مجلة دورية نصف سنوية تصدر عن مركز موارد أدب الأطفال

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

المحتوى

المقدمة 5

مقالات 9

1. واقع التعليم المدرسي في فلسطين/ ناجح شاهين
2. القراءة عمل فردي وعمل جماعي/ ليلى البطران
3. إطلالة على أدب الأطفال الإسرائيلي/ أنطوان شلحت
4. الرشاقة الذهنية/ حسين البرغوثي
5. تشجيع الكتّاب المترددين- هل يمكن تعليم الكتابة للأطفال؟/ تولين كوزيكوجلو

قراءات في أدب الأطفال المترجم 37

1. مغامرات الفتى أصهب/ أحلام بشارات
2. جدلية الصمت والضجيج في اللغة السمعية في قصة "عالم القصاصات"/ عماد موسى

تجربة كاتب/ مقابلة مع كاتب الأطفال خالد جمعة 49

غزة، من الميناء إلى أول الورد- تجارب وشهادات 57

1. مبادرات التلوين/ داليا عبد الرحمن
2. تجربة ذاتية/ نبيلة حسن
3. مخيم أول الورد/ إيهاب الغرباوي

بيفرلي نايدو والوجه الآخر للحقيقة 71

1. رسالة بيفرلي نايدو إلى طالبات مدرسة الحاج معزوز في نابلس
2. جرأة البوح: الفصل 35 من رواية "الوجه الآخر للحقيقة"- بيفرلي نايدو
3. رسائل طالبات مدرسة الحاج معزوز إلى بيفرلي نايدو
4. مقارنات

صدر حديثاً في أدب الأطفال واليافعين في فلسطين 77

مقدمة

مقدمة

يسير أدب الأطفال الفلسطيني بخطى متسارعة، حيث نلاحظ في السنوات الأخيرة، لا سيما في السنتين الماضيتين، تواجداً مميزاً لأدب الأطفال الفلسطيني في فضاءات أدب الأطفال العربي والعالمي. وقد تمكنت فلسطين من خلال هذا النوع الأدبي– أدب الأطفال– من إثبات وجودها وحضورها المميز في المنابر الثقافية الدولية، معلنة بذلك جمالها ووجهها الحضاري وجدارتها بالحياة.

بكل تأكيد، لم يكن التطور في أدب الأطفال الفلسطيني اعتباطياً أو محض صدفة، وإنما هو نتيجة لحراك ورؤية، واهتمام فلسطيني ممأسس بهذا الأدب، منذ أن أطلقت منظمة التحرير الفلسطينية دار الفتى العربي في سبيعنيات القرن الماضي في بيروت، فشكلت التجربة تلك الأرضية للمضي قدماً، والبناء عليها. ومن هنا، فإن مؤسسة تامر تنظر لمركز الموارد باعتباره الحاضن والمحرك لخلق أوسع دائرة من التفاعلات حول ما ينتج فى هذا المجال، إن كان من خلال اقتناء آخر ما ينتج عربياً ودولياً، خاصة باللغة الإنجليزية، وبما يوفره المركز من لقاءات وحوارات ونقاشات حول هذا الأدب، إضافة إلى التدريبات التي ينظمها المركز لفناني وكتاب أدب الأطفال ولجميع المهتمين به، كما يلعب المركز دوراً مركزياً في انكشاف المهتمين بأدب الأطفال على الكتب والكتاب والفنانين العالميين في أدب الأطفال، من خلال توفير هذه الكتب في مكتبة مركز الموارد، أو استضافة هؤلاء الكتاب والفنانين في فلسطين، وكذلك توفير فرصة السفر للكتاب والرسامين لزيارة المعارض الدولية وحضور ورشات وتدريبات في بلدان مختلفة.

لم يكن حضور أدب الطفل الفلسطيني دولياً هو الهدف الأساسي للحراك والاهتمام بأدب الأطفال الفلسطيني، بل يمكن القول إن هذا الحضور جاء كتحصيل حاصل، فالهدف الأساسي كان، وما يزال، لهذا الحراك هو توفير كتب مميزة وممتعة، نصاً وصوراً وتصميماً، للأطفال الفلسطينيين،

يستقطبهم لتكون القراءة عادة من عاداتهم، بما توفره من توسيع الآفاق والخيارات، وإطلاق الخيال، وبناء الشخصية الواعية للطفل الفلسطيني، أي تحقيق التنمية البشرية الفلسطينية المبنية على التحرر والاستقلال.

يشكل أدب الأطفال أهمية كبيرة باعتباره يوفر مفهوماً للقراءة ولعملية التعلم، مغايرة للمفهوم الذي يوفره النظام التعليمي الفلسطيني، فكما تشير الدراسات والتقارير، فإن النظام التعليمي في فلسطين يركز على قياس مهارة واحدة فقط للعملية التعلمية، وهي مهارة التذكر، فيما يقوم بذات الوقت بحصر المهارات الأخرى وتضييقها، على عكس أدب الأطفال الذي يركز على تنمية جميع المهارات التعلمية، لا سيما ما تم ذكرها في الفقرة السابقة. ولهذا فإن أحد الخيارات، وربما أجدرها أمام الفلسطينيين لتوفير فرص تعلمية مبدعة لأبنائهم تساهم في بناء شخصيتهم المعرفية والمجتمعية والحياتية، يكمن في التفافهم وأبنائهم حول أدب الأطفال والاهتمام به، والانغماس فيه.

رغم تزايد الاهتمام بأدب الأطفال الفلسطيني، وتزايد الاهتمام بتأسيس دور نشر فلسطينية في أدب الأطفال، حيث تأسست في العام الماضي دار كان يا مكان، ودار البحيرة، إلا أن الاهتمام الشعبي والنخبوي لا يزال أقل من المطلوب، ويمكن القول إن الاهتمام الفلسطيني ينحصر في شريحة ضيقة وصغيرة من الكتاب والرسامين والنقاد وغيرهم، ويسعى مركز موارد أدب الأطفال إلى توسيع هذه الشريحة، ليرتقي بالمسؤولية والاهتمام بهذا الأدب إلى مستويات الأحلام الفلسطينية، وبهذه المناسبة، يرحب مركز موارد أدب الأطفال بأية اقتراحات ومساهمات بهذا الاتجاه.

مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي

مقالات

واقع التعليم المدرسي في فلسطين

ناجح شاهين

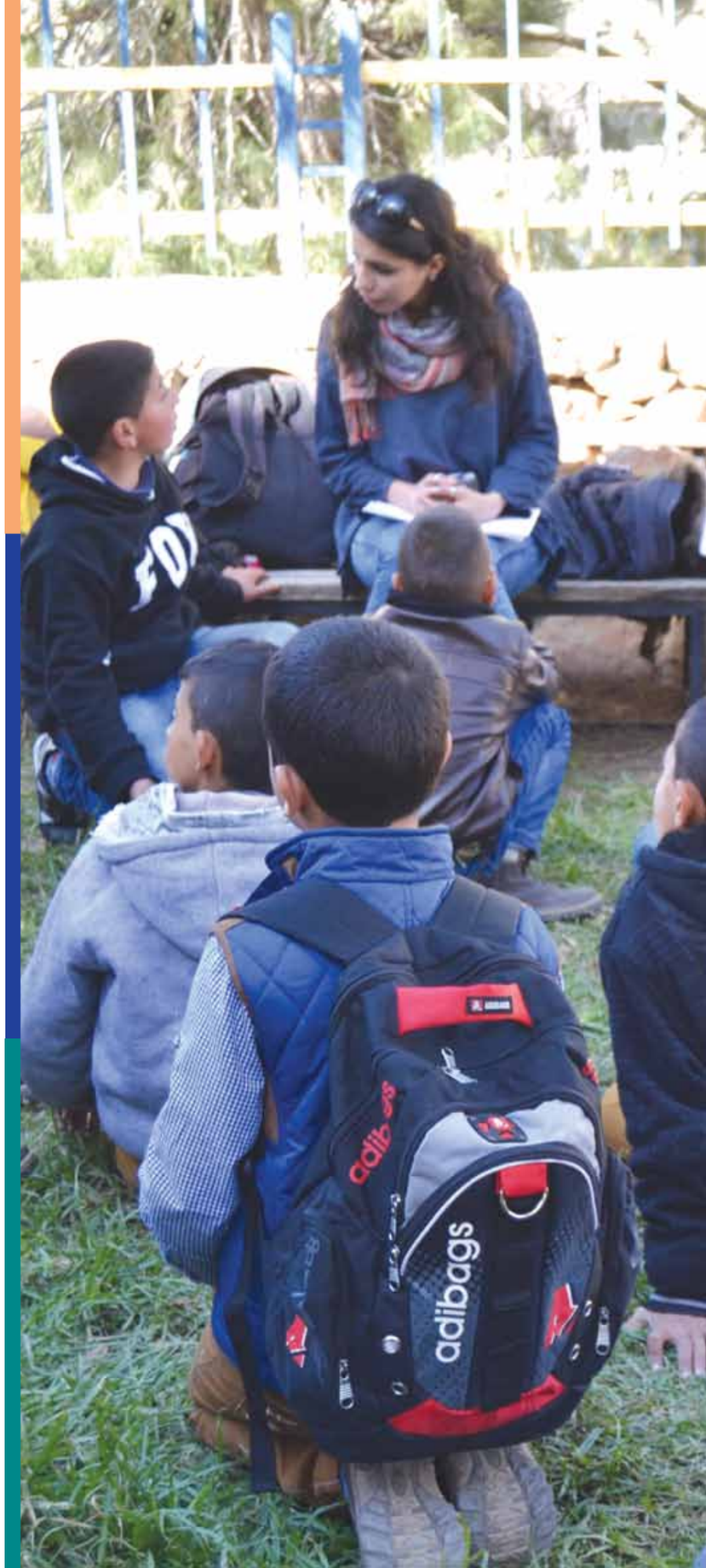
في سياق سيروة واسعة، وإن تكن مبعثرة، تم إنجاز الكثير من الأبحاث والمؤتمرات والخطط الاستراتيجية وغيرها منذ منتصف التسعينيات من القرن الماضي، بغرض النهوض بالتعليم الفلسطيني. كانت الفرضية الأساس أن الاحتلال قد أورث السلطة الفلسطينية الحديثة العهد أوضاعاً صعبة في المجالات المختلفة، وليس من داع للقول إن هذا بالطبع تحصيل حاصل لا يحتاج إلى برهنة. إن ما يحتاج إلى تفحص هو الطرف الثاني من المعادلة: ما الذي تحقق فلسطينياً منذ ذلك الوقت، وما هو الوضع الراهن؟

قمنا لهذه الغاية بمقاربة عميقة وشاملة للواقع التعليمي بغرض فهمه في سياقه الاجتماعي والاقتصادي والسياسي المتشابك، دون إغفال عناصر الموروث ومبدأ العطالة الشهير الذي يشي بأن الأشياء قد تستمر في جريانها المعتاد، ليس لسبب إلا غياب ما يغير مسارها، وهذا بالطبع، إن صح في حالتنا، فإنه قد يعني ركوداً اجتماعياً وسياسياً واقتصادياً مدمراً يؤدي إلى إعادة إنتاج الأوضاع القائمة، وتأبيد الظرف القائم بأبعاده المختلفة.

تكونت الدراسة المنجزة في العام المنصرم 2014 من أربع أوراق دارت كلها حول محور واحد، هو بنية التفكير في التعليم الفلسطيني من أوجه مختلفة: تناولت الأولى البعد النظري للموضوع، بينما قدمت الثانية قراءة تحليلية ناقدة للكتاب المقرر، وقد اخترنا كتاب التاريخ للصف العاشر، وغطت الثالثة أسئلة الامتحانات، وأخيراً منظور الأهالي للتعليم في فلسطين.

يتضح من قراءة الورقة الأولى أن التعليم جزء من كلية مجتمعية، ولذلك لا يبدو معقولاً التفكير في إمكانية أن ينفلت التعليم من السياق الاجتماعي الاقتصادي. كما أن دور الدولة وقراراها السياسي المتصل بالتعليم له آثار حاسمة، خصوصاً من أجل تحرير التعليم من التبعية لاحتياجات السوق التي قد تكون احتياجات متدنية في ظل اقتصاد تبعي غير منتج. هنا لا يمكن الاعتماد على السوق لتحفيز النمو أو النهوض التعليمي، ولا بد من أن يعاكس القرار السياسي "رغبات" السوق المتواضعة. ولعلنا لا نذيع سراً هنا إذا قلنا إننا نرى في اللغط المحلي الكثير حول "مواءمة التعليم مع احتياجات السوق" الذي يدور في فلك البنك الدولي ومن يتفق مع رؤيته خطراً داهماً، يكرس في وعي الناس أن السوق هو البوصلة "القومية" للتنمية العلمية والتعليمية. غني عن البيان أن السوق في ذاته لا يمكن أن يحتاج إلى علماء ذرة، وأن التفكير في فيزياء متقدمة ذرية يتطلب قراراً سياسياً سيادياً يتجاوز السوق وآليات عمله التبعية التي تكرس الحاجة إلى تعليم مسطح خفيف، ينحو إلى تخريج شبان بمهارات محدودة قادرة على إدارة المواد المستوردة من الخارج، وغير قادرة على إنتاج شيء لأن الاقتصاد والسوق المحليين لا مكان فيهما للإنتاج.

تنبه الورقة أيضاً إلى أن ربط التعليم برغبات التمويل الخارجي لن تقود إلى الاتجاه نحو العلم العميق بالمعنى الذي يشير إليه رذرفورد، على سبيل المثال، عندما يقول: "إن العلم إما أن يكون فيزياء، أو أنه جمع طوابع". لا بد أن التمويل الخارجي يقف ضد رذرفورد، وأنه يريد لنا أن نغرق في تعليم أيديولوجي خفيف يروج مفاهيم الثقافة التي يرعاها الممول الأجنبي، مع تجاهل فروع العلم الدسمة من قبيل الفيزياء والكيمياء والإيبستمولوجيا... إلخ.



> لا يبدو معقولاً التفكير في إمكانية أن ينفلت التعليم من السياق الاجتماعي الاقتصادي. كما أن دور الدولة وقراراها السياسي المتصل بالتعليم له آثار حاسمة، خصوصاً من أجل تحرير التعليم من التبعية لاحتياجات السوق التي قد تكون احتياجات متدنية في ظل اقتصاد تبعي غير منتج.

كان الراحل مهدي عامل قد سبق الجميع، ومنذ منتصف السبعينيات من القرن الماضي، إلى توضيح أن البرجوازية الكولونيالية في البلاد العربية لا تستطيع إنتاج المعرفة بسبب خلل بنيوي في تكوينها ناجم عن كونها تعمل أساساً في الاستيراد الذي يشمل كل شيء، بما في ذلك "استيراد" المعرفة، ولذلك تجد برامجها التعليمية معدة بما يتماهى مع احتياجات الرأسمالية القوية في شمال العالم. وإذا طبقنا هذه الفكرة محلياً، نلاحظ كيف أن الموضوع الأساس في فلسطين في هذه اللحظة، والذي هو الاحتلال وخطر تطهير فلسطين نهائياً، يغيب عن الاهتمام الفاعل، بينما نجد برامج الجامعات غارقة في أمور من قبيل الجندر، والتفكيك، وحقوق الإنسان، وتنمية المجتمع، والديمقراطية، واللغات الأجنبية.

لقد تفاقم تردي التعليم إلى حد أن منظمة مثل اليونسكو أوضحت في تقاريرها في السنوات الأخيرة أن التعليم في حالة سيئة لأسباب كثيرة، من بينها تدريس الإنجليزية التي تأتي على حساب مهارات أساسية من بينها اللغة العربية، والعلوم والرياضيات. وقد لاحظ مهدي عامل منذ بضعة عقود أن تدريس الإنجليزية لا يفيد في شيء، اللهم الامتياز الطبقي، والإيحاء للطبقات المسحوقة أن البرجوازية أكثر ذكاء بسبب إتقانها للغات الأجنبية. غني عن البيان، مثلما يبين "عامل"، أن معظم التلاميذ ينهون المدرسة دون أن يتمكنوا من كتابة سطر باللغة الأجنبية، وهو ما يعده جريمة فظيعة بحق الطلبة الذين يستهلك وقتهم، ويتعرضون للإحباط دون جدوى، ناهيك عن هدر المواراد والجهد والمال على مستوى المجتمع كله.

تنخرط الورقة بعد ذلك في استعراض أنماط التفكير المتعددة التي يفترض أن تتحقق في سياق التعليم، نذكر منها في هذه العجالة: التفكير الاستدلالي، والناقد، والإبداعي، والماورائي، والتجريبي، والمنطقي، وهذه بالطبع عناوين لسيرورات معقدة عميقة تحتاج سنوات وسنوات من الجهد الذكي والدؤوب من أجل التمكن منها.

الورقة الثانية التي تقدم كتاب التاريخ تبتدئ بمقدمة نظرية طويلة تحاول أن تحدد بعض الملامح الأساس "لعلم" التاريخ، وكذلك لعملية تدريس هذا الفرع من المعرفة. بعد ذلك تنتقل الورقة إلى تفحص الكتاب المقرر لتجد أنه، للأسف، لا يلتزم بأبسط مقتضيات الكتابة التاريخية، من قبيل اختيار المصادر والمراجع الملائمة. فهو مثلاً كتاب عن تاريخ أوروبا (على الرغم من أن عنوانه هو تاريخ العالم)، ولكنه لا يعتمد مرجعاً أوروبياً واحداً، ويلجأ عوضاً عن ذلك إلى مجموعة مراجع بسيطة وقديمة، بعضها كتب مقررة لجامعة القدس المفتوحة. ويقوم الكتاب بعرض معلومات سريعة تأتي على شكل مصادرات حول مختارات من التاريخ الأوروبي الحديث والمعاصر، ودون أية فرصة لتدريب الطالب على منهجية التاريخ، أو طرق التفكير في هذا الموضوع. وهكذا، يبدو أن معلومات صحيحة أو غير صحيحة هي كل ما يتلقاه الطالب، الذي يطلب منه في سياق الدروس أن يجيب على أسئلة هي عبارة عن استرجاع حرفي لهذه المعلومات، وهذا يعني بالطبع غياب أية ممارسات للتفكير. يمكن أيضاً ملاحظة أن الكتاب يتبنى أيديولوجياً مواقف ليبرالية ممالئة "للغرب" ضمناً أو تصريحاً، ومن ذلك أن الكتاب يتعامل مع انفصال المستوطنين البيض في الولايات المتحدة على أنه ثورة تحرر وطني، على الرغم من أن الفلسطينيين من بين شعوب الأرض كلها لا يجوز أن يقعوا في هذا الخلط الخطير، لأنهم يعيشون تجربة مع الاحتلال الصهيوني لا تختلف كثيراً عن تجربة الشعوب التي أبيدت في قارة أمريكا على يد المستوطنين البيض.

مصداقاً للعينة الوحيدة من الكتب المقررة التي قمنا بدراستها حتى اللحظة، تأتي أسئلة الامتحانات في المدارس المختلفة: الحكومية، والوكالة، والخاصة، لتقيس مهارة واحدة في سلم "بلوم" الشهير، هي مهارة التذكر والحفظ الصم. ولعل مما يزيد الطين بلة، ويشير إلى صعوبة موقفنا، أن الدراسات تبين أن المعلمين الذين تلقوا تدريباً على مهارات التفكير وسبل تدريسها في الولايات المتحدة قد حققوا شيئاً من النجاح في ممارستها في سياق التدريس، بينما لم ينجحوا في نقل ذلك إلى حيز التقويم والامتحانات، فكيف يستطيع معلمنا الذي لم يتلق أي تدريب في هذا المجال أن يكتب أسئلة تقيس مهارات التفكير؟ من الواضح أن أسئلة التحليل، والمقارنة، والنقد، والتركيب، والإبداع، والتفسير، تغيب غياباً تاماً تقريباً في المواد الدراسية المختلفة لمصلحة التذكر الذي يغطي أسئلة من قبيل: أجب بنعم أو لا، ضع دائرة، أكمل الفراغ، عدد... إلخ.

أخيراً، تأتي الورقة الأخيرة شاهداً على "استيعاب" الأهالي وتمثلهم لما يراد من التعليم، ولذلك نجد ما يشبه الإجماع على أن ما يفعله الأبوان في البيت هو مساعدة الأبناء على الحفظ عن طريق ما يسمى بالتسميع، ولذلك جعلنا عنوان هذه الورقة: مجتمع التسميع/ قراءة في رؤية الأهالي للتعليم.

لا بد أن الصورة التي يرسمها البحث لواقع التعليم المحلي مرعبة بالفعل، وإذا كنا ما زلنا في حاجة إلى مواصلة البحث في رؤية جهاز التربية والتعليم، بمن في ذلك القادة وصناع القرار والمعلمين والمعلمات، وكذلك الدخول إلى غرفة الصف لرؤية سيرورة التعليم عن كثب، إلا أننا نستطيع، اعتماداً على الأوراق المنجزة حتى الآن، أن ندعو إلى فتح نقاش مجتمعي واسع حول سبل الخروج من هذه الدائرة المريعة، التي تتكون من مدخلات من الأطفال الذين يتعرضون لعمليات إخضاع للعقل وتقييد لقدراته لمصلحة الانضباط والطاعة والحفظ الصم، ليتخرجوا ويصبحوا بدورهم حراساً للممارسات ذاتها. إن هذا يتطلب على الأرجح ثورة واسعة في الكتاب المقرر، وسيرورة الحصة الدراسية، ونظام الامتحان، في المدرسة والجامعة على السواء، ولا بد من أجل ذلك أيضاً من موارد وطاقات هائلة من أجل النهوض بواقع المدرس والتربوي، سواء من كان يمارس الخدمة فعلاً، أو من هو على مقاعد الدراسة في الجامعة. من البديهي أن وعياً مجتمعياً واسعاً هو أمر مهم للغاية، ولكن القرار "السياسي" في مستوى وزارة التعليم ووزارة التعليم العالي قد يكون مدخلاً لا غنى عنه من أجل كسر الحلقة المشار إليها أعلاه. ومن هنا نظن أن القوى المجتمعية الحية كلها تحتاج إلى الضغط النشط والقوي في ذلك الاتجاه.

القـــراءة عمـــل فـــردي وعمـــل جـمـاعـي

ليلى البطران

للقـراءة نتائج عديدة، حيث تساهم في تكويـن شـخص مبـدع، متـين، واعٍ، وعميـق. وتأتـي هـذه النتائـج بشـكل تلقائي غير إرادي من خلال القـراءة الإبداعيـة، حيـث يشـارك القـارئ الكاتـب في كتابـة نصـه. والقـراءة الإبداعيـة هـي المستوى الأرقى من المستويات المختلفة للقراءة التي يصـل إليها القارئ المتمرس. من المؤكـد أن هـذا القـارئ المتمرس، النهـم، لـن يحتـاج إلى تشـجيع على القراءة، وسـيقرأ كل مـا تصل إليه يديـه، لكـن قراءتـه تبقـى مرتبطة بتجربتـه وثقافتـه منـذ أول يـوم مـن حياتـه، وحتـى منـذ كان جنينـاً في بطـن أمه. لكـن، ماذا عـن التعرف علـى آراء وتجـارب الآخرين في قراءة النـص نفسـه؟ فهذا لا يمكـن أن يتم إلا من خلال تحليل النص ومناقشـته مـع قـراء آخرين. فالقـراءة هي حتماً نشـاط فردي، لكنها أيضاً نشـاط جماعـي، وإذا اتفقنا على أن القراءة تصقـل شـخصيتنا، فالتفاعـل مـع الآخريـن لا يقـل أهميـة، بـل أكثر من ذلك، فـإن مقولة أن كل قارئ، بإضافـة تجربتـه وثقافتـه الخاصـة، يشارك الكاتب في خلق نص جديد، وأن النص الواحد يكوّن كتباً بعدد قرائـه، هي مقولة غايـة في الصحة، لذا، فإن مناقشـة كتـاب مع آخرين يفتـح آفاقـاً جديـدة للقـارئ ويغنيـه بمـا يعمـق مداركه ولا شـك، ويمتن شـخصيته وقدرتـه علـى الإبـداع. فالقراءة عمل فـردي بامتياز، لكن

إفسـاح المجال لإغناء النص بتجـارب الآخرين يحولها إلى عمـل جماعـي، ويضاعف من نتائـج القـراءة الفردية، إذ يمكن اعتبار أن القارئ لكتاب واحد قد قرأ فعلاً كتباً بعدد من شاركوه التحليل والمناقشة.

وبرغم ذلك، فخلال القراءة يدخل القارئ عالماً خاصاً، ألا وهو عالم القصة التي يقرأها، ولهذا العالم سحر خاص، فيـه قوانين وفضاء وأجـواء خاصة، تجعل من لحظة إغلاق الكتـاب والعودة إلى العالـم الحقيقي لحظة حرجة، تحتاج إلـى تأمـل وهـدوء بحيـث يتمكن القـارئ من اسـتيعاب وضبط الأحاسيس والأفكار الناتجة عن قراءته، وإضافة هذه التجارب الجديدة إلى تجاربه السابقة، وترجمتها إلى أفـكار وكلام يمكن مشـاركة الآخرين بهـا. من هنا، فإن المنشـط، أو بشـكل أعم، الفرد الذي يود أن يشارك القـارئ آراءه وأحاسيسـه، عليـه أولاً أن يحتـرم المسـاحة التي يحتاجها القارئ للعودة من أجواء عالم الكتاب الذي قرأه، وليتمكن من صياغة أفكاره وأحاسيسـه حسـب متطلبـات العالـم الحقيقـي، وقوانين الاتصـال والتواصل. وطبعاً، فإن الفوارق الذاتية، والتي تسـهل عملية التواصل هـذه أو تؤخرهـا، يجـب احترامهـا، واحتـرام احتياجات القارئ في التأمل قبل التواصل. مما لا شـك فيه أن عملية التواصـل مهـارة يمكـن تطويرهـا بالعديـد مـن الطرق، لكنها تبقى مرهونة بإعطاء فسـحة التأمل هذه، وعليه، فـإن من واجبـات المنشـط أو المكتبي، أو حتـى الصديق أو أحـد الوالديـن أن يحترمـوا هذه الفسـحة، والفروقات الذاتية بين القراء قبل مناقشـة أو تحليل كتاب، أو إدارة أنشـطة حول هـذا الكتاب. فطلب المنشـط مـن الأطفال أن يقـرأوا الكتاب قبـل المجيء إلى الصـف أو المكتبة، أو قـراءة النص جماعياً وتخصيـص حصة في موعد لاحق لمناقشـته أو تنظيم أنشـطة حولـه ليس مطلبـاً اعتباطياً، بـل يأتي لاحترام هذه الفسـحة الضروريـة للتأمل. وبنفس الطريقة، سنجد بين كل مجموعة قراء أفراداً لن يرغبوا بمشـاركة أفكارهـم أو أحاسيسـهم حـول الكتـاب، فعلـى المنشـط أن يحترم هـذه الممانعـة من قبـل البعض، وأن يعتبرهـا «عـدم جاهزيـة»، وأن يصبر ويشـجع، لا أن يرغـم، مع العلم أن هذه «الجاهزية في التعبير» قد لا تظهر أبـداً، وقـد تكون ناتجة عن عـدم ثقة أو شـعور بالحياء، ومهمـا كان السـبب، فعلى المنشـط أن يحترمـه ويتعامل معـه بحساسـية مرهفـة دون أن يتسـبب بالإحـراج، كي لا يكـره الطفل القراءة: فالتحليل والمناقشـة ليسـا هدفاً أساسـياً بحد ذاته، لكنهما يخدمان العديد من الأهداف الثانويـة المختلفة، أهمها تعميق المتعة، وبناء الشـخصية، ونقل القراءة من عمل فردي إلى عمل جماعي.

