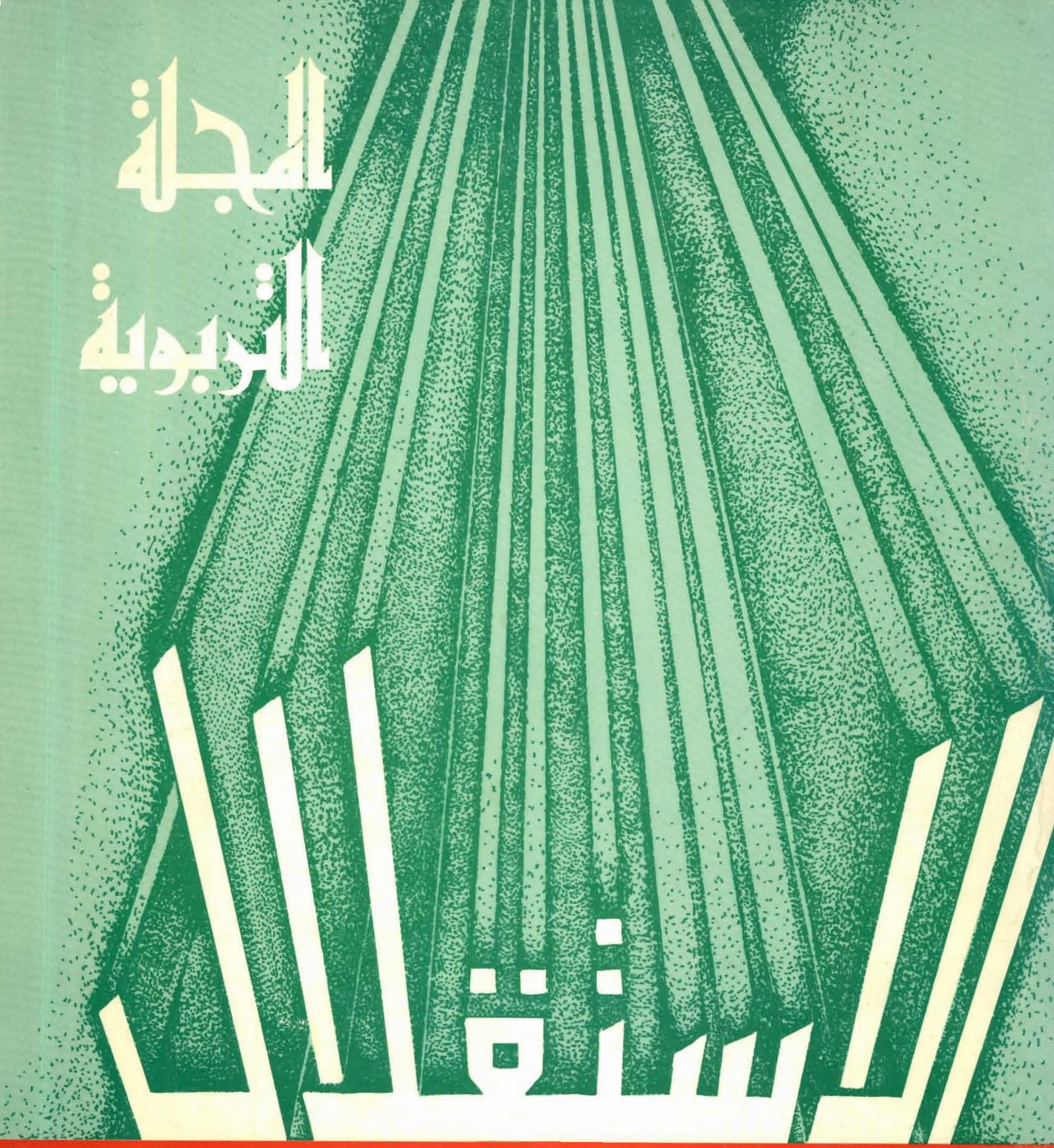
المجلة التربوية



يُصْدرهَا المَركز التربوي للبُحُوثِ وَالإنمَاء

العدد الثالث ١٩٨٠

الاستقلال

الجمهورية اللبنانية - المركز التربوي للبحوث والانماء

المجلة التربوية

مجلة تربوية تعنى بشؤون المعلّم

يصدرها

المركز التربوي للبحوث والإنماء

ص.ب: ٩٣٣٦ - بيروت، لبنان

المدير المسؤول: رئيس المركز

في هذا العدد

صفحة

الدكتور جورج المرّ
التخطيط وصناعة الاستقلال ——— ٢

مارون رعد
حقائق تاريخية عن شخصية الأمير بشير الشهابي الثاني ٤

الدكتور جورج هارون
أديب اسحق يدعو الى التعليم الإلزامي المجاني ——— ٨

قسم اللغة العربية
المطالعة وأُصولها ——— ١٨

ميشال أبي فاضل
مجتمع بلا مدرسة ——— ٢٢

انطوان حنتوش
إيجاد صيغة عدد الأقطار في المضلّعات ذات المدى المحدَّب ٢٩

كمال الشرتوني
نشاطات التربية في الصف ——— ٣٢

انطوان عون
الرسم وأنواعه ——— ٣٦

جوزف شريم
متى بدأت الرواية؟ ——— ٤٢

الدكتور رياض قاسم
رؤية مقترحة في أداء نصوص القراءة العربية ——— ٤٨

حنا عوكر
التصوير الفوتوغرافي ——— ٥٤

الدكتور مصطفى الجوني
الحساب بين الأصابع والكمبيوتر ——— ٦٠

Teaching Composition in the Elementary Stage ٦٤

مكتب التجهيزات والوسائل التربوية
دائرة المنشورات والوسائل التربوية

رئيس وحدة التحرير بالتكليف : **د. جرجي طربيه**
التقويم الأدبي واللغوي : **سليم نكد**
مندوب المجلة : **يونس فقيه**
الاعداد والتصحيح الطباعي : **نسيب عون**
الخطـوط : **حسين ماجد**
الاخراج الفني : **محمد شمس الدين**

طباعة : مطبعة المركز التربوي للبحوث والانماء /س الفيل

التخطيط و صناعة الإستقلال

لقد شهد هذا العصر تحولات حثيثة لدى جميع الشعوب نحو الاستقلال . وقد نالت هذه الشعوب استقلالها اما رضاء كما حصل مع مجموعة دول الكومنولث او دول الاتحاد الفرنسي ، واما نتيجة جهاد مرير امتزج فيه عرق الفكر بدم الاستشهاد كما حصل في لبنان .

ان لبنان ، بجلاء آخر جندي أجنبي عن ارضه في خريف ١٩٤٣ ، وارتفاع علمه المثلث الالوان الذي امتزج فيه ثوب السلام بلون الدم والصمود السرمدي ، حقق ولا شك نصراً تاريخياً اعترفت له به المنظمات العالمية وهيئة الأمم وأصبح له من ثم مكانه المميّز بين الشعوب .

ان الاستقلال ، وان كان حدثاً مرتبطاً بالماضي ، الا انه في الآن نفسه ، مرتبط بالحاضر والمستقبل . فالاستقلال الذي يتجرد من قوة الدفع المستمرة ، اي قوة التفاعل الدائم بين ابعاد الزمن الثلاثة ، فيكتفي بمنجزات الامس غير عابئ بمتطلبات الحاضر والمستقبل ، يتحول مع الوقت الى مومياء جامدة جميلة محنطة في أقبية الماضي ، باردة برودة تمثال من الرخام .

الدكتور جُورج المرّ

انطلاقا من هذا المفهوم ، نتساءل :

ماذا فعلنا كلبنانيين بعد سبع وثلاثين سنة من الاستقلال ؟ هل واجهناه بما يستحق من المحبة والتضحية والعطاء ؟

في الواقع ، ان المحبة محبتان ، واحدة تنطلق من العاطفة ، واخرى من العقل والعاطفة معا .

المحبة العاطفية محبة ناقصة ، فهما ادّعت أنها عميقة تظلُّ متماوجة على السطوح . اما المحبة العاقلة فهي المحبة الكاملة ، لانها تنطلق من العقل والعاطفة معا . الاول يحدد لها اتجاهات مسارها والثانية تنير طريقها بنفاذ رؤياها .

والمحبة العاقلة لتكون كاملة ، لا بد لها الا ان تبدأ بالتخطيط وتكتمل بالتنفيذ . فالتخطيط هو شعار الدول الحديثة والمجتمعات المتقدمة ، فيما يتعدى الصراعات الايديولوجية بين الشرق والغرب . فالالمانيتان تمثل كل منهما ايديولوجية معينة ولكنهما رغم الاختلاف الايديولوجي بينهما دولتان تخططان ، وقد اوصلهما تخطيطهما الى مركز مرموق بين الدول الكبرى رغم ما احدثته بهما الحرب العالمية الثانية من دمار منذ أقل من نصف قرن .

فهل اعتمدنا التخطيط لبناء دولة الاستقلال ، وهل اقترن هذا التخطيط ، ان وجد ، بالتنفيذ ؟

الواقع ان نية التخطيط موجودة ، وقد ظهرت بشائرها في اكثر من عهد ، بشكل بعثات او مؤتمرات تصدر عنها توصيات او خطط . ولكن الامور ، وللاسف ، قصرت عن بلوغ الغاية المتوخاة ، لاعتبارات كثيرة ليس الآن مجال خوضها في هذه الكلمة الموجزة . حسبنا القول ان ما دفعناه من دم منذ الاستقلال الى اليوم ، هو ثمن باهظ لسوء التقدير والتدبير والتقرير ، وانه قد آن الاوان لاستخراج العبر من فوضى الأمس ، وبناء الدولة على أسس حديثة ، منطلقها التخطيط وغايتاها التوحيد والتحديث ، واهم وسائطها بث الروح العلميَّة والابداعية والعقلانية في تربية ناشئتنا ليحبوا لبنان محبة حقيقية ، ويبنوه بدورهم البناء الحقيقي .

فهل نستطيع ؟

■■

مـــارون

حقـــــائق
عـ
شخصيـ
الأميـــــر بشيـــــر الـ

تاريخيـــة
ـــن
ـــة
هـــابي الثـــاني

مقدمة :

لم تتضارب آراء مؤرخي تاريخ لبنان الحديث كما تضاربت حول شخصية هذا الأمير الذي حكم إمارة جبل لبنان حوالي ٥٢ سنة (١٧٨٨ – ١٨٤٠) ؛ فجاءت أحكامهم عليه متباينة ، وراوحت بالتالي بين الاطراء والتعريض والتحفُّظ ، مما جعل صورته في أذهان النشء اللبناني مشوّقة ، يكتنفها الغموض وتحيط بها الأوهام البعيدة كل البعد عن الحقيقة . وهذا البحث المقتضب هو إسهام متواضع يهدف الى تسليط الأضواء على شخصية هذا الأمير الذي تُعتبر فترة حكمه محطة مهمة في تاريخ لبنان الحديث ، وتتمة لما كان قد بدأه سلفه الأمير فخر الدين الثاني في بناء لبنان .

وُلد بشير قاسم عمر الشهابي في بلدة غزير ، في السادس من كانون الثاني ١٧٦٧ . ولم يمضِ على وفاة والـده وقت طويل حتى تزوجت والدته ثانية وتركت مسألة تربية بشير وحسن على عهدة المربية مرحبا البشعلاني من صليما والخادمة مرجانة . وسنة ١٨٤٠ نُفي الأمير الى مالطة والآستانة مدة عشر سنوات ، حيث توفي في نهاية سنة ١٨٥٠ ، في مدينة الغلطة .

١ – مظهره الخارجي :

تميّز بشير عن اقرانه من الولاة والأمراء بشخصيته الفذّة ، نظراً لكونه تحلّى بصفات معنوية وجسدية رفيعة المستوى . لقد عُرف عنه انه كان صاحب بنية قوية وصوت جهوري يُرهب سامعه ، اذا ما تكلم بلهجة غاضبة . كما اشتهر ايضاً بجمال طلعته وسحر عينيه البرّاقتين ، اللتين تنبعث منهما نظرات ثاقبة ، ويعلوهما حاجبان رماديان سميكان طويلا الشعر ويغطيانهما جزئيّاً . جبهته عالية ونافرة ، وتظهر عليها خطوط عميقة محفورة كالأثلام ، من جرّاء الحزن والهمّ ، ولون بشرته وشعره يميل الى الاشقرار .

منكباه عريضان وصدره واسع ، وقامته طويلة ويداه لا تتناسبان في الحجم مع جسمه ، لأنهما صغيرتان . أما لحيته فعريضة ومسترسلة على صدره ، وقد خطّها الشيب ، حيث بدا كرجل دين جليل الوقار .

اما من جهة الملبس فقد كان يرتدي عادة قفطاناً او غنباز يعلوه زنّار من الحرير يظهر تحته خنجر حاد ، ويضع غدّارته دائماً الى جانبه ، ويلبس طربوشاً مغربيّاً على رأسه .

لقد أكسبت تلك الهيئة الوقورة صاحبها هيبة لدى الناس ، حتى لدى كبار رجال السلطة ؛ فقد حدث أنْ استدعاه يوماً الصدر الاعظم ليستوضحه بشأن تهمة موجّهة اليه ، وأوصى الحاضرين في داره بعدم الوقوف لبشير إذلالًا له . وما إنْ دخل الأمير عتبة الديوان حتى وقف الصدر الاعظم بشكل لا شعوري ووقف معه جميع من في القصر . وبعد أن غادر بشير القاعة سأل أحد الحاضرين الصدر الاعظم : كيف حذّرتنا من الوقوف للضيف ووقفت انت له؟ فأجابه الصدر الاعظم على الفور أنَّ لدى الرجل هيبة سحرية دفعتني الى الوقوف له احتراماً .

٢ – عفّة الأمير :

قصد بشير ذات يوم «عين المعاصر» ، قرب بيت الدين ، برفقة حاشية كبيرة ضمّت عدداً من الشعراء والأقارب والأصدقاء وبعض الخَدَم ، وذلك لتمضية فترة من الوقت بعيداً عن هموم الحكم ومشاغله ، ولممارسة هواية الصيد ، ومكث الجميع هناك حتى قاربت

الشمس المغيب. وفيما كانوا جالسين طلباً للراحة والتسلية، اذا بامرأة من دير القمر تدعى وردة، مرَّت بالقرب من النبع وهي حاسرة عن رجليها قليلًا، وهمّت باجتياز مجرى الماء لتتابع مسيرها. وعندما رأت الجموع احمرَّ وجهها خجلًا وأسرعت الخطى، وعندما رأى بطرس كرامة المشهد تأثر به وارتجل هذين البيتين من الشعر:

وردية الخدِّ بالورديِّ قد خطرت تميس تيهاً وتثني القدَّ إعجابا
لم يكفِ قامتها الهيفاء ما فعلت حتى اكتست من دم الطلاب أثوابا

وبدأ أحد المغنين على الفور يضرب أوتار عوده تمهيداً للغناء، واستعدَّ الجميع لمشاركته، واذا بصوت جهوري يقطع الغناء. فدهش الحاضرون عندما سمعوا الأمير يرتجل شعراً وهو منفعل:

في مجلسٍ لو رآه الليث قال به يا نفس في مثل هذا يلزم الأدب

ورمى الأمير المغنّي بنظرة غاضبة جعلت العود يسقط من يديه في الماء.

