعب مع الذاكرة مرة أخرى، وهو أمر ممتع دائماً.

من لوحات المشاركين في ورشة الكوميكس

صدر حديثاً

في أدب الأطفال والناشئة في فلسطين

إصدارات مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي

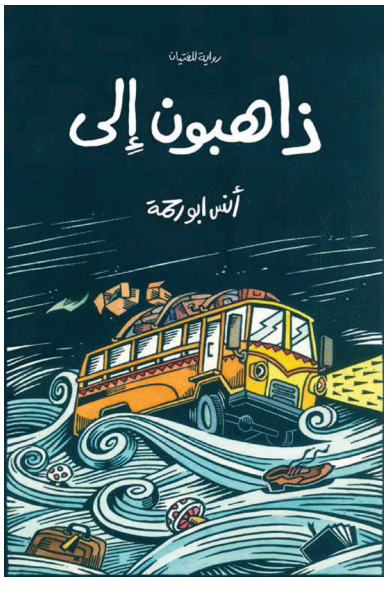


لا مزيد من العنف

تأليف: أستريد لندغرين

سنة الإصدار: 2016

يضم الكتاب خطاباً للكاتبة السويدية أستريد لندغرين، كانت قد ألقته في حفل تسلمها لجائزة السلام لتجارة الكتاب الألماني في العام 1978، والذي يمثّل هجوماً صارخاً على العنف والاستبداد، خصوصاً العنف الذي يبدأ في البيت، ويطال الأطفال قبل غيرهم



ذاهبون إلى

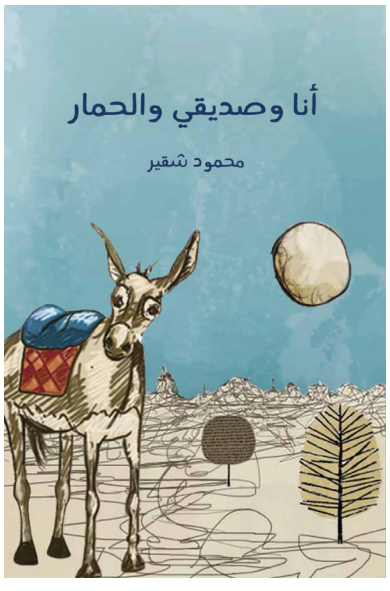
تأليف: أنس أبو رحمة

لوحة الغلاف للفنان حسان مناصرة

سنة الإصدار: 2016

رحلة آنا والآخرين في هربهم من الحرب التي اندلعت في بلدهم. في هذه الرحلة تتعرف آنا على علي والطبيب العجوز، ويحملون معهم "بندق"، الكنغر الصغير، وهم يتعرفون إلى بعضهم يتعرفون إلى ذواتهم أيضاً. تقودهم الرحلة إلى بلد جديد وإلى مغامرة كبيرة: السيرك. السيرك الذي سيعيدهم إلى بلدهم بعد أن تنتهي أحداث الرواية ليعلموه للصغار والكبار!

أنا وصديقي والحمار



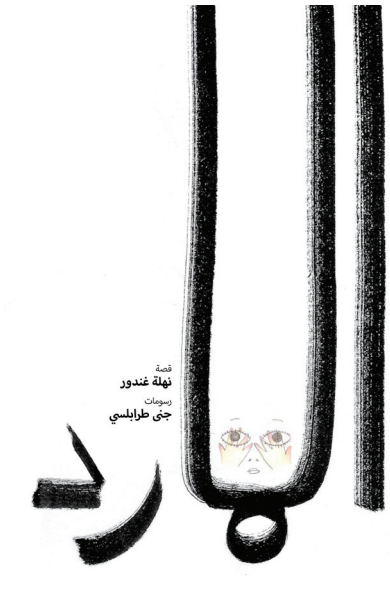
تأليف: محمود شقير

لوحة الغلاف للفنان فؤاد اليماني

سنة الإصدار: 2016

في تداخل بين الواقعي والخيالي تتمحور هذه الرواية حول حمار الفتى محمد الذي استولى عليه أحد اللصوص. أثناء البحث عن الحمار، وفيما تلا ذلك، تتسع التجربة بحيث تشمل حياة محمد الذي أصبح رجل أعمال، إلا أن الحمار الذي تمّ العثور عليه بعد أشهر من سرقته يبقى حاضرًا في بؤرة السرد.