> **يتمكن القارئ من استيعاب وضبط الأحاسيس والأفكار الناتجة عن قراءتـه، وإضافة هذه التجارب الجديدة إلى تجاربـه السـابقة، وترجمتهـا إلـى أفـكار وكلام يمكن مشاركة الآخرين بها.**

أما المنشط الذي يتعامل مع غير القارئين النهمين، فلديه كم لا نهاية له من الأنشطة التي ستشجع الطفل على قراءة كتاب ما، وهي أنشطة تسمح بالتشجيع على القراءة أولاً، ومن ثم التعمق: التعمق بالفهم، بالتحليل، بالمقارنة، بالخيال، ومنها الأنشطة التي تنفذ قبل القراءة، وتهدف إلى التشجيع على القراءة بالدرجة الأولى، وإلى التعمق في إطار المكان والزمان للقصة المستهدفة، والأنشطة التي تنفذ أثناء، أو بعد القراءة، والتي تهدف إلى التعمق في النص، وتبادل الآراء، والأحاسيس، والتجارب، وتحول القراءة من عملية فردية إلى عملية جماعية.

هذه الأنشطة ترتكز دائماً على مهارة الاتصال والتواصل، وهي رهن حساسية المنشط كي لا يقتحم رغبة الأطفال، ويكرههم على البوح بأفكار وأحاسيس قد لا يكونون جاهزين للبوح بها بعد. وعلى المنشط أن يتمتع بالصبر الكافي والمهارة العالية ليسلح الأطفال بالثقة ومتانة الشخصية التي ستمكنهم من التعبير، مع احترام الفروقات الفردية، واحترام رغبة كل طفل في التعبير من خلال وسيلة يفضلها (الكلام، أو الكتابة، أو الرسم، أو التمثيل)، أو التعبير العلني أو الخاص الذي لن يتشارك به مع أحد.

أما الأنشطة التي تنفذ أثناء القراءة، فهي عادة ترتكز على تنمية خيال الأطفال من خلال توقع حوادث أو تصرفات مختلفة

> **فالتحليل والمناقشة ليسا هدفاً أساسياً بحد ذاته، لكنهما يخدمان العديد من الأهداف الثانوية المختلفة، أهمها تعميق المتعة، وبناء الشخصية، ونقل القراءة من عمل فردي إلى عمل جماعي.**

الأطفال، وهو عالم القصة، وسيعطي لهم الفسحة، أو المساحة الكافية للتأمل.

وفي النهاية، يمكن القول إن القراءة تكون دائماً أغنى إذا كانت جماعية، فكل قارئ يرى ما لا يراه غيره، لكن لكل قارئ مساحته الخاصة والسرية التي يدخلها للتأمل وللخيال، وقد يرغب بمشاركة الآخرين بها أو لا، وعلى المنشط أن يحترم هذه الرغبة، بل أن يطورها لتصبح قدرة على التعبير، دون اقتحام فضاءات الطفل الخاصة. وإن لم يفعل، واقتحم فضاء طفل ما، فمن السهل توقع النتيجة، وهي عزوف الطفل عن القراءة، أو في أحسن الأحوال التمسك، ولو عن غش، بمقولة إنه لم يقرأ الكتاب، مما سيريحه من كافة العواقب الثقيلة عليه، لكنها قد تدخله في جو انعزالي يصعب الخروج منه. ومن أكثر العواقب خطورة لمناقشة كتاب، أو تنفيذ أنشطة حول كتاب مع منشط تنقصه الحساسية، هو تحويل الأطفال إلى «ماكنات تحليل ومناقشة» يعرفون تماماً ما هو المطلوب منهم من قبل البالغين، أو المجتمع بشكل عام، ويكررون ما يتوقع منهم أن يعبروا عنه دون التعمق في ذاتهم وهضم تجربتهم في الكتاب مع تجربتهم وأحاسيسهم وأفكارهم الخاصة، مما يشكل، وبكل تأكيد، نتيجة عكسية تكرس بناء طفل نمطي، قد يكون عميقاً ومبدعاً، لكن لخدمة الغير، لا لبلورة شخصية خاصة به، تميزه عن الأنماط السائدة.

> **يمكن القول إن القراءة تكون دائماً أغنى إذا كانت جماعية، فكل قارئ يرى ما لا يراه غيره، لكن لكل قارئ مساحته الخاصة والسرية التي يدخلها للتأمل وللخيال، وقد يرغب بمشاركة الآخرين بها أو لا**

يبقى أن التعامل مع هكذا نمط من الأطفال، الذين شوهت شخصيتهم بسبب منشط لم يتمكن من احترام فسحة يتمكن من خلالها الطفل من التأمل لينضج تجربته الخاصة بقراءته، هو بالتحديد إجراء المزيد من القراءات، وإفساح المزيد من الوقت للقراء الصغار ليستوعبوا عالم الكتاب والرجوع إلى نفسهم قبل التعبير، أو بكلمة أخرى: احترام هذا الوقت «الساحر» الذي يحتاجه القارئ ليعود إلى عالمه ويحول أحاسيسه إلى أفكار وكلام. وهذا بالطبع سيتطلب من المنشط مزيداً من الصبر والحساسية، ليتعامل مع كل طفل حسب ميوله وشخصيته، وليشجع كل طفل على التعبير عما شعر به فعلاً، لا عما يريد منه الغير أن يقوله.

لشخصيات القصة، أو نهايات مختلفة للقصة، فهي أيضاً رهن حساسية المنشط الذي سيعرف كيف يحترم العالم الذي دخله.

إطلالة سريعة على بدايات أدب الأطفال الإسرائيلي

(*) أنطوان شلحت

تهدف هذه الإطلالة أكثر شيء إلى إظهار أن أدب الأطفال الإسرائيلي كان في الأصل منشدّاً إلى مهمة تشجيع قيمة العسكرة في وسط مجتمع قرائه الصغار.

وبحسب عدة باحثين، بمن في ذلك باحثون إسرائيليون، يستحيل فهم تفاقم نزعة العسكرة في صفوف المجتمع الإسرائيلي الآن من دون تعقب آثار جذورها في أدب الأطفال العبري قبل سنة 1948، نظراً إلى أنه على هذه الجذور «تربّى جيل كامل من الأولاد الذين أصبحوا مقاتلين في البلماح، وبعد ذلك أصبحوا قادة وجنوداً في الجيش الإسرائيلي»، كما تؤكد الباحثة ياعيل دار، مثلاً.

وفيما إذا كان ماثلاً في ذهن كُتاب قصص الأطفال في تلك الفترة، مثل أفيدار- تشرنوفيتش، أن مهمتهم هي تجهيز الأولاد للحرب، تقول دار: «في الأربعينيات (من القرن العشرين الفائت)، وأساساً بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، كان من الواضح جداً أن الأولاد سيستدعون في القريب العاجل للدفاع عن المشروع الصهيوني وقيادة الدولة العتيدة. وكجزء من ذلك أخذ بعض الكتاب الكبار على عاتقهم مسؤولية عسكرة الأبطال الأدبيين وعسكرة القراء بواسطتهم، وربما يكون كتاب «ثمانية في أعقاب واحد» النموذج الأكثر شهرةً، غير أن النموذج الأكثر تطرّفاً يتمثل بالكتب

الأولى من سلسلة حسامبا (تأليف يغئال موسينزون)، وهي سلسلة حول وحدة نخبوية مؤلفة من أولاد تفلح في إنجاز أمور يفشل الكبار في إنجازها! إنهم يحاربون البريطانيين والعرب، ويحصلون على ميداليات، وحتى أن هناك ولد يلقى مصرعه من بينهم».

تؤكد دار كذلك أنها لم تعثر على كتب عارضت علانية مهمة العسكرة هذه، وإن لجأ بعض كتاب الأطفال إلى كتابة أدبية غير مجندة قصداً، كطريق التفافية على الكتابة المجندة لغرض العسكرة هذا. ومن أبرز هؤلاء تخصّ بالذكر الكاتبتين ليئا غولدبرغ ومريام يلين- شتيكليس، كما تنوه بكتابات نتان ألترمان وأبراهام شلونسكي وفانيا برغشتاين.

وتستدرك دار فتقول إن هناك كتاباً واحداً يعتبر هامشياً باسم «المتطوعون الصغار» كتبه شموئيل بن يعقوب وناقض اتجاه العسكرة الطاغي، غير أن وجوده يظهر مبلغ انعدام الكتب التي تقول إن وظيفة الصغار هي البقاء في البيت.

وبالعودة إلى سلسلة «حسامبا» باعتبارها النموذج الأكثر شهرةً لنزعة عسكرة أبطال أدب الأطفال وعسكرة القراء بواسطتهم، نشير إلى أنه صدرت في إسرائيل في منتصف العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، طبعة جديدة من هذه السلسلة لمؤلفها يغئال موسينزون، وهي من أوائل سلاسل قصص الفتيان المكتوبة باللغة العبرية بعد سنة 1948. ويمكن إدراج هذه السلسلة ضمن "جانر" كتب المغامرات المثيرة، والذي كان شائعاً إلى أقصى الحدود في العالم في إبان تلك الفترة، وقد صدر أول كتاب من هذه السلسلة في سنة 1950، وظلّ مؤلفها يكتب حلقات جديدة منها حتى قبيل وفاته (في سنة 1994، عن عمر 77 عاماً)، بسنوات قليلة.

وأظهرت استطلاعات للرأي العام، أجريت في الخمسينيات من القرن العشرين، أن قصص "حسامبا" تبوأت مرتبة متقدمة جداً في قائمة أكثر الكتب الشعبية التي يستهويها "القراء الصغار" بين اليهود الإسرائيليين، إلى درجة أنها تفوقت على أشهر القصص الأجنبية للفتيان مثل: "روبنسون كروزو"، و"جزيرة الكنز"، و"أليس في بلاد العجائب"، و"ماكس وموريتس"، و"توم سوير"، و"ثمانون ألف ميل تحت سطح المياه"، وغيرها.

وكان للإنسان العربي حضور بارز في قصص "حسامبا" تلوّن بالصبغة العامة، العنصرية في جوهرها، التي تميزت بها عموماً "النظرة الثقافية" الصهيونية حياله. بل إن ثمة أبحاثاً كثيرة تشير، من دون مداورة، إلى كون هذه القصص أرست "المدماك الأول" في تشييد الموقف التنميطي المقولب إزاء العربي، لمجرّد كونه كذلك، وهو ما واصلته سلاسل قصص أخرى يصعب حصرها، خصوصاً في الخمسينيات والستينيات وحتى أواسط السبعينيات من القرن المنقضي.

وهذا ما أكده، على سبيل المثال وليس الحصر، الباحث التربوي وكاتب الأطفال الإسرائيلي أوريئيل أوفيك، بعد أن أمضى سنوات عديدة في تدريس موضوع أدب الأطفال في عدة جامعات وكليات لإعداد المعلمين في إسرائيل. كما أشار إلى المترتبات العنصرية لمثل هذه السلاسل العنصرية، الفاسقة والخطرة، على "القراء اليهود الصغار" الذين أصبحوا في الوقت الحالي هم الجيل المتحكم في مختلف مؤسسات الدولة، العسكرية والمدنية.

تحكي قصص السلسلة عن مجموعة "حسامبا" الصبّارية (الصبّار أو الصابرا هو اليهودي المولود في فلسطين)، والتي تعمل معاً كما لو أنها جسم واحد، ولقد اعترف مؤلفها بأن تحمّس أولاد "الكيبوتسات" لشخصية طرزان هو الذي دفعه إلى كتابة قصص مغامرات بلغتهم الأم (العبرية) بحيث تكون بمثابة "بديل ملائم" لقصص المغامرات الأجنبية. فضلاً عن ذلك- أضاف المؤلف- فإن المناخ العام لتلك السنوات، والذي تميّز بـ "النضال اليهودي

والحرب من أجل استقلال إسرائيل"، أتاح المجال أمام إمكان تقبل قصص المغامرات. وهكذا ولد الكتاب الأول في هذه السلسلة الذي حمل عنوان "حسامبا أو مجموعة السرّ المطلق بالتمام" (1950)، وقبل ذلك نشر على حلقات في جريدة "مشمار للأولاد"، وتدور أحداث القصة حول ثمانية أولاد أعضاء في مجموعة "حسامبا"- وهم قائد المجموعة يارون زهافي وتمار نائبته وإيهود السمين وعوزي أمين المستودع وموشيه يرحميئل "البروفسور" ومنشيه اليمني وزملاؤهم- يحاربون الشرطة البريطانية ويحررون مخبأ الأسلحة التابع لـ "الهاغناه"، وينقذون في عملية جسورة قائد الحركة السرية من المعتقل، ويوفرون الحماية لسفينة مغامرين ويحوزون على أوسمة تقدير من القيادة العامة. وحظي هذا الكتاب بنجاح باهر، وظهرت في أعقابه على فترات متقطعة أربع وعشرون قصة أخرى من سلسلة "حسامبا". وفي كتب أخرى من هذه السلسلة، وبينها "حسامبا في غزوة قناة السويس" (1970) و"حسامبا في مواجهة الخاطفين أو فرسان الليل يضربون ثانية" (1977)، ظهر جيل جديد من الحسامبائيين يقوده يوآف تسور ونائبته راحيل، وبديهي أنهما يتعاونان مع يارون زهافي، مؤسس "حسامبا"، الذي أصبح قائد دائرة المهمات الخاصة في الجيش الإسرائيلي.

أوجدت سلسلة "حسامبا" ما يمكن اعتباره "موجة جديدة" في أدب الأطفال العبري، حسبما أنبأت بذلك صحيفة "هآرتس" في ملحقها الأسبوعي حين كتبت تقول: "لقد ظهر عندنا أخيراً أبطال شبان عبريون، مثل يارون زهافي، القائد الشجاع لمجموعة حسامبا، مع سلاح عبري وحتى مع دهاة عبريين" (1970/4/10). وفي مقابلة مع صحيفة "دافار" (نشرت في 1970/6/17) شرح موسينزون سرّ نجاح «حسامبا» بقوله: «استجابت كتب حسامبا مع غريزة المغامرة المتأصلة فينا جميعاً، وخصوصاً لدى الأولاد. يصعب أن تجد ولداً لا يتماثل مع فتيان في مثل عمره ينفذون عمليات عادة ما يكون تنفيذها من نصيب البالغين، عمليات منسجمة تماماً مع قدر كبير من الخيال والدقة في تطبيقها وفي قيمها المقدسة، مثل الصداقة والتضحية وحب الوطن". وعلى أية حال، ففي جميع القصص يخوض أولاد "حسامبا" (غالباً بواسطة السلاح) معارك متعدّدة، ويتغلبون على مجهول يرتدي قناعاً أسود وسائر الأنذال، ويتخلصون من أسر الجيش العربي ويتعاركون من دون وجل مع من هم أشد منهم بأساً وعنفاً، كما يعبّر عن ذلك المقطع التالي: "... في أثناء ذلك كان مسعود قسيس ويارون زهافي متصالبين ومتلاصقين يوجّه كل منهما إلى الآخر ضربات موجعة ودقيقة، غير أن عوزي هبّ لمساعدة يارون، وسدّد صوب الجاسوس لكمة جانبية جعلته يركع ويسقط أرضاً" (من قصة "حسامبا والجواسيس في سلاح الجوّ"، ص144). عند هذا الحدّ يجدر ذكر أن الكتابين الأول والثاني فقط من سلسلة "حسامبا" كتبهما موسينزون بأسلوب ساخر فيه قدر من المعقولية، لكنه بعد ذلك انتقل إلى تسلية جمهور قرائه بواسطة سخرية هابطة ورخيصة وضعها على ألسنة الأخيار والأشرار على حدّ سواء، وهذا المستوى الهابط والرخيص من أسلوب كتابته أخذ في الازدياد سوية مع جعل كل فرد من أعضاء مجموعة "حسامبا" أشبه بسوبرمان صغير، ومع جعلهم جميعاً يجيزون لأنفسهم أخذ زمام القانون في أيديهم ضد الأعداء، وتوجيه سهام استخفافهم نحو عالم الكبار وحتى نحو عالم الأهل.

تتمثل الخطورة الرئيسية لهذه السلسلة في كونها حظيت، ولا تزال، تحظى بأكبر شعبية في صفوف القراء الصغار. وفي استفتاء أجري سنة 1967 حول أكثر الشخصيات الأدبية شعبية في أوساط الأولاد، تبين أن الشخصية التي حازت على أكبر نسبة من المعجبين هي شخصية يارون زهافي من "حسامبا"، في أوساط الفتيان، وشخصية تمار، من "حسامبا" أيضاً، في أوساط الفتيات.

وكانت "حسامبا" الطليعة الأولى التي فتحت الطريق أمام نبع عكر من سلاسل مماثلة مختلفة غمرت حوانيت بيع الكتب واحتلت صدارة قائمة كتب المطالعة لدى الأولاد، وهي، في معظمها، أدنى مستوى من "حسامبا"، وبينها على سبيل المثال: "مغامرات أولاد البلدة القديمة" (1952 - 1958) تأليف حاييم إلياف، و«حبو عوز» تأليف حاييم غيبوري، و«جماعة تشوبتشيك» تأليف أرنونا غدوت، و«جماعة الزملاء» تأليف ت. أورجيل، وغيرها، وغيرها. لكن لا شك في أن أكثر الكتاب غزارة في إنتاج مثل هذه السلاسل هو شراغا غفني، الذي كتب أيضاً بأسماء مستعارة مثل أفنير كرميلي وأون شريغ وإيتان درور، وقد دفع إلى السوق خلال سنوات معدودة سلاسل رائجة وهابطة يفوق عدد كتبها المئات.

«معمل لإنتاج عنصريين ومجرمين صغار!»

معروف أنه منذ خمسينيات القرن العشرين تحاول عشرات طواقم البحث في دول أوروبا وأميركا دراسة مدى تأثير أدب المغامرات والعنف على سلوكيات القراء الصغار، وعلى الرغم من عدم التوصل إلى إثباتات وقرائن قاطعة في هذا الشأن، يسود في أوساط رجال التربية رأي عام يقول بوجود علاقة متبادلة بين قراءة هذا الأدب وبين ارتفاع نسبة الجريمة والجنوح بين الشبان الأحداث، كما أن باحثاً تربوياً إسرائيلياً نشر سنة 1955 دراسة حول هذا الأدب وتأثيره على تربية الأجيال تحت عنوان صارخ هو: "معمل لإنتاج مجرمين صغار".

وفي الستينيات أشارت لجنة تحقيق رسمية عينها مجلس الشيوخ الأميركي إلى وجود رابطة وثيقة بين الانتشار الواسع لكراريس الـ"كوميكس" الصارخة (وبالأخص تلك التي تصف بإبراز شديد العنف الوحشي وتدعو إلى تقديس شخصية الزعيم) وبين تواتر محاولات عصابات للفتيان من أجل فرض هيمنتها على أحياء كاملة في عدة مدن أميركية، حتى أنها أوصت بحظر توزيع هذه الكراريس، لكن السلطات الأميركية قررت في نهاية المطاف أن تلزم ناشري تلك الكراريس بعرضها على لجنة رقابة خاصة من أجل فحصها، ومن ثم إقرارها.

وتجري في إسرائيل أيضاً، بين الفينة والأخرى، أبحاث تتناول تأثير كتب المطالعة على سلوكيات الأولاد والفتيان. وفي استطلاع للرأي أجرته "مؤسسة سالد" بعد مرور عقد من السنوات على إقامة الدولة سنة 1948، تبين أن "قراءة الأدب الفاسق هي ظاهرة عامة، وتقريباً كل فتى وفتاة يقرآن هذا الأدب، ونسبة قراءته تزداد طرداً مع تقدّم السن. وبينما تشكّل هذه القراءة لدى فئات اجتماعية عليا ظاهرة عابرة، وبنسبة ضئيلة مقارنة مع نسبة قراءة الكتب الجيدة، فإنها لدى الفئات الاجتماعية الدنيا تشكل ظاهرة مستمرة، وتعتبر القراءة الأرأس".

لكن إذا نحينا كل ذلك جانباً، فإن هذا الأدب، على شاكلة سلسلة "حسامبا" وما تلاها من سلاسل أكثر فسقاً وسوءاً، يمارس تأثيراً كبيراً على قرائه من خلال

مواجهتهم مع واقع حياة وعلاقات إنسانية يتم تصويرها بضوء كاذب ومشوّه. وتكفي الإشارة إلى الفوارق الحادة، التي تجهد هذه الكتابة في توصيفها، بين الأبطال الإيجابيين، وهم دائماً يهود ذوو خصائص نبيلة لا تشوبهم شائبة ومتفوقون ويعملون معاً، وبين الأبطال السلبيين، وهم دائماً نماذج وحشية، ظلامية، متعطشة للدم، جبانة، خائنة، مبتذلة، مختلسة، ذات مظهر منفّر، زاعقة، بذيئة اللسان، وطبعاً تحمل أسماء مثيرة للهزء- مثل زكي خلطورة ومسطول بندورة وطورطورة وكوكورتشا ومارملدا، وما إلى ذلك. ومن نافل القول إن هذا التوصيف التقاطبي حيال "الأشرار المتعطشين للدم" من شأنه أن ينمّي في أوساط القراء الصغار كراهية عمياء للعرب، واستهتاراً بقوتهم وفهمهم.

وهذه الكتب لا تربي هؤلاء القراء على الاستهتار بالعرب فقط، وإنما تربيهم أيضاً على الاستخفاف بحياة الإنسان لمجرد كونه إنساناً.

ربما يتجوهر أهم تأثير لهذا الأدب في نشوء نمط معيّن من الإدراك والتفكير يتولد تلقائياً من مسائل، هي أشبه بالبديهيات المسلم بها، راسخة في العقل.

ولعل أكثر "ميزان" يمكنه أن يفحص هذا النمط المعين من الإدراك والتفكير هو الموقف إزاء الإنسان العربي، من حيث أن هذا الموقف يتربى عليه كل يهودي إسرائيلي منذ الصغر ويكبر معه ويتكرّس، كذلك، بتأثير من الواقع السياسي- الاجتماعي الإسرائيلي.

فما هي أحكام هذا الموقف؟ وكيف تتولد هذه الأحكام، بتأثير من الأدب العنصري، لدى الأجيال الفتية؟

هذان السؤالان شكلا موضوع استطلاع أجراه الأستاذ الجامعي والباحث في أدب الأطفال البروفسور أديرِ كوهين، بين طلاب الصفوف الرابعة والخامسة والسادسة في مدارس حيفا الابتدائية. وقد أرفق الباحث نتائج الاستطلاع بمقدمة كتاب له حول "انعكاس شخصية العربي في أدب الأطفال العبري" (صدر سنة 1985، عن منشورات «رشافيم» بعنوان "وجه بشع في المرآة").

شارك في الاستطلاع (520) طالباً حيفاوياً من الصفوف المذكورة، طلب إليهم أن يكتبوا حول خمسة موضوعات، وهي:

أولاً: ما هي التداعيات التي يثيرها سماع كلمة: عربي؟!

ثانياً: كتابة قصة أو وصف قصير أو موضوع إنشاء حول لقاء مع عربي؛

> **إن هذا التوصيف التقاطبي حيال "الأشرار المتعطشين للدم" من شأنه أن ينمّي في أوساط القراء الصغار كراهية عمياء للعرب، واستهتاراً بقوتهم وفهمهم.**

ثالثاً: تلخيص كتاب قرأوه وينطوي على وصف للعربي، وشرح مؤثراته عليهم؛

رابعاً: محاولة شرح أسباب النزاع مع العرب؛

خامساً: المجاهرة بآرائهم فيما إذا كان إحراز السلام ممكناً، وفيما إذا كان بالإمكان إنشاء حياة صداقة وتعاون مع العرب.

كانت مستحصلات الاستطلاع ما يلي:

1. مستوى الخوف من العربي عال بشكل مذهل، ففي أكثر من 75 بالمئة من الإجابات ترافقت شخصية العربي مع "خاطف الأولاد" و"القاتل" و"المخرب" و"المجرم"، وأشباه ذلك.

2. تجريد شخصية العربي تجريداً سلبياً (قولبتها)، وهو تجريد مكرّس في أدب الأطفال العبري، طاغ على إجابات الأسئلة الخمسة التي طلب إلى الطلاب الإجابة عنها. ففي حوالي 80 بالمئة من الإجابات تأطرت تشابيه العربي في العبارات التالية: "يعيش في الصحراء"، و"صانع الخبز"، و"يلبس الكوفية"، و"راعي بقرة"، و"ذو سحنة مخيفة"، و"في وجهه ندبة"، و"قذر ونتن"، و"تنبعث منه رائحة كريهة"، وغيرها.

3. الجهل التام بين أوساط الطلاب اليهود لشكل العربي وهيئته وهندامه وتاريخه وعاداته، فبعض الطلاب قال إن العرب "هم أصحاب شعر أخضر"، فيما أكد البعض الآخر أن "العرب لهم ذيول"!

4. تسعون بالمئة من الطلاب يتنكرون لحق العرب في البلاد، ويؤمنون بأنه ينبغي قتلهم أو شنقهم أو ترحيلهم.

5. فقط قلائل من الطلاب حاولوا شرح أسباب النزاع مع العرب بقدر مناسب من التفصيل، فيما اكتفى الباقون بجمل مقتضبة ومبتسرة من سياق التاريخ مثل: "إنهم (أي العرب) ينوون قتلنا... وتشريدنا من البلاد... واحتلال مدننا... وقذفنا إلى البحر!!"