٣ – عنفوان الأمير:

أخذ الأمير يشعر، يوماً بعد يوم، بأن الوجود المصريّ في لبنان قد بدأ يضعف سلطته على شعبه، ويحدّ من صلاحياته في ادارة شؤون البلاد، وصار يتحرَّق من جرَّاء ذلك غيظاً، ولكنّه ظلَّ عاجزاً عن استعادة سلطانه ونفوذه وإثبات وجوده في إمارته، لدرجة أن القادة المصريين اصبحوا يحتقرونه، وحاولوا ان يتجاوزوه متجاهلين وجوده. وذات يوم حاول شريف باشا، ممثل ابراهيم باشا في سوريا، ان يقلِّص صلاحيات بشير، وخاصة في ما يتعلق بالحكم الذاتي، فما كان من حاكم الجبل الّا أن رفض ذلك بشدَّة، وأبى ان يعترف بالأمر الواقع. فأثار موقف الأمير هذا غضب شريف باشا، الذي خاطبه بعصبية وانفعال قائلًا: مَن عيَّنك أميراً؟ فأجاب بعنفوان: سيفي!، عند ذلك كظم شريف باشا غيظه وسكت، وحاول ان يثير غضب سيده على بشير فلم يفلح.

٤ – عفو الأمير عن معلِّم أولاده:

اهتم الأمير بتعليم أولاده وتربيتهم، وأحضر الى قصر بيت الدين نخبة من المعلمين للقيام بهذه المهمة، ومن بين هؤلاء سمعان الحكيِّم، الذي كلَّفه الامير بتثقيف أبنائه، نظراً لتضلُّعه من اللغات الأجنبية بالاضافة الى اللغة العربية. غير انهم لم يتقيدوا كثيراً بأوامره، لكونه أصغر منهم سناً، هذا بالاضافة الى شعورهم بالعظمة والاستعلاء بصفتهم اولاد امير الجبل. وصادف أن تمرّد أحدهم عليه ولم يخضع له، وعندما عجز عن إقناعه ضربه بعد أن أنَّبه.

أثار تصرّف هذا المعلم استياء الأمير، وقامت عليه قيامة المغرضين والمقرَّبين، واستغلُّوا الحادثة وضخَّموها، واعتبروا هذا العمل إهانة شخصية للأمير وابنه، وأخذوا يطالبون بمعاقبته وتأديبه. وبالفعل فقد قبض عليه وأُقتيد الى السجن تمهيداً لمحاكمته. وفي اليوم التالي أُحضر أمام الأمير لاستجوابه ومقاضاته على ما اقترفت يداه، وبعد ان حقّق معه الأمير شخصيّاً، اقتنع بسلامة قصده وحسن نيَّته وعفا عنه، ولكنه عاد فسأله: هل ستعيد الكرة مرة ثانية اذا ما عصاك ابني؟ فأجابه المعلم برباطة جأش: نعم! لأني لا أرضى لنفسي بأن أكون خائناً لمن جعلني قيِّماً على مصير اولاده، فأُعجب الأمير بصراحته وقال له باحترام وارتياح: حقًّا انك لقرم عنيد.

وبعد هذه الحادثة اصبح اولاد الأمير يطيعون معلمهم وينقادون لأوامره. واصبحت صفة **قرم** اسماً لعائلة في لبنان.

٥ – الأمير وأخوت شانيه:

«أخوت شانيه» هو حسن حمزة من بلدة شانيه بجوار بحمدون. وقد لُقِّبَ بهذا الاسم نظراً لسذاجته، ولكنَّه لم يكن مجنوناً، بدليل انه تميّز بسرعة الخاطر وخفة الظلّ، وقد أحبه الأمير وزوجته وجميع أهل القصر، لأنه كان يُدخل جو الفكاهة والمرح عندما يحلّ بينهم، لدرجة أن الأمير عندما كان يشعر بنوع من السأم أو الانزعاج يستدعيه اليه فيريحه من متاعبه ومشاغله. وعندما قرر الامير جرَّ مياه نبع الصفا الى بيت الدين استدعى اليه نخبة من المهندسين والخبراء وأهل الرأي وتباحث معهم، في خلال أيام عدة، لوضع أُسس سليمة للعمل، ولكنهم لم يتوصلوا الى نتيجة. وفيما هم في إحدى جلسات العمل، يتداولون في الموضوع نفسه، دخل حسن حمزة المعروف بـ «أخوت شانيه» الى قاعة الاجتماع واستأذن الأمير بالسماح له بالإدلاء برأيه، فأذن له وسط استغراب الحاضرين، وأخذ يشرح لهم نظرياته وآراءه المتعلّقة بالموضوع. وعندما انتهى من حديثه اقتنع الجميع بفكرته وعملوا بها. ويُذكر أيضاً في هذا المجال ان الأمير اعتاد أن يشرب دائماً كأساً من العرق عند تناوله العشاء، فدخل عليه مرة حسن حمزة وهو يتناول العرق، فما كان من الأمير إلّا ان قال له: تفضل يا حسن وخذ معي كأساً من العرق، فأجابه على الفور بعفوية: «يا مير، انت عم تشرب عرق تاتصير مثلي، وانا إذا شربت مثل مين بصير؟» ويروى ان الأمير ترك عادة تناول الشراب بعد تلك الحادثة.

٦ – الأمير بشير والشدياق سركيس:

اعتاد الأمير أن يفرض ضرائب متنوعة على الشعب، يجبيها في أوقات معينة من كل سنة، فيدفع قسماً منها للمراجع المختصة، ويخصص ما يتبقى منها لتأمين نفقات قصره وأُسرته ومصاريفه المختلفة. وصادف أن اضطر، سنة ١٨٢٠، الى إرغام الشعب على دفع ضرائب جديدة بدون وجه حق، إرضاءً لرغبات والي عكا، فضاق الأهالي ذرعاً بهذه المظالم، ونظَّموا مؤتمراً شعبيّاً عُقد في بلدة **انطلياس**،

دُعي **عامية انطلياس**، وقرروا عدم دفع أية رسوم جديده؛ وما لبث ان تضامن معهم بعض أهالي بشري وكسروان، بالاضافة الى سكان بلاد جبيل، الذين عقدوا اجتماعاً شعبياً مماثلًا في بلدة **لحفد** الكائنة في تلك المقاطعة، دُعي **عامية لحفد**، واندلعت بعد ذلك شرارة الثورة ضد الأمير بشكل عصابات مسلحة أخذت تقلق راحته وتنشر الذعر في صفوف قواته، وقد تزعّم حركة المقاومة هذه الشدياق سركيس، الذي تمكّن من أسر الأمير قاسم بن بشير، وحاكم بلاد جبيل في تلك الأيام، فطلب بشير رأسه. ولما أدرك الشدياق أن لا مفرّ من انتقام الأمير، لجأ الى حيلة أنقذت حياته، وخلاصتُها انه جاء مع عصابته متنكرين بأزياء نوَر ومعهم سعدان يرقص، وصادف ان التقى الأمير بهذه الفرقة في ساحة كفرنبرخ، فأعجبته حركة السعدان وبرامج الرقص والغناء المختلفة، فاستغلّ الشدياق هذه الحالة وطلب من الأمير السماح له بإلقاء قصيدة بين يديه في قصره، لأنه شاعر أيضاً، ويعرف بالغيب، فوافق على طلبه، ثم حصلت بينهما بعد ذلك مودّة واعجاب متبادلان، تمكّن الشدياق بواسطتهما من الحصول على الأمان من الأمير، بدون أن يكشف عن حقيقته. وعندما تأكد من ذلك أعلن له وهو يلتفّ بذيل عباءته، تدليلًا على انه في حمايته: أنا هو الشدياق سركيس، وفرقة النوَر هي عصابتي! فدهش الأمير من ذكاء الرجل وعفا عنه قائلًا: لقد صحّ فينا قول المثل: «الدارس يغلب الفارس».

٧ – الأمير ومكافحة الجراد:

دخلت لبنان، أيام الأمير، موجة من الجراد الطيّار غطّتْ معظم مناطق الجبل، وفتكت فتكاً ذريعاً بالمزروعات والمحاصيل المختلفة. وعبثاً حاول الأهالي مقاومة الخطر المداهم بالوسائل المتوافرة لديهم، فلم يفلحوا، وكادت الكارثة تحلّ بهم؛ عند ذلك فرض بشير على كل مواطن – كتدبير وقائي – أن يجمع مقدار نصف مدّ (٥ كلغ) من بيض الجراد ويتلفها، فنفّذ الاهالي تعليماته بحذافيرها، وبإشراف بعض أقاربه من الأمراء الشهابيين. ونجحت العملية نسبيّاً، ولكنّ قسماً من البيض قد فقّس وعاد الخطر يبرز من جديد. عند ذلك فتقت للأمير حيلة وجّه بموجبها أمراً الى الأهالي بضرورة جمع كميات من الحطب اليابس، ووضع اغصان خضراء فوقها. وعندما تمتلئ بالجراد – والجراد يحب كل نبات اخضر – تُضرم فيها النيران. وبالفعل فقد نجحت العملية على اكمل وجه، وقُضي نهائيّاً على تلك الكارثة، التي لولا تداركها لكانت أدّتْ الى مجاعة قاتلة.

٨ – الأمير وتمضية أوقات الفراغ:

لم يعرف الأمير في الحقيقة كثيراً من أوقات الفراغ، نظراً لانهماكه في شؤون الحكم ومتاعبه؛ وأبرز هواياته كان الصيد. وقد اعتاد أن يقصد أماكن محددة لهذه الغاية، برفقة حاشية ضخمة. وقد تدوم رحلة صيده في كل مرة أياماً عدّة. وبعد أن يفرغ من أعماله اليومية الرسمية في المساء، يتوافد عليه عادة أصدقاؤه من آل الخازن وبعض أعيان البلاد فيتسامرون، وتدور أحاديثهم حول مختلف اللطائف الأدبية والنوادر الطريفة. كما جرت العادة ايضاً ان يضم مجلسه العلماء والأدباء، حيث يتناقشون ويتحدثون أمامه في مواضيع مختلفة، قد يختارها هو شخصيّاً في بعض الأحيان، وقد يشترك أحياناً في المناقشات أو يكتفي، في احيان اخرى، بإبداء إعجابه او استنكاره او لا مبالاته.

ويذكر الشاعر نقولا الترك، أحد شعراء بلاط الأمير، أن سيّده اعتاد ان يجمع ندماءه وأصدقاءه في ليالي الشتاء ويقضي السهرات معهم في لعب الورق بشكل مجاني. وفي نهاية السهرة يصبح الناس بين غالب ومغلوب، فيلجأ المنتصر الى قهر خصمه بمختلف وسائل «التزريك». وعندما يربح الأمير يطلب من الترك أن ينظم قصيدة من وحي المناسبة. كما جرت العادة أيضاً انه بعد ظهور نتيجة اللعب يحضر شخص لابس حلّة ويدخل متنكراً ومتّشحاً بالسواد، وأمامه زنجي من أهل الطرب، يقلّد الحمار في نهيقه، فيضحك الجمهور.

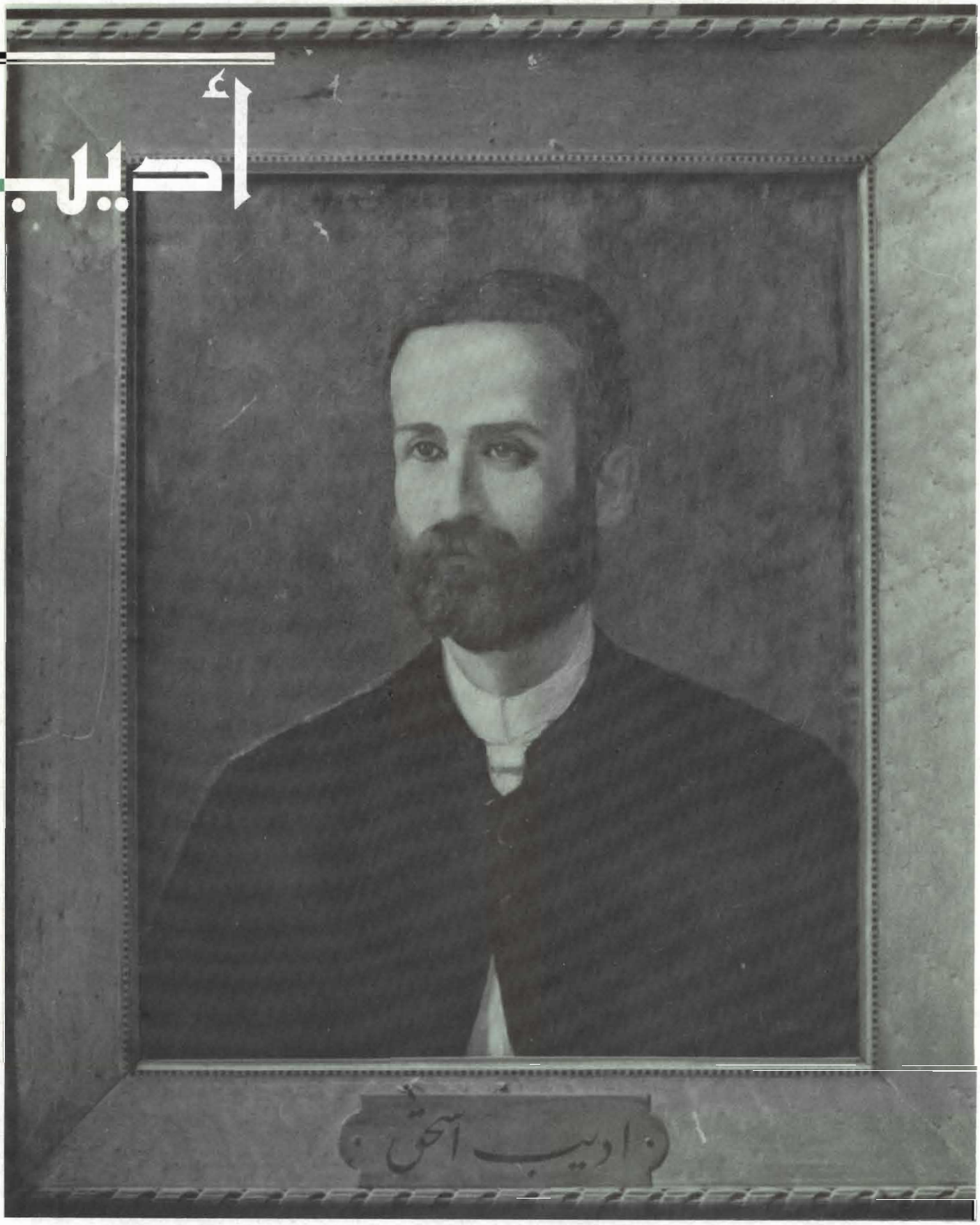
أما أوقات الفراغ الأخرى فكان يقضيها الأمير عادة في حضور حفلات المبارزة والمصارعة والفروسية وألعاب الخفّة، فيشارك بحماسة وينتظر النتيجة بفارغ الصبر، نظراً لكونه يتحمّس لفريق أو لشخص ضد آخر، فاذا جاءت النتيجة لمصلحة من يؤيده تنفرج أساريره، أما اذا أتت النتيجة على عكس ما يتمنى يمتعض ويشمئزّ وتبدو ملامح الحزن والغمّ جليّة على وجهه ويضطرب مزاجه.