المارد



تأليف: نهلة غندور

رسومات: جنى طرابلسي

سنة الإصدار: 2016

تحكي القصة عن بنت صغيرة في عامها الدراسي الأول، وعن المارد المخيف الذي تراه في المدرسة كل يوم! هل تستمر البنت بالذهاب إلى مدرستها؟ وأين يذهب المارد؟ تتناول القصة قضية رهاب المدرسة لدى الأطفال، ومشاعرهم الأولى تجاه العالم الجديد.

كعك وعسل

تأليف: صفاء عمير

رسومات: نادين صيداني

سنة الإصدار: 2016

تأتي القصة ضمن قصص الطفولة المبكرة، وتحث الأطفال على تبني عادات التغذية الصحية السليمة.

ليلى تغادر البيت

تأليف: صادق الخضور

رسومات: ديما أبو الحاج

سنة الإصدار: 2016

جاءت هذه القصة لتحاكي معاناة أطفال غزة في الحرب والصدمات النفسية التي يتعرضون لها. ليلى أحد الأطفال الذين اضطروا للنزوح مع عائلاتهم إلى المدرسة القريبة من بيتهم، غير أنها فقدت القدرة على الكلام عند رؤيتها ركام بيتها، ولم تستعد صوتها إلا عندما روت لها أم صابر حكاية.

طائر الرعد

تأليف: سونيا نمر

لوحة الغلاف للفنان عبد الله قواريق

سنة الإصدار: 2016

تحكي القصة عن نور، التي كانت قبل عامين فقط ككل الطفلات، سعيدة مع والديها اللذين كانا يحبانها ويدللانها، سعيدة في مدرستها مع معلماتها، ومع صديقات تقضي معهن ساعات من الضحك والمرح. ثم انهار عالمها كله فجأة! أصبحت يتيمة تعيش في بيت عمها غير مرغوب فيها، وفي مدرسة لا تحبها، وبلا صديقات. فقط جدتها منحتها الحب والحنان، ثم ماتت لتبقى وحيدة في هذا العالم تواجه مخاوفها وكوابيسها وحدها.

ثم جاءت الحرائق والجن والعوالم الغريبة، وها هي نور ابنة الثالثة عشرة تقع على عاتقها مهمة إنقاذ العالم، هذا شيء لا يصدق! ما زالت تحاول أن تقنع نفسها بأن ما رأته كان مجرد حلم من أحلامها الغريبة المرعبة!

صندوق العجب

إعداد ورسومات: سامح عبوشي

سنة الإصدار: 2016

جاء هذا الكتاب ليختتم سلسلة من ثلاث قصص مأخوذة عن كتاب "البئر الأولى" للكاتب الفلسطيني الراحل جبرا إبراهيم جبرا ،وهي: هيطلية ، والإطارة المجنونة ، وصندوق العجب.

ممكن ألعب؟

تأليف ورسومات: ينس رسموس

ترجمة: محمود حسنين

سنة الإصدار: 2016

كتاب مترجم عن الألمانية ، يحكي عن ميدو الذي حصل ميدو على كرة جديدة ، ولكنه لا يجد من يلعب معه. ينضمُّ أرنبٌ إلى ميدو ، يتضح أنه يحب كرة القدم. يتحولان إلى ثنائيٍّ مضحك وهما يركلان الكرة عبر المرج ، لكن ، لو كان هناك لاعبٌ ثالثٌ لصارت اللعبة مسلية أكثر! ينضمُّ لاعبون آخرون إلى الفريق ، ويلعبون مباراة تفوق الخيال!