6. غالبية الطلاب الذين يرغبون في السلام يرون أن "السلام" ينبغي أن يعني تسليم العرب بالسيادة الإسرائيلية على "أرض إسرائيل الكاملة"، بما في ذلك الضفة الغربية وقطاع غزة.

بيد أن هذه المستحصلات هي النصف الأول من العنصرية التي تضعها الصهيونية في "منبت رؤوس" مريديها منذ الصغر. أمّا النصف الآخر، الذي لا يقل أهمية، فإنه كامن في تفصيلات ما ورد ضمن إجابات الطلاب عن أسئلة الاستطلاع وموضوعاته.

ولتقديم أمثلة على هذا "النصف" نعرض، تالياً، نماذج مقتطعة من الإجابات:

- رداً على السؤال الأول (التداعيات التي يثيرها مجرد الاستماع إلى كلمة عربي) أجاب (ر. ش) بقوله: "مجرم، وسخ، نتن، راعي بقر، مختطف، لصّ، غريب، فلاح، عامل بناء". وكتب (ي. ع): إن "سحنته غريبة، عصبي المزاج وحادّ، ذو شعر أخضر، شرير، مخبول، متشرد". وكتب ثالث، رفض توقيع اسمه: إنه "عدو، خنزير، لصّ، مخبول، جلده غامق". وكتب رابع، رفض هو الآخر توقيع اسمه: "يجب أن نقتل العرب، وأن نجلسهم على كرسي كهربائي، وأن نعلقهم على أعواد المشانق، وأن نطردهم من البلاد- أنا (أؤيد) كهانا".

مستوى الخوف من العربي عال بشكل مذهل، ففي أكثر من ٧٥ بالمئة من الإجابات ترافقت شخصية العربي مع "خاطف الأولاد" و"القاتل" و"المخرب" و"المجرم"، وأشباه ذلك.

- جواباً على السؤال الثاني (كتابة قصة أو وصف أو موضوع إنشاء عن لقاء مع عربي)، كتب أحد الطلاب ما يلي: "صعدت إلى حافلة الباص، جلست. صعد إليه عربي، وجلس بمحاذاتي. فكرت فوراً أنه يجدر بي أن أنتقل إلى مقعد آخر. انتقلت، وانتقل العربي إلى المقعد ذاته، وفكرت أنه يخطط ضدي شيئاً ما. همّ العربي بالنزول، لكن السائق منعه وقام باستدعاء البوليس، الذي ساقه إلى السجن". وكتب الطالب (ي. ع): "عندما سافرت إلى القدس جلس بمحاذاتي صبي عربي كان ينتعل حذاءً ممزقاً ويرتدي ملابس رثة. كان لونه أسود وتنبعث منه رائحة كريهة، فقمت من جواره لأنني لا أريد أن أجلس بمحاذاته". وكتب (ج. ل): "سافرت في حافلة الباص، وفجأة جلس بمحاذاتي صبي عربي، هممت أن أقوم، فقال إنه سيمسني بسوء. رأيت أن بحوزته سكيناً حادة. فجأة وقفت على قدميّ، فأخرج الصبي العربي السكين وحاول أن يقتلني، أسقطته أرضاً وأخذت السكين. فجأة لمحت شيئاً مشبوهاً، فنقلت الأمر إلى سائق الحافلة، الذي اتصل فوراً بالبوليس، وجاء البوليس فطلبت منه أن يحقق مع الصبي العربي، وفي التحقيق كشف العربي عن مكان سكناه، وقام البوليس بسجنه وأفراد عائلته لمدة عشر سنوات ثم أخلى سبيلهم".

ولدى توقف الباحث عند أدب الأطفال العبري وتأثيره على القراء (وهو موضوع السؤال الثالث في الاستطلاع) يخلص إلى القول إنه ضمن حصيلة كتب الأطفال المعروضة في السوق حتى تاريخ إجراء الاستطلاع، والتي يقبل عليها "القراء الصغار"، ما تزال غالبية هذه الكتب تشوّه شخصية العربي وتنمي بين أوساط قرائها مشاعر الكراهية إزاء العرب، ومشاعر الاستخفاف بقوتهم وبمقدرتهم العقلية. ويرد الباحث ذلك إلى واقع أنه في الخمسينيات والستينيات كان الاتجاه الطاغي، بشكل تام، على أدب الأطفال العبري هو اتجاه تشويه شخصية العربي. أما في السبعينيات (وتحديداً في أعقاب حرب تشرين الأول/ أكتوبر ١٩٧٣)، والثمانينيات، بتنا نجد بعض القصص النادرة التي تحاول أن تقدم بطلاً عربياً يمكن أن يكون ذاته الإنسانية، فاتحة الباب بذلك أمام تحول بسيط صوب التعامل مع شخصية العربي كإنسان وصاحب حق. ومن هذه الكتب النادرة أعمال دفوره عومر وبنيامين تموز ودوريت أورغاد وموشيه بن شاؤول. غير أن هؤلاء الكتاب- يؤكد الباحث- حاولوا في قصصهم أن يتعاملوا مع العربي بضوء إيجابي في مواجهة نوع من حالة توبيخ الضمير (شعبهم يضطهد شعباً آخر)، أو في سبيل دفع ضريبة كلامية والتظاهر بالليبرالية، ولذا طغت على نتاجهم سمات الصنعة والافتعال، وبدا العربي في هذا النتاج شيئاً من أشياء الطبيعة يحبّه البعض كما يحبّ زهرة برية، ولم تحمل شخصيته خصائص الحركة الفردية المستقلة، بل ظل يتحرك في إطار الشخصية

العربية المستحضرة لأغراض إسرائيلية محضة- أغراض انتقاد المجتمع الإسرائيلي. في مقابل هذا الاتجاه، وعلى النقيض منه، بدأت تتغلغل في قصص المغامرات الرائجة أفكار "أرض إسرائيل الكاملة"! فالبطل المحوري لقصة "الرياضيون الصغار عائدون" لأفنير كرميلي هو صبي يعيش مع والديه وإخوته في مستوطنة كولونيالية في الضفة الغربية المحتلة، والأمنية الخفية، التي يطوي أضلاعه عليها، هي أن يزداد هنا وهناك، في الضفة الغربية، انتشار المستوطنات الكولونيالية، بحكم أن «أية قوة في العالم ليس بمقدورها أن تقتلع شعباً من وطنه!»

ويشير بحث البروفسور كوهين إلى أن معظم كتاب قصص المغامرات اليهود يحملون أفكاراً مماثلة لأفكار أفنير كرميلي. والبعض منهم، الذي لا يوظف شخصية عربية، يضمّن قصصه تشابيه مهيأة سلفاً توحي بموقفه إزاء العربي، ومن هذه التشابيه: «الرائحة العربية» و«العمل العربي» و«التصرف مثل العربي»، وغير ذلك. ويؤكد أن تأثير تلك التشابيه على تكوين وعي الأطفال الصغار مماثل للتأثير الذي يمارسه اتجاه تشويه شخصية العربي بشكلٍ مباشر. ويضيف كوهين أن قراءة هذا الأدب الفاسق هي ظاهرة عامة، ويكاد كل فتى يهودي في إسرائيل يقرأ هذه القصص، وتتكون لديه فكرة مسبقة، وحشية وخطيرة، عن الإنسان العربي، تكبر معه وتتكرس.

أما بالنسبة للسؤال الرابع (أسباب النزاع مع العرب) فقد أبدى الطلاب اليهود جهلاً مطبقاً في معرض الإجابات عليه. ويؤكد الباحث أن الجهل يشكل دفيئة جيدة لنمو الأفكار المتطرفة الجامحة، وأخطر ما في هذه الأفكار المتطرفة الموقف إزاء السلام، وهو موضوع السؤال الخامس والأخير في الاستطلاع.

كتبت إحدى الطالبات رداً على هذا السؤال: "بحسب رأيي يستحيل أن نتوصل إلى سلام، لأن العرب يكرهون اليهود". والملفت للنظر، في هذا الصدد، أن عشرة بالمئة فقط من الطلاب قالوا إنهم يريدون السلام، واستنكفوا عن تفصيل شروطه ومواصفاته وإمكانات تحقيقه. أما الرأي المناقض لذلك، فهو ما عبر عنه الطالب (ع. ك) الذي كتب يقول: "بحسب رأيي يجب طرد العرب من البلاد، إذا ما استمروا في سفك دم اليهود لمجرد كونهم يهوداً. يجب طرد عائلة العربي ومن ثم طرد قريته برمتها. العرب هم بغالبيتهم كارهون لنا ولا نستطيع التوصل إلى سلام معهم لأنهم يعتقدون بأننا أخذنا أرضهم، أعتقد أنه يجب نقلهم إلى أية دولة ممكنة، لأن لهم عدة دول عربية ولنا فقط دولة واحدة. وبسبب سفك الدماء في هذه البلاد يظهر أشخاص مثل كهانا ويطالبون، بحق، بطرد العرب من البلاد".

في نهاية الاستطلاع يقول الباحث إن الواقع الذي أظهره يحبطه ويبهظه، ويعلن كفره بمقدرة الأساليب التربوية المتبعة في المدارس اليهودية على أن تشكل "بديلاً إنسانيا" من هذا الأدب الفاسق. إن مرد إحباطه- حسبما يؤكد- هو أن أدب الأطفال العبري يفرض على الأطفال اليهود واقعاً يتربون في ظله، من دون أن يعيشوا طفولة ساذجة بريئة، فضلاً عن أنه ينمي في نفوسهم مشاعر القلق والخوف من المستقبل.

أخيراً، نأمل أن تُتاح لنا فرصة أخرى لإطلالة ثانية على أدب الأطفال الإسرائيلي في المرحلة الراهنة، ولا سيما بعد انطلاق ما يسمى "عملية السلام" في أواسط تسعينيات القرن الفائت.

(*) موجز محاضرة ألقاها الكاتب في مقر مؤسسة تامر.

الرشاقة الذهنية

حسين البرغوثي[1]

الرشاقة الذهنية بالنسبة لي فرع من فروع الرقص الروحي، نوع من السيولة والفن.

كنت في السابق أدخل للصف كي «أعلّم» ثلاثين عقلاً أو أكثر، مادة جاهزة في ذهني، وفشلت. دائماً كان الاهتمام الحقيقي عند الطالبات والطلاب بما أعلمه مفقوداً، أحياناً يخيم صمت، وأحياناً تنهدات تدل على تعب وملل، والأسوأ من ذلك أن الأغلبية الساحقة منهم/ منهن ينتمون لجميع ألوان قوس قزح يميناً ويساراً، لكل لون سياسي ممكن، وعقولهم/ عقولهن «مليئة» بـ «الآراء الجاهزة»، لكل سؤال جواب، أو أجوبة، ولكن لا توجد «أسئلة» على «الأجوبة الجاهزة» هذه.

الرشاقة الذهنية هي قدرو ذهنية على تحويل كل «جواب» إلى أسئلة، وكل سؤال إلى أجوبة. الذهن «المليء» يشبه كأس الشاي المليء حتى الحافة، لا فراغ فيه، وكل ما نصبه يطفح على الطاولة ولا يبق منه شيء، هناك أذهان مليئة بـ «آرائها» عن الأشياء، ومستعدة للدفاع حتى النفس الأخير ضد كل من «يعتدي» على «آرائها»، وأذهان مليئة بـ «المجادلات»، أعني أن الذهن يفتقر هنا لما أسميه بالحوار بين الفراغ والامتلاء، فنجد ذهناً فارغاً أو مليئاً، ولكنه يفتقر للرشاقة، للرقص.

فكرت في فشلي في تعليم شيء جدّي، وجدت سببه أنني نفسي «أرغب في التعليم»، وخلف هذه الرغبة تكمن رغبة خفية في «تغيير عقل» الآخر، في تغيير «صف» من العقول. وخلف هذه «الدكتاتورية» رغبة أعمق من سابقتيها: رغبة في الهيمنة، والسيطرة، إرادة قوة. كانت عندي «خطط» و«توقعات» و«قوالب» وتركيبات ذهنية، وأتوقع وأريد من «الصف»، من كل عقل فيه أن «يتغير» بناء على هذه «الخطط» و«التوقعات»، وبكلمات أخرى: أريد منه «الخضوع» لإرادتي. حيث يوجد قمع، خفي أو علني، توجد مقاومة، والملل والتنهد وعدم الاهتمام أشكال خفية من «المقاومة» لما «يريده» الأستاذ كذا والمعلمة كذا. وكالعادة، عندما نفشل في فرض إرادتنا، باسم رغبتنا في تغيير العقل الآخر، نشمر عن أكمامنا لفرض «التغيير» بالتعليقات الساخرة، بالعقاب، بالامتعاض، باحتقار «جهل الطلاب»، ونغلف كل هذه السلطوية بـ «حسن النية» و«الخير»، أي بالخير كما نراه نحن، بحسن النية (نيتنا نحن) بـ «مصلحة الطلاب» (وكأنه لا مصلحة لنا)... إلخ.

إن كنا أمناء مع أنفسنا، فإن علينا الاعتراف، قبل كل شيء، بأن هذا المكان الذي نسميه «صفاً» و«غرفة تدريس» و«جامعة» أو «مدرسة» هو بؤرة تسودها علاقات قوة، نسميها بـ «النظام» و«البرنامج»، إلخ.

في تنظيم القوة هذا، ميزان القوى لمصلحة المعلم أو المعلمة: للمعلم/ حق «الكلام» و«إخراس البقية» عند الضرورة، كما في هذا النمط الرديء من التدريس الذي يدخل فيه معلم/ة جاهز/ة للتعليم، فيلقن و«يحكي محاضرته» ويخرج بلا نقاش تقريباً، فهذا «حقه» كما يحدده «النظام التعليمي»، وهكذا انتشرت على المستوى الشعبي فكرة أن «تلقين الآخر درساً» يعني عقابه عقاباً شديداً يكون «درساً له!» وللمعلم/ة حق «تقييم الآخر»، والتأثير على مستقبله أو مستقبلها.

في نهاية المطاف، كل معلم يقبض أجراً ليكون في «الصف»، ولا هو ولا طلابه موجودون «في الصف» بمحض إرادتهم الحرة، للاستمتاع. السيف المعلق على الحائط يغري بالاستعمال، الإنسان كائن يحب القوة إن كانت له أولها.

ربما أن لا يوجد، على الأقل حتى الآن، بديل للنظام التعليمي الذي تنزّ القوة من كل مساماته، لكن علينا الاعتراف الآن بأننا مهما كنا «ديمقراطيين»، كمعلمين ومعلمات، فإننا نعمل في سياق من سياقات القوة.

من أهم عناصر القوة هذه شيء خفي وواضح معاً نسميه بالـ «أنا»، مثلاً، عادة ما تتصادم «أنا» المعلم/ة مع «أنا» الطالبة/ الطالب حول «مشكلة» أو «رأي»... إلخ.

«الأنا» نوع من المستحاثات، متحجرة ومتيبسة في الغالب، مثلاً، أن كوني أعرّف نفسي كـ «معلم» يعني أنني لست في الصف لكي «أتعلم»، أي لست طالباً، وبالتالي ربما بسبب قدرة أي إنسان على التحول إلى إنسان آلي، إلى «ماكنة»، لست قادراً على أن أتحول من معلم إلى «متعلم»، أعلّم عندما يكون الآخر بحاجة لكي «يتعلّم» مني، وأتعلّم عندما لا يكون الآخر مستعداً للتعلم. وبكلمات أخرى، الرشاقة الذهنية قدرة روحية على التحول الدائم (في كل لحظة يجب أن أكون قادراً على تبديل الأدوار، فأصير معلّماً متعلّماً معاً).

في رواية طريق محارب مسالم يقول «معلم» روحي لـ «تلميذه»: إن ما أقدر أن أعلمك إياه يعتمد على حاجتك أنت. وبكلمات أخرى، هل لديه كمعلم ما يحتاج الطالب/ة إلى تعلمه؟ ربما أنني خبير في التاريخ، ولكن الطالبة تحتاج إلى الهندسة! هل أنا «مؤهل» لتعليمها؟ وإن

1 حسين البرغوثي: شاعر ومفكر فلسطين، ولد في قرية كوبر شمال غرب رام الله، عام 1954. له العديد من المؤلفات في الشعر والرواية والسيرة والنقد والكتابة الفلكلورية، إضافة إلى الأبحاث والدراسات الفكرية والنقدية والنقدية بعدة لغات. توفي في العام 2002، بعد صراع طويل مع المرض.

لم، أوَ ليس من الأفضل أن أقول لا أعرف، أو أن أكون حكيماً كسقراط، وحكمتي الوحيدة تكمن في أنني الوحيد الذي يعرف أنه لا يعرف؟

وهنا «تتدخل الأنا»: إن الإقرار، بأمانة، بأنني لا أعرف شيئاً عن الموضوع، أو لا أعرفه بالكامل، أو أن معرفتي مشوشة به، يبدو وكأنه هجوم على نفسي، وأرد على من يشكك في «معرفتي» بإنكار أنني لا أعرف، أي الإصرار أنني سأظل «أعلّم». مرة قال لي طالب ما، باحترام، أي بخوف، أنه يحس أنني لا أعرف الموضوع الذي يتكلم عنه، ولم «أفهم عليه». كان بإمكاني (انتبهوا: سأمدح نفسي الآن) أن أصر على أنني «فاهم» يعني «عنزة ولو طارت»، قلت له: «ممكن، لكن هل أنت مستعد لتحضير «محاضرة» قصيرة في الحصة القادمة عن الموضوع؟ ربما سأفهم عليك عندها». في هذه اللحظة تحولت إلى «طالب»، أقصد أن الرشاقة الذهنية، كفرع من فروع الرقص، هي فن لتجنب «الصدام».

أحياناً يمكن أن نتجنب صداماً إذا أدركنا ببساطة أن «س» من الطلاب والطالبات يبحث أو تبحث عن مجرد الاعتراف بأنه يفهم أو أنها «مهمة»، وبأن لديه «ما يقوله»، بأنها قامت بعمل كبير لأنها، مثلاً، تجرأت على الكلام بعد أن كانت اعتادت «الصمت»، وأحياناً نتجنبه بنكتة. أذكر طالباً قال لي مرة في الصف إن كل «مادة دراسات ثقافية هي كلام فارغ»، «الأنا» عادة تفهم هذا كهجوم: إذا كانت المادة كلاماً فارغاً و«أنا» أدرسها، إذن «أنا كلام فارغ»، هنا لا مجال للصدام. أجبته: «اثنتا عشرة سنة في المدرسة وأنت تتعلم كلاماً ملآناً، فلنجرب الكلام الفارغ!» تضايق من النكتة، وبالذات لأن الصف كله ضحك، فأكملت: «أنا علموني ثلاثين سنة من الكلام الملآن، وطلعت فارغ، مثلاً»، بدأ يضحك، لماذا؟ لأن الجملة الثانية حولتني من ضاحك إلى «مضحوك عليه»، أي «صرنا مثل بعض»، هذا يقودني إلى مفهوم «الصداقة».

في كل مكان هيمنة لا توجد «صداقات»، بل علاقات سيطرة وقوة نظام «هرمي». «الصداقة» هي استعداد الأستاذ أن يصير «مثل الكل» وليس «فوقهم»، أن يرضى لهم ما يرضاه لنفسه. بالطبع هذه «المساواتية» ستبدو نفاقاً كاملاً، وبحق، إن لم يعترف الأستاذ بأن «هذه المساواة» قائمة على أساس «نظام لا مساواة فيه»، أي أن الوضع كله لا أمل في إصلاحه، الأمانة هنا، بالنسبة لي، تعني القدرة «خارج الصف» أن نكون «أصدقاء»، لا شيء في الكافتيريا أو في الساحة أو الشارع يجبرني على أن أكون «صديقاً» للطلاب، ولا «نظام» يستطيع فرض ذلك علي أو عليهم/ عليهن. هنا يبدو وكأن الهدف أن تستمر «صداقة» ما حتى ما بعد «الدراسة». عملياً، لا بد من فهم معنى هذا بدقة، أقصد أن «موقف الأستاذ/ة من طلابه/ها يجب أن يكون موقف «المساعد/ة» وليس موقف «المسيطر/ة»، حتى في داخل الصف. فمثلاً، سألني طالب عن موضوع ما أعرف فيه، قلت له أن لدي فكرة ممتازة: أعرف عنوان كتابين جميلين عن هذا الموضوع، وسألته إن كان بإمكانه أولاً أن يقرأ واحداً منهما لكي نتناقش بعد ذلك حول الموضوع نفسه، هذا مثل افتراضي بالطبع. «المساعد» هنا لا يقوم بدور المجيب، من يملك «أجوبة» و«معرفة»، ليست هذه مهمته، دوره أن يتفهم حاجات الطلاب وأن يساعدهم في «البحث عن حاجاتهم». من الخطأ بالنسبة لي أن «نحل محل الآخر»، أن نقوم بما يجب عليه/ها القيام به، من الخطأ أن نفترض مثلاً أن الطالب في المثل المذكور أعلاه لن «يكتشف» أسئلة جديدة، لن يفتح أفقاً جديداً عندما يدخل في تفاصيل الموضوع، «الإجابات الجاهزة» تغلق بوابة البحث والاستطلاع. بالإمكان القول أن «المعرفة»، كما في قصة آدم وحواء في الجنة في العهد القديم، هي عملية إغراء وإغواء، يجب أن نقدم على إغواء وإغراء الطالب/ة بالبحث بنفسه/ها عن «أجوبة»، إغراء يثير أسئلة ودهشة وحب استطلاع.

هذا يرتبط بفن الرقص أيضاً، أن نعرف ما هو «التعليم». في مدارس الرقص لا يعلّمون أي «رقصة جاهزة» من أجل ذاتها، الهدف هو إنتاج فنانين في الحياة، أناس قادرين على «الارتجال»، التفكير الحر، الاستقلالية، الجرأة على التفكير بأنفسهم/ أنفسهن، ليس المهم، مثلاً، تلقين معادلة في الرياضيات ولا حتى تعليم «كميات من المعارف الرياضية»، المهم هو أن ننتج عقلاً قادراً على التفكير الرياضي المبدع. «المادة»، أي مادة، تشبه طيناً خاماً تساعد العقل على «اللعب بها»، إعادة تشكيلها، خلق أشكال مختلفة من نفس الطينة، أي أننا نعلّم ما هو التعليم، ما الذي يعنيه أن نتعلّم، كيف نفكر ونبدع، وليس كيف «نحفظ ونكرر المعلومات».

ومع ذلك، لا يجب أن نذهب إلى الصف بـ «توقعات» أن الكل يريدون «تعلّم» ما نريد تعليمه، فإن كنا رياضيين ندرس الرياضيات، فهذا لا يعني أن طالباً ما لن يكون فناناً تشكيلياً أو اقتصادياً أو شاعراً، وليس رياضياً مثلنا. مرات كثيرة نصادف طالبا بليدا في «موضوعنا»، وبدل أن نغضب ونصر على «تعليمه» بالعصا، لنحاول اكتشاف ذكائه في مجالات أخرى، أي «ذكائه» ببساطة، حاجاته، اهتماماته، مشاعره، طموحاته، أحلامه، ولنساعده ليكون ما يريده وما يطمح لأن يكون، أو، على الأقل، أن نعامله «كصديق» ونتركه وشأنه، بدل أن نشمّر عن كمّنا «لمعاقبته». أذكر معلمة كانت تعملني الأدب الإنجليزي، كانت مستعدة لأن تسمح لنا بكتابة التقرير عن المادة، إن شئنا أكثر من مرة، وتضع العلامة على التقرير الأفضل، فجأة، في منتصف الفصل، قالت إنها من الآن فصاعداً لن تعطيني «فرصتين» أو أكثر، بل ستسجل العلامة على أول تقرير، وأكملت بجمل لن أنساها في حياتي: «هذا ليس عقاباً لأي واحد/ ة، إنني مقتنعة أن الحياة لا تمنحنا الفرصة لكي نجرب مرتين، «إن أخطأنا» في التجربة، فإن كل ما يمكن أن نفعله ألا نخطئ في المرة القادمة. هكذا ساعدتنا على فهم الحياة، وحضرتنا للمسؤولية فيها، ولكن ليس كعقاب، ولا لأنها تريد «تغيير عقولنا» بالقوة، بل لأنها «صديقة».

هناك من المعلمين والمعلمات من يرى أن كل سؤال له «جواب»، وكل حوار له «نتيجة»، وكل باب ينفتح في الذهن يجب أن نغلقه بـ «حقيقة» ما، أو جواب «حاسم»، الحياة نفسها سر، ومهما قدمنا له من تفسيرات ستبقى سراً. لماذا نريد الإيحاء للطلاب والطالبات بأن «التفسير» الذي نقدمه أو يقدمنه أو يقدمونه «نهائي»، أو أنه «التفسير الوحيد» الممكن، أو أن هناك تفسيراً أصلاً! أقصد أن علينا أن نتعلم إحدى أهم النقاط في اللياقة الذهنية، وهي أن نتخلص من «الجدية» وأن نبدأ بـ «اللعب»، بـ «متعة الذهن والمعرفة والضحك»، وألا نأخذ أنفسنا نفسها بجدية. أحياناً، في الحياة، نكون لعبة في يد الدنيا، وأحياناً تكون الدنيا لعبة بالنسبة لنا. مثلما قال هيراقليطس: الطبيعة تلعب والإنسان «يبحث». و«الجدية» تقود إلى فرض جو ثقيل وممل على «الصف» وتقتل «الاستمتاع»، كما تقتل قدرتنا على الارتجال بحرية.

السؤال 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!

تشجيع الكتاب المترددين:

هل يمكن تعليم الكتابة للأطفال؟

بقلم: تولين كوزيكوجلو[1]

ترجمة: سارة كحيل

في عصر التكنولوجيا الحالي، يعتبر فعل الكتابة أكثر أهمية من أي وقت مضى. تتم معالجة الكثير من القضايا التي كانت تعالج عبر التواصل الشفوي، في يومنا هذا، عبر الكتابة. فمثلاً، يتم حل مشاكل العمل عبر البريد الإلكتروني، بينما تنعقد اجتماعات الأهالي والمعلمين عبر وسائل التواصل الإلكترونية، حتى أن النميمة لم تعد تحدث وجهاً لوجه! إن النبرات المرافقة للتواصل الشفوي ولغة الجسد يلعبان دوراً داعماً للكلمات في نقل رسائلنا للمستمع. وبما أن معظم التواصل يتم من خلال المكتوب، وبما أن التواصل المكتوب يفتقد لهذه الصفات الداعمة، فإنه من الواضح أن من يمتلك ملكة الكتابة

1 تولين كزيكوجلو، كاتبة أطفال حائزة على عدة جوائز، تعيش في إسطنبول. تكتب أيضاً مراجعات للكتب، ومقالات عن السفر في إحدى الصحف التركية، وتعلم الكتابة الإبداعية للأطفال في المرحلة الأساسية، كما تقوم بتدريب المعلمات والمعلمين على تعليم الكتابة الإبداعية للأطفال.