٩ – التفاهم في عهد الأمير:

انقسم الناس في عهد الأمير الى خمسة أحزاب، ولكن ليس على أساس طائفي، وانما على أساس المصالح وتبادل الخدمات. لذا فإنّ كلًّا من الحزبين اليزبكي والجنبلاطي قد جمع أنصاره من مختلف الطوائف، وهذه الطوائف قد تآخت. فعائلة البستاني في دير القمر قد تآخت مع عائلة حمادة في بعقلين وعائلة عبد الصمد في عماطور. وآل نعمة في دير القمر تآخوا مع آل ابي شقرا في عمّاطور، وأُسرة حسن الدرزية من بعدران تآخت مع عائلة مجاعص من الشوير. وهنا تجدر الإشارة ايضاً الى أنّ الأمير، عندما فرض على أُسرة أبي شقرا الدرزية غرامة مالية ضخمة عجزت عن دفعها، تكفّلت عائلة نعمة المارونية بدفع المبلغ المتوجب على حليفتها.

■■

أديب



إسحق يدعو إلى التعليم الإلزامي المجاني

الدكتور جورج هارون

عالج أديب اسحق المواضيع التربوية، وتطرّق في مقالاته وأبحاثه اليها، بوصفه ثائراً على الأوضاع الإجتماعية وربيب بيئة زاخرة بالمعاهد العلمية من وطنية وأجنبية، دينية وأهلية، بيئة تصارعت فيها الآراء الشرقية والغربية (١).

من الشرق، أفاق اسحق على آثار الشدياقيين والبساتنيين واليازجيين والشميليين، ووقف على مؤلفات يعقوب صرّوف وجرجي زيدان والشيخ ابراهيم الأحدب والشيخ يوسف الأسير، كما اطلع على كتابات جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده وعبد الله النديم وسواهم، فخالطهم وناضل إلى جانبهم في سبيل الاصلاح.

ومن الغرب، أفاد من الإرساليات والمؤسسات الدينية والتربوية التي أسهمت في تلقيح الفكر العربي بلقاح الفكر الغربي، تارةً عن طريق التعليم والتوجيه، وطوراً عن طريق الاقتباس والنقل والترجمة.

وأخطر ما تفرَّد به إسحق، على الصعيد التربوي، بين كبار أدباء القرن الماضي، دعوته، سنة ١٨٨١، إلى التعليم الإلزامي المجاني (٢) التي شكّلت، بما أثارته من نقاش حادّ على صفحات «البشير»، جريدة المرسلين اليسوعيين، وجريدته «التقدّم»، حدثاً في تاريخ الفكر التعليمي والتربوي في المشرق العربي.

دعوته الى المجانية:

لقد اطلع إسحق، بحكم عمله الصحفي في جريدة «التقدم»، على القانون الذي أبرمه مجلس النواب الفرنسي في ٢٤ كانون الأول من العام ١٨٨٠، والقاضي بالتعليم الإلزامي المجاني في فرنسا، فأخذ بالفكرة، ونشر النبأ في جريدته، ثم راح يفصّله في أعدادٍ لاحقةٍ، آملًا أن يُقتدى بهذا القانون في بلده (٣).

ردَّة الفعل:

انطلقت الشرارة الأولى للمناظرة الكبرى بينه وبين اليسوعيين فور نشره القانون، وبالأخص، بنده الثالث الذي يقضي بإلزام الآباء بتعليم أولادهم، الذكور والإناث، التعليم الابتدائي، من سن السادسة إلى الثامنة عشرة، في مدارس الحكومة أو في مدارس يشيّدونها على نفقتهم، كما يقرّر أن يُسنَد التعليم في مدارس الدولة إلى أساتذة ومديرين علمانيين. فهبَّ «البشير» إلى نشر القانون نفسه، ولكن بهدف دحضه، إسوة بما فعله مناصروهُ من المحافظين في فرنسا نفسها (٤).

والسبب في ذلك خوف الجمعية اليسوعية من انتقال التربية والتعليم إلى أيدي مربّين علمانيين يلتزمون الحياد بالنسبة الى الدين، فيهملون أمره، ولا يتحسسون تقاليده المتّبعة في مدارس الإرساليات الكاثوليكية، كالصلاة قبل كل حصة من الدروس وبعدها،

أديب إسحق يدعو إلى التعليم الإلزامي المجاني

وتدريس التعليم الديني، وممارسة الطقوس والواجبات الدينية، الخ...(٥)

وبذلك انتقلت المعركة من «مجلس المبعوثين»(٦) إلى جريدتَي «التقدّم» و «البشير» في بيروت، فتشكّل امتداداً للصراع العقائدي حول علمانية التعليم في فرنسا، سنة ١٨٨١. ويتخلّل المناظرة بين الجريدتين جدال حول تفاصيل القانون الفرنسي ونقاش حول الحرية.

* * *

بعد أن أدركنا أية ملابسات رافقت تكوين فكرة التعليم الإلزامي المجاني عند أديب اسحق، يحسن بنا توضيح مضامينه عند أديب القرن التاسع عشر. هذه المضامين تشمل «التهذيب الأدبي والمدني، والقراءة، والكتابة، واللغة، ومبادئ البيان الفرنسوي، والجغرافيا، خصوصاً جغرافية فرنسا، والتاريخ، وبعض الأصول الضرورية من علم القوانين وفن تدبير المنزل، ومبادئ العلوم الطبيعية والرياضية، وكيفية استعمال هذه المبادئ في الزراعة، وحفظ الصحة، والمهن والأشغال اليدوية، وإدارة الآلات في أهمّ الصناعات، وأصول الرسم والتخطيط والموسيقى، والتمرين البدني، والتمرين العسكري للذكور، وأشغال الإبرة للإناث»(٧).

يتبيّن اذن أنّ هذه المواد تتوجه إلى الأخلاق وإلى العقل، كما تتوجه إلى الجسد، وتتضمّن علوماً نظرية وعلمية، ثقافية ومهنية، وتشكّل الحدّ الأدنى والنواة لمعارف الانسان المُواطن، التي لا بدّ له من اكتناهها؛ وممّا يزيد في إعجابنا أنّها تتوجه إلى التعليم الإبتدائي، والزمن عام ١٨٨٠، فكيف لا يُؤخَذ بها إسحق ولا تصادف في قلبه هوًى؟

مَن يموّل المجانيّة؟

هل «مجانيّة» إسحق مطلقة بالنسبة إلى نفقات التعليم؟

إنّ إسحق لا يعيّن حدود النفقات، حتى عند المعوزين أنفسهم.

هل هي كليّة فتشمل أثمان الكتب والقرطاسية، وتمتدّ إلى معيشة التلامذة وسائر الرسوم المدرسية، أم جزئية بحيث تُحصَر ببعض نفقات التعليم؟

ثُمَّ، مَن يأخذ على عاتقه تحقيق هذه المجانية؟ الحكومة؟ هل في تشريعها مواد تُعنى بهذا النوع من التعليم؟ هل تتيح لها طاقتها، في حال الجواب بالايجاب، القيام بالأعباء المالية المترتبة على مثل هذا العمل الضخم، في ذلك الحين؟ وهل يتوافر لها العدد والعدّة من المعلمين ولوازم التدريس؟ هل الموسرون مقتنعون ومستعدون للتنفيذ؟ وهل رجال الدين، وخاصة المسيحيون منهم، وهم، على الغالب، أرباب المعاهد في لبنان، آنئذ، يقدمون على تطبيق مجانية يحاربها اليسوعيون؟ بل هل يرضى أولياء التلامذة المسيحيون بإرسال أولادهم إلى مدارس تفتحها الحكومة وتخضع أخلاقيّاً لرقابتها، بعيداً عن التنشئة المسيحية؟ وهل يقبل كلٌّ من السلطة والموسرين بتطبيق مجانية مطلقة، تجاه مختلف الألوان والطبقات؟

من جهة، يدعو إسحق الدولة لإلزام الوالدين بتعليم أولادهم، فيدرس الفقراء من هؤلاء على حساب الحكومة، والأغنياء على حساب ذويهم، بحيث يكون التعليم رسميّاً حكومياً، ولكن بصورة جزئية(٨). ومن جهة أخرى، يوجّه الرجل الدعوة إلى الموسرين للتبرّع من أجل إنشاء مدارس مجانية لأولاد المعوزين(٩)، وكأنه فقدَ الثقة باقتناع الدولة بالمشروع وطاقتها على تمويله وتحمّل نفقاته.

ما ينبغي أن تشمله مجانيّة التعليم:

ثمّة أسئلة أخرى تتبادر إلى الأذهان، منها:

ما هو مدى المجانية التي دعا إليها إسحق؟ هل هي مطلقة بالنسبة إلى مختلف طبقات التلامذة؟ لقد اشترط معها صاحب «الدرر» ثبوت العسر أو الضعف أو العجز في جانب الوالد أو ذوي الولد، وإلّا فهي غير واجبة لهم على الهيئة الحاكمة. وبعبارة أخرى، فإنّ «المجانية المطلقة» غير لازمة لإلزام التعليم.

إلّا أنَّ إسحق يذكّر، وكأنه يستدرك، بأنّ المصلحين ونصراء المساواة والإخاء كرهوا حصر المجانية في التعليم بين الفقراء، بعيداً عن الضغائن، فيستحسن، بحسب جول سيمون(١٠)، «أن يعيش ابن الغني وابن الفقير على مقعد واحد، فتزول الفروق بينهما». والمصلحون هؤلاء، بحسب إسحق، لا يميّزون أبناء الانسان إلا بمزيّة العقل وفضيلة النفس(١١).

ومن الطبيعي أن تلائم فكرة إزالة الطبقية وسائر الفروق الاجتماعية بين التلامذة، مزاج اسحق، وهو داعية المساواة والإخاء الانساني وسائر أفكار الثورة الفرنسية. ولكن الثورة الفرنسية لم تفرّق بين موسر وكادح، غني وفقير، أبناء النبلاء وعامة الشعب، وإسحق يطالب بتطبيق المجانية في التعليم على أولاد المعوزين وحدهم. وكان القانون الفرنسي، بل القوانين التي أُبرمت حول مجانية التعليم في الغرب، قد شملت الأولاد جميعاً، على مختلف طبقاتهم. ولربما قد حصر إسحق المجانية في أولاد الطبقة المعوزة، لسهولة التنفيذ. ومع هذا، فإننا نميل إلى التفكير بأنَّ إسحق يتوق، ضمناً، إلى إزالة الفارق الطبقي والاجتماعي لدى الأولاد، فنادى بتأمين العلم لفقرائهم، وقد تأمّن لأغنيائهم في المدارس الخاصة والأهلية؛ وهو يلتقي في ذلك، مع المدرسة الرسمية في عصرنا، التي ألغت، مبدئيّاً، هذا الفارق بين الطبقتين.

دفاعه عن المجانية:

وعلى القول بأن مجانية التعليم مكلفة، ترهق الدولة، ردّ إسحق بأنّ مَن يشيح عن المجانية لتطلّبها زيادة في النفقات والضرائب، كمن يترك الأرض بوراً فراراً من كلفة الزرع.

وذكر كلمة لجول سيمون أعلن فيها أنَّه على الدولة أن تصرف على التعليم الابتدائي كلّ الملايين التي يتطلّبها. وهكذا يتبيّن أنّ إسحق يرمي إلى تطبيق التعليم الإلزامي المجاني في المرحلة الابتدائية، فيعمّ التعليم البسيط، الضروري، عامة الشعب.

وأضاف أنّه إذا كانت السلطة تصرف الملايين على الجندية لصيانة الوطن من العدوّ، فهل من عدوّ أعدى من الجهل؟!

ويذكّر بأنَّ الدولة تدفع أموالًا طائلة على أمور أقلّ قيمة من التعليم وأقلّ فائدة للوطن.

وردّ على الزعم بأنَّ المجانية هي من آثار الإباحية، من حيث أنّها تتعلق بالإشراك في الأموال وشيوعها، ونفي الملكية، فقال: إذا كانت مجانية التعليم إباحية، فهل وزائع إنارة المدن، وضرائب طرق العربات، ومغارم توزيع المياه، وعوائد إنشاء المرافئ، وجبايات سائر المنافع العمومية، إباحية؟!

وعلى القول إنّ الأولاد في المجانية يفيدون من دراهم غيرهم، يجيب إسحق متسائلًا: «أوَليس بعض الناس يستفيدون من المصابيح أكثر من بعض؟ أوَليس أن العربات هي لبعضهم دون بعض؟ وهل تتساوى حاجة الناس إلى المساكن، مثلًا؟».

وهكذا، يعترف محرّر «التقدّم» بالتفاوت بين الناس في الانتفاع من المشاريع العامة، من دون أن ينفي عن خصومه أخذهم على المجانية أنها لا تعدو كونها اشتراكية في المال، وإتاحة للمرء، للافادة من غيره.

وعلى الاعتبار بأنّ الغنيّ، عند تطبيق التعليم المجاني، تلزمه النفقة في ما لا عوض فيه، لأنه لا يعلّم ولده الا بدينار اذا أراد الإنفاق على ولده وحده، يجيب إسحق: إنّ الغنيّ لا يخطر على باله التعليم المجاني لأولاده، واذا رفضه فليكن ما ينفق من المال ثمن الكبرياء، وليس في ذلك إباحية (١٢).

فوائد المجانية:

ويعزّز إسحق دعوته بإيراد فوائد المجانية. فيرى ان ما تستفيده عامّة الناس منها سيعود على سائر الأمة بالنفع العظيم الكلّي، وزوال

أديب إسحق يدعو إلى التعليم الإلزامي المجاني

المفاسد، واستقرار الراحة، والأمن، ونماء الثروة العمومية. فالأمة، بنظره «كالأسرة الواحدة، يسعى كل نسمة فيها وسعه ويكون مرجع الكلّ إليها». أمّا في ما يتعلّق بالأغنياء الذين يدعوهم إسحق إلى تحمّل نصيبهم من الإنفاق على المجانية، في حال تلكّؤ الدولة عن تحقيق ذلك وحدها، لضخامة أعبائها، فهم بنظره «أجوج الناس إلى انتشار المعارف واضمحلال الجهل»، وبهذا تُصان الحقوق وتُحفَظ الأرزاق بتربية الأخلاق وتوسيع الرزق.

ولكن المبالغة في وصف فوائد التعليم تتجلّى عند إسحق في جزمه بأنّ التعليم يمنع من السطو على ثروة الغني، أجل التعليم، بصورة مطلقة، القائم على محو الأمية ونشر المعارف. ولو نشد إسحق الدقّة في كلامه لأوضح، بدون شكّ، أنّ المقصود من التعليم هو علم الأخلاق، بصورة خاصة؛ وهو يلتقي في ذلك أدباء النهضة الأدبية العربية الحديثة.

دفاعه عن الإلزامية:

استهلّ دفاعه بالقول(١٣): «لا تكون السجون فارغة إلّا اذا امتلأت المدارس، ولا تمتلئ المدارس إلّا إذا تمّ التعليم الالزامي». وقد استند في ردّه إلى حجج استمدّها من القانون الطبيعي للإنسان، والقانون الوضعي والواقع الدولي.