برونه

تأليف: هوكون أوفروس

رسومات: أوفيند تورساتير

ترجمة: شرين عبد الوهاب وأمل رواش

سنة الإصدار: 2017

يبقى رونه هو رونه طالما أن الشمس ساطعة في السماء ، ولكنه حين يحل المساء يتحول إلى برونه ، البطل الخارق جداً. يتسلح برونه بفرشاته وطلائه البني حينما يتسلل في الليل خارجاً من منزله. رونه سيتعرض للوم من قبل والديه إن قام برونه وأصدقاؤه بطلاء برج الكنيسة باللون الأزرق. كتاب عن الصداقة والشجاعة ، مترجم عن النرويجية ، وهو حائز على عدة جوائز كأفضل كتاب للأطفال للعامين 2015 و 2016 على التوالي ، إضافة إلى عدة جوائز أخرى.

كرة ثلج بحجم منزلنا

تأليف: هلا الشروف وهاني البياري

رسومات: براء العاوور

سنة الإصدار: 2015

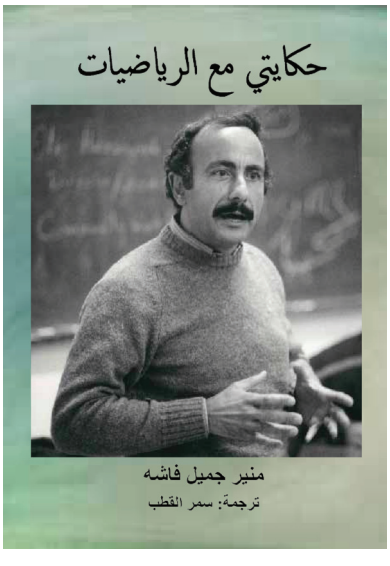
أعدّ هذا الكتاب ليكون على لسان أطفال مرّوا بتجارب نفسية سببتها الحرب أو أزمات الحياة، وليكون بمثابة أداة عملية تساعد الأطفال والأهالي والعاملين معهم على التعامل مع مشكلات لا يجدون الجرأة أو المناسبة للحديث عنها ومعالجتها، وهي نصوص هادفة تحاول النطق بلسان حال الأطفال الذين قد لا يستطيعون أن يقولوا ما يشعرون به دون مساعدة.

حكايتي مع الرياضيات

تأليف: منير فاشه

ترجمة: سمر القطب

سنة الإصدار: 2016



يتناول الكتاب مسألة الاحتلالات التي نعيشها كفلسطينيين، والتي أوضحها الاحتلال العسكري، وأقلها وضوحاً الاحتلال العقلي- المعرفي- الإدراكي، والذي يقبع في الظلمة بحيث لا نعود نعيه، بل أننا نتنافس حول مَن يحتضنه أكثر! الاحتلالان استيطانيان، بمعنى أن الأول يقتلع الناس والمجتمعات من أراضيهم، ويمزق علاقتهم بها ويسلبهم ما لديهم، ويجلب غرباء ليحلوا محلهم، بينما يقتلع الثاني المعارف والمعاني من جذورها في الحياة، ويمزّق العلاقة مع التربة الثقافية، ويجلب كلمات وأفكاراً ومعاني غريبة (صادرة من مؤسسات ومهنيين مرخّصين) لها قيمة تبادلية لا نفعية لتحل محلها. "روح" الكتاب تكمن في الإدراك بأن كل إنسان - ودون استثناء - هو مصدر معنى وفهم، وبالتالي فإن مسؤولية وواجب وحق كل إنسان (حقٍّ مغيّب من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان!) أن يكون شريكاً في توليف معاني الكلمات التي يستعملها. تعكس هذه الشراكة الديمقراطية في أعمق مفاهيمها: ديمقراطية المعنى، والتي تجسّد كرامة ومساواة وتعددية وحرية. استهلاك المعنى أخطر أنواع الاستهلاك.