الفاعلة هو فقط من يستطيع التعبير عن ذاته بصيغة واضحة. هل لدى أطفالنا المهارات التي تمكنهم من التعبير عن ذواتهم؟ هل لديهم المهارات اللازمة للتواصل الفعال؟ بكلمات أخرى، هل نقوم نحن بتعليم أطفالنا مهارات وأسس الكتابة؟ والسؤال الأهم، هل الكتابة هي فعل يمكن تعليمه؟

عندما تم نشر كتبي الأولى في عام 2010، قمت بجولات في المدارس لتوقيع الكتب وقراءتها مع الأطفال. خلال هذه الزيارات توصلت إلى معاناة المعلمات والمعلمين في تعليم الأطفال مهارات الكتابة، كانوا دائماً يطلبون مساعدتي ونصائحي في تحفيز الكتاب المترددين، ولهذا قررت تصميم ورشة عمل لتعليم الأطفال فنون الكتابة. لم يكن صعباً استنتاج ضرورة استخدام وسائل ومناهج مختلفة لما يستخدمه المعلمون والمعلمات داخل غرفهم الصفية. وعليه، قمت بدراسة نهجي في الكتابة، بدلاً من أن أدرس نهج المعلمات والمعلمين في التدريس. تساعد ورشة العمل التي صممتها، والتي تستمر على مدار 15 ساعة، الطلاب لاستخدام وتوظيف ذات النهج الذي أستخدمه أنا في كتاباتي.

بهذه التقنية الخلاقة لا ألعب دور المعلم، بل أشارك الطلاب أسرار الكاتب ليصبحوا مستقبلاً كتاب أنفسهم.

لماذا يعاني الأطفال من صعوبة في الكتابة؟

عندما يتعلق الأمر بالكتابة، فلا شك أن الأطفال هم أكثر الأشخاص قابلية واستعدادية، فهم أكثر الأشخاص قدرة على تصور وتخيل سيناريوهات مبدعة، وهم أكثر الأشخاص استعدادية للتعبير عنها شفوياً، إلا أن معظم المعلمات والمعلمين يتذمرون من الصعوبات التي يواجهونها في تحفيز الأطفال على الكتابة، وكلهم يصرون على أن الأطفال قادرون على «رواية» القصة، وغير قادرين على «كتابتها». فما هو الفرق بين فعل التلفظ بالقصة، وبين كتابتها؟ ما هي العوائق التي تقف أمام الأطفال في مسيرتهم الكتابية؟ ما الذي يمنع الأطفال من فعل الكتابة؟ كيف يمكن التخلص من هذه العوائق، وكيف يمكن تحفيز الأطفال على الكتابة؟

لن يكون خاطئاً أن نفترض أن العلاقات والمفاهيم التي تدور في العقل عند الكتابة تتشابه مع تلك التي تحصل عند الحديث بلغة أجنبية، وبالتالي، فإن المعيقات التي تقف في طريق الأطفال في الكتابة هي ذاتها التي يواجهونها عند الحديث باستخدام لغة أجنبية. فإن لم يكن الطفل متمكناً من اللغة، فإنه لن يتمكن من إيجاد الكلمات للتعبير عن الأفكار التي تدور في رأسه. لا يعتبر غريباً أن طفلاً كثير الحديث يصبح هادئاً عند تحول الحوار إلى لغة أجنبية، وقد يكون للتواصل المكتوب ذات الأثر، ويمكن تفسير عدم اندماج الأطفال في الكتابة ضمن هذه الظاهرة.

عند الحديث باستخدام لغة أجنبية، يتم إرسال الرسالة بطريقة منقوصة، تماماً كما يحدث عند تحويل قصة محكية بتفاصيل إلى قطعة كتابية ضعيفة. إلا أن الغطاء الذي يخفي التواصل الفاعل سيزول فور تمكن المتحدث من اللغة الأجنبية، تماماً كما يحدث عندما يتعلم الأطفال تقنيات بناء القصة، ليقل ترددهم في الكتابة.

لذلك، فإنني، من خلال مشاركتي الأطفال «أسرار الكتابة»، استخدمت تقنيات من تعليم اللغة، وبنيت ورشة العمل على افتراض إمكانية تعليم الكتابة للأطفال في حال تم موضعتها في نموذج اللعب، وبالتالي فإنه يجب تقديم كل مفهوم من خلال أنشطة ممتعة وغنية تتقاطع مع اللعب.

بدء ورشة الكتابة

تبدأ الورشة من خلال نشاط للتعارف، ويهدف التمرين إلى تعريف الطلاب إلى مفهموم التفكير بمفردهم، فالتفكير هو الخطوة الأولى في الكتابة، حيث أن لفت الانتباه إلى ذواتهم يساعدهم في التمرن على ملاحظة الصفات الإيجابية والسلبية في شخصياتهم.

بعد أن قرأت لهم قصيدة بعنوان «من هو؟» للكاتب توماس سالامون، طلبت من الأطفال أن يقومون بكتابة قصيدة من أربعة أسطر يمدحون فيها أنفسهم. بعد انتهائهم، طلبت منهم كتابة سطر آخر، يبدأ بـ «لو كنت لا..»، وتوقعت أن ينتهي السطر بجملة تحتوي صفة سلبية.

يستمر الدرس بالتركيز على دور الكتابة في حياتنا اليومية، ويتم تطوير أنشطة حول نمطين مختلفين للتواصل المكتوب في عصرنا التكنولوجي:

1. **في النشاط الأول**، يتعرض الأطفال للسيناريو التالي، ويتوقع منهم كتابة نص لأمهاتهم: أنت وحدك في المنزل، كسرت إناء الزينة الأنتيكي المفضل لدى والدتك، اكتب نصاً لوالدتك تخبرها بما حدث. على النص ألا يسمح لأمك بالغضب عليك بعد قراءته. بإمكانها أن تكون حزينة، خائفة، مخزية، أو حتى فرحة، لكن لا تجعلها غاضبة.

2. **في النشاط الثاني**، يتوقع من الأطفال كتابة رسالة بريد إلكتروني مقنعة لشخص كبير حول خلاف معين. فعلى سبيل المثال، بإمكانهم كتابة رسالة للأمهات حول عدم رغبتهم في أكل السبانخ مع إصرار الوالدة على ذلك. بعد قراءة الرسالة لن تجرأ الأم على إطعام ابنها/ بنتها السباغ مجدداً.

عند التأكيد على أهمية الكتابة الفاعلة، يتحول الحوار إلى جلسة عصف ذهني حول علاقة الكتابة بالقراءة. يتم استخدام الكتب المصورة على مدار الورشة للتعرف على تقنيات الكتابة الإبداعية المتعددة التي يستخدمها المؤلف في حياكة القصة، تماماً مثل استخدام «الجمع والطرح والضرب والقسمة» لـ «حل مسألة حسابية»، فيتم استخدام نهج من أربع وسائل لـ «حل القصة»، وهي «الشخصية، المكان، المشكلة والحل». مع استمرار الورشة في تحليل ودراسة هذه الوسائل الأربعة بعمق، يتم استخدام الكتب المصور وقراءتها كوسيلة تحليلية، فيتم تقسيمها في البدء، كقطع الأحاجي، ومن ثم يتم جمعها مجدداً بدقة. فمن خلال الورشة، يتمكن الأطفال من القيام بعملية جراحية للقصص. ومع نهاية الورشة، يكتسب الأطفال مهارة التركيز وفهم ما يفعله الكاتب ولماذا، بدلاً من تحليل ما تفعله الشخصية داخل القصة.

يتم تطبيق نشاط ممتع، مستوحى من كتاب ريبيكا أولين «الأطفال يكتبون»، بهدف تعريف الأطفال على أن الوسائل الأربعة كافية لبناء القصة. على الأطفال أن يطوروا خريطة للبحث عن الكنز، مع قصة حول رحلة البحث عن كيس بني، وتتمثل تعليمات النشاط بما يلي:

1. قم/ قومي بتمزيق الكيس البني، واعمل/ي ورقة مربعة.
2. اعمل/ي طابة من الورقة، واضغط/ي عليها، ومن ثم أعدها/أعيديها إلى شكل الورقة المربعة.
3. ارسم/ي أربعة مواقع عشوائية وعلبة الكنز.
4. في المكان الأول: اكتب/ي من واحد إلى ثلاث جمل لإخبار القارئ حول الشخصية، والمكان، وأنه يبحث عن كنز.
5. في المكان الثاني: اكتب/ي من واحد إلى ثلاث جمل لإعلام القارئ بسبب وجوده هنا، وعن المشكلة.
6. في المكان الثالث: اكتب/ي من واحد إلى ثلاث جمل لإعلام القارئ عن سبب وجوده هنا، وعن شخصية جديدة تساعده في إيجاد الكنز.
7. في المكان الرابع: اكتب/ي من واحد إلى ثلاث جمل لإعلام القارئ بسبب وجوده هنا، وعن كيفية حل الشخصيات للمشكلة، وعن كيفية إيجاد الكنز.

ما الذي يلهم الكاتب للكتابة؟

قبل البدء بالتدريبات المكثفة حول أدوات الكتابة الإبداعية، يتم مناقشة السؤال: «ما الذي يستفز الكاتب على الكتابة؟» مبدئياً، يكتب الكاتب عن: 1) الأسئلة التي تدور في رأسه. 2) آرائه. 3) ذكرياته. 4) تخيلاته وأحلامه.

كما يقوم لاعب كرة القدم بتمارين تمدد العضلات قبل البدء بالمباراة، يقوم الكاتب بتمارين تمدد للعقل من خلال التساؤلات قبل الكتابة. بعض هذه التساؤلات:

1. إن كنت مطراً، أين ستتساقط؟
2. إن كنت تلفازاً، في أي بيت ستكون؟
3. إن كنت مخلوقاً فضائياً، ماذا ستقول للبشر؟
4. إن كنت بطول 1 إنش، فأين ستذهب؟
5. إن كانت لديك الفرصة لتكون غير مرئي لمدة يوم، فماذا ستفعل؟
6. إن كنت سمكة، لأي طعم ستستسلم؟
7. إن كان لك الفرصة لدخول كتاب جينيس للأرقام العالمية، فبأي هدف ستدخله؟

إن البحث عن الأجوبة لمثل هذه الأسئلة قد يكون مخزوناً لإنتاج القصص، فمثلاً، يمكن استخدام الإجابة على السؤال الأخير كإحدى صفات شخصية رئيسية، كما يمكن استخدام الإجابة على السؤال الثاني لتكون المكان الذي تدور أحداث القصة فيه، وقد يكون السؤال السادس المشكلة أو الحل في القصة.

كما يتم دراسة العديد من القصص لاستكشاف أهمية استخدام وجهات نظر مختلفة في خلق القصة.

بالنسبة للذكريات، نقوم بدراسة قصيدة ج. بريلوتسكي «أتساءل لماذا أبي غاضب»، وذلك بعض قراءة مقال «ملابس أبي الداخلية» للكاتب ذاته. فبعد الإشارة إلى إمكانية تحويل الذكريات إلى قصيدة، نقوم ببعض التمارين المماثلة.

بعد فحص مجموعة من الكتب لفهم دور التخيل في استفزاز الكاتب، أقوم بالإشراف على حوار حول الأحلام، من خلال التركيز على أن الأحلام هي سيناريوهات يقوم عقلنا بنسجها. بعد هذا الحوار، نقوم بتنفيذ بعض الأنشطة الكتابية حول الأحلام. طلبت من الأطفال أن يفكروا في أحد الأحلام، وتحليله وربطه بخبرات شخصية في الحياة، كانت الفكرة تكمن في التركيز على كيف يعمل العقل على إيجاد الرموز والاستعارات.

انتهى النقاش حول الخيال والتخيل حين طلبت من الأطفال العمل على «رحلة الأحلام البحرية»، التي يسافر عليها الأطفال فقط. يعمل كل الأطفال سوياً على الرحلة من خلال تخيل ما قد يحملون معهم على القارب، ثم يكتبون قصة عن مجموعة من الأطفال الذين يسافرون على متن القارب لمدة أسبوع. يهدف هذا النشاط إلى التعرف على إمكانية خلق قصص مختلفة حتى لو أن الأطفال يعملون على موضوع واحد سوياً، بناء على وجهات نظر مختلفة وكلمات مختلفة، وهذا يقودنا إلى جلسة حول أهمية الكلمات.

كلمات، جمل، قصص

كما أشرنا سابقاً، علينا أن نتمكن من استخدام الكلمات بطريقة فعالة، لنتغلب على الضعف الناتج عن غياب النبرة ولغة الجسد في التواصل المكتوب. وللتركيز على أهمية الكلمات، نقوم بتنفيذ نشاط اسمه صندوق

الكلمات. وقد تم تطوير القوائم التالية، التي تسمى صناديق الكلمات، في جلسة العصف الذهني:

1. قائمة الكلمات التي تحبها
2. قائمة الكلمات التي لا تحبها
3. قائمة الكلمات المضحكة
4. قائمة الكلمات غير الملموسة
5. قائمة الكلمات التي لا نعرف معناها
6. قائمة الكلمات النابية
7. قائمة الكلمات التي تبدأ بحرف معين
8. قائمة الكلمات التي اخترعناها بأنفسنا

طلبت من الأطفال أن يحفظوا هذه القوائم. عند الكتابة، يتوقع من الأطفال أن يفتحوا هذه الصناديق، ليستخدموا الكلمات بداخلها. على الأطفال مراجعة معاني الكلمات في القائمة رقم 5 من القاموس قبل استخدامها، أما الكلمات في القائمة رقم 6، فهي تلك الكلمات التي علينا استبدالها بكلمات أو تعابير أخرى للحصول على قائمة جديدة. بالإمكان اللعب سريعاً بالكلمات الموجودة في القائمة رقم 7، حيث نقوم ببناء أطول جملة ممكنة من مجموعة كلمات تبدأ بحرف واحد. إن استعمال كلمات تبدأ بنفس الحرف يخلق لدينا إيقاعاً، فمثلاً: shy, slender, squirrel, big, blue bird. بالإمكان بناء كلمات جديدة من خلال دمج كلمتين أو أكثر من القائمة رقم 8، فمثلاً خوخفراولة، لنعني حبة خوخ بطعم الفراولة، أو زرافون، ليكون هاتفاً لاستخدام الزرافات.

حالما تجهز الصناديق، نقوم بتوفير مقدمة حول الاستعارات والتشابيه، يليه لعبة تحت اسم "آلة الاستعارة"، والتي استلهمتها من ورشة عمل جولي البريت "تقريباً كاتب". في هذه اللعبة، على كل طفل أن يكتب صفة أو شيئاً غير ملموس على قطعة ورق حمراء، وأن يكتب لوناً على قطعة ورق خضراء، واسم شيء على ورقة زرقاء. يتم جمع الأوراق، ويتم اختيار ورقة من كل لون. عند استخدامها سوية، تظهر صور واستعارات جديدة، فمثلاً: الحب طيارة ورقية زرقاء، أو، الوقت كتاب أخضر، أو، الصدق سكين أرجواني. ثم يُسأل الأطفال أن يقوموا بالتفكير لما قد ترى إحدى الشخصيات أن الحب طائرة ورقية زرقاء، أو الوقت ككتاب أخضر. في البحث عن الأسباب، يحيك الأطفال قصصاً حول هذه الاستعارات.

مع انتهاء المرحلة التحضيرية، يصبح الأطفال جاهزين لدراسة متعمقة في الأدوات المستخدمة في بناء القصة. بعد هذه المرحلة، يبدأ الأطفال في حياكة قصصهم.

بناء القصة

يتم التعريف بالأداة الأولى، وهي الشخصية، من خلال قراءة كتاب وتحليل كيفية بناء الكاتب للشخصية الرئيسية. لبناء شخصية مثيرة للاهتمام، لا بد أن نجد لها صفات مميزة. لكن، وكما يشير مبدأ تشيكوف جان، علينا استخدام هذه الصفات المميزة في القصة. يساعدنا الكتاب في التطرق إلى هذا المبدأ بشكل متعمق من خلال استخدام الصفات في خلق مشاكل وحلول للشخصية على مدار القصة.

يتم استخدام الأقنعة لنقاش مبدأ العرض وليس القول. من خلال استخدام أقنعة لشخصيات غير معرفة، يقوم الأطفال بوصف صفات جسدية فقط، أما من خلال استخدام الأقنعة الخاصة بالشخصيات المشهورة (مثل كليوبترا وأينشتاين وسانتا كلوز) فيقوم الأطفال بوصف الشخصية ككل. من المهم إظهار صفات الشخصية بدل أن يقولها الكاتب، ويتم ذلك من خلال بعض السيناريوهات التي تظهر الشخصية في تصرف معين. من خلال البحث عن هذه السيناريوهات، يتمكن الأطفال من خلق حبكة أكثر قوة وترابطاً، ويتم شرح

هذا المبدأ من خلال قراءة كتاب يوضح المفهوم بشكل تفصيلي.

أهم عنصر في بناء الشخصية الرئيسية هو المعرفة العميقة لهذه الشخصية وصفاتها، وعليه، نقوم باستخدام استمارة اسمها «شكل الشخصية» لمساعدة الأطفال في بناء الشخصية الرئيسية في قصصهم. تساعد هذه الاستمارة الأطفال في استخراج الأفكار وفي بناء شخصيات متطورة.

ثم يتم تنفيذ نشاط حول الشعر مستوحى من كتاب شيلي تاكر «حياكة الكلمات»، حيث يكتب الأطفال قصيدة عن شخصية يعرفونها جيداً، مثل أمهاتهم أو آبائهم أو أنفسهم. يتم مساعدة الأطفال وقيادتهم خلال هذا النشاط، من خلال سؤالهم بناء استعارات مع حيوان، وشيء من الطبيعة، ولعبة، وطعام، ولون، وغيرها (أنا شجرة خضراء/ أخسر أوراقي في الصيف/ أنا أفعى/ أبحث عن شخص لأقرصه في قلعة سحرية/ أنا طائرة ورقية/ أحاول أن أصل قوس القزح).

بينما يبني الأطفال شخصياتهم، تستمر الدراسة من خلال التطرق للمكان، يتم تقديم المفهوم من خلال قراءة قصيدة بعنوان «أنا أستمع لاسطنبول» للشاعر أو في كانيك، وهي قصيدة وصف لمدينة من خلال استخدام محفزات صوتية. كما يتم التركيز على الانعكاسات الشعورية التي يولدها المكان على الشخصية الرئيسية. تستمر الدراسة من خلال قراءة كتب حول استخدام المكان كنقطة بداية للكتاب.

لتوضيح أهمية وجهات النظر في بناء مكان القصة، يتم تطبيق تمرين باستخدام دمية ميكانيكية. بينما تتحرك الدمية في مسار مليء بالأجسام، على الأطفال أن يتحدثوا من وجهة نظر الدمية. قبل الانتهاء من هذا الدرس، نقوم بالتعرف على استمارة «شكل المكان» التي تساعد الأطفال في خلق المكان لقصصهم.

يتم دراسة الوسيلتين الأخيرتين «المشكلة والحل» من خلال قراءة عدة كتب، ويتم العرض لمجموعة من الأمثلة حول المشاكل وحلولها، كما يتم دراسة عدة طرق لحل المشاكل، فمثلاً، حل مشكلة بمساعدة شخص آخر، أو أداة، أو سحر، أو قدر، أو حلها بالإرادة، أو الذكاء والحنكة، أو من خلال تغيير وجهة نظر. على الأطفال لاحقاً أن يقوموا بتعبئة استمارة «المشكلة والحل».

يتم تنفيذ نشاط لمساعدة الأطفال في تطبيق حلول مختلفة. يقوم الأطفال بكتابة المكان على ورقة حمراء، وكتابة المشكلة على ورقة خضراء. يتم تجميع الورق وإعادة توزيعه عشوائياً على الأطفال، وعليهم إيجاد حلول للمشاكل الجديدة التي تواجهها شخصياتهم في المواقع الجديدة. يتم تطبيق تمرين حول كتابة القصة لإظهار المعرفة التي جمعها الأطفال، وعلى الأطفال كتابة قصة من صفحة واحدة تبدأ بالجملة التالية: «حين استيقظت اليوم، وجدت أنني تحولت إلى فأر»، وتنتهي بـ «ودخلت باص المدرسة مبتسماً». على الأطفال أن يظهروا، لا أن يقولوا، صفات الشخصيات وحل مشكلة التحول إلى فأر عن طريق الذكاء، القدر، السحر، أدوات، أو تغيير وجهات النظر.

عندما ينتهي الأطفال من التحضير والتخطيط لقصصهم باستخدام الاستمارات، يصبحون جاهزين لكتابة قصصهم. تنتهي الدراسة من خلال جلسات قراءة حول النقد.

كل طفل يستطيع أن يكتب

تجربتي في هذه الورشة تؤكد أنه حتى الأطفال المترددين بإمكانهم تطوير توجه إيجابي ومهارة في الكتابة، وذلك إن تم استخدام وسائل ممتعة. إن المنتجات الناتجة عن الورشة تظهر تغييرات جذرية لما أنتج الأطفال داخل غرفهم الصفية. تساعد الورشة الأطفال في التفكير إبداعياً، وفي تنظيم أفكارهم والتواصل بطريقة فعالة كتابياً، وفي حين تم تطوير الورشة بناء على تحليل نهج الكتابة الخاص بالكتاب، إلا أن الورشة تضم وسائل وتقنيات سهلة وعميقة، يمكن لأي معلم أن يقوم بتطبيقها.

قراءات

فى أدب الأطفال المترجم

*مغامرات الفتى أصهب

أحلام بشارات

إنه زمن طويل مرّ إذن، أن أقرأ جول رونار الآن، بينما صديقتي المغربيّة كانت قد قرأته أيام دراستها الثانوية. لكن ليس مهماً، فكرت، المهم أن جول رونار صار صديقي منذ اللحظة الأولى، والفتى أصهب الذي كانه عندما كان طفلاً، صار صديقي وأنا في مثل عمره، الأول تركه صاحبه في شالون دو ماين، من مقاطعة مايين الفرنسية، والثانية تركتها في غور الفارعة قرب أريحا. لقد مات جول رونار عن 46 عاماً، كان ذلك في مدينة باريس قبل مئة وثلاث سنوات، إن ذلك ليس بعيداً. إنه زمن طويل مرّ إذن!

كتمت ضحكتي طويلاً وأنا أقرأ مغامرات الفتى أصهب. كان يريد لي ذلك الولد أن أوبّخ مثلما حصل معه، كان يحاول جرجرتي إلى القبو كي نعاقب معاً، فدغدغني وأنا أتناول الطعام في حضور أبوينا. لقد أراد أن أغص بالأكل، وتطلع روحي. والأخت إرنستين تدقني على ظهري ولا تنجح. لقد أراد أن أكتم ضحكتي فلا أستطيع، فأنفجر ويتناثر ما في فمي على كل من حول المائدة، فتغضب مني السيدة لوبيك. لقد أراد أن تتسرب ضحكتي المكتومة إلى أخواتي الأربعة والأخت إرنستين والأخ فيليكس، ونضيع نحن الستة في غصة طويلة، وعند الصفحة 72 ننفجر، فيصل الطعام للسقف. عندما قال السيد لوبيك للفتى أصهب، وهو يشير إلى مهارته في الصيام عن الماء لأكثر من يوم: "هي ملكة نادرة، وسوف تخدمك في المستقبل بالخصوص، إذا ما وجدت نفسك وحيداً تائهاً في إحدى الصحارى، من دون جمل". لقد تخيّلت الفتى أصهب على ظهر جمل يخبّ في الصحراء، تتدلّى ذراعاه يميناً وشمالاً عن ظهر الجمل، وهو يقاوم عطشه ليثبت شيئاً لمن حوله، كما كان مطالباً، طوال روايته، بإثبات شيء للآخرين. كانت طفولة جول رونار محاولة إثبات أنه ليس كذلك، وإثبات أنه كذلك، وظل خط الالتباس بين الاثنين هو المكان الذي أنفق فيه طفولته. جاء في تقديم المترجم، محمد علي اليوسفي، للرواية: "هذه الرواية كلفت صاحبها ثمناً غالياً إذا انطلقنا من حقيقة باتت معروفة؛ وهي أنها تتحدث عن طفولة الكاتب". لقد دخلت قصة حياة هذا الروائي المدارس فقرأها التلاميذ على مقاعد الدراسة، ودخلت البيوت عبر شاشة التلفاز، وشوهدت عبر شاشة السينما، ومُسرِحَت على خشبة المسرح، فتفاعل معها الجمهور مباشرة. أدركت ذلك كله وأنا أقرأها، رغم أني لم أكن طرفاً واحداً من أولئك، ورددت أكثر من مرة: يا له من رائع جول رونار هذا! واعتقدت أنّ سفري إلى باريس دون قط أو كلب، وبصحبة نبتة واحدة، إن كان وقوع هذه الرواية بين يدي نتيجته الوحيدة، فقد حققت منه ما أريد، وبإمكاني أن أعود بهذا الكتاب. لقد احتفيت به وحدثت عنه كل من قابلتهم لأيام. من عرفوه هزّوا رؤوسهم مواساة لي أو محاولة لإثبات أننا متفقون، وربما استغراباً لأني لم أعرف المؤلف من قبل، وربما اندهاشاً لهذا الاحتفاء. من لم يقرؤوه هزوا رؤوسهم إعجاباً، وطالبوني ألا أعود إلى فلسطين إلا ومعي مغامرات الفتى أصهب، فوعدتهم بذلك، حتى لو اضطررت أن أترك "سأكون بين اللوز"، سيرة حسين البرغوثي، الكتاب الوحيد الذي حملته معي.

بل قد استطعت أن أرى الكاتب الفرنسي، والشاعر الفلسطيني، جول رونار وحسين البرغوثي الذي توفي عن 48 عاماً، يمشيان معا بمحاذاة السين الملاصق لمكان إقامتي في أحد المساءات.