فبحسب القانون الطبيعي، يرى إسحق أنّ الوالد من طبعه رعاية جسم ولده وعقله بالعلم والتهذيب، لأنّ «بين الوالد والمولود ميثاقاً طبيعياً عُقد يوم الزواج وتسجّل يوم النتاج...»

وبحسب القانون الوضعي، يعتبر صاحب «الدرر» أنّ من حقّ الحكومة إلزام الوالدين بتعليم أولادهم(١٤). وهو يسوّغ هذا الحق بكون الحكومة منتدبة، في نظره، لمنع أي اعتداء وحفظ كل حقّ. والصغار قاصرون، عاجزون لا يستطيعون المطالبة بحقوقهم؛ فاذا ما هضم الوالدون حقوق أبنائهم أو لم يستطيعوا توفيرها لهم، فالحكومة تردّها لهم. فهي الوصيّة على كل قاصر. أما الموسرون فيُلزمهم إسحق إلزاماً بتعليم أولادهم، اذا ما تلكّأت الهيئة الحاكمة في ذلك(١٥).

وبحسب الواقع الدولي، يستشهد إسحق بقوانين في الالزامية وضعتها بروسيا، سنة ١٧٩٥، وفرنسا، سنة ١٨٩٢، كما يذكّر بتطبيق هذا المبدأ، أيضاً، في كل من سويسرا وبلجيكا وأكثر الولايات الاميركية، وأسوج والنروج وإيطاليا وسواها.

دفاعه عن علمنة التعليم

وفي ما خصّ «عالمية» التعليم، أي علمنته في مدارس الدولة، زعم أن هذه «العلمنة»، بموجب سُنَّة الالزامية، هي مقصورة على الأدب والمعرفة والعلم، بدون التعرّض للعقائد. وهو يقصد، في ذلك، أنّ المدرسة في حياد بالنسبة إلى الدين، بمعزل عنه، ولا تدخله في برامجها.

فتردّ «البشير»: لا آداب حقيقية بدون الدين. وليس مجرّد القراءة والكتابة يصون المرء من ارتكاب الجرائم، وإنّما تصونه معرفة الله وشرائعه وأوامره ونواهيه، والاعتقاد بالعقاب والثواب في الآخرة. وهذه المبادئ منفيّة كلها من المدارس التي يريد مجلس المبعوثين في فرنسا تشييدها(١٦).

وتلاحظ «البشير» أنّ تعريف «التقدّم» للظلم بكونه إكراه المرء على القول بما لا يعبد، تعريف قاصر، إذ الظلم، أيضاً، إكراه المرء على الامتناع عن عبادة ما يعبد، وكون الناس مختلفين في ما يعبدون لا يوجب منع الصغير في المدارس عن عبادة ما يعبده.

وتضيف «البشير» أنّ أكثر المدارس الرسمية خصّصت وقتاً للدين، مراعاة لحرية الأهل، ولم تجد في اختلاف الدين منافاة للوحدة الوطنية، ووجوب العدل والحرية، اذ لا علم بلا تربية ولا تربية بلا دين. فكيف تفصل المدرسة عن الدين؟(١٧).

وعلّق إسحق على كلام الجريدة المذكورة، مؤكداً أنّ الإلزامية تخالف القانون الطبيعي، وتقيّد الحرية، بدعوة أنّ الوالد حرّ في أمر

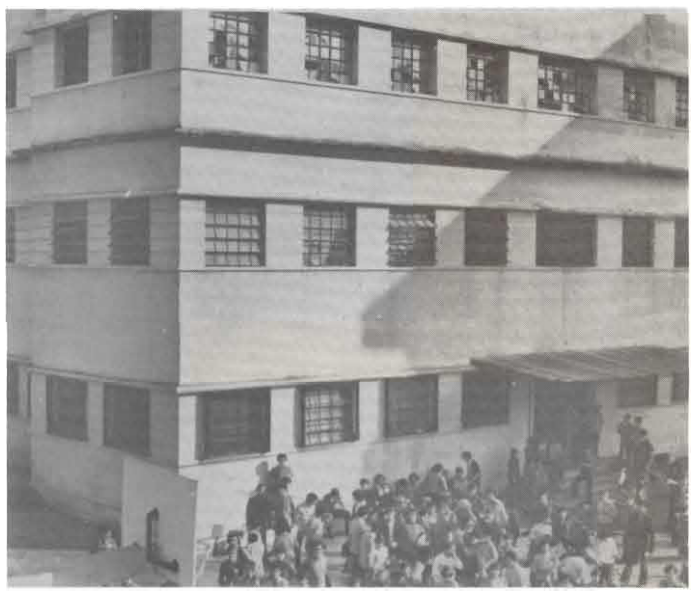
ولده، يتصرف به كيفما شاء، فأعلن جازماً أن «الحرية تنتهي عند بدء الحق العمومي»(١٨). وهو يقصد طبعاً حق الولد بالتعلُّم.

ويعيّن إسحق، في مكان آخر، حدود الحرية، فيقرّر أنه متى تعدّت حدّها فهي عقّ واستبداد. فهل من الحرية الشخصية سرقة مال الجار، واغتصاب ملك الضعيف، ونقض ميثاق العاجز؟ ومن هنا وجب، في نظره، تقييد الحكومة للحرية، ما دامت موجودة لحفظ كل حقّ!

ويذهب إسحق إلى أنه مع الالزامية في التعليم، تعمّ الحرية والمدنية متلازمتان (١٩).

ويشرح صاحب «الدرر» ما يقصده بهذا القول، فيصرّح بأنّ النظم الديمقراطية، بما فيها حقّ الانتخاب وحقّ التعبير عن الرأي، تستوجب إلزامية التعليم لممارسة هذه الحقوق (٢٠).

والواقع أنّ التعليم ضروري لمعرفة التعبير عن الرأي. لكن إلزامية التعليم ضرورة فقط عند وجود إلزامية الانتخاب.



ويردّ إسحق على القول بتقهقر مدارس الحكومة، فيستشهد ببسمارك الذي زعم أنّ بروسيا لم تبلغ من القوة إلّا بإلزامية الجندية، وإلزامية التعليم(٢١) فيسرع خصومه إلى الردّ عليه وعلى بسمارك بأنّه ليس علم القراءة والكتابة بالذي يعطي النصر للفاتحين، بل كثيراً ما فتكت الأمم الجاهلة بالأمم المتفقهة واجتاحت بلادها.

ويستشهد إسحق أيضاً بالبلدان التي اعتنقت الإلزامية، ولم يكن التعليم الديني غائباً عن مدارس حكوماتها، وفي مقدّمتها مدارس أميركا والألزاس (٢٢).

وتردّ «التقدّم» على قول «البشير»: انّ القصد من الإلزامية إلزام الوالدين بإرسال أولادهم إلى مدارس الحكومة. وانّ الحكومة يهمّها فقط تعليم الأولاد، سواء تمّ هذا الأمر في مدرسة أهلية أو رسمية، وهي تبيح للآباء تشييد مدارس خاصة لصغارهم.

ردّت «البشير» أنّ القصد الخفيّ من القانون هو إجبار الآباء على إرسال أولادهم إلى مدارس الحكومة من دون غيرها. أمّا إباحة السلطة للأهلين تشييد مدارس فهو مكر وخديعة. لأنّ شروط بنائها متعذّرة. وفي حال وجودها تمسي من طينة مدارس الدولة نفسها. فقد اشترط، مثلًا، إجازة الحكومة، والحكومة لا تجيز فتح مدارس تنقض مدارسها، ويجري فيها التعليم على روح غير روحها. الحكومة حرّة أن تمنح هذه الإجازة أو تنكرها. وليس من يمنعها إذا ما أنكرتها. ثم إنّ وجود هذه المدارس بعد منح الاجازة موكول إلى رحمة الحكومة، متى شاءت أباحت فتحها، ومتى شاءت أقفلتها. أمّا الاساتذة فيُعيَّنون فيها بإجازتها أيضاً، ترفض منهم مَن تشاء وتقبل مَن تشاء. وفضلًا عن ذلك، فهناك قرى كثيرة تشكو الفقر، ولا تتمكّن من تشييد مدارسها وتجهيزها وأداء أجرة المدرّسين والمديرين، علاوة على الضرائب التي تدفعها للحكومة للقيام بنفقات مدارسها. فهذه القرى ستُكرَه إذاً على إرسال أولادها إلى مدارس الدولة، لا محالة. إنّ القصد من القانون، كما يتبيّن لنا، هو فصل المدرسة عن الكنيسة. فالدولة لا دين لها.

أديب إسحق يدعو إلى التعليم الإلزامي المجاني

فيجيب إسحق في «التقدّم»: انّ في مدارس بلجيكا الإلزامية قد خُصِّص وقت لتلاوة الصلوات والتعليم الديني؛ وسُمح لكل إنسان بفتح مدرسة؛ وبوجه عام، فإنّ الدول التي قضت بإلزام التعليم لم تمسّ عقيدة الوالدين ولا حرية الولد (٢٣).

أسباب فشل دعوة إسحق:

تلك هي آراء الرجل في التعليم الإلزامي المجاني، وقد تعذَّر الأخذ بها، فلماذا؟ كانت دعوة أديب إسحق في جريدة «التقدّم» البيروتية إلى اعتناق القانون الفرنسي في التعليم الإلزامي المجاني وتطبيقه في البلاد العثمانية، دعوة غريبة في حينها، بالنسبة الى مسامع اللبنانيين والعرب، إذ لم تكن العقول مُعدَّة لتقبُّلها، سواء من هذا الفريق أو ذاك. فالدولة العثمانية أو السلطة المحلية كانت تنقصها الإمكانات البشرية والمادية. والأهلون لم يكونوا يستسيغون تدريس أولادهم بمعزل عن مدارس الطوائف. وفي حال حصول العكس كان يتعذّر توصّل الأهلين إلى تعليم أولادهم على نفقتهم في مدارس ينشئونها لهم. وإسحق نفسه لم يُشِرْ، في عرض مشروعه، إلى إمكانية بلاده في تنفيذه وإخراجه إلى النور. ذلك أنّ الدولة التي اعتنقت هذه الفكرة وطبّقتها كانت أغنى اقتصاداً وأبعد استقراراً مالياً، ناهيك بمعينها البشري المعدّ للتدريس. بل ان السلطة العثمانية لم يكن لها الوقت الكافي للاهتمام بالتربية، وخاصةً التعليم الخاص أو التعليم الأهلي، لانصرافها إلى النواحي العسكرية وسيطرة الفوضى في مرافقها، بحيث كاد ينحصر همّها في جباية الضرائب وقمع العصيان والاستعداد للحرب ودفع تنازع النفوذ الغربي على أرضها (٢٤).

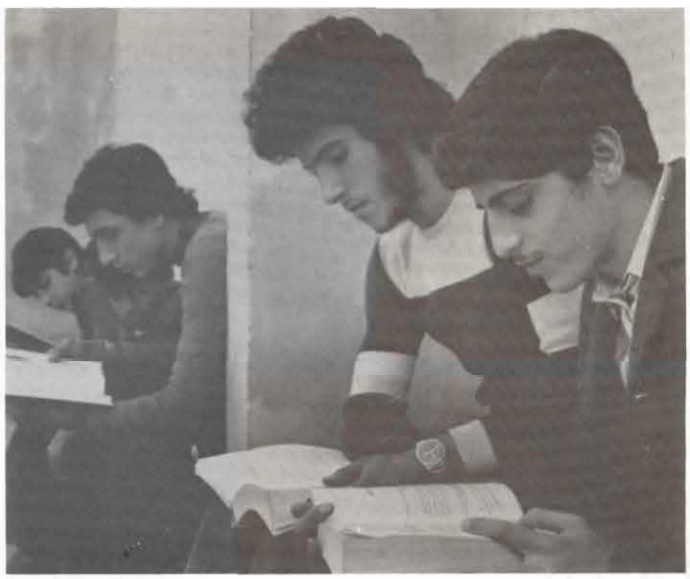
ثم إنّ الحكّام المحليين في لبنان، من وطنيين وأجانب، لم يدرْ بخلدهم يوماً التدخّل في شؤون التعليم الداخلية، سواء لجهة المناهج والكتب أو لجهة أفراد الهيئة التعليمية. فكيف يزجّون أنفسهم في إجبار الوالدين على تعليم أولادهم، خاصة أنّ المدارس على ازدياد في «جبل لبنان» القديم، والعلم في اتساع، والهيئات الدينية، من وطنية وأجنبية، ترعى التعليم، دائبة في أداء رسالته باطّراد، هذه الرسالة التي كان يندر وجودها في القطاع العام، القطاع الحكومي. فالمسيحيون وهم أصحاب معظم المدارس في لبنان القديم، على كونهم من أهل الذمّة، كانت لهم امتيازات خاصة في التعليم وحماية خاصة. وكذلك الإرساليات الأجنبية المسيحية، وفي طليعتها الفرنسية منها.

هناك خاصة الحرب الضارية التي أصلاها المرسلون اليسوعيون على دعوة إسحق، للأسباب المذكورة آنفاً. ومع أنّ الرجل كان مسيحيّاً كاثوليكيّاً من أصل أرمني، وُلد ونشأ في بيئة دينية، محافظة ومتشبّثة بالوضع التعليمي القائم الذي يصونه ويرعاه أمثال الآباء اليسوعيين في لبنان، وهؤلاء الآباء إنما يمثّلون وجهة نظر أهل اديب في الدين والتعليم ويعكسون أمانيهم وأحلامهم. ولكن وضع إسحق شخصيّاً تأثّر بالثقافات التي نهل منها، وأقلّ ما يقال فيها أنها ثقافات تحررية وتقدمية، نسبيّاً، وعلى جانب من الخطورة في حينها. لقد رضع محرر «التقدّم» وصاحب «الدرر» من لبنان، الثقافة الدينية والتقليدية إبّان نشأته الأولى، ولكنه ما إن صار يافعاً حتى أخذ يرضع حليب الثورة الفرنسية، فأنسته تعاليم الماضي، وقضى روح التمرّد الذي أخذه عنها، على رواسب هذا الماضي، الرواسب المدرسية والعائلية والبيئية برمّتها (٢٥). كما انّ وقوف إسحق على المؤلّفات التي وضعها المشترعون والمفكرون الغربيون، وخاصة الفرنسيون منهم، في مبدإ التعليم الإلزامي والمجّاني، صادفت في قلبه هوًى وفي نفسه اقتناعاً، بحيث اعتنق هذا المبدأ كعقيدة لا يثنيه عنها شيء، فراح يناضل بقلمه من أجل بثّها وتبنّيها من قبل السلطات والأهلين، وذلك في صحيفته «التقدّم».