ليلي الحمقاء

تأليف: ميته فيذسو

رسومات: ستينه إلوم

ترجمة: دنى غالي

سنة الإصدار: 2017

كتاب للأطفال مترجم عن الدنماركية، يحكي عن ليلي التي ابتلعت كلمة حمقاء ولا تستطيع التوقف الآن عن قول كلمات حمقاء وسخيفة. لحسن الحظ، تلتقي ليلي ببعض الكبار الذين يعتقدون أنها تستطيع أن تكون لطيفة وصبورة ومحبوبة. في النهاية، هل سيقول قلب ليلي بُم بُم بُم مثل كل قلوب الأطفال الآخرين؟

جنجر

تأليف: أحلام بشارات

لوحة الغلاف للفنانة مايا فداوي

سنة الإصدار: 2017

رواية تحتفي بثالوث الحب والأحلام والسفر، وتعيد البحث في سؤال الوحدة، ليس فقط من خلال حكاية الإنسان، بل من خلال القلق والشك اللذين لا ينجو منهما كلب الحراسة: جنجر، والقطة مكتملة السواد: كِشة. في رواية "جنجر" يتشارك الجميع قصة امرأتين مسيحيتين، تعيشان وحيدتين في بيت يقع على طرف إحدى القرى الفلسطينية. تبدأ الأحداث بالتصاعد عندما يشكل الولد الذي يحمل لقب "جلطة" عصابته التي تكون مهمتها إعادة إنتاج الحكاية التي ستذهب، عبر لغة خفيفة، في قالب من الكوميديا والسخرية، إلى حيث لا يتوقع القارئ، ما يجعل مواصلة قراءة الرواية أمراً لا مفرّ منه بدافع من بهارات التشويق.

تنين بيت لحم

تأليف هدى الشوا

تصميم ورسم الغلاف: حنان قاعي

تلوين الغلاف: مايا عقيقي

سنة الإصدار: 2017

تبدو حياة الفتى خضر، ابن مخيم الدهيشة في بيت لحم/ سلسلة من الحوادث الأليمة، فهو لا يحب مدرسته ولا الدراسة فيها، ومع غياب أبيه المقيم في مستشفى الأمراض النفسية، يعاني خضر من استهزاء زملائه في الصف. أما الحركة في مدينته المحاصرة فهي محدودة، إذ لم ير البحر يوماً، ولم يذهب إلى القدس أبداً. قد تكون الحياة قاسية على هذا الفتى البالغ من العمر ستة عشر عاماً، لكن ذات مساء ممطر، يزوره في بيته الصغير الذي يعيش فيه مع والدته ضيف عجيب.

طفولة حزيران: دار الفتى العربي وأدب المأساة

دراسة بحثية تتناول تجربة دار الفتى العربي

تأليف د. إسماعيل ناشف

سنة الإصدار: 2016

"تتميز التحولات في علاقة فئة الأطفال بسائر البنى الاجتماعية، في العادة، بأنها انعكاس غير مباشر لمآزق النظام الاجتماعي والاقتصادي والسياسي لنظام "الكبار". ولقد تبيّن لنا أن ترحيل "المآزق" عبر أدب الأطفال، بعكس الأنماط الأخرى، تغلب عليه الرِّحلة، وهي إعادة اكتشاف للذات الجماعية، هذا مما يفتح إمكانيات تفكيكها وتركيبها من جديد. ومدونة دار الفتى العربي هي اقتراح لرحلة إعادة اكتشاف الذات العربية عبر منظور المأساة الفلسطينية".