وكانت المصادفة هنا، ليس أنّي قاومت الجلوس في الحديقة ذات الورود الصفراء والبنفسجية، التي قال عنها صديقي وأنا أشير إليها: إنها فعلاً تناسب عملاً روائياً، خصوصاً إن كان يقوم على ذاكرة صاحبه، كنت قلت له ويدي ما زالت ممدودة: إنها حديقة حزينة، للعجائز والوحيدين، وربما أكتب مذكراتي من هنا. أصحو باكراً، وأتسلل إلى الحديقة، وبين الورود الصفراء والبنفسجية أستدعي طفولتي من أخفض بقعة في العالم. إذن الفتى أصهب يطل برأسه في الوقت المحدد. لقد أخذ مني تفكيري بالشكل الفني لما سأكتبه وقتاً طويلاً. منذ شهور وأنا أتأمل وأفكر، وأخوض محاولات للتجريب، كتبت فصلاً طويلاً، وبدا مغرقاً في السرد الذي يستدر الدموع، وأنا لم أرد لأحد أن يبكي، فكرت: أريد أن أقرأها كأنها لكاتب آخر فتلهمني، فإن لم تلهم صاحبها، فهو وحده أحق بحملها في رأسه وفي قلبه. فكرت: كل واحد لديه ما يستحق أن يرويه عن طفولته، إذن، العبرة في كيف يروي ما يرويه لنستمع إليه وهو يسرد مغامراته، تماماً مثلما فعل جول رونار، الذي لم أفلت روايته من بين يدي، حتى أتيت على صفحاتها الـ 315. ومرة أخرى جربت أن أبحث عن شكل لا يُسقِط الزمان ولا المكان ولا هيئة الشخوص، فكتبت بطريقة السيناريو. ولما بقيت متشككة جرّبت كتابة قصص قصيرة جداً، وعندما لم أحس بأن ذلك ما أردته، مررت بالحديقة ذات الورود الصفراء والبنفسجية وقلت ما قلت لصديقي، وقال لي ما قاله، فتوقّفت، وبدا أنّي سأظل كذلك، لولا ذلك المساء عندما عدت وفي حقيبتي "مغامرات الفتى أصهب" ومجموعة أخرى لغي دي موبسان "صديقان وقصص أخرى"، عصيدة الكونتيسة بيرت وكسارة البندق لألكساندر دوما، وبلا عائلة لهكتور مالو.

> فتوقّفت، وبدا أنّي سأظل كذلك، لولا ذلك المساء عندما عدت وفي حقيبتي "مغامرات الفتى أصهب".

في الأيام الماضية، وأنا أصحو باكراً وأتجوّل في المدينة، أدخل المحلات التجارية التي تعرض الملابس والأحذية على صوت الموسيقي؛ كان يعجبني ذلك التناغم بين لون الملابس وشكلها وطريقة عرضها وما يصاحبها من موسيقى وما يرتديه الباعة، ومعظمهم من الفتيات، من ملابس، وكيف يبتسمون وهم يستقبلون ويودعون الجمهور بتحية لها ايقاع موزون. لقد كنت في ذلك التجوال أشارك في فعالية فنيّة وابتهجت، وكان ذلك تمريناً للبحث عن شكل للمذكرات التي أنوي كتابتها! وكانت أرواح من مرّوا بالمكان من كتاب وشعراء ترافقني فتجوب معي. لم أشعر بانجذاب للتماثيل، بل للأرواح الخافية، نعم، لقد كانت روائحهم وأرواحهم، التي لم أكن لأشمها وأعثر عليها في رواية ولا في ديوان شعر، مثلما في الهواء، تشق طريقها عبر تلك السنين كلها وتصلني. وقد أتعبني ذلك الشعور؛ أن تكون في مكان مرّ فيه كل هؤلاء العظماء بحياتهم وإبداعهم، وأن تكون بين خيارين: أن تجد لك مكاناً بينهم يشبهك، أو أن تهرب إلى غرفتك وتتكور فوق سريرك حاملاً ما تفكر فيه! لكني بقيت في حضرة هؤلاء كلهم، أبحث عن مكان. في حضرة هؤلاء كلهم أبحث عن شكل، وبقيت أفعل ذلك، وكان جول رونار قد صار صديقي. قلت وقد مرّت أرواح كثيرة لفكتور هيجو وجورج ساند وفولتير وبلزاك ورامبو ولامارتين وبودلير ولافونتين، وأنا يا سادة أستمع لمغامرات الفتى أصهب بمتعة لا تضاهيها متعة، وأعيش طفولتي، ومن هناك أظن أني سأجيء بما كنت أبحث عنه منذ شهور، من بينكم جميعكم.

*مغامرات الفتى "أصهب": رواية للكاتب الفرنسي جول رونار. ترجمها للعربية محمد علي اليوسفي. مراجعة كاظم جهاد. أبو ظبي: هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة، كلمة، 2013.

جدلية الصمت والضجيج في اللغة السمعية في قصة

«عالم القصاصات»

بقلم: عماد موسى

نحاول الوقوف على عتبات اللغة السمعية في «قصة عالم القصاصات» للكاتب كريستيان دودا، **انطلاقاً من قولة إن «اللغة هي النظام الرمزي الافتراضي الذي يقرن الأصوات بالمعنى»**، وذلك كي نتمكن من الولوج إلى فضاءات التعددية السمعية، التي ترهف الأحاسيس تارة، وتثير الفزع والرعب تارة ثانية، ومن ثم نرتحل مع الكاتب إلى مساحات من الصمت والسكون والسكوت والإنصات، حيث يسعى الكاتب إلى تشفير العالم صوتياً، بحيث يمكن للمتلقي/ة «القارئ/ة الطفل/ة أو غيره/ا» استرجاعه عن طريق فك الشفرات السمعية، عبر جدلية الصمت والضجيج، بقصد العيش داخل فعل الوجود كما هو دون تجميل أو تزيين أو زخرفة. لأنه يمكن تحقيق ذلك **عبر اللغة وحدها، حيثما تتم عملية تعيين الأشياء من خلال منطقها الأثير**

النّزاع دوماً إلى تسمية الأشياء، وتسويرها بحدود تلك التسمية وسياجاتها الدالة عليها، سواء كان منطق التسمية ذاته في علاقته بالمسمى/ الشيء مسألة اعتباطية أو غير اعتباطية، كما يفرق دوسوسير، ومن هذا المبدأ اللغوي الذي يتم به و/أو عبره تعيين مدركات البصر- التي هي بالأصالة فعل يندرج تحت تصور أشمل تحتل فيه الصورة وفعلها الإطار العام لكل تصور- يدخل المبدأ التصويري/ البصري في مشكل علاقته باللغة. ويمكننا اعتبار هذا النوع من قصص الأطفال أنه نوع ينتمي إلى الفنون السمعية البصرية؛ لما فيه من حركة، ومساحات صوتية متعددة، ومتنوعة العمق، والقوة، والشدة، والقرب، والبعد، وفقاً لعدد المبصرات التي يصدر منها أو عنها الصوت. والسؤال هنا، هل اتكأ الكاتب على اللغة السمعية كبنية أساسية لتشكيل نموذجه اللغوي السردي؛ كي يقوم بالترميز وتنويع المعاني؟ وماذا عن سؤال المتبقي؟ والذي يعني: هل حققت اللغة السمعية بما يعرف في المصطلح السردي (البويطيقا) أي «الفنية الشعرية» عبر هذا التعدد المساحي للأصوات، وعبر هذا التنويع الصوتي النغمي وتوزيعه؟

وهل يضعنا الكاتب على أبواب النمذجة السردية المعتمدة على النموذج اللغوي السمعي؟ خصوصاً أن الكاتب قد اعتمد في قصته فعلاً على النموذج اللغوي السردي المتكئ على النموذج اللغوي السمعي؛ ليؤدي بذلك غرضاً وظيفياً يعتمد على تفصل القيم، وعلى تفصل السلوك المولد أو المنتج لهذه القيم.

تحليل اللغة السمعية

منذ البداية السردية في القصة، يضعنا الكاتب مباشرة على عتبة اللغة السمعية، لتكون هي لغة السرد السائدة، فيقول:

«الأم لا تقول شيئاً،

الأب صامت،

التلفاز يثرثر،

حين لا يصدر التلفاز، أي ضجيج

يخيم السكون».

فثرثرة التلفاز هي سيدة اللحظة السمعية وسيدة المكان، فالأم والأب لا يتحدثان، ولا يصدر عنهما هسيس، لأن الذي يمكن أن يسمع صوته هو الثرثرة المنبعثة من التلفاز، ولما لا يثرثر يسود السكون، ويطبق على اللحظة، ويملأ أرجاء المكان. يسعى الكاتب من خلال توظيف اللغة السمعية إلى إخبارنا عن الحالة المعيشة لهذه الأسرة.

فهو يضع المخيلة الطفلية أمام جدلية واضحة وبسيطة، بحيث يتمكن الطفل/ة من فك الجدلية وتحسسها، فإذا بالمخيلة الطفلية تنفتح على جدلية الصمت والضجيج، كما هو واضح من الجمل السردية السابقة (الأبوان صامتان، التلفاز يثرثر)، توقف الثرثرة معناه إحداث تقابل سمعي وهو «تخييم السكون».

ومن ثم يتبع الكاتب تقنية التحيين أو التزمين السمعي:

«بين الحين والآخر الأم تصلصل بالأطباق في المطبخ

وبعد الظهر يقرع الباب،

لقد وصل الصبي، تقول الأم.

انتهى اليوم الدراسي، يقول الأب.
يوزع الكاتب لغة السرد بين الأبوين بالتساوي، وكأنه يريد إحداث توازن نغمي، متساو أيضاً.

«ينفتح الباب مصدراً صريراً، وإذا بالصبي في الغرفة».

فالأدوات هي التي تكسر الصمت المخيم على المنزل، والولد يرجع ليجد حالة الصمت هي المطبقة على المكان: «الوالدان يجلسان أمام التلفاز صامتين، التلفاز يثرثر».

فصمت الوالدين يقابله ضد هو ثرثرة التلفاز، فيخلق الكاتب من ثرثرة التلفزيزن بديلاً موضوعياً لحالة الوالدين الصامتين، وهنا يقصد الأصوات الفردية أو الجماعية التي تصدر عن التلفاز، ومن ثم ينقلنا الكاتب إلى مستوى لغوي سمعي تخيلي، يحتاج إلى ذاكرة سمعية، لديها القدرة على الاسترجاع، ويضاف إليها التجربة السمعية المخزونة في الذاكرة السمعية.

في الجريدة «حرب من أجل السلام»، فهنا يستعمل الكاتب مفردتي «الحرب والسلام» ليدخلهما في جدلية الصمت والضجيج. فالحرب صورة سمعية مركبة من متعدد صوتي لإيقاعات الحرب، من صفير إلى هدير الدبابات إلى دوي الانفجارات وأزيز الرصاص وصرخات الألم...، إلخ.

فأمام هذه الصورة السمعية المركبة يجثو الصمت والهدوء والسكينة التي تحملها مفردة «السلام»، المفردة الضد، ويخزن الصبي المعلومات عبر استعمال المقص. ولما كان الكاتب يتصرف باللغة السمعية بوصفها لغة السرد في البناء الحكائي، لم يكتف بذكر المفردة الدالة على مصدر الصوت «الأداة» في جملة «يتناول الصبي مقصاً»، بل لجأ إلى استعمال الفعل «يقص» ومن ثم يضيف مفردة بعينها لحمل الصوت المنبعث، بغرض المساعدة على استرجاعه «تشك... تشك»، فالجملة سمعية بدءاً من الأداة «المقص» ومروراً بالفعل «يقص»، وانتهاء بترجمة الصوت إلى نوتة «تشك...تشك». وهنا يحاول الكاتب إبراز قدرة اللغة على حمل الصوت الأصلي، وإمكانية استرجاعه من لدن المتلقي/ة الطفل/ة، وكأنه يريد تدريب المخيلة والذاكرة أيضاً على تحسس الأصوات من حولنا.

«ويقرأ الأسطر المكتوبة تحتها...»، في هذه الجملة السردية، لم يشر الكاتب إلى نوع القراءة، هل هي صامتة، هادئة، صاخبة مجلجة، أم مجرد تمتمة، قراءة فيها تأتأة، بل ترك الأمر عائماً لتقديرات المخيلة التي يمكنها أن تقوم ببناء صورة صوتية سماعية، وفق جدلية الصمت والضجيج، لأنه أصبح **«... من الشائع في سياقي النظر والتحليل النقديين استعمال مقولات: (الانعكاس) و(التمثيل) و(التعبير) و(التشخيص).. المفضية كلها إلى إنتاج شتى الظلال المعنوية لمقولة الصورة» (1)** وهنا نقصد الصورة السمعية التي تحاول اللغة تشكيها ونقلها إلى المخيلة السمعية، وإلى الذاكرة السمعية لتساعدها في الاسترجاع والتمثل والاستحضار.

وكما نجد أن الكاتب يوظف لغة سمعية متكئة على اللغة البصرية فيقول:

«لا يسافرون في إجازات»، فالسفر والإجازات تحملان إيحاءات سمعية (صوتية) في تمثلات مشهدية متعددة من اليومي.

«لا يذهبون إلى السيرك أو إلى حديقة الحيوان»، فالسيرك وحديقة الحيوان تعجان أيضاً بالتعدد السمعي البشري والحيواني والأدواتي (المستعملة في السيرك)، وكذلك الأمر بالنسبة إلى حديقة الحيوان، فهي صورة مشهدية لمركبات صوتية متعددة، ويمكن للمتلقي أن يستحضرها عبر التمثل أو التخييل تبعاً للخبرات السمعية المكدسة في الذاكرة، ووفقاً للتجارب الحياتية.

أما قوله «فإن لديه وحوشاً على الجدار»

«وفي غرفته توجد سينما»

فالوحوش والسينما مفردتان تحملان تكثيفاً عددياً للأصوات، وتصويراً مشهدياً ولقطوياً (اللقطة)، مع صور سمعية متنوعة فيها: من الشدة والرخاوة والتنغيم والحدة، والارتفاع والهبوط، بما تثير المشاعر والأحاسيس المتباينة.

وبعد ذلك، تنهمر اللغة البصرية بوصفها الحامل للغة السمعية، بل والمنتجة لها، فيقول السارد:

«الطائـرات تهـوي من السـماء»: صورة سـمعية متخيلة، قد يكون الطفل قد شـاهدها أو سمع الأصوات الناتجة عن السـقوط من تجربـة فلمية أو حكائيـة يمكن تمثلها واسترجاعها.

«وإحداها تتحطم في الماء»، فصوت الهوي، أي السقوط، وصوت الارتطـام وصوت التحطم أصـوات مختلفة وغير متجانسـة، مثل تغريدات الطيور، فالمتلقي/ة يستقبل في ذاكرته/ا السمعية صوت الارتطام المتأسس على صوت السقوط، والذي ينتج عنه صوت التحطم.

«في أمريـكا يهلل لاعبو كرة القدم»، فأصوات التهليل هـي الصورة السـمعية المـراد إبرازها من خـلال الصورة البصرية.

«الريـح تهب من خلال النوافـذ المفتوحة على الصحف»، فتصدر هذه حفيفاً وخشخشـة»، فاسـم الإشـارة يشـير إلـى الصحـف ليقـدم الكاتـب للمتلقـي/ة الطفـل/ة صـورة سـمعية؛ كـي يتعلـم مفـردات سـمعية تصدرها الطبيعة والأشياء، «حفيف الأشجار، وخشخشة الأوراق اليابسة...، إلخ».

ومن ثم يقدم الكاتب صوراً سمعية من وحي الحرب: حيث نجدهـا «أي اللغة» قد «تداخلت مع المعطى البصري، في تشـكيل الفهم النظري لطبيعة الصورة، فهي الشـكل البصـري المتعين بقدر ما هـي المتخيل الذهني الذي تثيره العبـارات اللغويـة، بحيـث أصبحـت الصـورة الشـعرية مثـلاً تقف على نفس مسـتوى صورة الغـلاف، وصار من الضـروري أن نميز بين الأنـواع المختلفة للصور في علاقتها بالواقـع الخارجـي غيـر اللغـوي، حتـى نسـتطيع مقاربة منظومـة الفنون البصرية الجديـدة ونتأمل بعض ملامحها التقنية ووظائفها الجمالية». (2)

«والحرب عادة ذات ضجيج مرتفع»

«في الجو أزيز»

«وعلى الأرض أصوات سحق وصرير»

«وفوق الماء صرير»

ويعرض الكاتب مشهداً سمعياً لصور سمعية مؤلمة:

«الأطفال الصغار والعمات يبكون»

«أصوات رجال الشرطة تهدر في مكبرات الصوت»

«في مكان ما، يصرخ شخص ما»

«ثم فجـأة يطبـق الصمـت»، والصمـت حالة سـكونية تدركهـا حاسـة السـمع وتحسـها بامتلاء، «فلا يُسـمع شـيء»، وقول الكاتب هذه الجملة جـاء بهدف التأكيد علـى حالـة الحلوليـة لـ (السـكون والصمـت والهـدوء) التي سـرعان ما يحـدث على إثرها انقطـاع حاد للصورة السـمعية، فيقـول السـارد: «فالتلفاز يثرثـر، ينتهي إلى السـمع صـوت هديـر وأزيـز يقتـرب...، إلـى أن ينفجـر مفرقعاً».

وبتتبـع المفـردات نجدهـا تدخل في قاموس لغوي سـمعي يمكن للمتلقي/ة أن يتعلمه/ا وأن يدركه/ا:

«ضجيـج مرتفع، أزيز، صرير، سـحق، بـكاء، هدير (تهدر)، يثرثر، الصمت».

كلا، «فالتلفاز يثرثر». لقد سـبق وأن أشـرنا في سـياق تحليـل البنـى اللغوية السـمعية، إلى أن التلفـاز هو البنية الأساسية في اللغة البصرية، وهو حاضر بأنسنته الفردية والجمعية، ليكون أيضاً البنية السمعية المهيمنة على اللغة السمعية في البناء السردي، «بَيْدَ أن الصورة السمعية إذا مـا افتقـرت إلى الجوانب الأخـرى، البصريـة منها، فهي تحمـل في تضاعيفها جوانب متعددة مـن طبيعة تركيب الجملة، مثل اللفظة، سواء كانت اسماً، أم فعلاً، فضلاً عـن طبيعـة الصـوت المنطلـق من الصـورة، سـواء كان إنشـاداً، أم دويّـاً، أم تنغيمـاً، أم صوتَ رعـد، أم قعقعة سلاح، أم حركة حيوان مع ما يطلقه من أصوات». (3)

في هذا النسـق اللغوي السمعي «ينتهي إلى السمع صوت وأزيـز يقترب ويغدو أعلى وأعلى، إلـى ينفجر مفرقعاً»، نجـد أن الكاتـب قد اسـتعمل الفعـل المضـارع «ينتهي» للدلالـة علـى اسـتمرارية الفعـل والحدث، وليحـدد طبيعة الحاسة التي ينتهي إليها الفعل، وهي «السمع» لا البصر، ليضع القارئ في الإطار السمعي كي يتابع الاستماع إلى الصـوت، فالصوت علـى الرغم من معرفته، إلا أنه يبقى مبهمـاً، فهـو يخاطب قارئـاً طفلاً، فيضيـف إلى مفردة «الصوت» كلمة «أزيز»، وبهذا يقوم بتحديد نوع الصوت بحيث يمكن تخيـل مصدره، فـ «أزيز» كلمة تطلق على صوت الرصاص والذي مصدره البنادق، كي يشـعل في حاسـة السـمع عند القارئ الطفل/ة وهج الاسـتماع عبر عنصـر التشـويق المعتمد على تقريب الصـوت بالتدريج، بقصد التهيئة الحسـية والنفسية باستعمال كلمة «أعلى» مكررة، إلى أن يحدث الانفجار مصدراً «فرقعة».

ومن ثم يتنقل السـارد إلى مشـاهد سمعية تتألف من عدة صور سمعية على النحو التالي:

«هناك عاصفة عاتية،

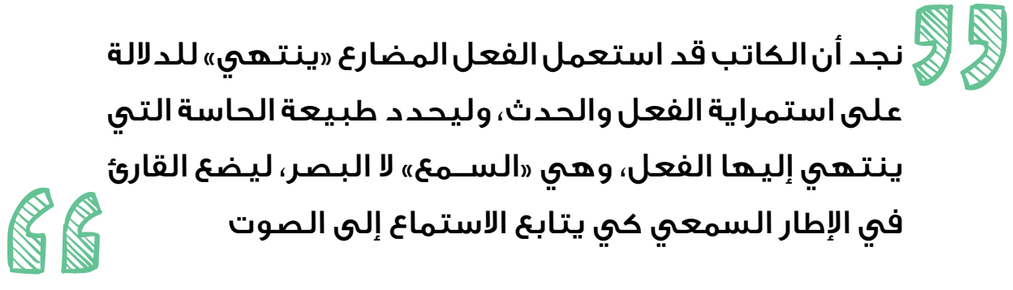
«إعصـار يزمجـر» عاليـاً منتزعـاً كل شـيء...، وقطار الأنفاق يترجرج في موجة هائلة..».

ومن ثم ينتقل السـارد إلى حقل سـمعي آخر كي نعيش داخـل صـورة سـمعية ظريفـة، وهـي التـزام الصمـت، وعـدم الحركـة باسـتعمالات تصويرية بصريـة، فيقول: «في السـرير يكمـن الصبـي مترقبـاً»، فاسـتعمال ملفوظـات «يكمـن، مترقبـاً» محتشـيتان بالصمـت والهدوء والحذر والتوجس؛ بغـرض إظهار التربص بالعدو بقصـد إلحـاق الأذى والضرر بـه. «هناك ذبابـة تحوم بين الوسـائد»، هذه الصورة البصرية هي التي توضح طبيعة الصورة السمعية، وهي الهدوء والصمت وعدم الحركة، «الصبـي هادئ». يقابـل الصورة البصريـة الحاملة للهدوء صورة حركية منتجة للصوت، فـ«الذبابة تطن»، وينتهي المشهد السمعي بسحق الذبابة «زاك»، كتعبير ملفوظي عن الصوت الناتج عن سحق الذبابة.

وينتقـل السـارد إلـى حقـل بصـري آخـر، هـو الحديقـة التـي تعـج بالدوبيـات، والحشـرات، وأوراق الشـجر، والأعشـاب، حتى يقوم بإبراز البعـد الإيحائي للأصوات الصادرة عن الأعشـاب وأوراق الشـجر التي تختبئ بينها هذه الكائنات، «إنه مكان مليء بالحفيف والخشخشة».

«..هتـف الصبـي»، «لـو يخبـط الأرض بقدميـه.. خبـط الأرض بقدمه..»، «صمت»

«وهنا انفتح الباب...»



نجد أن الكاتب قد استعمل الفعل المضارع «ينتهي» للدلالة على استمرارية الفعل والحدث، وليحدد طبيعة الحاسة التي ينتهي إليها الفعل، وهي «السمع» لا البصر، ليضع القارئ في الإطار السمعي كي يتابع الاستماع إلى الصوت

فيقدم للقارئ/ة صوراً سمعية متعددة: «فرقعت ركبتاه، زفير ولهاث، وبصق خفيف، هناك خشخشة، هيا تكلم، الأغصان تتحطم، وقع خطى ثقيل، سمع صوت نقيق عميق «كروووك»، مخلوقان يكركران بالضحك»، الأم تواصل الجلوس على الكرسي.

فالملفوظات السمعية التي تحمل دلالة صوتية مرتبطة بالإنسان هي: الصراخ، القول، الكلام، الخبط، الثرثرة، يكركران، الضحك، وقع ثقيل، زفير، لهاث، بصق خفيف، يهلل، تهدر

وهناك الحيوانية: تطن، النقيق وهناك الحيوانية: تطن، النقيق

والنباتية: الحفيف، الخشخشة، تحطم

والأدواتية: الصرير، تشك تشك (المقص)

والفعلية: تهوي، ينفجر، مفرقع، زاااك، كروووك، تتحطم، تتساقط، يزمجر.

يقدم للقارئ/ة صوراً سمعية متعددة: «فرقعت ركبتاه، زفير ولهاث، وبصق خفيف، هناك خشخشة، هيا تكلم، الأغصان تتحطم، وقع خطى ثقيل، سمع صوت نقيق عميق «كروووك»، مخلوقان يكركران بالضحك»، الأم تواصل الجلوس على الكرسي.

مما يؤكد أن «الصورة السمعية عبر الإيحاء بما تشكله من صوت، أو فعل أو حركة، أو جميعها، أو بما يحاكي إيقاعها معناها، فضلاً عن تآلف الحروف وما تمنحه من قدرة على تشكيل صورة سمعية إيحائية» (4) يمكن للمتلقي/ة أن يدركها وأن يسترجعها.

مراجع الدراسة

1. محمد مصطفى علي حسانين، في العلاقة بين الصورة وسرد ما بعد الحداثة، www.arabesques editions.com/almajala/almajala/1/article2141043.htm

2. د. صاحب خليل إبراهيم، الصّورة السّمعيّة في الشعر العربي قبل الإسلام، دراسة، منشورات اتحاد الكتاب 2000، ص 19

3. محمد مصطفى علي حسانين، في العلاقة بين الصورة وسرد ما بعد الحداثة، www.arabesques editions.com/almajala/almajala/1/article2141043.htm

4. د. صاحب خليل إبراهيم، الصّورة السّمعيّة في الشعر العربي قبل الإسلام، دراسة، منشورات اتحاد الكتاب 2000، ص35

أمثلة على الصور اللغوية السمعية

إذا زَلَّ عنها السَّهْمُ حَنَّتْ كأنَّها مُرَزَّأةٌ عَجْلَى تُرنُّ وَتُعْوِلُ

زلّ: خرج. حنين القوس: صوت وترها. مُرزَّأة: كثيرة الرزايا (المصائب). عَجْلى: سريعة. تُرنّ: تصوّت برنين، تصرخ. تُعول: ترفع صوتها بالبكاء والعويل. والمعنى أن صوت هذه القوس عند انطلاق السهم منها يشبه صوت أنثى شديدة الحزن تصرخ وتولول.

دعَسْتُ على غَطْشٍ وَبَغْشٍ وَصُحْبَتي سُعَارٌ وإرْزِيزٌ وَوَجْرٌ وَأفْكَلُ

دعست: دفعت بشدّة وإسراع، وقيل: معناه مشيت، أو وطئت. الغَطْش: الظلمة. البغش: المطر الخفيف. صحبتي: أصحابي. السّعار: شدّة الجوع، وأصله حرّ النار، فاستُعير لشدّة الجوع، وكأنّ الجوع يُحدث حرًّا في جوف الإنسان. الإرزيز: البرد. والوجر: الخوف. والأفكل: الرعدة والارتعاش.

فقَالُوا: لَقَدْ هَرَّتْ بِلَيْلٍ كِلَابُنَا فَقُلْنَا: أذِئْبٌ عَسَّ أمْ عَسَّ فُرْعُلُ هَرَّت: نبحت نباحاً ضعيفاً. عَسَّ: طاف بالليل، ومنه العَسَس، وهم حرّاس الأمن في اللّيل. الفُرعُل: ولد الضبع. يقول: إن القوم الذين أغرت عليهم يقولون: لم نسمع إلا هرير الكلاب، وكان هذا الهرير بفعل إحساسها بذئب أو بفرعل.