أضف إلى ذلك أنّ مواقف أديب الفكرية، عامةً، لم تكن لتنسجم مع تفكير المرسلين المذكورين. كانت محاضراته، مثلاً،

في جمعية «شمس البر»، غير مستحبة لدى أصحاب «البشير» و «المشرق». وهذه الجمعية عينها رماها اليسوعيون بالماسونية، وبسببها كانت مناوأتهم الأولى لإسحق، وكان وقوفهم منه الموقف الخشن، إذ الماسونية كانت في حرب مع اليسوعيين، بدأت في فرنسا وانتهت بإخراج اليسوعيين من الأراضي الفرنسية. وهؤلاء الذين حملوا مجلس النواب الفرنسي، على تصديق قانون التعليم الإلزامي المجّاني، إنما قاموا بذلك بوحي من الماسونية، في زعم جمعية يسوع، كما قام إسحق في بيروت ينتصر للقانون المذكور، بوحي منها أيضاً. فإسحق يربطه بالمصدّقين على قانون فرنسا خيط واضح أضفت عليه العقيدة الماسونية لوناً باهتاً. واليسوعيون، كما يراهم المؤمنون وكما يعتبرون هم أنفسهم، وكما هم في الواقع، جنود الكنيسة الكاثوليكية وفدائيوها المستميتون في سبيل حماية الإيمان الكاثوليكي، ومناهضة ما يمسّ المعتقدات المسيحية بسوء، وما يخدّش تقاليد المؤمنين أو ينال منها.

إلى ذلك، فإنّ الإقبال على التعليم في عصر إسحق، مثله في قرون الانحطاط والعصور المتأخرة، منحصر في الطبقة الموسرة،



وفئة الأشراف، ودور الحكّام والأسياد، ولم تكن الديمقراطية في ميدان التعليم واردة بعد في ربوعنا.

إذن، ففكرة الإلزامية في التعليم كانت تبدو، آنذاك، في شرقنا العثماني والعربي واللبناني، متعذّرة وهوائية، بحيث بقي أمر هذا القطاع من الحياة، مع المبادرة الخاصة، من دينية وزمنية، وطنية وأجنبية، فلم تلقَ دعوة إسحق أُذناً صاغيةً عند أي من الأطراف المسؤولة عن شؤونه وشجونه، فظلّ صداها محدوداً، وظلّت في الطريق المسدود.

التعليم الإلزامي المجاني قبل إسحق:

بقي السؤال الأخير: هل سبقت فكرة الإلزامية والمجانية عصر إسحق عندنا؟ وهل عرفها لبنان والبلاد العثمانية في عصره؟

الواقع أننا، إذا عدنا إلى القرن الثامن عشر، تبيّنا أنّ دعوات المجامع اللبنانية الطائفية، وفي مقدّمتها مجمع اللويزة الشهير (٢٦)، كانت ترمي إلى تعميم التعليم بين الأهلين ونشره، وذلك بإلزام الآباء بتعليم أولادهم. وكان الغرض الأول من ذلك بثّ العلوم الدينية، توصّلاً إلى خلاص النفوس، مع توفير العلم الدنيوي للكاهن، للقيام بمهمته الدينية خير قيام. وقد أُنيط تحقيق الأمر بالرهبان من دون سواهم. ولم يرد في المجامع الخيرية المذكورة أي تلميح أو إشارة إلى التعليم الإلزامي عن غير طريق النفوذ الديني.

حتى كان النصف الثاني من القرن الفائت، فشهد عام ١٨٦٩ ولادة أول قانون يصدر عن السلطة العثمانية، فيقسّم المدارس إلى أهلية وخاصة، ويفرض التعليم الإلزامي على الفتيات من سن السادسة إلى العاشرة، وعلى الصبيان من السادسة حتى الحادية عشرة، على أن يكون التعليم مجانياً في المدارس الأهلية وهذه المدارس كانت تخضع للدولة، كما هي حال المدارس الرسمية في أيامنا.

أديب إسحق يدعو إلى التعليم الإلزامي المجاني

ثم ما عتّم أن ظهر قانون مماثل من السلطنة قبيل الحرب العالمية الأولى.

غير أن قانون ١٨٦٩ لم يكن ليسري مفعوله، حينذاك، على «جبل لبنان» المتمتع باستقلال نوعي، بالنسبة إلى أنحاء السلطنة العثمانية، وأكثر مدارسه مسيحية، إنّما على المدارس الأهلية القائمة في الولايات العثمانية.

وحتى بعد منتصف القرن الماضي لم تكن الدولة العثمانية تنظر إلى التربية من ضمن نطاقها، ومشاغلها متركّزة، في الدرجة الأولى، على الناحية العسكرية والدفاعية(٢٧). فبقي النشاط التربوي تحت رحمة المبادرة الفردية، وفي أيدي رجال الدين، وخاصةً المسيحيين منهم.

وبديهي، أنّ المجانية التي تضمّنها القانون العثماني، الصادر عام ١٩٤٧، لم تكن لها صلة بمجانية أديب إسحق، بدليل أنه لم يشر اليها لا من قريب ولا من بعيد، ولا لجأ اليها كحجّة في مناظرته مع اليسوعيين، وخصوصاً أنّ تطبيقها كان نادراً في السلطنة العثمانية، لندرة المدارس الأهلية خارج لبنان، الذي كان ينعم بوضع خاص.

بينما انحصرت المؤسسات التربوية اللبنانية، آنذاك، في القطاع الخاص، وقامت على المبادرة الفردية، وبإشراف رجال الدين، مستقلّةً استقلالاً يكاد يكون تامّاً عن الباب العالي، وذلك بفضل حسن معاملة الأمراء الوطنيين لرجال الدين، وبفضل الامتيازات التي منحتها الحكومة العثمانية لهم، لأسباب داخلية وخارجية. وبيروت نفسها التي كانت، في ذلك العهد، ولاية عثمانية، ندر وجود التعليم الرسمي فيها.

ومن المفيد القول أنّه قبل أن يلفظ القرن الثامن عشر أنفاسه كانت كلية عين ورقة تقوم بالتدريس المجاني للتلامذة الاكليريكيين، يُنفَق عليهم من ريع أملاك الدير وأوقافه. وقد شملت المجانية في هذا المعهد مرحلتي التعليم الثانوي والعالي، وهما أول مرحلتين من نوعهما في تاريخ لبنان الحديث.

واقتفى أثر عين ورقة، في الثلث الأول من القرن الماضي، عدد من المدارس والكليات الاكليركية المارونية. إلّا أنّ أثر هذه المدارس كان محدوداً، وقد اقتصر على عدد معين من أبناء الطائفة المارونية.

وفي أواخر النصف الأول من القرن الماضي ظهر أول قانون في الدولة العثمانية ينظم التعليم الابتدائي والثانوي وينشئ مجلساً دائماً للمعارف؛ وكان ذلك عام ١٨٤٦.

ثم ما لبث أن تحوّل هذا المجلس، عام ١٨٤٧، إلى وزارة المعارف العامة، التي أخذت على عاتقها تحقيق أول مجانية في البلاد العثمانية، شاملة مختلف أنواع التعليم الرسمي.

فإسحق، إذ يبشّر بالمجانية في التعليم، لم يتأثّر بقوانين الدولة العثمانية التي أشارت إلى المجانية، كما أنه لا يعني تطبيق التعليم المجاني في الدولة العثمانية، وانما يستهدف هذا التطبيق، بالدرجة الأولى، في هذا الخضمّ الزاخر من المدارس المنتشرة في محافظة «الجبل»، في الثلث الأخير من القرن الماضي، تلك المدارس التي كانت – باستثناء بعض المدارس الإكليريكية – أبعد ما تكون عن المجانية والإلزامية من أي بلد آخر مرتبط بالدولة العثمانية.

من هنا أسبقية إسحق في دعوته وأصالتها. فقد سبقت عصرها وأولت صاحبها رائد التعليم الرسمي، في لبنان على الأقلّ(٢٨).

*

هَوَامِش

(١) أنظر، بشأن سيرة أديب اسحق، يوسف داغر، «مصادر الدراسة الأدبية»، الجزء الثاني، القسم الأول: الراحلون (١٨٠٠ - ١٩٥٥)، شباط ١٩٥، ص. ١١١ - ١١٥، وخاصة حسين مروّه، مجلة «الثقافة الوطنية»، العدد الثامن، تشرين الثاني من العام ١٩٥٩.

(٢) هناك دعوة اسحق للتعليم النسوي (أنظر كتابه «الدرر»، طبعة عوني اسحق، المطبعة الأدبية، بيروت ١٩٠٩، ص. ٢٩٥)، وهناك أيضاً دعوته إلى وجوب تعليم الولد في سن مبكرة (المصدر السابق، ص. ٣٨٦).

(٣) حاول إسحق وضع دراسة في التعليم الالزامي، يستوحي فيها، حسب قوله، آراء ذوي النقد وتقاويم أهل الإحصاء، على سبيل التقرير العلمي (أنظر «الدرر»، طبعة جرجي مخايل نحاس، محرر جريدة «المحروسة»، مطبعة «المحروسة»، مصر، ١٨٨٦، ص. ٩٧ وما يليها).

(٤) أنظر «البشير»، العدد ٥٤٧، ١٠ كانون الثاني ١٨٨١، ص. ٣ وما يليها.

(٥) أنظر «البشير»، العددان ٥٤٢، ٥ و ٧ كانون الثاني ١٨٨١، ص. ٢ - ٣.

(٦) أي ما يشابه مجلس النواب، حالياً.

(٧) «أديب إسحق، الكتابات السياسية والإجتماعية»، الطبعة نفسها، ص. ٣٢٥.

(٨) «أديب اسحق، الكتابات السياسية والإجتماعية»، الطبعة نفسها، ص. ٣٢٧ و ٣٣٢ - ٣٣٣.

(٩) المصدر السابق، ص. ٣٣٨.

(١٠) كان وزيراً للتربية في حكومة الدفاع الوطني في فرنسا، في عهد اسحق، ثمّ أصبح رئيساً للوزارة، وهو الذي تقدَّم بمشروع الإلزامية إلى مجلس النوّاب الفرنسي، ودافع عنه، فمن الطبيعي أن يلجأ الى تأييد الإلزامية.

(١١) «الدرر»، المطبعة الأدبية، ١٩٠٩، ص. ٢٥٧ و ١٠٤.

(١٢) أنظر في ما يتعلق بالاعتراضات الواردة أعلاه على دعوة إسحق المذكورة، والتي ردّت عليها جريدة «البشير» (العدد ٥٤٤ وما يليه، ص. ٢ - ٣)، وفي ردود إسحق، «أديب اسحق، الكتابات السياسية والإجتماعية»، الطبعة نفسها، ص. ٣٣٥ - ٣٣٩.

(١٣) نرى ملخّصاً لردود اسحق في كتابه «الدرر» - وهو يشمل قسماً من مقالاته المنشورة في الصحف - في طبعاته المختلفة (أنظر طبعة عوني اسحق، ص. ٩٧ - ٩٨؛ «أديب اسحق، الكتابات السياسية والإجتماعية»، الطبعة نفسها، ص. ٣٢٤ - ٣٣٢؛ طبعة مخايل نحاس، ص. ٣٢٤ - ٣٤٠).

(١٤) أنظر: «الدرر»، جمع جرجي مخايل نحاس، مطبعة جريدة «المحروسة»، مصر، ١٨٨٦، ص. ٩٨ - ٩٩.

(١٥) أنظر: «أديب اسحق، الكتابات السياسية والإجتماعية»، الطبعة نفسها، ص. ٣٣٢ - ٣٣٣.

(١٦) «البشير»، مجلد سنة ١٨٨١، العدد ٤٧، ص. ٤٠.

(١٧) الموضع نفسه.

(١٨) «الدرر»، الطبعة السابقة، ص. ٩٩.

(١٩) «أديب اسحق، الكتابات السياسية والإجتماعية»، الطبعة نفسها، ص. ٣٢٧.

(٢٠) المصدر السابق، ص. ٣٢٨.

(٢١) المصدر السابق، ص. ٣٣١.

(٢٢) «البشير»، مجلّد سنة ١٨٨١، العدد ٤٧، ص. ٤٢ - ٤٤.

(٢٣) في ما يتعلق بـ«البشير»، أنظر العدد ٥٤٧، ١٠ كانون الثاني ١٨٨١ (ص. ٢ - ٣) وما يليه، وفي ما يعود إلى «التقدّم»، أنظر «أديب اسحق، الكتابات السياسية والإجتماعية»، الطبعة نفسها، ص. ٣٣.

(٢٤) أحمد سراج الدين، «الحركة التربوية وتطورها في لبنان خلال القرن التاسع عشر»، مجلة «الأبحاث»، السنة الرابعة، الجزء الثالث، جامعة بيروت الاميركية، ايلول ١٩٥١، ص. ٣٣٥ - ٣٣٦.

(٢٥) وفي «الدرر» عدد من الأبحاث والمقالات المستوحاة من أفكار الثورة الفرنسية.

(٢٦) المنعقد عام ١٧٣٦. (أنظر كتاب «المجمع اللبناني»، طبعة زاخر، ١٧٨٨، القانون السابع والثلاثون، ص. ٣٦٤ و ٣٧٥ - ٣٧٦ و ٣٨٨).

(٢٧) رؤوف سعيد الغاضب، «الدولة والتعليم الخاص في لبنان»، رسالة استاذ علوم، جامعة بيروت الأميركية، حزيران ١٩٦٤، ص. ٩ وما يليها؛ أحمد سراج الدين، المرجع نفسه، ص. ٣٢١ وما يليها.

(٢٨) لا يمكن مقارنة دعوة الدكتور شبلي شميّل عام ١٨٩٨، إلى نشر القراءة البسيطة بين أبناء الشعب بدعوة إسحق المذكورة. فشميّل كان يقصد تعميم التعليم أكثر مما يقصد إلزاميته. ودعوته محصور نطاقها في مصر، حيث كانت الحاجة الملحّة إلى مكافحة الأميّة بين الطبقة الكادحة والمعوزة. (أنظر مقال، تحت عنوان «ا. ب. ت.» وقد نُشر في جريدة «البصير» عام ١٨٩٨، وظهر في الجزء الثاني من مجموعة شميّل، مطبعة المعارف، القاهرة، ١٩٠٨، ص. ٢٢٥ - ٢٢٦).

المُطَالعَة

وأصولها

إعداد قسم اللغة العربية

يذهب بعض الناس الى أن أهل هذا العصر ، قد فقدوا عادات ثلاثاً هي :

أ – السعي وراء الكتاب وطلبه في مظانه.

ب – الافتخار باقتناء الكتاب الجيد.

ج – الاستمتاع بقراءة الآثار والروائع.

ويعزو اصحاب هذا المذهب فقدان هذه العادات الى أمور أساسية منها :

أ – سيطرة وسائل الاعلام السمعية والبصرية (الراديو ، التسجيلات ، التلفزيون ، السينما).

ب – توافر عدد الوسطاء الذين يقرأون الكتب ويقدمون لمحة عنها (الجرائد ، المجلات ، المناقشات والحوارات).

ج – ضعف الحافز الشخصي الى القراءة في هذا العصر مع ان معظم أهله متعلمون... وبذلك يكون الناس قد فقدوا لذة القراءة واستبدلوا بها لذة السماع والمشاهدة لصعوبة تلك وسهولة هذه ، أو انهم تخلوا عن الانجذاب الى محكمة العقل والمشاعر جميعاً التي تولدها القراءة الى محكمة العين والأذن التي تولدها وسائل المدنية الحديثة.

وان كنا لا نميل في هذا المقال الى التوسع في مناقشة هذا الوضع ومحاورته ، غير اننا نسارع الى القول : لا بد من إعادة اكتساب عادة المطالعة. وكيفما تتقلب الحال تظل المطالعة حاجة حيوية لكل مثقّف وزاداً عضوياً لا مندوحة عنه. فالمطالعة جسر اتصال دائم بين الناس وحلقة ارتباط بين عصر وعصر وشعب وشعب ، ناهيك من كونها ظلًا ملازماً يتطاول حيناً ويتقلص احياناً ولكنه ظل واجب الوجود.