إصدارات ورشة فلسطين للكتابة

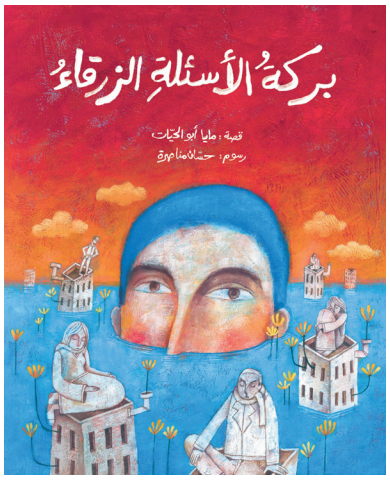
بولقش

تأليف ورسومات: يارا بامية

سنة الإصدار: 2016

بولقش كائن عجيب يعيش في أعماق المحيط، لكنه يأتي لزيارة أصدقائه الأرانب في جزيرتهم البعيدة مرة كل عام، فيشقلب حياتهم ويجعل من الأشياء العادية غير عادية. كيف يحدث ذلك؟ عليك أن تقرأ الكتاب لتعرف. كتاب خيالي مكتوب بالخطوط العربية الأصيلة ولغة شاعرية ورسومات عجيبة.

حاصل على جائزة اتصالات للطفل عن فئة أفضل إخراج للعام 2016



بركة الأسئلة الزرقاء

تأليف: مايا أبو الحيات

رسومات: حسان مناصرة

سنة الإصدار: 2016

قصة عن رجل يقرأ كثيراً، وتحول القراءة كل شيء حوله إلى أسئلة، لكن هل هناك مكان له في هذا العالم، حيث الجميع يريد الوصول إلى مكان ما، المدرسة أو البيت أو العمل، حيث يعرفون كل شيء جيداً؟ الرجل يتعرف أخيراً على الجواب ويستخدمه كستارة تفصل بينه وبين الآخرين. القصة هي سؤال كبير، علينا أن نرميه هو أيضاً في بركة الأسئلة الزرقاء الممتدة حولنا. الكتاب يناسب الأطفال من سن 8-12 سنة.

حاصل على جائزة اتصالات للطفل عن فئة أفضل رسومات للعام 2016

نصائح غير مهمة للقارئ الصغير

تأليف: أنس أبو رحمة

رسومات: لبنى طه

سنة الإصدار: 2016

الكتاب لعبة قصصية حول القراءة، يسعى للضحك واستثارة المشاعر واللعب. عشرون جملة قصيرة من دون نصائح "مهمة" أو تعليمات جهات عليا قارئة.

قصر الأميرة بهرج

تأليف: أحلام بشارات

رسومات: ريما الكوسا

سنة الإصدار: 2016

إنها عين الحب حين ترى، من خلال قصة الأميرة بهرج والأمير سلطان، الذين جمع بينهما الحب، صعوداً من جنوب القرى إلى شمالها، ومن سفوح الجبال إلى قممها، ومن لمعان الجدائل إلى انعكاس ضوئها على السهول والمروج والتلال.

الكتاب في القائمة الطويلة لجائزة الشيخ زايد للطفل للعام 2016

الجنية الغجرية

تأليف: ميس داغر

رسومات: ضحى الخطيب

سنة الإصدار: 2016

هل يوجد في حيكم شخصاً غريباً تخافون منه؟ ربما هو أيضاً يخاف منكم. قصة عن الخوف من الآخرين المختلفين بلسان طفلة صغيرة خائفة. لكن هل من الممكن أن نأكل بعض الفراولة والبرتقال والتفاح معاً في النهاية؟ يبدو هذا لذيذاً!

فلفول في قصر الغول

تأليف: مايا أبو الحيات

رسومات: أنستاسيا قرواني

سنة الإصدار: 2016

فلفول فأر صغير يسكن في بيت الغول المصنوع من كعك ومعمول. لكن هناك مشكلة تواجه فلفول عليه مواجهتها، فهل يستطيع؟ وكيف يمكنه ذلك؟ قصة عن العنف الذي يتعرض له الأطفال ممن هم أكبر سناً، والطرق الممكنة لمواجهة ذلك.