تجربة كاتب

مقابلة مع كاتب الأطفال خالد جمعة

تحاوره هلا الشروف

ما الذي يجيء بشاعر إلى عالم الأطفال؟ ما الذي حمل خالد جمعة على الكتابة للأطفال؟

أرى ببساطة أن كل من يعمل في عالم الفن والكتابة بشكل عام، لا تُلغى عنده المراحل العمرية، فالمقولة التقليدية تقول إن الإنسان يخرج من الطفولة إلى المراهقة إلى الشباب إلى الكهولة إلى الشيخوخة، وهذه مقولة بحاجة إلى مراجعة، فعند المشتغلين بالإبداع، تتراكم هذه المراحل كطبقات، ولا تلغي إحداهما الأخرى، هذا مبدئياً، ومن هنا، فالطفل دائماً موجود، لا أقول هذا على مستوى الفلسفة النظرية فقط، بل حتى على مستوى الرغبات والسلوك أيضاً، فكثيراً ما أشاهد أعمال الأطفال على التلفزيون بشغف، حتى أنني أشتري الأفلام التي تنتج للأطفال، وأستمتع جداً بقراءة كتب الأطفال الجيدة، وبذلك فالذاكرة الانفعالية الطفولية ما زالت في داخلي، وهذا دفعني بدايةً للتجريب، وحين نجحت أول تجربة، وكانت مع تامر بالمناسبة عام 1992، أصبحت لدي جرأة أكبر قليلاً، ومضيت في مشروع الكتابة للأطفال.

ما الذي أضافته لك الكتابة للأطفال؟

حافَظَت على الطفل في داخلي حياً غير متيبس، حتى على مستوى الكتابات الأخرى، أفادتني في رؤية العالم من منظار الطفل الذي هو مختلف بما لا يقاس عن طريقة رؤية البالغين له، أضافت إلي أكثر مما تتسع له مقابلة من هذا النوع.

أين تجد نفسك بين كتابة الأطفال والكتابة للأطفال؟ هل هناك فرق بين الحالتين؟

كي نكتب للأطفال، هناك شرطان ضروريان، تذكر الأحداث في طفولتنا، وتذكر رد الفعل لحظة حدوثها، فلنفترض أننا فقدنا لعبة ونحن أطفالاً، الآن يمكن أن نقول: وماذا يعني ذلك، كانت مجرد لعبة، ليس هذا هو المطلوب، المطلوب أن أعود إلى لحظة فقداني اللعبة وشعوري في تلك اللحظة، إذا نجحت في ذلك، فيمكن أن أكون كاتباً جيداً للأطفال، وبمعنى آخر، أكون قد نجحت في إلغاء الفارق بيني وبين الطفل الذي هو أنا في نهاية الأمر، ولكن بالطبع يجب التعامل مع الأطفال ومعرفة توجهاتهم التي خلقها الوقت، مثل علاقتهم مع أشياء لم تكن موجودة في طفولتنا، كالفرق بين القراءة في وقتنا من الكتب، والقراءة في وقتهم على الأجهزة الذكية، هذا على سبيل المثال لا الحصر، ببساطة، هناك فروق بين كتابة الأطفال والكتابة للأطفال، ولكن يمكن التعامل مع هذه الفروق إذا كان لدينا مشروع جدي للكتابة للأطفال، ويمكن الوصول إلى درجة من التماهي لا يعود معها الفارق موجوداً.

كيف يستطيع كاتب أطفال غزي أن يستمر بالكتابة للأطفال بعد أن شهد مساحات طفولته وساحاتها تسوّى بالأرض؟ وكيف يمكن لقصة الأطفال التي يكتبها أن تقف في وجه الموت؟

لا يمكن للكتابة من أي نوع أن تقف في وجه الموت، لكنها يمكن أن تجعل الإنسان أكثر قدرة على تفهم الموت والتعامل مع نتائجه. أما في غزة، فالأمر يشبه أية منطقة مدمرة وتعيش حالات مأساوية، غير أن فرقاً دقيقاً تجب ملاحظته، أن النص الذي يعبر عن مدينة مدمرة ليس مطلوباً منه أن يكون مدمراً كذلك، فيمكنني أن أعبر عن الدمار بنص متماسك وجميل، وعلى مستوى الطفل، يمكن إعادة خلق العالم المدمر في ذهنه من خلال القصص، أو بمعنى آخر، إيصاله إلى قناعة بأن أي دمار في العالم يمكن التعامل معه إذا لم يصل هذا الدمار إلى عقله وروحه، الكثير من الأطفال، حسب معرفتي، أخرجتهم القصص والأغاني من حالات اكتئاب، ومن حالات يأس، وأظن أن هذا جزء مما يسعى إليه الأدب عموماً، وأدب الأطفال خصوصاً، فقد قمت بتحويل كل الأماكن التي دمرها الاحتلال في طفولتي إلى أماكن تستعيد نفسها من أنياب الجرافات وتحيا من جديد، فمعظم الأماكن التي دارت فيها قصة «مذكرات تلميذ ابتدائية» مثلاً، لم تعد موجودة.

لأي طفل تكتب؟ وماذا تحاول أن تقول له؟

أكتب لخالد الذي كان طفلاً، والذي أفترض أنه يشبه الأطفال الآخرين مع الفروق الفردية بين طفل وطفل بالطبع، وأحاول أن أقول إن الحياة جميلة مهما تعقدت ظروفها، أحاول أن أعلم الأطفال أن يروا العالم بشكل مختلف، من دون أستاذية طبعاً.

ما هو المطلوب من كاتب للأطفال؟ وماذا عليه أن يقرأ؟

المطلوب من كاتب الأطفال أن يمتلك إحساس طفل، وثقافة أب بعشرة أولاد، وقسوة مدرس متجهم، وحنان أم بولد وحيد، وشعرية تصل إلى حدود النبوة، وطيبة وخفة دم ولد سمين، ولؤم ومكر ولد يهرب من المدرسة.

وعليه أن يقرأ كل شيء، من الجريدة إلى التوراة.

هل يمكن القول أن هناك لغة للكتابة الموجهة للأطفال؟ ما هي مواصفاتها؟

في بنية اللغة علينا الاهتمام بتراكيب الجمل، الجمل عليها أن تكون قصيرة قدر ما نستطيع، وتؤدي معنى محدداً، يمكننا استخدام مفردات صعبة كذلك، على ألا تزيد إلى درجة التعقيد، لكن هناك شيئاً خفياً من الصعب شرحه يتولد من الخبرة الطويلة في الكتابة للأطفال أو من العلاقة معهم، فيصبح هناك منطق لتركيب الجملة يتداعى وحده، يخص الأطفال، لكن هناك محاذير كثيرة في اللغة، من الأسهل أن أقول لك ما لا يمكن استعماله في اللغة.

ما هي مواصفات الكتاب الجيد للأطفال، حسب وجهة نظرك ككاتب؟

أصعب الكتب في الكتابة هو كتاب الأطفال، أصعبها على الإطلاق، لذلك فكتاب الطفل الجيد هو الذي يبدأ مما يحتاجه الطفل لا مما يحب الكبير تقديمه للطفل، يجب أن يخلق الكتاب عالماً عميقاً قابلاً للتصور، كما أن كتاب الطفل الجيد يتحدث من القلب لا من الرأس، ويجب أن يكون ممتعاً بالدرجة الأولى.

متى تعود طفلاً؟ وهل يرضيك ما تكتبه عندما تقرؤه بعين الطفل الذي تصيره؟

أعود طفلاً في أحيان كثيرة، مثلاً، في لقائي مع أي طفل أعود طفلاً، حين أكون حراً من أي التزامات أكون طفلاً، أما عن الرضا، فما يرضيني هو رؤية تلك الضحكة الخفية في طرف العين حين يقرأ الأطفال كتبي، أما عن رضاي أنا، فأظل خائفاً من ردود فعل الأطفال دائماً، حتى الآن، وغداً.

كيف تدرك الأثر لما تكتب للأطفال؟ كيف يقاس الأثر؟

لا أعرف كيف يقاس الأثر، ولكن بالطبع هناك أولاد يقولون رأيهم بوضوح حين يعجبهم الكتاب، أو آباء وأمهات ينقلون لك وجهة نظر أبنائهم، وأحياناً تحدث مواقف تجعلني أحس أنني أسير في الطريق الصحيح، فمثلاً قبل أيام، كنت أجلس في مقهى مع أصدقاء، دخل ولد في العاشرة، على ظهره حقيبة مدرسة، وسألني: عمو، انت خالد جمعة؟ قلت: نعم حبيبي تفضل، فقال: قرأت قصتك مذكرات تلميذ ابتدائية وعجبتني كتير، ثم خرج من المقهى دون أن يضيف حرفاً، وتركني أنا والأصدقاء في ذهول، لقد شعرت بالفخر والسعادة، هل يمكنك اعتبار هذا طريقة للقياس؟ لا أعرف.

بعد إصدار أكثر من 81 قصة للأطفال، و50 أغنية للأطفال، وعدداً من الأعمال المسرحية، أين ترى نفسك الآن من هذا العالم «عالم الطفولة»؟ وكيف يُستَحق لقب «كاتب»؟

أرى نفسي متورطاً بكل ما للكلمة من معنى، أما كيف يستحق لقب كاتب، فحقيقة لا أعرف، ربما يعطينا إياه الأطفال، فالطفل لا يناور، وبالتالي حين تفشل في أن تجعله يشعر بالمتعة فسوف يتركك وينسى اسمك.

> **أصعب الكتب في الكتابة هو كتاب الأطفال، أصعبها على الإطلاق، لذلك فكتاب الطفل الجيد هو الذي يبدأ مما يحتاجه الطفل لا مما يحب الكبير تقديمه للطفل، يجب أن يخلق الكتاب عالماً عميقاً قابلاً للتصور، كما أن كتاب الطفل الجيد يتحدث من القلب لا من الرأس، ويجب أن يكون ممتعاً بالدرجة الأولى.**

هل استطعت أن تعيد كتابة غزة «المكان» بعيون طفل؟ هل سعيت إلى ذلك؟ أم أنك لم تحاول؟

دون أن أسعى إلى ذلك، غزة تحضر في تفاصيل كل ما أكتب دون أن أسميها، فمعظم القصص التي كتبت، والأغاني والمسرحيات، خلفياتها كانت غزة، على الأقل في رأسي وأنا أكتب... كيف يمكن لمكان صنع منك ما أنت عليه أن يغيب؟

بين كل ما أنتجت للأطفال، ماذا تبقي وماذا تحذف، لو استطعت؟

في الأغاني، لا أحذف شيئاً وأبقي كل شيء، في القصص، هناك أربع قصص كتبتها في البدايات، كانت لأجل مشاريع معينة، ورغم أنها لقيت أعجاباً من الأطفال، إلا أنني أتمنى لو أنني كتبتها بشكل آخر.

الأطفال في قصصك، إلى أية درجة هم حقيقيون؟ هل نجد خالد جمعة الطفل مختبئاً هنا أو هناك في قصص الكاتب خالد جمعة؟

بالطبع، الأطفال في القصص كلهم حقيقيون، حتى أولئك الذين يبدون خياليين، ربما في المكواة السحرية هي بنت أختي، ورغد في الغابة المجنونة كذلك، وحلا ومريم وريتا كلهم أطفال حقيقيون، على الأقل كما أراهم لحظة الكتابة، ولكن الفن بالطبع يقوم بعملية التحويل كما يشاء، أما أنا، فأكثر ما تجدينني في قصة مذكرات تلميذ ابتدائية، إنها قصتي وقصة أصدقائي، حتى أن تعليقاً من أحد الأصدقاء على القصة كتبه على موقع تواصل يقول فيه: ألم نتفق على الحفاظ على أسرارنا يا خالد؟ لماذا قمت بإفشاء السر.

هل أنت ناقد صادق لما تكتب؟ وهل أنت مستمع جيد لما يقال عن إنتاجك الأدبي للأطفال؟

بالذات للأطفال، لا يمكنني إلا أن أكون كذلك، وتعرف جميع المؤسسات التي قامت بطباعة كتب الأطفال التي كتبتها، أنني أعمل ورشات حول القصة قبل أن تنشر، وآخذ آراء الأطفال وأقوم بتعديل القصة إذا كانت الآراء مناسبة، بالطبع على كاتب الأطفال أن يكون ناقداً صادقاً، وأن يستمع لما يقال عن إنتاجه، خصوصاً من الأطفال.

كيف تقيّم أدب الأطفال الفلسطيني باعتبارك أحد المنتجين فيه؟

إذا وضعنا عملية النشر جانباً، فهناك أدب أطفال جميل في فلسطين، وكاتبات وكتاب جميلون، وأعتقد أنه يتطور كل يوم.

ما هي طبيعة العلاقة المطلوبة بين الكاتب والرسام في إنتاج أدب الأطفال؟ وما مدى تحققها في أدب الأطفال الفلسطيني؟

على الرسام والكاتب أن يكونا على اتفاق بترك مساحة كل منهما للآخر، فالنص يكون ناقصاً من دون الرسومات، خصوصاً النص الموجه للمراحل الأولى، الرسام الجميل هو الذي لا يرسم النص، بل يضيف إليه، وشخصياً تحققت معي المسألة في 8 قصص من 18، والباقي كانت المؤسسات تنتقي الرسام دون أن ألتقي به، أحياناً تصدف أن أرضى عن الرسم رغم عدم لقائي بالرسام، وأحياناً لا، في أدب الأطفال الفلسطيني أظن هذا الشرط غير متحقق كثيراً.

ما هو مصدر إلهامك المباشر عند الكتابة للأطفال؟ وهل تعتقد أن القراءة المعمقة في أدب الأطفال تساعد في إنتاج أدب جيد؟

مصدر إلهامي بالدرجة الأولى هي طفولتي وطفولة أصدقائي، الحكايات الشعبية، حكايات عمتي «سعدة»، حوارات الأطفال التي أستمع إليها بشغف، قراءاتي في أدب الأطفال، برامج الحيوانات في التلفزيون، التأمل في طبيعة الأشياء، الأسئلة الغريبة التي يطلقها الأطفال مثل قنابل وهم غير واعين بخطورتها... كل شيء في الحياة يمكن أن يكون ملهماً.

مصدر إلهامي بالدرجة الأولى هي طفولتي وطفولة أصدقائي، الحكايات الشعبية، حكايات عمتي «سعدة»، حوارات الأطفال التي أستمع إليها بشغف، قراءاتي في أدب الأطفال، برامج الحيوانات في التلفزيون، التأمل في طبيعة الأشياء، الأسئلة الغريبة التي يطلقها الأطفال مثل قنابل وهم غير واعين بخطورتها... كل شيء في الحياة يمكن أن يكون ملهماً.

كيف تنظر إلى الكتابة للأطفال؟ إلى أية درجة تتحقق ككاتب عند الكتابة للأطفال؟

لا أعرف، لأنني حين أكتب للأطفال أتحول إلى كائن مختلف أقرب إلى القطة أو الشجرة.

«قل لي ماذا تقرأ، أقول لك من أنت»، ما مدى صحة هذه العبارة برأيك؟ وكيف يمكن إسقاط هذه العبارة على ما يقرؤه أطفالنا من أدب أطفال فلسطيني وعربي؟ أي، ما هو أثر هذا الأدب في صناعة أطفالنا مستقبلاً؟

هذه العبارة صحيحة إلى الوقت الذي يكبر فيه الطفل ويصبح قادراً على التقرير والتمييز، أما في المرحلة المبكرة فإن القراءة هي أحد أهم مكونات الشخصية، لأن الطفل يؤمن بما يقرأ ويصدقه، وقد كتبت كثيراً عن بعض القصص التي يجب أن تزال من المكتبات، مثل قصة علي بابا والأربعين حرامي، لأنها تحمل قيماً سلبية، فعلي بابا يأخذ المسروقات بدل أن يعطيها للشرطة لتعيدها إلى أصحابها، هذا على سبيل المثال. هناك الكثير مما يقرؤه أطفالنا لا يصلح للقراءة، فتحت قصة ذات مرة، وهي صادرة في فلسطين، وفي أول صفحة كان الحديث عن ذكر النحل الذي يجمع الرحيق، ومنذ السطر الأول يظهر لك أن الكاتب أخطأ في المعلومة، فذكر النحل لا مهمة له إلا تلقيح الملكة، ولا يقوم بجمع الرحيق، وخطورة هذه المعلومة أنها تلتصق بعقل الطفل حتى يكبر، يجب أن تكون هناك لجان إبداعية وليست رقابية تقرر ما تتم طباعته. وسأحكي لك في النهاية عن تجربة طباعة كتابي بالألمانية والمراحل التي مر بها حتى يرى القائمون على أدب الأطفال في فلسطين خطورة ذلك:

المتحدثون بالألمانية يخافون من ثقافة العرب على أبنائهم، لذلك عندما قدم اقتراح في النمسا بترجمة خمس من قصصي إلى الألمانية، قدم مشروع قانون إلى البرلمان النمساوي، هل يسمح بترجمة كتب أطفال من اللغة العربية إلى الألمانية؟ وبعد أن أخذ الموافقة، تم عرض الكتاب على ثلاثة أطباء نفسيين، هل يؤثر هذا النوع من القصص على أطفالنا؟ وبعد أن أخذ الموافقة، عرض الكتاب على لجنة أدباء: هل تتناسب هذه اللغة مع أطفالنا؟ وبعد أخذ الموافقة عرض الكتاب على لجنة آباء: هل تسمحون لأولادكم بقراءة هذا النوع من القصص؟ وبعد أخذ الموافقة عرض الكتاب على لجنة أطفال، هل تستمتعون بقراءة مثل هذه القصص؟ وبعد أخذ الموافقة تمت طباعة الكتاب... هل وصل إليك ما أعنيه؟

غزة

من الميناء إلى أول الورد

مبادرات التلوين

داليا عبد الرحمن

لقد انتهى فعل الحرب، صارت المدينة اختصار الرماد، وإن وجد فيها لون فهو باهت. لو جربت وانطلقت في هذه المدينة الصغيرة فإنك لن ترى سوى الركام، وأنصاف بيوت، إن بقي من البيوت شيء. يمكننا عند الحديث عن اللون، أن نصفه بأنه قيمة العين، دائماً ما نقول أن فعل الحرب يبدأ، وأن فعلها ذاته لا ينتهي، حتى وإن انتهت، وعليه، فإن الحرب سرقت شيئاً من قيمة قلوبنا، حينما سرقت اللون من أعيننا.

منذ سنتين كانت تراودني فكرة غريبة نوعاً ما عندما كنت أذهب للتنزه مع عائلتي إلى البحر، المتنفس الوحيد لقطاع غزة الذي نستطيع الذهاب إليه دون أن نمر عن حاجز أو سلك شائك. كنت أجلس للتمتع بمنظر البحر وأراقب مراكب الصيد، وطالما كنت أود أن أضيف شيئاً لهذا المكان، أن أضيف له قيمة اللون.

كتل أسمنتية مرصوصة فوق بعضها البعض بشكل رتيب يشعرنا بالملل، رمادية اللون، أشبه بالركام الذي مللنا رؤيته بسبب الحرب، تخيلت لو أن الكتل الصخرية تحمل ألواناً أخرى، كيف سيصبح المشهد؟ ستكون لوحة جديدة تضيف لنا جميعاً!

هذا الحلم أصبح حقيقة! فكرة تلوين صخور ميناء غزة أصبحت واقعاً عندما احتضنتها مؤسسة تامر كمبادرة فنية من ضمن مبادرات مشروع 100 همة ولمة، هنا كانت البداية، عندما اجتمع الأطفال والنساء وكبار السن والصيادون في رسم تلك اللوحة الفنية التي انعكست ألوانها على أمواج بحر غزة، رغم التخوف الذي كان لدينا من تقبل الناس لفكرة الألوان، خاصة بعد خروجنا من حرب قاسية، إلا أنهم فعلوها بأيديهم، لقد أرادوا هذا التغيير من أجل أنفسهم، لقد شاركنا الجميع، ولو بابتسامات لطيفة وخفيفة على قلوبنا.

قررنا لاحقاً أن نذهب إلى الناس الذين عانوا من الحرب بشكل مباشر وفقدوا منازلهم، ليسكنوا في كرفانات مؤقتة تشبه القبور البيضاء ولون المستشفيات. ذهبنا لنغير شيئاً في حياة هؤلاء الناس، وبث روح الأمل بعودة بيوتهم وعيش حياة كريمة، ولو كان ذلك فقط خلال تلوين الكرافانات وخلق مظهر يعطي أملاً أفضل، أملاً بعودة هؤلاء الأهالي إلى بيوتهم بعد أن تأخرت عملية الإعمار في غزة.

توجهنا بصحبة أدواتنا تملؤنا الرغبة والحب في خدمة الناس، وطرحنا عليهم الفكرة ونحن متخوفون من ردة الفعل، ولكن تخوفنا كان في غير محله، فقد استجابوا وشاركونا في صناعة الأمل الذي نبحث عنه، حيث تم إشراك سكان تلك الكرفانات من نساء وأطفال ومسنين وشباب في نشر الألوان على كرفاناتهم، واختيار الألوان التي يفضلونها، فحاول كل شخص منهم عكس ألوانه وعكس أحلامه على جدران الكرفان الذي يسكن فيه، ليقول كل منهم إنه يصنع فسحة جميلة لنفسه ولعائلته حتى يذهب إلى بيته الجديد، وهذا التفاعل هو ما جعلنا ندرك أننا لا زلنا أحياء ونحب.

ومن ميناء غزة البحري والكرفانات إلى حارة تل الزيتون، والتي تأثر سكانها بالمشهد الفني الذي تم العمل عليه في الميناء والكرفانات بعد أن أصبحت مكعبات ملونة، وهو ما جعلهم يفكرون في نقل تلك التجارب اللونية إلى منازلهم البسيطة في حارتهم الصغيرة، ومن خلال تواصلهم مع مؤسسة تامر وطرحهم لفكرة تلوين حارتهم بالألوان المفرحة، تبنت تامر من جديد فكرة فنية مبدعة تستطيع تغيير جزء آخر من غزة إلى الأفضل، ودعمتها كمبادرة فنية ضمن مشروع بناء الأمل، ومن خلال الفنانين الشباب المتطوعين وأهل الحارة، من نساء وأطفال ومسنين.

لوّنّا الحارة بألوان الأحمر والأخضر والأصفر والأزرق والبنفسجي، ورسمنا الزخارف النباتية والهندسية على الجدران، ووضعنا مكملات الزينة، من زهور ووحدات إضاءة وحاويات نفايات، وأشياء أخرى تلزم ليكون المكان أكثر جمالاً.

المبادرة تم إنجازها على مدار 6 أيام متتالية. في اليوم الأول بدأ المبادرون بتنظيف الحارة وتجهيزها لعملية التلوين والرسم، بالتعاون بين سكان الحارة والمبادرين. في اليوم الثاني بدأ المبادرون بخلط الألوان، شاركهم كل أهل الحارة، من نساء وشباب وأطفال وكبار في السن، حيث تم توزيع الفراشي وأدوات الدهان على الجميع، واختار كل شخص لونه المفضل ليقوم بطلاء منزله به، بدلاً من اللون الرمادي الذي يوحي بالكآبة والحزن. سادت أجواء الفرح والسعادة في المكان، خاصة لدى الأطفال الذين شاركون آباءهم وأمهاتهم بالتلوين، واستمر العمل في الحارة على مدار 6 أيام، وفي اليوم الأخير جرى العمل على رسم الزخارف النباتية على جدران المنازل الملونة من قبل فناني مؤسسة تامر، لتصبح حارة تل الزيتون أجمل حارة في غزة، وأصبح يطلق عليها اسم الحارة الملونة.

"بكـ في حزن، بدنا نفـرح بدنا نعيـش"، "الألوان بتفرح القلب وبتسينا همومنا"، "إحنا بنتمنى إنه تجربتنا توصل لـكل الحارات، وغزة كلها تتلون وتصير جميلة"، هذه المقولات كانت تتردد على لسان المبادرين وأهل الحارة.

ومـن جديـد ، عدنا للعمـل على تنفيـذ فكـرة التلوين، ولكـن في مخيـم الشـاطئ هـذه المـرة. قامـت مجموعة جديـدة من المبادريـن بتقديم فكرة لتلوين جزء من مخيم الشـاطئ وتجميله بالألوان والزخارف، وكانت تجربتنا في هـذه المبـادرة شـبيهة بتجربتنـا في تل الزيتـون، لأنها كانت تستهدف حارات المخيمات بشكل مباشر.

وقد تم اختيار مخيم الشـاطئ غرب مدينة غزة من أجل التخفيـف من كآبـة اللون الرمادي الـذي خلفه العدوان الإسرائيلي على قطاع غزة صيف 2014. وانطلقت المبادرة بعـد زيارة المخيم ومقابلة مختار المنطقة وعرض الفكرة عليـه، وقـد أعجـب بالفكـرة وفتح بـاب بيته للشـباب المتطوعـين ولأدواتهـم، ودعا أهـل المخيم للمشـاركة، وبـدأت عمليـه تنظيف جـدران وأزقة المخيم بمشـاركة الشباب والأهالي والأطفال، ومن ثم بدأ العمل على دهان المخيم والرسـم علـى الجـدران، واختتم الشـباب المبادرة بمجموعة ألعاب شعبية مع الأطفال للترفيه عنهم.

اسـتمرت عمليـة الدهان على مـدار 5 أيـام متتالية، وفي اليـوم الخامـس قـام المبـادرون بمسـاعدة فريقنـا الفنـي في مؤسسـة تامـر برسـم الزخـارف النباتية والأشـكال الهندسية على الجدران الملونة، في الوقت الذي نفذت فيه مجموعـة من المبادرين بعض الألعاب الترفيهية مع أطفال الحـارة، لإخراجهم من أجواء الحزن والخوف الذي عاشـوه خلال العدوان الأخير.

عدنـا إلى البحر مـن جديد حاملين ريشـتنا وألوان الحياة وتجاربنـا في المبـادرات السـابقة، لنلـون المنتـزه البحري في غـزة بمبـادرة ألـوان الأمـل، وهي مبـادرة فنيـة تقدم بهـا مجموعـة مـن المتطوعـين الشـباب لدهـان ورسـم وزخرفـة المتنزه البحري على شـاطئ بحر غـزة. انطلقت المبـادرة من خـلال التواصل مع بلدية غـزة لأخذ الموافقة علـى العمـل والحصـول على تعاونهـم. قمنا لاحقـاً بدعوة الشـباب والفنانـين والمتطوعين للمشـاركة في المبادرة، وقد اسـتجاب عـدد كبير منهم ومـن الأهالي والأطفال للمشـاركة في تلوين المتنزه. وقمنـا بتنفيذ المبادرة بإرادة قويـة، حتـى أننا نفذنـا تلوين المنتـزه على مـدار 10 أيام متواصلة خلال شـهر رمضـان دون أي تقصير أو تراجع، وكانت مشاركة الجمهور كبيرة، ليتحول المكان إلى لوحة فنية تجذب الناظرين.