تعريف المطالعة :

فما هي المطالعة؟ لماذا يجب أن نمارسها في مدارسنا الرسمية

والخاصة، وما هي السبيل الفضلى الى الافادة منها من غير تضييع فرص اللذة والاستمتاع؟

ليس من شك في أن المطالعة التي نعني ليست المطالعة بمفهومها المطلق، وانما هي المطالعة المدرسية، او المطالعة التي يجب ان تكتسب عادتها في المدرسة. ويمكن ان نوجز تعريفها بانها نشاط عقلي، مثقف، حر، في إطار التوجيه والمراقبة. فهي نشاط باعتبار انها ليست منهجاً مقرراً. وهي مثقفة باعتبار انها تكسب ممارسها معرفة في محاذاة المناهج المقرّرة. وهي حرة من حيث حق المطالع في اختيار الكتاب وتحديد الوقت الذي يمارس فيه المطالعة.

وهي موجهة ومراقبة لأن للمعلم دوراً رئيساً في تصنيف الكتب وتوجيه المطالع اليها وتدريبه على استعمالها وفي اكسابه منهجية معينة لحسن الفائدة ولذة الاستمتاع.

بين المطالعة والقراءة:

والمطالعة غير القراءة بمفهومها المدرسي. والكتاب الذي نهدف الى مطالعته ليس كتاب النصوص المختارة الذي نقرر وضعه بين أيدي التلاميذ، لأن للقراءة والكتاب غاية أو غايات تختلف في منطلقاتها ونهاياتها اختلافاً بيناً عن كتب المطالعة.

فاذا كانت القراءة فعلًا هادفاً الى أمور مقررة وغايات مباشرة (ترسيخ صور الكلام، ترسيخ معانيه، تقويم اللسان على لفظه، تدريب المتعلم على انماطه المتكررة والمتطورة، وإيصال القارئ الى هدف الدرس المعين) فلا تبعد ان تكون القراءة تقويماً لألسنة التلاميذ في مرحلةٍ ما، ولفت انظارهم الى الجيد المتخير من آثار الكتّاب وانتاج عقولهم ومشاعرهم.

لكن المطالعة نشاط من نوع آخر. هي قبل كل شيء نشاط في السكون، بينما القراءة نشاط في الحركة. فالمطالعة لقاء هادئ بين التلميذ والكتاب، أساسه الرغبة، بينما القراءة يتحكم بها الواجب: لذلك تحتم احترام ذوق المطالع وحرارته الى لقاء الكتاب وصلته الحميمة بالموضوع وعالم الحوار الصامت الذي يلجأ اليه المطالع. لذلك نقول ان المطالعة نشاط في السكون. اما القراءة فتتحكم بها الحركة الجماعية في الصف والصلة المشتركة الموزعة والحوار الناطق، فهي نشاط في حركة الصف.

والقراءة فعل مقيد واداء مرهون بوقت، ووظيفة معروفة البدايات والنهايات. اما المطالعة فللمتعة والفائدة. واذا كانت مراقبة القراءة مضبوطة في الصف يراقبها المعلم باستمرار ويتنبه دائماً الى افادة القارئ منها، فان المطالعة غذاء يضبطه النمو والتقدم ولا تمكن مراقبته الفورية لأنه يتسلل عبر عقل المطالع.

كيف توجه المطالعة:

اذا كانت المطالعة كما أسلفنا فعلًا حراً، فهي مع ذلك موجهة. اما العوامل التي توجهها فعدة منها:

أ – وضوح العلاقة بين نفسية المطالع في مرحلة معينة من عمره ونوعية الكتب التي يرغب بها من حيث الموضوع.

ب – وضوح العلاقة بين مستوى لغة المطالع ومستوى لغة الكتاب الذي نرغب في وضعه بين يديه.

ج – مسايرة الكتاب المطالَع لحاجات المطالِع. أي ان يكون الكتاب مساعداً خفياً على ادراك كثير من الحقائق، ولكنه يساعدنا في دعوتنا الى محاكاته في الاسلوب، وبراعته في الرد على الكثير من التساؤلات، ومقدرته على تمثيل نفسيتنا.

د – مواكبة الكتاب لحياة المطالع وتعميق صلته بالحياة.

هذه أهم الميزات العامة في المطالعة وأصولها.

ولكن للمطالعة ميزات خاصة بالمرحلة الابتدائية، وهي ليست على اطلاقها، بل سنعمد الى تقسيم هذه المرحلة الى مراحل عدة، اذ لكل مرحلة اهتماماتها ومميزاتها.

مرحلة الحضانة:

يبدو اهتمام الطفل، في هذه المرحلة، بالقصص القائمة في سرد مضمونها على تسلسل الصور والأشكال، ويجب ان ترافق هذه الرسوم، المستوحاة من حياته اليومية، أو من عالم الطبيعة أو الحيوان، كلمات تتميز بالايقاع والتكرار تقرأ على مسمع وتُكرر.

ويميل الطفل الى ان تكون الكلمات أقرب الى المباشرة والتركيز الحسي، فيتمثلها صورة مادية، مما يساعده على التقدم السريع في اللغة، الذي تتطلبه هذه المرحلة.

ومن المفيد للطفل، في هذه المرحلة، ان تساهم القصص التي يطالعها في إشباع رغبته الى حب الاستطلاع التقليدي، ورؤية نفسه محور القضايا والعالم من حوله.

على ان تكون هذه القصص متميزة بتسلسلها، مما يساعد الطفل على الربط بين الجزء والكل، وتمرينه على تمثل الفكرة الكاملة في ذهنه.

مرحلة الصفين الأول والثاني الابتدائيين:

يميل التلميذ، في هذه المرحلة، الى قصص قصيرة، تُكتب فيها الكلمات بخط كبير وواضح، وتكون مرافقة للصور والأشكال،

كما يحب من القصص بسيطها، وما يشبع ميله الى الخيال والتصوّر.

ومن المفيد للطفل، في هذه المرحلة، ان يتوافق مضمون هذه القصص ونموه الجسدي والعاطفي والفكري، ممّا يزيد فيه الاحساس بالحب والحنان، ويجعله اكثر فهماً للعائلة من حوله وللمدرسة والبيئة بوجي عام.

كما يلاحظ هنا اهتمام الطفل بالقصص الفكرية والنوادر الادبية التي توافق حبه للمزاح ورغبته في المتعة ونشدان الفرح.

مرحلة الصفين الثالث والرابع الابتدائيين:

في هذه المرحلة، يكتشف التلميذ ان المطالعة هواية محبَّبة، وتزداد فترات مطالعته، مما يستوجب اختيار قصص او كتب تراعي في مضمونها هذا الاستعداد، وتلبي في هدفها حاجات التلميذ الى الاهتمام بنفسه وبالآخرين، وان تفسح له فرص المناقشة والتفسير عما يراود ذهنه ويشغل نفسه من تساؤلات.

كما انه يميل في هذه الفترة الى مطالعة الكتب والمجلات التي تهتم بالرياضة وتاريخ حياة العظماء، وتلك القصص المثيرة المليئة بالحركة.

مرحلة الصف الخامس الابتدائي:

يراعى في هذه المرحلة رغبة التلميذ في معرفة دوره في محيطه، وتوقه المتزايد الى فهم التغيّرات في نموه الجسدي، مع ميله الى حبّ الانتقاد، ورفض سلطة الأهل.

لذلك، من المفيد، ان تكون كتب المطالعة لهذه المرحلة، موجَّهة لعملية النمو، مجنبة الاطفال الوقوع في أزمات شخصية، وان تتضمن الاجوبة عن كثير من تساؤلاتهم، مع الاهتمام بالكتب ذات الموضوع الواحد.

عناصر المطالعة:

تقسم عناصر المطالعة إلى قسمين أساسيين:

١ – عناصر مادية هي:

أ – الكتاب

ب – الدفتر والقلم

ج – المعجم.

٢ – عناصر انسانية هي:

أ – المطالع

ب – المشرف.

وفي هذه الناحية يبرز الدور الاساسي للمعلم، اذ يجب ألا يقتصر على مجرد الاشراف السطحي، بل يجب ان يتعداه الى دور اكثر فعالية. ولذلك نوصي المعلم:

أ – بالسهر على نوعية الكتاب الموضوع بين يدي التلميذ.

ب – بحسن مراقبة المطالعة وذلك بالاشراف على دفاتر التلخيص وتصحيحها ومراجعتها من وقت الى آخر، ووضع علامة تشجيعية والسهر على أن لا ينقل التلامذة التلخيصات بعضهم عن بعضهم الآخر.

ج – بالسهر على اكساب المطالع المهارة في اقتباس المفردات والعبارات الجديدة الصالحة، والافادة منها في التعبيرين الشفوي والكتابي.

د – بمساعدة المطالع على استعمال المعجم.

هـ – بحَثِّ الطلاب على تلخيص الكتاب بأسلوب الكاتب نفسه وعباراته، ليتمكن التلميذ من المحاكاة سبيلًا الى الاسلوب الشخصي.

بعض الملاحظات حول كتب المطالعة في المرحلة الابتدائية:

ان المشكلة التي تعترضنا في تنظيم كتب المطالعة في المرحلة الابتدائية تكمن في التفاوت الكبير بين اللغة التي كُتبت بها والمستوى البسيط لمحتواها.

فالمكتبة العربية تفتقر الى كتب تنسجم فيها اللغة مع المحتوى، ولذلك نجد أنفسنا مضطرين الى وضع كتب للمطالعة بين أيدي الاطفال – من سن السابعة الى العاشرة – هي دون مستواهم الفكري احياناً، وفوق مستواهم اللغوي في معظم الاحيان، الى جانب الاحرف الصغيرة التي كُتبت بها.

ذلك ان اكثر المؤلفات، في هذا المجال، يغلب عليها الطابع التجاري، من رسوم جذابة، وألوان زاهية، مأخوذة من كتب أجنبية، من غير العناية باللغة المتناسبة مع الاعمار التي كُتبت لها هذه القصص.

وبما ان المكتبة العربية ليس فيها سوى هذه الكتب، فاننا مضطرون الى الأخذ بها مؤقتاً، معتمدين على مساعدة المعلمين وارشادهم، بانتظار تغذية المكتبة العربية بكتب المطالعة المناسبة...

■■

مجتمع بلا مدرسة

تأليف : إيفان ايليتش

نقله من الانكليزية الى الفرنسية
جيرار ديران ، منشورات "سوي"
باريس ، سنة ١٩٧٢ ، في ٢٢٠ صفحة.

إعداد :
ميشال أبي فاضل

ينطوي هذا الكتاب على مجموعة محاضرات ألقاها المؤلف في «المركز الثقافي للتوثيق في سيارنافاكا» في المكسيك ، باستثناء الفصل الاخير منه ، الذي كُتب أثر حوار مع «اريك فروم». وكانت قد نظمت في ذلك المركز لقاءات عديدة دارت حول تحليل النظام المدرسي ، تناول فيها بعض مشاهير التربية هذا الموضوع ، كل من وجهة نظر خاصة. وقد استأثرت افكارهم باهتمام ايليتش ، فقام بتقويمها ونقدها.

ويستخلص ايليتش من تقويمه لنظرات أولئك المربين المقولة التالية : ان الجهود المبذولة لتعميم التعليم عن طريق المدرسة ، هي جهود فاشلة ، فلو كانت عمل هيئات توجّه اهتمامها وجهة معاكسة لوجهة المدرسة ، لكان نصيبها من النجاح أوفر. فلا يكفي تغيير موقف المعلمين من طلابهم ، او اللجوء الى الوسائل التربوية الالكترونية ، او توسيع صلاحيات المربي لدرجة السماح له بالتدخل في حياة طلابه الشخصية. فكل هذه الجهود لا توصل الى الهدف المنشود. لذلك يستحسن سلوك طريق أخرى لتعميم التعليم ، لعلها طريق «شبكات من الاتصال» تربوية الهدف ، توفر سُبُل التعليم والمشاركة والتعاون في كل آن.

ويوضح ايليتش افكاره هذه على امتداد صفحات هذا الكتاب، في مقدمة وسبعة فصول وملحق.

١ – الفصل الاول:

يتساءل فيه ايليتش عن الواقع الذي يدفعنا للتخلص من المؤسسة المدرسية، ويجيب عن ذلك بأنّ المدرسة تسيطر على القيم وتمزج بين طرائق التعلُّم والمادة التي تعلِّم، وتشيع في الاذهان ان التربية ترفُّع من صف الى صف، وان الشهادة ترادف الجدارة، وان مجرد معرفة استخدام اللغة يتيح لنا قول اشياء جديدة. ازاء هذا الواقع يحسن بنا القيام بعمل مضادّ، قوامه التكنولوجيا، من اجل إيجاد مؤسسات جديدة تدعم قيام علاقات متبادلة، حرة، وخلّاقة، غير خاضعة لقوانين وقواعد تكنوقراطية. ويكفي ان نحلِّل منهج المدرسة الخفيَّ العلل لتنجلي لنا فائدة إلغاء المدارس، على صعيد التعليم الرسمي وشتى ميادين الحياة الاخرى. فالمدرسة لم تكبّل ميدان التربية فحسب، بل كبّلت الميدان الاجتماعي ايضاً. والترقيع لا يفيد هنا، فالاجدى بنا اعتماد حلّ جذريّ يقوم على الانتفاض في وجه المؤسسة المدرسية.

وتتجلى مخاطر المدرسة بالهدر في الانفاق على التعليم، من دون تحقيق الهدف المنشود، وبعجز المدرسة عن ايجاد تكافؤ صحيح للفرص، وباحتكارها توزيع المعرفة وإلزام الناس على التعلُّم احياناً.

وفي حين لا يستفيد الطالب كثيراً من المنهج المدرسي، نراه وهو طفل يتعلم ذاتيّاً لغة أهله ومحيطه، فينجح في تعلُّمه نجاحاً باهراً، لأنَّ تعلُّمه ناتج عن حاجة يشعر بها.

ولتدارك خطر المؤسسة المدرسية، يقترح ايليتش ما يلي:

أ) القضاء على نظرية التعلُّم للتعلُّم.