كتاب حكايتي مع الكلمات

تأليف: منير فاشه

رسومات: لبنى طه ومحمد جبر

سنة الإصدار: 2016

كتاب لليافعين يشرح علاقة الأستاذ منير فاشه مع الكلمات من خلال قصص قصيرة. الكتاب أعد من خلال مجاورة بين عدد من الفنانين والفنانات والكتاب والكاتبات.

الكتاب وصل للقائمة الطويلة في جائزة الشيخ زايد للطفل للعام 2015

إصدارات مركز القطان للبحث والتطوير التربوي- مؤسسة عبد المحسن القطان

الفراشة

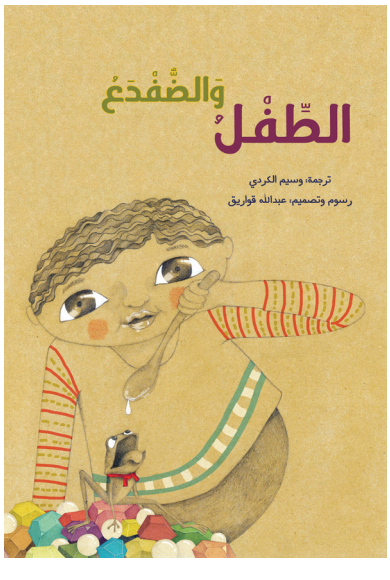
ترجمة: وسيم الكردي

رسومات وتصميم: انطلاق محمد علي

سنة الإصدار: 2016

قصة من قصص الأمريكيين الأصليين، تتحدث عن شرنقة تريد فقط أن تكبر بشكل طبيعي لتصبح فراشة تطير في العالم من دون أي قيد، ولكن سرعان ما يتدخل شخص ما في عملية تطورها الطبيعي، ليؤثر على كل حريتها في الحياة. قصة تتحدث عن التدخل في المجرى الطبيعي للنهر، وتشويه الأشياء لدوافع أنانية.

الطفل والضفدع



ترجمة: وسيم الكردي

رسومات وتصميم: عبد اللّه قواريق

سنة الإصدار: 2016

قصة شعبية من قصص الأخوين جريم- ألمانيا، تتحدث عن العنف وتبعاته من خلال شخصية الأم وطفلها الذي تهتم وتعتني به، إلا أنه يتعرض لصدمة نتيجة تصرف غير إنساني من الأم تجاه الضفدع، صديقه المفضل. قصة تتحدث عن عنف الكبار وتأثيره على الأطفال بشكل درامي.

الجلد المسروق

ترجمة: وسيم الكردي

رسومات: ريما الكوسا

سنة الإصدار: 2016

قصة شعبية من إسكوتلندا، تتحدث عن صياد سرق جلد فقمة كانت تغني وترقص مع صديقاتها في إحدى ليالي الصيف المقمرة، ومنذ ذلك الوقت أخذها زوجة لها وعاشت وأنجبت له، وفي يوم في الأيام تقرر أن تعود لنفسها. قصة تتحدث عن الحرية والعبودية والمرأة في المجتمع.

طفلة الغابة

تأليف: ريتشارد إدواردز

ترجمة: وسيم الكردي

رسومات وتصميم: يارا بامية

سنة الإصدار: 2016

طفلة الغابة هي قصة مترجمة للكاتب البريطاني ريتشارد أدواردز، مستوحاة من شخصية وحياة "ماوكلي" فتى الأدغال، تتحدث عن طفلة تعيش في الغابة مع الحيوانات والطيور، تتعرف على طفل آخر جاء من المدينة، وتعلمه لغة الغابة وحياتها، ولكن سرعان ما يهدد تناغمهما صياد متوحش. قصة تتحدث عن الطبيعة والألم، وجشع الإنسان.