وهكـذا، عبرنـا عن أنفسـنا باللون والزخرفة والرسـم الجرافيتـي كفنانين غزيين نرسـم الابتسـامة على وجوه النـاس، ونبعـث الأمـل فيهـم مـن جديـد، هـذه كانت تجاربنا الفنية في محاولة صغيرة لتظل غزة أجمل المدن.

تجربة ذاتية

نبيلة حسن

كثيراً ما يتردد أي إنسان في الكتابة عن الوجع والقهر والعـذاب حتـى يصـل إلـى مرحلـة الفقد، هنـا لا يمكن للمعاني أن تصف قسوة المشهد وبشاعة الفقد، حتى وإن كنا نصل في مصطلحاتنا أقصى درجات البلاغة.

أعتـرف أنني تجرعـت الألم مرتـين، مـرة عندما فقدت والـدي الحبيـب قبل أشـهر قليلة مـن العـدوان على غزة، والثانيـة عندمـا تجرعنا مـرارة العـدوان، وعندما بدأت أجمع قصص جراح الناس ونكباتها.

تملكتنـي مشـاعر مختلطـة، وامتـلأتُ بالحـزن والفرح، بالكراهيـة والحقـد، بالضحـك المزيـف والسـعادة الحقيقية، شـعرت أحياناً أن قلبي انتزعت روحه! فكيف أخـطُّ بكلمات جراح الناس التي لـم تندمل، ولن، وهل سـأفيهم حقهم وأشـرح معاناتهـم بالكتابـة؟ هل توقف الكتابة النزيف في الجسد يا الله!

كابنة ممتلئة بالمشـاعر السـلبية والمؤلمة فقدت والدها، وفقـدت بعـده أي ملامـح لعالمها الصغير، صـرتُ أخاف المـوت والفقـد، لقد غابت روحي بعـده، فمن تفقد أباها تكـون كمـن فقـدت رحيـق عمرهـا، ونجـح اليـأس بأسرها.

في إطار عملي في مؤسسة تامر، طلب مني الذهاب لزيارة أسـر الأطفال الشهداء وسـماع قصصهم وإحضار قطعة مـن مقتنياتهـم، لنكتـب ونخبر هـذا العالـم أن أطفال فلسطين ليسوا صوراً ولا أرقاماً، بل حيوات وضحكات وأحاسيس ولعب ونجاحات وحب.

وأنـا التي خانتني قدمي في كل مرة أقرر فيها أن أذهب إلـى بيوت الشـهداء، فهذا العدوان الـذي تؤرخ بدايته في 2014/7/7 لم يكن كأي عدوان آخر في حجم كارثته وبشاعة مجازره، وكمية الفقد التي تجرعناها خلاله.

لن أبكِ، وسأؤدي عملي كما هو مطلوب.

شـاهدت بقايا بيـت وحفنة مـن ذكريات عشـرين عاماً ذهبت أدراج الريـاح، ولم يدع القدر حتى واحداً من أهله

فـي إطار عملي في مؤسسـة تامر، طلب مني الذهاب لزيارة أسـر الأطفال الشهداء وسماع قصصهم وإحضار قطعة من مقتنياتهم، لنكتـب ونخبر هـذا العالم أن أطفال فلسـطين ليسـوا صوراً ولا أرقاماً، بل حيوات وضحكات وأحاسيس ولعب ونجاحات وحب.

يرجع اسم تلك العائلة إلى السجل المدني!

جالسة أفكر: كيف سأبدأ الحديث؟ وعن أي شهيد سأتكلم؟ وكيف أسمح لنفسي أن أنبش جراحهم من جديد وهم ما زالوا يعيشون الصدمة التي أودت بحياة من أحبوا! ولكنني تفاجأت من أنني كنت أضعف منهم ومن قوتهم وإحساسهم وسكينتهم!

مائة وعشرون بيتاً دخلتها، كنت الحلقة الأضعف من اليأس والحزن والدموع، كنت أتساءل: يا الله، ماذا تفعل بقلوبهم، وماذا تفعل بنا؟

تكرار التفاصيل قتلني، فجميعهم أخبروني أن من استشهدت كانت أحن الأمهات وأطهر الأخوات وأرقى الإخوة وأدفأ الآباء وأبرأ الأطفال! لماذا يصطفي الله هؤلاء الأخيار؟ وهل يكذبون بالحديث عن ملائكة تسكن هذه الأرض؟

نعم: قناعاتي اختلفت تماماً، إن الله يختار من يستحق!

إحدى السيدات من مدينة رفح رفضت بعنف أن تعطينا ابنتها شهادة الثانوية لابنها الشهيد، والتي حصل فيها على علامات متوسطة، وقالت: «محمود شد حيله حبيبي! في شهادة آخر السنة أخد جيد جداً». كانت تجمّل لنا صورة ابنها وهو غائب لا يسمعها! إنها حقيقة الفقد، إنه انتزاع الوجع من قلب صغيرها لينام رغماً عنها في صدرها!

الفقد هو العامل المشترك بين أسر الشهداء، نفس الأوجاع ونفس الآلام ونفس الحنين، لكن الكمية كانت موزعة بشكل غير عادل وغير منصف! هناك عائلات خطفت بأكملها، وأخرى بقي منها واحدٌ فقط يلعن وجوده وحيداً دونهم، ويناقض نفسه: لماذا أراد أن يعذبني؟ إنه لا يحبني؟ أنا لم أكن سيئاً معهم! تارة يفقدون إيمانهم، وتارة أخرى نرى كماً من الإيمان يخرج من عيونهم أن «الحمد لله على كل شيء!»

نور أبو هويشل، ذلك الطفل الرجل الذي اغتالته الطائرات لإسكات صوته بعد إلقائه قصيدة بعنوان «نحن بغزة بخير طموننا عنكم»، قبل خمس وأربعين دقيقة من استشهاده! أمه تصرخ: «اغتالوه، اغتالوه»،

> **كيف سأبدأ الحديث؟ وعن أي شهيد سأتكلم؟ وكيف أسمح لنفسي أن أنبش جراحهم من جديد وهم ما زالوا يعيشون الصدمة التي أودت بحياة من أحبوا! ولكنني تفاجأت من أنني كنت أضعف منهم ومن قوتهم وإحساسهم وسكينتهم!**

اغتالوا الحقيقة التي يرفضها العالم بأنهم أطفال لهم أحلام وحكايا وألعاب وحب وأمل بحياة أفضل، ليشبوا وينضج كل منهم بفكر طبيب أو مهندس أو شاعر يكتب عن هذا الوطن!

تأخر نور في السماء! أهي غادرة لدرجة أن تمنعنا من اللعب معاً مجدداً؟ صغيرها الذي يبحث عن أخيه طيلة الوقت مردداً على أمه كل ليلة تلك العبارة، وهي التي لا تملك سوى نور وأحمد ليضيئوا شمعة ليلها المظلم. قالت أم نور: «سأعطيك فانوس نور، فقد أحضرته له في رمضان، ولكن عديني أن تتيري قبره وأن تخبري حكايته لكل العالم! نور طفل أحب الحياة التي قطع أوصالها ذلك الصاروخ وأرداه في حضني مكللاً بالدماء!

> **الحقيقة التي يرفضها العالم بأنهم أطفال لهم أحلام وحكايا وألعاب وحب وأمل بحياة أفضل، ليشبوا وينضج كل منهم بفكر طبيب أو مهندس أو شاعر يكتب عن هذا الوطن!**

استشقتها، وقد رفضت بقوة إعطاءنا أي شيء من مقتنيات أولادها، وقالت لي: «أمانة أمانة، لا تحرميني آخر ما عندي منهم!»

وكسر قلبي عندما عرفت من حماتها أنها بقيت أربعة أيام تنبش في التراب والركام بحثاً عن أي شيء يخص أطفالها، حتى وجدت البلوزة الخاصة بطفلها الأصغر، ولعبة تعود لطفلها الأكبر، وهي لا تنام قبل أن تشتم رائحتهم وتحضنهم، وتردد: «ناموا، أنتم بأمان معي».

غافلنا والد الشهداء بأن أحضر دمية أرنب وكأساً صغيراً كان آخر ما لعب به الأطفال أمام حديقة المنزل قبل أن يقصف، وقد أخفاهم عن أمهم حتى لا تتعذب، ونظر إلي بعينين ملؤهما الدموع والحسرة: «هاد آخر شيء من ولادي بعطيك ياه، أمانة افضحوا الاحتلال وجرائمه، أمانة عليكم!» وتنهد محتضناً زوجته وصرخ من ضعف حيلته: «يا ريتني أنا ولا هما!» وما زال ذلك الرجل المنكسر الظهر يعالج نفسه جراء الإصابة التي تعرض لها، ويلعن روحه لأنه لم يفدِهم ويمنحهم الحياة بدلاً عنه!

رفح أسطورة الخيبة والوجع والحسرة المكبلة بالقيود، والتي غفلها الإعلام، فشهداؤها فقط هم وحدهم من يعرفون الحقيقة!

نعم، اغتالوه، ولم يستشهد بقصف عشوائي!» كان هذا الفانوس ما استطعنا أخذه من والدته بعد رفضها المتكرر لإعطائنا أي شيء يخصه.

المشاهد متعددة في غزة، والقصص، كلما تتعمق فيها تفتك بقلبك أكثر! يا الله، لا ترِني من هذا أبداً، اجعل الصورة تقف وأوقف الزمن بعدها! في كل مرة أغادر بيت شهيد وأصل إلى بيتي أكون قد نزفت بكاء، وأنا أدعو الله أن يلهمهم الصبر وأن يعوضهم من عنده.

في منطقة البريج سيدة فقدت أولادها الاثنين مع بيت عائلة زوجها المكون من خمسة طوابق بقاطنيه، تحمل في أحشائها جنين الشك، وهي غير موقنة إن كانت له فرصة في الحياة أم لا بفعل الغازات والصواريخ التي

قتلني القهر، وكرهت معه كل حالات الانقسام والوطن الضائع! من يشعر بهؤلاء أو من سيشعر بوجعهم؟ من يربت على أكتافهم ويخفف مصابهم؟ وهل يستطيع أحد أن يفعل؟

تحدثت إلى نبيل الذي فقد أكثر من 20 فرداً من عائلته، مع بيته وزوجته وأبنائه، وبقي وحيداً يصارع ألم الإعاقة المستديمة التي تسبب بها الاحتلال، تمثلت بقطع يده وجزء كبير من أمعائه ومن الكبد، وظل له ابن صغير شاء القدر أن يجمعهما ذات الوجع! عامان من عمر البراءة يعيش بكلية واحدة وجزء من الأمعاء وقدم واحدة! ما هذا يا الله! كيف لنبيل والصغير أن يحتملا هذا الجحيم؟

جلس نبيل يقلب لنا صور زفافه وأولاده متحدثاً عن زوجته وعن ابنته التي جاءت للدنيا بعد ثلاثة أبناء، وكيف وجد جثتها معلقة على الشجرة المقابلة لبيتهم، وكيف سمع صرخاتها وهي تشنق عالياً وهو عاجز عن فعل شيء! يدخن بشراهة وعصبية ودموع لا تتوقف، ماذا يعني أن يبكي الرجل؟

إنها ملحمة لم يسطرها التاريخ في أي زمان أو مكان آخر! بكى نبيل بحرقة وقال: «لماذا يا الله لم تترك لي واحداً فقط أعيش معه، وتركتني أتجرع الحسرة قطرة قطرة!»

لم نستطع كتمان وجعنا، وبكينا بحرقة أنا وزميلتي إيمان سلامة، حتى أنني حاولت مساعدة نبيل بقلب الصفحات، فرفض وقال: «لست عاجزاً عن أن أتلمس ملامحهم ووجوههم، وحتى ابتساماتهم».

قتلني القهر، وكرهت معه كل حالات الانقسام والوطن الضائع! من يشعر بهؤلاء أو من سيشعر بوجعهم؟ من يربت على أكتافهم ويخفف مصابهم؟ وهل يستطيع أحد أن يفعل؟

ما زالت أم أسامة سحويل من بيت حانون تتواصل معي لأنني شعرت أنها في كل مرة تريد من يستمع إليها ويشعر بألم فقدها، هي التي هربت بإيهاب وأسامة إلى مدارس الإيواء في جباليا لتحميهم، وقالت: «لم أرد لأولادي أن يذلوا، وأحضرت لهم من السوق بلوزتين، واحدة باللون البيج وواحدة باللون الرمادي، ارتدى إيهاب البيج وأسامة الأخرى، وفي تلك الليلة تم استهداف المدرسة، صرخت: «إيهاب، أسامة، يا ولاد وينكم؟» فرد علي إيهاب: «أسامة تحتك يما!» تحسست يدي المكان، وإذ بي أضع يدي داخل رأس ابني الفارغ، والذي لم أعرفه إلا من بلوزته البيج! تعرفت عليه من بلوزته، آه والله!»

أنا قتلتهم، أنا هربت بهم من موت إلى موت! أسامة تركني بعد فترة من إصابته، كذب علي وأخبرني أنه بخير! أرواحهم في السماء تنادي علي كل ليلة، وأشعر بالذنب! كنت أخاف عليهم، والله بس من خوفي عليهم وديتهم المدرسة، والله ما كنت بعرف إني سلمتهم للموت بإيدي!»

أم أسامة تحتاج لمن يخفف ألمها، أذهب لزيارتها كل فترة، وفي كل مرة ليس لها حديث إلا أسامة وإيهاب، وأعرف الآن أن جميعهم كانوا بحاجة لحضن حقيقي وأذن تسمع أنينهم، لا مساعدات مادية بالرغم من أنها تعيش ظروفاً اقتصاديا سيئة، فهي تخدم داخل رياض الأطفال وزوجها عاطل عن العمل. إنها تحاول جاهدة أن تنهض، وأعترف أنني أضعف وأضعف من تلك الإرادة التي وجدتها فيها، ياه كم خجلت من نفسي!

رأيت نبيل بعد فترة وقد صار متطوعاً في جمعية لتأهيل المعاقين في حملة للقراءة كنت المشرفة عليها، وكان يعمل مع الأطفال وعيناه تراقبان كل طفل وطفلة، وهو يتألم في صمت ويعطي ما في قلبه ليشعرهم بالسعادة.

خانتني قدماي، فسقطت على الأرض باكية أتوسل الله بأن أجب على السؤال المصلوب في قلبي: كيف يقوون على الحياة؟

نبيل وغيره ممن عصفت بهم أمواج عاتية وأخذت ما لديهم ما يزال الإصرار طريقهم، يصارعون الحياة بحلوها ومرها، من أين لهم هذه القوة؟ ما هذا الشيء داخلهم الذي لا يرضخ للانحناء!

عندما اقترب نبيل مني قال: «ألست أنت من جاءت إلي سابقاً؟ أخبريني، هل استرجعت أرواحهم وحكاياتهم وضحكاتهم؟» وغمرني بنظرة جعلت قلبي يتوقف وقتها من شدة عزيمته.

ميداء، الطفلة الشقية التي طارت إلى السماء تحلق دون رجعة، أوجعت قلب أبيها الذي غادر غزة دون نية في العودة بعدما جاءته في عمر متأخر وبعد سنوات انتظار.

أغلق شقته وطوى صفحة حياته وذكرياته معها ليبدأ حياة جديدة في تركيا، وكان قد تخلى عن عمله فيها لأجل ابنته، يا الله! ما تلك الغيمة التي ظللته؟ لقد مسح المطر أي ذكرى تبقي لوالدها المكسور شيئاً من رائحتها.

الرجل ضعيف الحيلة ذهب ولن يعود، قتلته ميداء على شاهد قبرها!

نبيل وغيره ممن عصفت بهم أمواج عاتية وأخذت ما لديهم ما يزال الإصرار طريقهم، يصارعون الحياة بحلوها ومرها، من أين لهم هذه القوة؟ ما هذا الشيء داخلهم الذي لا يرضخ للانحناء!

نحن نستحق أن نعيش، لنا آمال وأحلام وأحباء نرجو من اللّه بقاءهم، ولكني وصلت إلى ما وصلت إليه: إنني أبحث عن مفهوم حقيقي لمعنى الوطن والتضحية!

الخطايا التي ارتكبت بأبشع صورها في غزة كانت في «أرجوحة العيد اللعينة»، عندما اجتمع أحد عشر طفلاً في قصة موت واحدة بيد قاتل واحد.

حلم الصغار بساندويشة من الشاورما، فكان مكان لقائهم الأرجوحة التي حلقت بهم إلى سماء عليين! يا لسخرية القدر المجحف: قتلتهم الأرجوحة بصاروخ حولهم إلى قطع لحم صغيرة كتلك التي كانوا يشتهونها!

قصص لاإنسانية هذا الوحش الصهيوني ستطبع في ذاكرتنا جراحاً وتعاسة أبدية، ترافقها حقيقة انقسام سياسي لا يرقى أبداً إلى فداحة الوجع وحجم التضحية الفلسطينية.

وإننا أبداً لا نريد وطناً يلقي بأبنائه في تهلكة هي الأعنف والأمر، مع جهل لمصائرهم. والنهاية متى ستأتي؟ وهل سيستمر ذلك الوحش بنهب قدرتنا وقوتنا وحياتنا؟

نحن نستحق أن نعيش، لنا آمال وأحلام وأحباء نرجو من الله بقاءهم، ولكني وصلت إلى ما وصلت إليه: إنني أبحث عن مفهوم حقيقي لمعنى الوطن والتضحية!

مخيم أول الورد

إيهاب الغرباوي

"كأول فكرةٍ لله عن الجمال" تخبرُ نفسكَ إذ تراهُم. تقفُ مريم في منتصف الدائرة التي صنعْتها، يحيطها من كل صوبٍ شيءٌ من براءة الخلق. "كأنقى صورةٍ خطرت له لما رآنا مرّةً أخرى، فحدث خلقه عنّا، جميلاً، في علاه، وحيداً، لا نراه".

قررتْ تلكَ التي احتارتْ فيها الصفاتُ أن تغني هذه المرّة، ضاربةً بأحلامك عرض الحائط. هل تذكرت الآن؟ هل تذكرت كم من مرّة لعنت قدرك لأنّ لكَ صوتاً لا يشبهُ من الأشياءِ إلا القبحَ فيها؟ لطالما عرفتُ بأننا ندركُ كل شيء في آخَرِه، وهكذا، لمّا أفرجت مريمُ عمّا خبأت في صدرها من زقزقة، سقطتُ من "علوٍ شاهق"، وتيقنتُ من ضرورة كف أذاي عن الناس جميعاً، بمن فيهم أنا.

تضحكُ نيبال، مرفرفاً شعرُهَا كغيمة من الظلِ الخفيف الذي لا تملُ الأشياءُ انتِظَارَه، تضحكُ مرّةً أخرى على سقطاتك في الحديث، تتوردُ وجنتاك بما لا يتلائمُ مع مكانِك المفترض بينهم؛ تفقدُ قدرتَكَ لوهلة على السيطرة على سيالاتِ الضحكِ المفاجئ التي يكتظُ بها المكان، تتسللُ ضحكةٌ عرفتْ طريقها إلى شفتيك، تغرقُ ضحكتك في دوامات الضحك المتواصل؛ يضيعُ ظلُّك في الظل، ولا تثيركُ الرغبةُ في إيجاده، فأنت مرتاحٌ هكذا.

ستتبعكُ تغريد أينما حللت وارتحلت، طالما أنك تلفُ الحبلَ الخاص بالكاميرا حولَ جيدِكَ كي لا يحزنك

ضيـاعُ مشـهدٍ مـا. إنّ لها مـن عادات التوسـل مـا تعرفُ أنك لسـت تدرك وجه الخداع فيه؛ فهي الآن تعرفُ أنّك - وبمجرد أن تزم شـفتيها ، وتعقد حاجبيها- ستسـقطُ من فـورك في الفـخِ الذي نصبـهُ لكَ وجههـا الممتلئ بعلامات البـراءة، البراءة التي خدعتك مـرّة، ومرّة، ومرّة، ومرّة! لا تفعلُ هذا وحيدةً، تتآمر الفتياتُ الصغيرات الشريرات ضدك، يجتمعن، محنية رؤوسـهن، تسـترقُ كل واحدةٍ منهـن النظر تارةً، تنحني رؤوسـهن مـرّةً أخرى، تتمتمن شـيئاً، ينظـرن إليك جميعهن، ثمّ تخـرجُ تلك الضحكة التـي تنطـوي على الكثير مـن المكر عاليـةً بما يكفي لإرباكك.

تنسـى للحظةٍ من أنت، ولا تنسـى من هم. إنّها ذات الحالة التـي تكـررت كلمـا حـدث واجتمعت بعـدد منهم، في سيارةٍ مثلاً، أو في قاعة التدريب. هذا غريبٌ وقاسٍ، أنتَ الآنَ تراهُم في مخيمكَ بلا فاصلٍ زمني يتيحُ لكَ استجماعَ قـواك لغصةٍ أخـرى، يقفـون جميعـاً، تراهُـم، ولا ترى الضحـكَ في عيونهـم، تبـدو عاجزاً عن ذلـك، رغمّ أنهم يضحكـون. الآن، في هـذهِ اللحظـةِ بالتحديد، تتذكر أنهـم جميعاً فقدوا آباءهم! أليسَ هذا غريباً؟ ألا يُسـقطُ هذا عاديةَ الموتِ للحظة؟ ليسَ من المعتادِ أن تطوفَ حولكَ ذكـرى وفـاة أب أو أم أحدهم عند لقائـه، فالعاطفةُ في تلـكَ اللحظةِ هي أيـاً كانت عاطفةُ اللحظـة، والفكـرةُ الأولى عندَ رؤيتهم هي أي شيء في العالم إلا قضية الفقد هـذه. لكن هذا لا يحدثُ مع مجموعة الأطفال هذه، إذ تبـدأ حكايتهم حيـثُ تبدأ الرغبةُ في التجـاوز، التجاوزُ الذي صرت تحتاجه بذات القدر.

«أولُ الـورد» أو مخيّـم أطفـال مسـتقبلي، جمعـا أولئـك الأطفـال الذيـن فقدوا آباءهم في حرب العام التاسـع بعد الألفيـة الثانيـة. أيامٌ ثلاثة، تثيـرُ في قلبي حيرةً تضاعفت مـع الوقت، كيف اتسـع الزمنُ لكل هـذا الحب في أيام ثـلاث؟ مـاذا «ارتكبنـا» خلالهـا؟ كيف انقضـت بهذهِ السـرعة؟ كيف لها أن تنقضي أصلاً؟ ماذا قالت بيجال لأحمد عندما وقفا متقابلين في الصباح الأول، حين طلبت منهـم ربم أن يصطفـوا هكذا ليتجاذبـوا أطراف حديث البدايـة؟ مـاذا قالت رؤى للسـيد سـيرافين يا تُـرى؟ أين ذهب زياد بفكره لمّا اسـتلقى وحيداً في الركن، تضربُ ألحانُ البيانو أذنيه، مغمض العينين؟ ماذا خبأت ياسـمين داخـل البالون من أحلام؟ لماذا كانت حريصةً على بالون نـور كلّ هذا الحرص؟ ماذا كشـفت هناء عن نفسـها، مـن كانت؟ بماذا تحلم؟ كيف بـدا العالم من الخارج في عينيها؟ لماذا أصرّت نرمين على اسـتخدام البنفسـج لوناً للوحتهـا؟ ولمـاذا لم يكن بوسـع ملك أن تفـارق فاطمة، أتراهـا الكمنجـة؟ لماذا شـعروا بمقتٍ تجـاه الدوائر في النهايـة؟ لمـاذا، تتسـلُ من لمـاذا، لمـاذا تتبعها لمـاذا، تلد أخـرى، تلـد الكثير، كأرنبةٍ ما، كقطـةٍ حنون، تلدُ بلا هوادة.

يا كل العيون الجميلة التي سـرقت من القلب ما سرقت، يـا جميـع الذيـن كانـوا هنـا، يـا كل الذيـن مـروّا، عبرونـا، ولم يعبرونـا، يا عطر البداية، ومسـك الختام، يا نسـمة الليل العليلة، وحلم الحمام، سـيبقى هذا خالداً في الذاكـرة إلى الأبد، شـيئاً جميـلاً، مليئاً بما اختلط من المشـاعر، اختبرنا فيه فرح الذاكـرة باللقاء الأول، وحزن آخر التفاتةٍ نحو ما عشـقنا من وجوه، لقاء العيون البرّاقة، وابتسامةٍ عرفت طريقها نحو السماء.

هـذا المخيـم كان ختـام مشـروع أنشـطة لا منهجيـة، والذي نفذته مؤسسـة تامر للتعليم المجتمعي، واستهدف 250 طفـلاً وطفلة من الأطفال الذين فقدوا آباءهم خلال حـرب 2009 علـى قطـاع غـزة. تم العمـل مع هـذا العدد مـن الأطفـال في عدد مـن الزوايا، وهي: زاويـة الكتابة الإبداعيـة، زاويـة الفنـون التعبيرية، زاويـة تكنولوجيا المعلومـات وصناعـة الأفـلام، وزاويـة الرياضـة. خـلال المشـروع، خاض الأطفـال تجارب لا حصر لهـا، تعرفوا فيها على ميولهم الحقيقية بعد اطلاعهم على كل الزوايا ليختـاروا الأقـرب لقلوبهم في المرحلة الثانيـة، وليتعمقوا أكثر في زواياهم في المرحلة الثالثة.

في المخيم، احتفلنا بالأطفال، ولا شيء آخر، وتركناهم، بعـد أن تجولوا في معرض صنعنـاه لهم كأول المعارض، علـى وعدٍ بأن يكـون الثاني قريباً قريبـاً، يدعونا كل واحد منهم إليه.

بيفرلى نايدو

والوجه الآخر للحقيقة

رسالة بيفرلي نايدو إلى طالبات مدرسة الحاج معزوز في نابلس

2015/4/29

عزيزاتي طالبات مدرسة الحاج معزوز في نابلس:

كم كان جميلاً أن أتلقى تعليقاتكم بعد قراءتكم لكتابيّ «رحلة إلى جوهانسبرغ » و«سلسلة من نار».