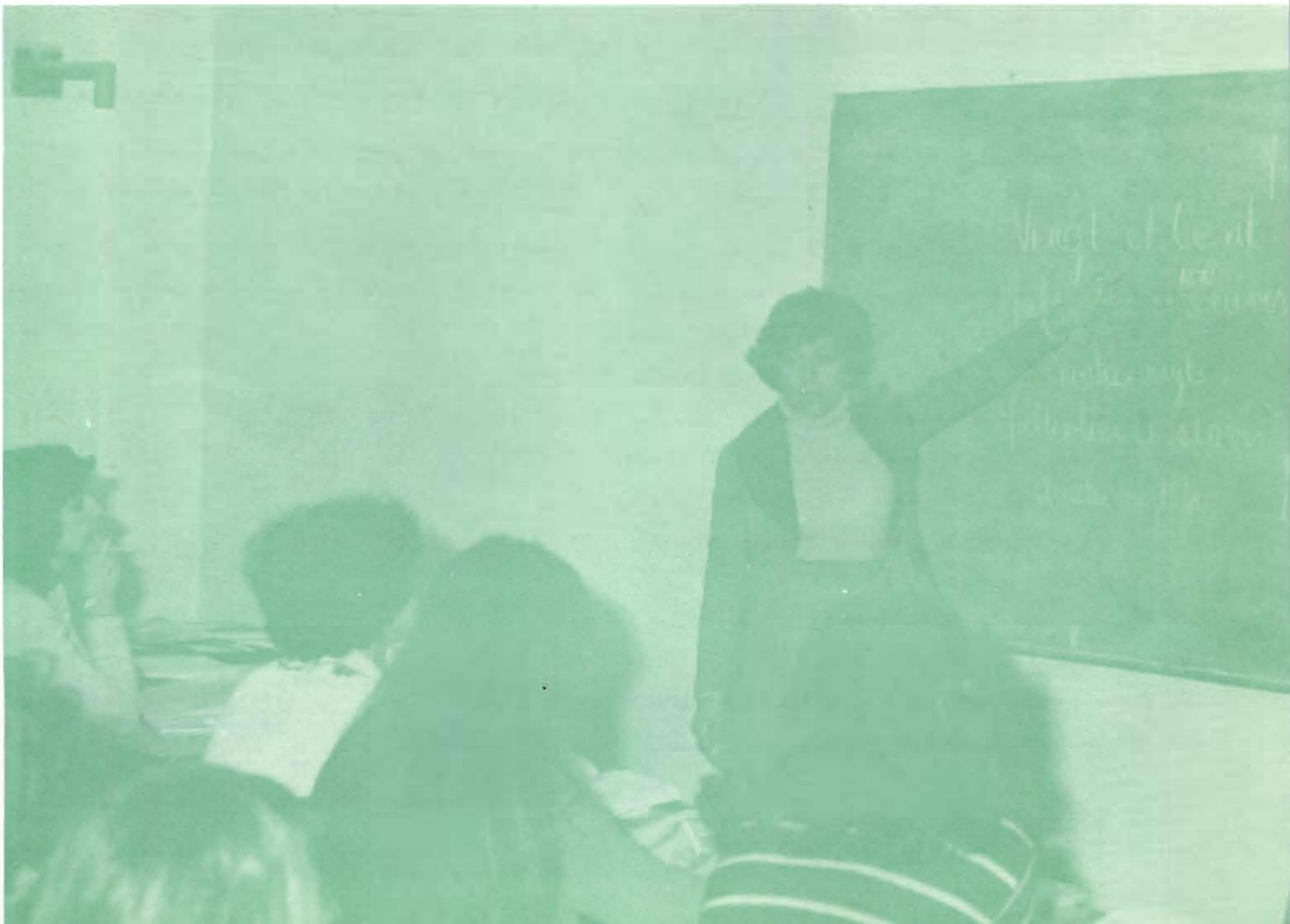
ب) تحرير الفرد من التأثير النفسي للمدرسة.

ج) تحرير المناهج من الزجر، والتخلص من الحضور الاجباري.

د) اعتماد «شبكات اتصال»، توضع في متناول جميع الناس وتكون بديلًا من المدرسة.

٢ – الفصل الثاني:

يتحدث فيه عن ظاهرة وجود المدرسة، فيرى أنَّ مهمّاتها عبر العصور قامت على رعاية الاطفال، وانتقاء المتفوّقين منهم، وتزويدهم ◊



بالنظريات عن طريق عملية التعليم. وهو يعتبرها «مكاناً تلتقي فيه كائنات بشرية من عمر معين، حول بعض المعلمين، فيخضعون لحضور الزامي، ويضطرون لاتباع مناهج معينة».

وفي ضوء هذا التحديد، يتناول المؤلف نقاطاً عدَّة ليتوقف عندها: العمر المدرسي، والاطفال ومعلميهم، والدوام المدرسي، ودور المعلم.

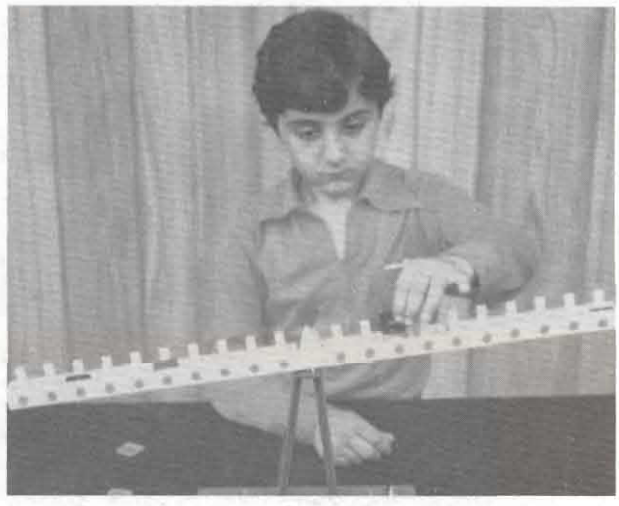
فالمدرسة تهتمّ بالولد منذ طفولته، حتى انها اصبحت المكان الوحيد الصالح لتواجد الاطفال؛ ولكن ماذا يحلّ بالطفولة اذا ما أُلغيت؟ الا تختلط مراحل التعليم وتزداد فعاليته؟

ولقد رسخ في الاذهان ان كلمة طفل ترادف كلمة تلميذ في مدرسة. لكن يحدث، احياناً، ان يتمّ التعليم بدون المدرسة ومعلميها، وأحياناً برغم هؤلاء المعلمين. وهكذا نرى التلميذ يتلقى اكثر معلوماته خارج المدرسة، فيتقن التحدث والتفكير والحب والاحساس بالجمال واللعب وتَدبُّر أموره، من دون ان يكون هناك تدخُّل للمدرسة ومعلميها. من هنا انَّ المدرسة تخلق وظائف للمعلمين بدون ان تتنبه الى ما يقدمه هؤلاء لطلابها.

والمدرسة، برغم الطرائق التربوية الحديثة، تأخذ وقت كل زوارها وطاقتهم، وهي تفترض بالمعلم، نتيجة لذلك، ان يكون مسؤولاً عن الرعاية، ورقيباً على الاخلاق ومرشداً وموجّهاً.

فهو قائد احتفال طقسي دائم، يسهر على استمرار التقليد باجراء الامتحان وتدريب الطلاب وتحضيرهم لاكتساب المعرفة.

وهو ممثل للوالدين والدولة والله، يعلم النظريات ويصوغها، فيزرع في نفوس طلابه العادات الصالحة معاً، من دون ان يتم ذلك في اطار المجتمع.



فإمساك المعلم بهذه السلطات الواسعة، وجعله قيّماً على طقوس يومية هي اشبه بالطقوس الدينية، ذلك هو مكمن من مكامن الخطر في المدرسة.

٣ – الفصل الثالث:

يدور حول الاطار الطقسي التقليديّ للتقدم. فالمدرسة اولاً، والجامعة في ما بعد، هما طريقا التقدم والارتقاء. وهكذا لا يسع الطالب، وهو ارفع من كل قيمة مادية، إلّا أنْ ينتمي الى عالم لكل شيء فيه قيمة استهلاكية. والجامعة هي التي تفرض المستوى السلعي الاستهلاكي، فيرى الطالب في دراسته الجامعية افضل تثمير ممكن، وترى الاوطان في جامعاتها عاملاً من عوامل تقدّمها. لذلك نلاحظ ان «الدبلوم» هو هدف اكثرية الطلاب. ومع ان الجامعة خيبت آمال المؤمنين بها، منذ عام ١٩٦٨، فهي لم تفقد كثيراً من رونقها وعظمتها. إلّا ان بعضاً من طلابها يكسرون جليد الطقسيات وينتفضون بوجه الحرب، والتلوّث، وتحجّر الأفكار، والنظام التربويّ والروتين الجامعي.

ويشبّه ايليتش دور النظام المدرسي بدور الكنيسة في القرون الماضية، من حيث سهرها على التقاليد القديمة، وكونها منطلق الطقسيات التي تبرز وتخفي التناقضات القائمة بين الاوهام القديمة والواقع.

فلا إصلاح تربويّ ان لم ندرك قصور الطقسيات المدرسية عن توفير الاكتساب الفرديّ للمعلومات وتحقيق المساواة الاجتماعية. فما هي هذه الطقسيات التي يجب علينا ادراك قصورها؟

لعلّ أوّلها هو الايمان بأوهام القيم «المُمأسسة». ان المدرسة تضع في اذهان طلابها ان التربية هي حصيلة التعلّم. فمجرد وجود مدارس يقودنا الى شعور بالحاجة الى إعداد مدرسي. واذا ما قبلنا بضرورة وجود المدرسة، قبلنا حكماً بسائر المؤسسات الاخرى التي لسنا سوى زبائن لها، والتعلّم الصحيح، بنظر المدرسة، هو نتيجة مثابرة، ولا يمكن ان يتعاظم الا بازدياد الفترة التي نقضيها في المدرسة. وقيمة هذا التعلّم خاضعة للقياس الذي يتجلّى في الامتحانات والشهادات. وفي حين يعلمنا العقل ان التعلم الامثل هو القدرة على تكييف الاشياء مع رغبات الكائنات، تجبرنا المدرسة على وضع نماء شخصيتنا ومعلوماتنا في خدمة مخطط عام يتيح لها تداولنا كسلع مادية. واذا كانت المناهج المدرسية قد سيطرت على مخيلة الشباب الخلاقة، فانّ المخيلة تصبح، تحت هذه السيطرة، مستعدة للقبول بالتخطيط المؤسسي مهما تكن طبيعته. وعلى هذا النحو تقيد المدرسة الفكر وتخنقه.

وثاني هذه الطقسيات الايمان بأوهام القيم المعيَّرة. فالقيم «الممأسسة» التي تدخلها المدرسة في الاذهان هي قيم معيّرة، تقود الطلاب الى عالم كل شيء فيه خاضع للقياس، حتى الانسان. لكن التربية القيّمة بنظر ايليتش هي تلك التي تبنى على عملية خلق متجددة، لا يمكن قياسها.

ومتى رسخت فكرة القدرة على انتاج القيم وقياسها يُحمَل المرء على التسليم بكل انظمة التصنيف. وانطلاقاً من هذا المبدأ يقاس نماء أمة من الأمم، ويقاس انتهاء الحرب بتضاؤل عدد القتلى. وهكذا فان طريق السعادة، في عالم يقوم على المدرسة، يصبح مشاراً اليه بمؤشرات الاستهلاك.

ثالث هذه الطقسيات هو الايمان بأوهام القيم الخاضعة لشروط معينة. ولإنتاج هذه السلعة هناك بالطبع ابحاث توصف بأنها عملية، يستطيع «مهندسو التعليم» في ضوئها اطلاق التنبؤات في مجال الطلب، آخذين في الاعتبار قضية تقليص النفقات والمحرّمات. اما «دائرة المبيعات» فهي في عهدة المعلم الذي يسلم الانتاج جاهزاً الى المستهلك، اي الطالب، وتوضع لهذا الاخير بطاقات عن مدى تكيّفه، بغية وضع سلعة اخرى تأخذ دور سابقتها.

ولا تختلف هذه الطريقة كثيراً عن السوق التجارية. وقد يوضع في اذهان المستهلكين، اي الطلاب، ألاّ يطلبوا سوى ما يمكن عرضه في هذه السوق، التي تزداد في ظلها كلفة التعليم يوماً بعد يوم. ولا بدّ من ان ينتفض التلميذ على هذا التعليم، متى وعى عملية التسويق هذه.

رابع هذه الطقسيات هو الايمان بأوهام التقدّم الدائم. فمنطق التنافس التجاريّ يدفع مستهلكي المناهج الى طلب المزيد منها، ويدفع بالطالب الى اللحاق بمسيرة الاستهلاك الدائمة، التي لا تؤدّي في النهاية الى عملية النضج.

واذا ترك الطالب المدرسة لحقته بصورة محاضرات متابعة، وتربية الكبار، والتعلّم المستمر. فاذا بهذه اللعبة الطقسية دين للعالم الجديد.

والمدرسة، كالدين، تعد بمستقبل زاهر. لكن هذا المستقبل موضوعي، وليس غيبياً تنبؤيّاً، وهو شامل وليس محدوداً.

ويعتبر الانفاق على التعليم شرعياً، ما دام أنّ أحداً لم يبيّنْ آثاره المضرّة. لكن التعليم يجعل من الارتهان تحضيراً للحياة، فاصلًا بذلك التربية عن الواقع والعمل والابتكار، خالقاً الشعور بالحاجة الى التعلّم، فتصبح صناعة التعليم أمراً مفروضاً على جميع الناس، تستخدمهم مباشرة او مداورة. ولا تفكّر المدرسة بتسريح روّادها، بل تحاول استبقائهم لديها اكبر وقت ممكن.

وليست المدرسة المؤسسة الوحيدة التي تحاول فرض رؤيتها الخاصة على الانسان، الا انها تستعبد الفكر، محاولة اقناعنا بأن لا قيمة للمعرفة الا اذا فرضت علينا، فنعود بدورنا لنفرضها على الغير.

وما دام الفرد يجهل الطابع الطقسي للنظام الذي سلّم على يده الى القوى التي تتلاعب به وبعالمه، فسيكون عاجزاً عن نسف الوضع القائم وتحديد عالم الغد الجديد، وكسر الحلقة الجهنمية التي يترقّى في ظلها على استهلاك التقدم.

٤ — الفصل الرابع :

يتناول تحليل دور المؤسسات، فيتحدث عن صنفين من المؤسسات المتقابلة :

أ) المؤسسات التي تتناول الانسان كسلعة.

ب) مؤسسات التبادل الاكثر بساطة والاقل شهرة، ويسميها المؤلف المؤسسات «المفتوحة».

المؤسسات **الاولى** تميل الى التعقيد، لما يتضمن خطها الانتاجي من تحديد مسبق وضرورة اقناع المستهلك بأنه لا يستطيع العيش بدون سلعها والخدمات التي تؤمّنها له. فيرى المرء نفسه بلا حرية ازاءها، وهي تمتاز بالتعقيد والإكراه وتزايد النفقات.

اما المؤسسات **الثانية** فتبدو على صورة شبكة تعنى بتسهيل النشاط الانساني، من اتصال وتآزر بين روّادها، الذين يقومون بمبادراتهم من تلقاء انفسهم. ولا يرى المرء نفسه مجبراً على اللجوء الى خدماتها، كمؤسسات الهاتف والبريد والبرق والنقل والماء والكهرباء.

ولهذه المؤسسات قوانينها التي تمنع سوء استعمالها، وهي تتصف بتسهيل الاتصال والتآزر واطلاق الحرية في التصرف والتمتع بخدماتها.

ان مؤسسات الخدمات المتجددة تحول الناس الى منتجين ومستهلكين. والمدرسة التي هي احدى تلك المؤسسات تجعل البلدان الفقيرة تنفق عليها جزءاً كبيراً من ميزانيتها. وقد يصغي الناس الى من ينتقد أية مؤسسة للخدمات، ما عدا المدرسة؛ إذ انّ من ينتقد المدرسة توجَّه اليه السهام من كل جهة.

والمدرسة تشوّه الميل الطبيعي الى المعرفة، لتجعل منه مطلباً لدخولها، وتدفع بطلّابها للتطلع الى اعلى المراحل الدراسية. وازاء هذا الاتجاه، يواجه المرء موقفين: فإمّا ان يريد الغنى الماديّ وتملّك المزيد من الاشياء، وإمّا أنْ ينشد الحرية في استعمال تلك الاشياء.