شكراً جزيلاً لهذه الالتفاتة، وأيضاً لأمنياتكم لي بالسلامة. الحقيقة أن ذراعي تتعافى ببطء، لكن بإصرار، من الكسر الذي أصابها، ويتطلب الأمر بعض الانضباط والالتزام بعمل التمارين اللازمة لأساعد ذراعي على استعادة لياقتها، وسأفعل ذلك بالتأكيد.

لو طلب مني أن أختار حيواناً ليكون بمثابة رمز ملهم لي، أظنني سأختار السلحفاة. واحدة من العبارات الجميلة التي أحفظها تعود في أصلها للغة النيانجا، ومعناها «رويداً رويداً وصلت السلحفاة إلى المحيط الهندي».

أنا لا أستطيع التحدث بلغة النيانجا، لكن ذلك لم يمنعني من الإعجاب بهذ اللغة التي تمكنت، بالرغم من تعدد أشكالها، الوصول الى أربع دول إفريقية على الأقل. هي موجودة في كل من مالاوي، وزامبيا، وموزامبيق، وزيمبابوي. وهكذا تقطع السلحفاة الحدود التي بناها بنو البشر، نعم تقطعها ببطء، لكن أيضاً بإصرار.

احتلت السلحفاة مكاناً في القصص الشعبي الإفريقي، وتشير مراجعنا إلى أنّ أول ظهور لها جاء في حكايات أيسوب (قبل حوالي 2500 سنة)، كما ظهرت لدى قبائل البانشاتانترا الهندية التي كانت تتحدث السنسكريتية، ونقلتها معها إلى بلاد فارس وإلى بلاد العرب، حيث عادت وظهرت بشكلها المعروف باسم كليلة ودمنة.

وهكذا، ظلّت السلحفاة تجوب العالم عابرة الأزمان والقارات. وبدوري قمت باستعارة واحدة من قصص السلحفاة الإفريقية العزيزة على قلبي، وضمنتها في روايتي التي تحمل اسم «الوجه الآخر للحقيقة». والرواية تدور حول طفلين من نيجيريا، ووالدهما الصحفي الذي عرف بقلمه الحادّ والصريح في سنوات التسعينات، حين كانت البلاد تعيش في ظل حكم عسكري. جرت محاولة لاغتيال والد الطفلين، لكن الموت طال الوالدة بدلاً عنه، وتردد الأب كثيراً قبل أن يوافق على تهريب أطفاله خارج البلاد لينتقلوا للعيش في لندن، حيث كان يأمل أن يوفر لهم هذا الخيار مكاناً أكثر أماناً.

بين ليلة وضحاها بات الأولاد مدرجين ضمن لوائح «المهاجرين غير الشرعيين» والمطالبين باللجوء. تعلم الولدان طوال حياتهما قول الصدق، والداهما ظلّا يؤكدان دائماً على ضرورة قول الحقيقة، لكنهما فجأة يكتشفان أن قول الحقيقة سوف يشكل خطراً عليهما.

يمكنكم معرفة المزيد عن أحداث الرواية من خلال صفحتي الإلكترونية، لكنني على أية حال أرفق مع رسالتي هذه أحد فصول هذا الكتاب، والذي يعكس مضمون ومحور الرواية. ستجدون أن الفصل يتضمن قصة من قصص السلحفاة، وأعتقد أن القصة يمكنها أن تثير بعض النقاشات والحوارات.

سأزور فلسطين وتامر قريباً، ومؤسسة تامر التي قامت بترجمة اثنين من كتبي: «رحلة إلى جوهانسبرغ» و«سلسلة من نار» وعدتني بترتيب لقاء يجمعني بكم، وأنا متشوقة لهذا اللقاء حقاً، ومتشوقة أيضاً للقاء المترجمة التي بادرت مشكورة بإرسال كلماتكم ورسائلكم إلي، وترجمتها أيضاً للإنجليزية. أرجو أن نتمكن سوياً من الغوص في أسئلة عميقة وجادة حول اللغة، مثل السؤال عن مدى صعوبة أو سهولة نقل كلمة أو عبارة من لغة إلى أخرى. ها أنا أعدّ منذ الآن مجموعة من الأسئلة التي أودّ مشاركتها مع سمر قطب (المترجمة)، وأنا على يقين بأنكم أنتم أيضاً لديكم الكثير من الأسئلة التي تدور في أذهانكم.

أحب أن أسمع عن القصص والروايات التي تفضلون قراءتها، بالطبع يمكن أن تتداخل وتتعدد أفضلياتنا؛ مثلاً قصص المغامرات أو الرعب أو الأحداث المتلاحقة أو السفر والترحال، أو تلك التي تعكس الحياة كما هي، أو قصص الحرب والبقاء. إن القصتين اللتين وصلتا إليكم وقرأتموهما هما بالتأكيد قصص واقعية، لكنها تتضمن في السياق قصص الحرب وصراع البقاء.

هنا في بريطانيا تبدو قصص الخيال هي الأكثر شعبية بين أوساط اليافعين، أما النصوص الفكاهية فهي الأكثر انتشاراً بين الجميع.

هناك بالطبع أنواع أخرى من القصص غير التي ذكرتها، فقد تكون إحداكن من هواة القصص التاريخية أو قصص الخيال العلمي (التي وإن كانت تتحدث عن مستقبل متخيل، إلا أن بإمكانها أحياناً أن تعكس جزءاً من الوضع الحالي). أو ربما تكون إحداكن مولعة بقصص يقود بطولتها حيوان أو أكثر، أو ربما قصص رياضيين أو غيرها. أنا حقاً متشوقة للتعرف على الجوانب التي تستهويكم في الكتاب وعن بعض ما قرأتموه أو ترغبون في قراءته.

كما يسعدني أن أردّ على أية أسئلة أو استفسارات لديكن حول كتبي وحياتي، ولماذا اخترت أن أكتب قصصاً واقعية في الغالب، قصصاً يخوض أبطالها دائماً معارك من أجل العدالة، ومعارك للدفاع

عن وجودهم وحقهم في العيش وفي احترام إنسانيتهم.

لكن مني جميعاً ولمعلماتكن ولمكتبيتكن وللمديرة أجمل أمنياتي

وحتى نلتقي، كونوا بخير

بيفرلي نايدو

بيفرلي نايدو

«جُرأة البَوح»

الفصل 35 من رواية الوجه الآخر للحقيقة[1]

أطفالي الأعزاء

عندما كنتم صغاراً، اعتدنا أنا وأمكم على رواية القصص لكم، وكذلك فعلت جدّتكم وجدّكم والعم تاندي والماما باكي، وكثيرون من الكبار الذين أحبوكم جداً.

تذكرون بالتأكيد السلحفاة التي كانت بطلة واحدة من قصصنا التي رويناها لكم، ربما كانت بطيئة مثل عجوز مقوّس الظهر، لكنها كانت سريعة البديهة. بدت أحياناً مراوغة وأحياناً أخرى فنانة، أو حكيمة أو رقيقة ومتفهمة.

أود مشاركتكم الآن بواحدة من قصص هذه السلحفاة، لأنها القصة التي تجمع فيها بطلتنا كل هذه الصفات، إلى جانب تمتعها بالشجاعة والجرأة.

حتى لو كنتم قد سمعتم القصة من قبل، لا يهمّ، فسرّ جمال هذه القصص أننا لا نملّ ولا نتعب من سماعها مرات ومرات.

أما ما يجعل هذه القصة مميزة، فهو أنها قصة تروي في طياتها حكاية قصص.

السلحفاة والنمر

ذات يوم، خرج النمر يبحث عن شيء ليأكله، كان جائعاً جداً، فهام في الأرجاء طوال النهار لكنه لم يجد ما يسدّ جوعه. بدأت الشمس بالمغيب، وبدأت معدته تشكو وتقرصه بينما كان يقترب من بقعة جرداء في وسط الغابة، وهناك، أمامه مباشرة، رأى سلحفاة، وبقفزة واحدة كان النمر يثبت أقدامه على ظهرها.

"آه.... أرجوك"، صرخت السلحفاة. "أدرك الآن بأن هذه هي نهايتي، لكن أرجوك أيها النمر العظيم، امنحني بضع دقائق من رحمتك قبل أن تلتهمني، أرغب وأتمنى أن أهيء نفسي وأحضّرها لمغادرة هذا العالم".

أدرك النمر في تلك اللحظة أن السلحفاة لا مفرّ لها، وفكّر أن بضع دقائق إضافية قد تساعد معدته في تحضير عصاراتها استعداداً لالتهام السلحفاة!

"بما أن مزاجي جيد الآن"، قال النمر مبتهجاً ومزمجراً، "سأمنحك خمس دقائق".

أطلق النمر سراح السلحفاة التي سارعت للنبش والحفر بقوة وبعصبية في العشب تحت أقدام النمر، ظلت تحفر وتحفر دوائر آخذة في الاتّساع كل لحظة، ولم تتوقف حتى لالتقاط أنفاسها. راقبها النمر بتعجب، حركتها ودورانها أثارا دهشته واستغرابه.

استخدمت السلحفاة الوقت المسموح لها حتى آخر ثانية، وفي اللحظة الأخيرة التفت النمر حوله وراقب العلامات العميقة التي تركتها السلحفاة على الأرض حوله.

"ما هذا"؟ قال النمر، "لم فعلت ما فعلت؟"

"حسناً"، أجابت السلحفاة، "ابتداء من اليوم سيعلم كل من يمرّ بهذا المكان أن مخلوقاً ما قد ناضل من أجل حياته هنا. يمكنك أن تأكلني الآن، لكن نضالي من أجل حياتي سيظلّ حيّاً وسيتذكره كثيرون!"

أطفالي الأعزاء،

لا تقلقوا، فأنا لا أحاول إخافتكم أو القول إنني سأسمح لأي نمر بأن يأكلني، لكني مثل السلحفاة أؤمن بقوة وتأثير قصصنا التي نرويها. إذا صمتنا في وجه الظلم، فإن الظلم سيكسب المعركة، ولهذا لا بدّ من أن نمتلك الجرأة للبوح والقول.

عندما تقطع الكلمات محيطات الزمن، يكون لها وقع أعظم من وقع السيوف

والدكم المحبّ

(1) جرأة البوح: الفصل 35 من رواية "الوجه الآخر للحقيقة"، دار بافينز للنشر(لندن، 2000)

رسائل طالبات مدرسة الحاج معزوز إلى بيفرلي نايدو

رزان الشلة

قصة أكثر من رائعة، أسلوبها جميل وتشد القارئ، وهي من أجمل الكتب التي قرأتها. أحببتها بشدة، وأتمنى أن ألتقي الكاتبة في أقرب وقت.

آية صبحي أبو رجب

كوني دائماً معنا بقلب الثائر، كوني مع الأطفال المظلومين، أطفال فلسطين، أطفال العالم، ومهما فرقتنا الحدود، وإن لم نلتقِ، فقضيتنا واحدة، ودافعنا واحد.

ريما المسيمي

نشكر الله على أن هناك أشخاص يشعرون بأطفالنا وقضيتنا ومعاناتنا التي طالت كثيراً. كوني دائماً إلى جانبنا، فدعمك ودعم امثالك يقوينا حتى نستطيع محاربة المحتل وإخراجه من أرضنا التي سلبها دون حق، وحرم أطفالنا حق الحياة. شكراً لك، ولكل شخص ساهم في رسم البسمة على وجوه أطفالنا.

أسيل بديع

قصة جميلة ذات أسلوب رائع، وهي من أجمل ما قرأت.

وئام دويكات

فلسطين بحاجة إلى أشخاص مثلك. شكراً على كل شيء.

مقارنات

عن رواية سلسلة من نار للكاتبة بيفرلي نايدو

رفح، خان يونس، بيت حانون، هذه المناطق التي اجتاحت ذاكرتي عندما قرأت رواية سلسة من النار للمرة الأولى. في كل مرة أنتهي فيها من قراءة فصل من الرواية، أحاول أن أقارن بين المناطق فيها وبين الاجتياحات الإسرائيلية التي حدثت مؤخراً. ما كان مدهشاً حقاً هو أن ريتشيل كوري جاءت إلى مخيلتي عندما وصلت بالقراءة إلى تلك الجرافة التي بدأت بتدمير أكواخ الفقراء الصغيرة، وكيف رفضوا الخروج منها. ريتشيل كوري وضعت روحها على كفها من أجل القضية التي تؤمن بها، بغض النظر عن المكان، لأن الهدف واحد.

ريتشل كوري و"ديكوبي" وجهان لعملة واحدة في الكفاح من أجل النجاة، والبحث عن بوفيلونغ (المكان الذي يعطينا الحياة). توقفت عند فقرة تعبر عنا وعن الحياة بكل تفاصيلها: "آه يا أختي! أطفال في سويتو يقاومون بأيديهم العارية وبالحجارة، ويواجهون الدبابات والشاحنات المملوءة برجال الشرطة والجنود المسلحين. نعم، إنهم يستمرون بقتل شعبنا، ولكنهم لم يهزمونا بعد، بل إن عدد المؤيدين لنا يأخذ بالتزايد. قوتنا تزداد يوماً بعد يوم. إن الآباء الذين يشاهدون ما يحدث لأبنائهم أصبحوا يشركون أنفسهم في هذا الكفاح أيضاً".

تملكتني مشاعر عارمة عندما شعرت وكأنها تتحدث عن قضيتنا باستخدام أسماء أشخاص وأماكن مختلفة. الكثير من المقارنات تجذرت بداخلي: السبب، طريقة المقاومة، المقاومون خلف جدران البيوت يرفضون التنحي، المخيمات، الشباب، وأخيراً الدفاع والصمود في وجه كل الأوقات العصيبة والمؤامرات.

أنا متأكد من أن هذه الرواية حركت أموراً قد زرعت بداخلي وقاربت على الاختفاء مع مرور الزمن، لقد عززت رغبتي بالبقاء والنضال والتحدي من أجل الوصول إلى ما وصل إليه شعب بوفيلونغ.

محمد البوبلي

20 عاماً

صدر حديثاً

في أدب الأطفال واليافعين في فلسطين

إصدارات مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي

حارة مرة

نص: أنس أبو رجمة

رسومات: يارا بامية

سنة الإصدار: 2015

أعيش في بيتنا وحدي، بعد أن ضاع والداي في البحر قبل عام عندما كانا في زيارة الجد ميزار، ومنذ ذلك الحين وأنا أنتظر أن أسمع عنهما خبراً من "كيمو"، مذياع صديقي "مرّو" عامل النظافة. مرّو يعلّق لي كل يوم رسالة في مظروف يكتب عليه في خانة العنوان "أغاني وأخبار عن بندورة وخيار"، وفيها بعض الأغاني والأخبار التي يسمعها من مذياعه كيمو، وبعضها يؤلفها من خياله.

اشتقت إلى أمي وأبي، ولكنني أعرف أنني سأراهما قريباً، لهذا أستمتع بوقتي في المدرسة ومع الأصدقاء، وأقرأ أخبار مرّو يومياً، حتى أنني أصنع فطائر من الوصفات التي يرسلها لي في رسائله، وأخبئ قطعتين منها لأمي وأبي.

أبوللو

نص: هدى الشوا

رسومات: إياد الصباح

سنة الإصدار: 2015

قصة لليافعين تنتقل بين ماضي تاريخ مدينة غزة العريق وواقعها الراهن، يكسر فيها التمثال أبوللو حصار الزمن، ليروي قصته وقصة عائلة الصياد الذي أعاد إليه بريقه من جديد.

إرنستو جيفارا- قارئ بلا حدود

نص: ريكاردو بيليا

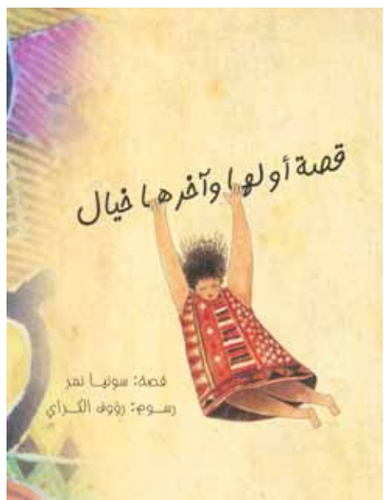
ترجمة وإعداد: وسام عبد الله

سنة الإصدار: 2015

فصل في كتاب ريكاردو بيليا بعنوان «قارئ بلا حدود»، يقدم فيه الكاتب جيفارا من منظور جديد، فهو قارئ بلا حدود، قبل أن يكون قائداً أو طبيباً أو زعيم حرب عصابات. كان قارئاً منذ طفولته، وظلّ قارئاً حتى في أحلك لحظات حياته وأكثرها خطورة، حتى أن القراءة أصبحت فعلاً يومياً كان يسعى إليه لاستعادة التوازن وتجديد قدرته على المضي قدماً.

هذا الكتاب يقع ضمن سلسلة إضاءات فكرية، ذات المضمون الفكري والإبداعي، والتي تهدف إلى تقديم شكل من أشكال المعرفة القائمة على الجدل والبحث وطرح الأسئلة، وهو كتاب لليافعين.

قصة أولها وآخرها خيال



تأليف: سونيا نمر

رسومات: رؤوف الكراي

سنة الإصدار: 2015

يريد الملك أن يسرع ابنه في إيجاد عروس له من بين نساء القصر الجميلات، ولكن الأمير سئم من الجمال الفارغ، ويصر على الزواج من امرأة ذكية، فيقرر إجراء مسابقة في سرد القصص، بحيث تكون الفائزة هي من تحكي قصة تبدأ وتنتهي بالمستحيل.

صدر حديثاً

شيءٌ من هذا العالم

نصوص و رسومات: مجموعة من الأطفال

سنة الإصدار: 2015

يحمل الصندوق رسـائل وقصص وأحلام مجموعة من الأطفال ذوي الاحتياجـات الخاصـة، ورسـائل من أصدقائهم. الرسـائل تحمل قيمةً إنسانية عالية، ويمكنها أن تشكل نواة نشجع من خلالها أطفالاً آخرين على كتابة رسـائلهم الخاصة، وتوجيهها إلى من يريدون. الرسـومات داخل الصندوق هي نتاج العمل مع مجموعة من الأطفال في ورشة للفنون التعبيرية.

الظل يرقص معي

تأليف: هاني السالمي

رسومات: أحمد الخالدي

سنة الإصدار: 2015

في هذه القصة تكتشـف الفتـاة عالماً جديداً من مخلوقات الظـل، عندمـا تُتـرك وحيـدة فـي الحديقـة الخلفيـة ويحل الظلام، وتخرج الظلال لتؤنسها وتصبح صديقتها.

سلسـلة مصـورة لـ عامـر شوملي

تضـم هذه المجلة مجموعة من القصص المصورة التي تعكس الواقع الفلسطيني منذ 2007، بشكل كوميدي مرّ. فيا أيها المتشـائمون الضاحكون لنقرأ، نضحك ونبكي على واقعنا آملين بالتغيير والتقدم!

العقاب بالرسم

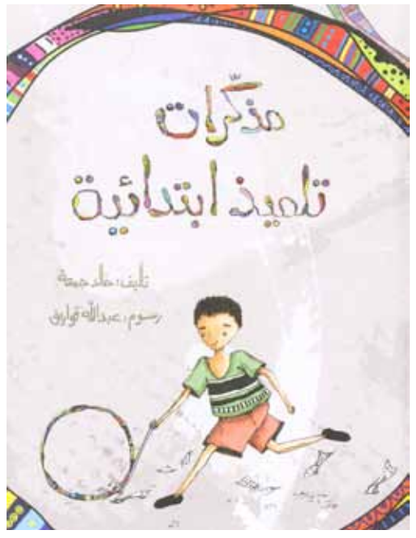
تأليف: إياد بلعاوي

رسومات: لبنى طه

سنة الإصدار 2015

تحكي القصة عن فتاة تهمل دروسها، وتعاقب نفسها بالرسم.

مذكرات تلميذ ابتدائية



تأليف: خالد جمعة

رسومات: عبدالله قواريق

سنة الإصدار: 2015

هل أردت يوماً أن تعيش حياة الطفل في سنواته الابتدائية وتعرفه أكثر؟ تعال معنا لنستكشف عوالم الطفل وأيامه المليئة بالمشاكسات والضحك والملاحظات الغريبة، لنرى جمال العالم وألوانه من عيون الأطفال!

إصدارات دار الأسوار - مركز ثقافة الطفل

أنا هُنا تعرفوا علي

شعر: فاضل علي

تصميم: فاطمة خالد

سنة الإصدار: 2015

أضمومة عطرة من القصائد الجميلة التي تُعبر عن مشاعر الطفل، وحقه في الاختيار والتفكير، والأهم حقه في التعبير عن ذاته.

هي دروس تربوية بلغة شاعرية للطفولة المبكرة.

لن آكل طعامي

قصة: جنان حشاش

رسومات: يارا بامية

سنة الإصدار: 2015

عدنان طفل، يحب أن يكتشف العالم من حوله، يذهب إلى المزرعة ليتعرف على أكل الحيوانات. إنه لا يحب طعامه، ولكنه بعد جولة قصيرة يكتشف أن طعامه هو الأطيب والأفضل. قصة رائعة تعالج عزوف الطفل عما تقدمه له أمه من طعام ومحاولته البحث عن البديل، القصة للطفولة المبكرة.

النملة المغامرة

قصة: محمد كاظم جواد

رسومات: سحر عبد الله

سنة الإصدار: 2015

قصة نملة مغامرة لا تستمع لنصائح غيرها، تتعرض للخطر، وسرعان ما تكتشف أن صديقها الضفدع كان محقاً في نصيحته لها.

أين تنامُ الجرادة

شعر: جليل خزعل

رسومات: لبنى طه

سنة الإصدار: 2015

حكاية شعرية صاغها الشاعر جليل خزعل، تروي قصة جرادة صغيرة، تعيش في مزرعة كبيرة، تقضي وقتها دونما عمل، شعارها الكسل. الحكاية للطفولة المبكرة.

عُلبة حلاوة

قصة من التراث الشعبي للكاتب: سهيل كيوان

رسومات: منار نعيرات

سنة الإصدار: 2015

حكاية شعبية تتحدث عن الطمع وعن الأمانة. القصة تفيض بالمشاعر الإنسانية.

عقد الجزار وقبعة نابليون

قصة: يعقوب حجازي

رسومات: آنا فورلاتي

سنة الإصدار: 2015

محطة تاريخية يتوقف عندها الكاتب ليسردَ قصة الصمود والانتصار في عام 1799 في مدينة عكا، القصة تعبق بالذكرى العطرة، وبالأجواء التراثية والتاريخية وتزخر بالمعلومات.

إصدارات مركز القطان

للبحث والتطوير التربوي- مؤسسة عبد المحسن القطان

كيف صعد الضفدع إلى السماء؟

قصة شعبية من أنغولا

المؤلف: أرون شيبرد

المترجم: وسيم الكردي

رسومات: أحمد الخالدي

سنة الإصدار: 2015

القصة حازت على مرتبة الشرف للمجلس العالمي لكتب اليافعين ضمن أفضل نص مترجم لليافعين قصة شعبية من أنغولا للمؤلف أرون شيبرد، وقام بترجمتها وإعدادها للغة العربية وسيم الكردي، فيما قام الفنان أحمد الخالدي بإعداد رسومات القصة. القصة تنساب في 24 صفحة. كيمانا والضفدع يشكلان أبطال القصة، وهما مثالان عن فكرة المحاولات، والعمل، والجهد والاستمرار، والمكافأة. تنضوي القصة على جانب فكاهي ممزوج بلغة ورسومات شعبية. القصة كنص ورسومات تشكل أسئلة وتثير مواضيع للجدل يمكن مناقشتها والعمل عليها مع الأطفال.

الديك الذي ذهب إلى عرس عمه

قصة شعبية من أمريكا اللاتينية

المؤلف: ألما فلو أدا

المترجم: وسيم الكردي

رسومات: رؤوف الكراي

سنة الإصدار: 2015

قصة شعبية من أمريكا اللاتينية، للمؤلفة ألما فلو أدا، قام بترجمتها وإعدادها للغة العربية وسيم الكردي، فيما قام الفنان رؤوف الكراي بإعداد رسومات وتصميم الكتاب بألوانه الزاهية، والعناصر والزخارف الشعبية التي تعكس روح وجو القصة الفكاهي. تتحدث القصة عن ديك وسخ منقاره وهو في طريقه ليحضر عرس عمه بعدما لم يستطع مقاومة أكل كوزين من الذرة، ويلتقي بعدها مع المعزة، والعود، والنار، والماء والشمس، ويطلب منهم أن يساعدوه، فأي من هؤلاء يقرر مساعدته؟

صدر حديثاً

إصدارات دار كان ياما كان

فارس والسلم

قصة: روز شوملي مصلح

رسومات: عبدالله قواريق

سنة الإصدار: 2015

فارس طفلٌ في الثالثة من عمره، يحب صعود السلم ليصل إلى المكان الذي تضع فيه عمته الأشياء التي تحتاج إلى تصليح. هناك، كان فارس يمارس لعبه الإيهامي، مرة، يندمج في اللعب، فيسقط عن السلم. يبكي فارس رغم إصابته الطفيفة، يبكي فارس خجلاً وغضباً لأنه وقع عن السلم. شعوره يتحسن حينما يرى أخاه الذي يكبره بسنوات قد وقع هو الآخر، لكنه يروي قصة سقوطه كمن يروي نكتة.

ربيع ٦٨

تأليف: مجدي الشوملي

رسومات: محمد عموس

سنة الإصدار: 2015

«ربيع 68» هي رواية لليافعين واليافعات. تتحدث الرواية عن الطفل حلمي، من بلدة أرطاس، البالغ من العمر 14 عاماً، والذي يجد نفسه دون سند بعد أن فقد جده. أما والده فلم تصل منه أية أخبار بعد التحاقه بالمقاومة الفلسطينية. لذلك، يقرر حلمي الذهاب للأردن للبحث عن أبيه حيث توجد المقاومة في بلدة الكرامة. تحصل معركة الكرامة وهو هناك، ويتمكن بالصدفة المحضة من أسر جندي إسرائيلي. يتعاون الضابط المسؤول في البحث عن والد حلمي، ليكتشف أن والد حلمي قد استشهد في عملية داخل الأرض المحتلة، وأن جثته لم تسلّم لأهله. يعود حلمي إلى بلدته، وقد شعر أنه كبر، وأنه لم يعد وحيداً.

مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي
Tamer Institute for Community Education

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

الناشر:

مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي

ص.ب ١٩٧٣، رام الله- فلسطين

هاتف: 02 2986121/2

فاكس: 02 2988161

البريد الإلكتروني: tamer@palnet.com

الموقع الإلكتروني: 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

ISBN: 978_9950_26_069_6

بدعم من مؤسسة إنقاذ الطفل العالمي

Save the Children

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

الإخراج الفني: أضواء للتصميم. هاتف: 02 2980552