وهنا يتطلع ايليتش الى مجتمع معاصر، يتغلب فيه الزخم في العمل على العملية الانتاجية، ويبدأ الاصلاح بتجديد اسلوب المؤسسات، وعلى رأسها المؤسسة التربوية. والمستقبل المنشود وقف على ارادتنا في استثمار المكاسب التكنولوجية، بحيث علينا السعي لانماء مؤسسات «الاستقبال»، مخالفين في ذلك الاتجاهات القائمة حاليّاً.

٥ – الفصل الخامس:

يتحدث عن منطق العبث، فيتساءل ايليتش: كيف نواجه «أزمة التعليم»، اذا لم نعد النظر في المبدإ الاساسي الذي يرتكز عليه هذا التعليم؟ أليس ما يحيّر في نظرة الذين يرون التجديد في الطرائق حلّاً لهذه الأزمة، غافلين عن طرح المشكلة من الاساس، اي وجود المدرسة أصلًا؟ ثم هلّا تساءلوا عن مدى إمكان وجود مبادرة حرة متحررة، في تعليم الزامي؟ ان تحديث التعليم، عن طريق تحديث المدرسة، لا يمثل سوى طرائق جديدة ومتطورة لتوزيع السلع.

ان الثورة التربوية تفرض انقلاباً مزدوج الاتجاهات، وذلك:

أ) بتوجيه البحث التربوي وجهة تختلف عن وجهته الماضية.

ب) بفهم الاسلوب التربوي الجديد على انه خط ثقافي جديد ومعاكس لأساليب الماضي.

ويسعى البحث الاجرائي لاستخدام أمثل للموارد التربوية الموروثة عن الاجيال الماضية، ويمثل مجرد تطلعنا نحو رؤية جديدة مغايرة للوجهة التقليدية، رؤية جديدة قد تكون في اساس ثورة علمية حقيقية. ومن هذا المنظور الجديد يكون على المخطط التربوي ان يأخذ في الاعتبار رغبة من هُمْ تحت اشرافه. وعلى ضوء هذا المنْحى الجديد ترتسم الحرية في الأفق التربوي، لان الحرية هي وليدة الاختيار. والعودة الى اكتشاف آفاق الشخصية الانسانية، بدل استسلامها الى قيم تنتجها المؤسسات، كفيل بتفجير النظام القائم، الذي لا يخدم سوى اهداف المربّي. ما نحن بحاجة اليه، اذاً، هو إنشاء بنيات محددة تضع الناس في علاقة مع بعضهم بعضاً، وتتيح لكل منهم ان يحدّد نفسه، بقيامه بتعلّم حُرّ، وبإسهامه بتعليم الآخرين.

٦ – الفصل السادس:

لعله أهم فصول الكتاب، وفيه يقترح انشاء «شبكات للمعرفة». فعلى المتعلم، برأيه، تدبُّر وسائل جديدة لاقامة علاقات مع العالم المحيط به، بدل الطرائق المألوفة في دراسة مناهج التعليم التقليدية.

ولكن مَن هم المستفيدون من إقامة هذه العلاقات الجديدة؟ أو بالأحرى ما هي هذه الجسور الممدودة نحو المجهول؟

يرى البعض ان طبيعة المدرسة تتأثر بالنظام السياسي أو الاقتصادي، ويعتقدون بأنَّ تغيير نظام الحكم، او تأميم وسائل الانتاج، يؤدي الى تغيير في النظام المدرسي. لكن هذا القول مُنافٍ لقصدنا؛ فالانظمة، فاشيّة كانت أم ديموقراطية، تقف على درجة واحدة من النظر الى المدرسة. ان البنى الجديدة التي يتخيلها ايليتش تناقض البنى التربوية القائمة، وهي ضرورية للتخلص من هيمنة السوق الاستهلاكية ومن الضغط السياسي للوصول الى تحرر اجتماعي. وهذا التحرّر من الهيمنة يبدأ، أول ما يبدأ، بإرساء مؤسسات مناقضة كليّاً لمدارسنا الحالية، ويكون بوسع كل الطبقات المدقعة في الفقر ان تستفيد من خدماتها.

ولكن ما هي الخصائص العامة لهذه المؤسسات التربوية الحديثة؟

يتميز النظام التربويّ الحقيقي بثلاث خصائص هي:

١ – وضع الموارد الموجودة في متناول المتعلّم متى شاء.

٢ – تيسير اللقاء بين الاشخاص الذين يودّون ان يشاركهم الغير معلوماتهم والاشخاص الذين يرغبون في اكتساب تلك المعلومات.

٣ – إتاحة المجال لسماع آراء أولئك الذين يرغبون في نشر افكارهم الجديدة على الجمهور.

ويتطلب نظام كهذا ضمانات دستورية ترعى الدولة بموجبها هذه العملية التربوية. ففي ظلّ هذا النظام يلتقي الطالب برفاقه، بحرية لا تتوافر في ظل الوضع المدرسي الراهن، المغلّف بالاسرار. وهناك ثلاث منظمات تهتم بالأُطر البشرية اللازمة للتربية:

أ) الأسرة، التي يتلقى الطفل فيها المعلومات والقيم عن طريق التقليد.

ب) رفاق الطالب وأنداده، الذين يمارس بينهم التعبير عن ذاته.

ج) الكبار، الذين يجعلونه يستفيد من ملاحظاته.

أما مصادر التعليم، بالنسبة الى المتعلم، فهي: الاشياء التي يتداولها او ينظرها والنماذج الموضوعة، ومساعدة الكبار، واللقاءات مع الأنداد. وهنا تلعب الوسائل التكنولوجية دورها الصحيح في تحرير الفكر والتربية، فتكفّ عن ان تكون أداة للنفوذ البيروقراطي والتنظير.

وينتقل ايليتش هنا للحديث عن شبكات المعرفة، فيركّز على استبدال السؤال المطروح: ماذا يلزم الانسان كي يتعلم؟ بالسؤال التالي: ما هي العدة التي يجب ان يعدّها المتعلم، ومع مَن يجب ان تكون علاقته؟ ويجيب بأن مَن يودّ التعلم عليه معرفة حاجته، والبحث عن معلومات معينة في الكتب والمجلات والاحاديث، فاذا توافرت لـه ورغب في استخدامها، يسعى لمعرفـة آراء الآخرين وانتقاداتهم ونصائحهم. اما المعلومات فنجدها في محيطنا، أو نأخذها من الرفاق. وانطلاقاً من هذا المفهوم البسيط لعملية التعلم، يقترح ايليتش اربع هيئات توصل المتعلم الى مصادر قد تكون مفيدة:

١) **الهيئة الاولى** تؤمن الوسائل التربوية الاساسية لكل تعلّم، من آلات وأجهزة، ومكاتب وأدواتها، ومختبرات وصالات عرض، كما تؤمّن وسائل الاستعمال اليومي، من مشاغل، ومصانع، ومزارع... وتبدو هذه الوسائل فردية، لأن التعليم يبدأ بتداول الاشياء وتفحّصها وإعمال الذهن فيها. من هنا نتبين وفرة الحظوظ لدى ابناء الطبقة الموسرة. ويلاحظ ان الوسائل المستعملة هنا لا تفرض جوّاً مصطنعاً، كما هي الحال في المؤسسة التقليدية، لكنها تنمي الابتكار والابداع. وليست هذه الهيئة باهظة التكاليف، لانها لا تتطلب سوى بعض المراقبين: حراس للمتاحف، أُمناء مكتبات... وتموَّل بطريقتين: الاولى مباشرة، وهي عبارة عن رسوم الدخول، والثانية مداورة، اي من منح تقدمها بعض المؤسسات الاجتماعية لمختلف الاعمار.

٢) **الهيئة الثانية** تؤمن تداول المعلومات، فتنظم لائحة باسماء المتبرعين، وأوقات عملهم، ويكون هؤلاء من الذين يرغبون في إفادة الغير من كفاءاتهم الشخصية. وليس من الضروري ان يكونوا من اصحاب الشهادات، لأن حبهم لعملهم والحماسة التي يشيعونها في نفوس طلّابهم يكفيان لجعل ما يعلمونه مجدياً. ولكن كيف نُقنع هؤلاء بنقل معرفتهم للآخرين، وكيف نؤمن لهم المال اللازم؟ يتخيل ايليتش حلولاً عدّة لهذه المشكلة، منها ايجاد مؤسسة لتبادل الكفاءات، تكون مفتوحة للجمهور، خاصة في القطاعات الصناعية، من أجل الحصول على المعرفة اللازمة لممارسة بعض المهن. وتبدأ المؤسسات عملها بإعطاء «شيكات»، يكون أولها «شيكات اكتساب» أُسس المعرفة الاولية، ثم يطلب الى المستفيدين ممارسة التعليم، ليستفيدوا من معارف اخرى، وتنظَّم لوائح بأسماء المعلمين، تذكر فيها كفاءاتهم.

٣) **الهيئة الثالثة**، وتتألف من اصحاب الاهتمامات المشتركة، وتعتبر بديلًا من المدرسة، فتسهل اللقاءات بين الطلاب الذين يتقاسمون اهتمامات واحدة، فلا يجبر هؤلاء على الحضور، مع ان هناك أوقاتاً معينة لاعطاء الدروس. وقد تُبرز تلك اللقاءات جماعات مغمورة.

٤) **الهيئة الرابعة**، وهي مؤلفة من مربين اختصاصيين، تظهر الحاجة ماسة اليهم في غياب المدرسة، لذلك يجب ان يتميزوا بالحكمة العملية، ليحسنوا استقبال القادم والمستعدّ للمغامرة التربوية. وهناك مربّون مستقلون، يهتمون بإرشاد الاهل والامساك بأيـدي الطلاب. وهنا تظهر الحاجة الى ثلاثة أمور:

أ) ايجاد شبكة اتصال وادارتها.

ب) توجيه الاهل وارشادهم لاستعمال هذه الشبكة.

ج) الاسهام بكشف الصلات الصعبة في الاكتشاف الذهني.

وهكذا يؤدي إلغاء المؤسسة المدرسية الى انتصار التربية وتحقيق ما يلي:

أ) تحرير السبل الموصلة الى الاشياء، وتحرير الطلاب من المراقبة التي تمارس على القيم التربوية.

ب) تحرير تقاسم الكفايات، عن طريق كفالة حق تعلم هذه الكفايات.

ج) تحرير المصادر الخلّاقة والناقدة للكائنات.

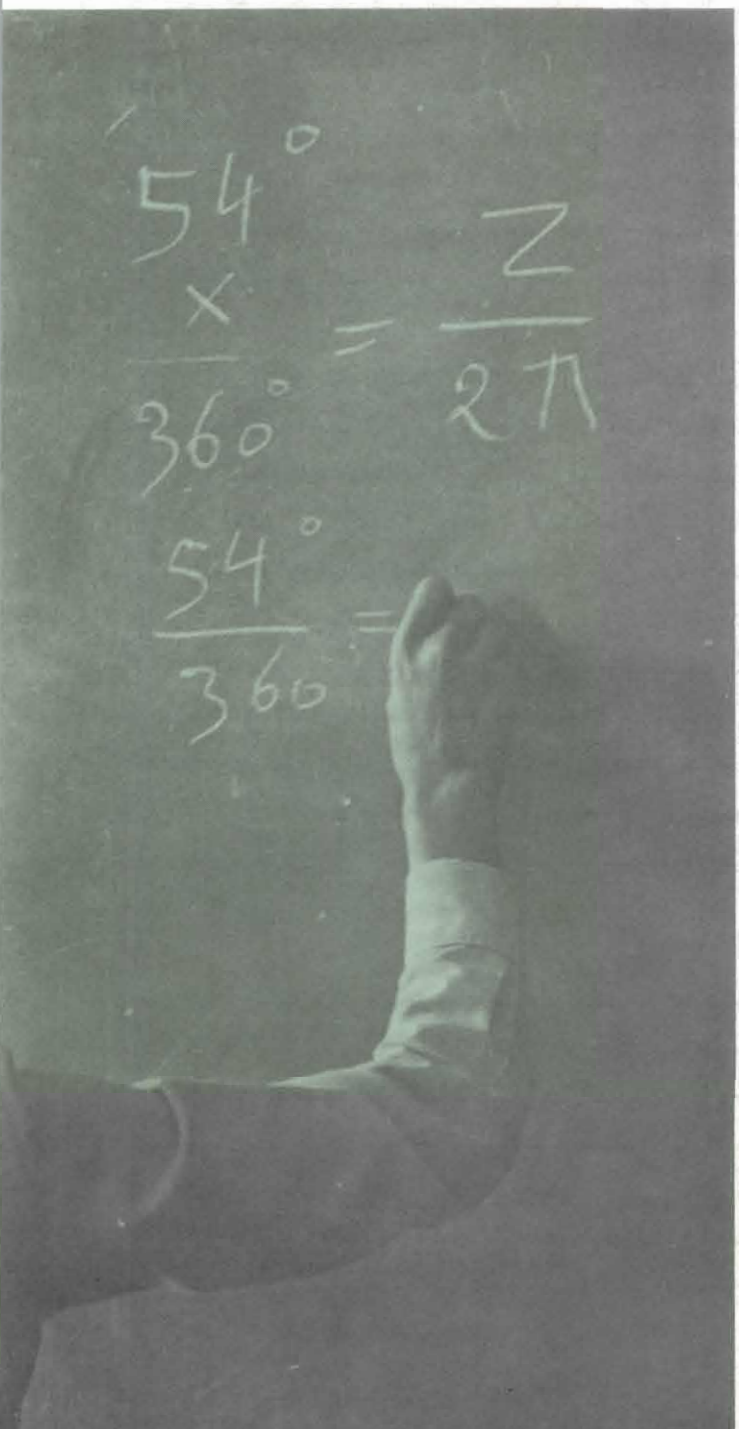
د) تحرير الفرد من الاكراه على تكوين آراء خاضعة للمؤسسات.

على هذا النحو يعتبر الكاتب ان الغاء المدرسة يؤدي الى محو الفروق في التمييز بين الاقتصاد والتربية والسياسة، فإعادة النظر بالمؤسسات تؤدي الى إعادة النظر بالانسان.

٧ - الفصل السابع:

يشتمل على فكرة الكاتب القائلة بضرورة خلق انسان جديد، فيعرض مراحل خضوع الانسان لقوانين استنّها، وخرافات آمن بها، ثم كيف تمّ استبدال بعضها بالمدرسة.

إيجاد صيغة ع
في
المضلعات ذات



لقد ساد عالمَ البدائي خضوع للقدر والظواهر الطبيعية والحاجات الاوّلية. لكنَّ الانسان سعىٰ الى تبديل هذا الموقف، بعد ان وعى قدرته على مجابهة القدر وتغيير الطبيعة وتكييفها، بالرغم من المخاطر التي تعرَّض لها. ويريد انسان هذا العصر الذهاب الى أبعد من ذلك، فهو يودّ خلق عالم جديد على صورته، وهذا العالم هو بالطبع من صنع مؤسساته؛ ولعلَّ من السخف التطلع الى خلق شيء جديد لا تكون وراءه مؤسسة. ان القانون السائد في المجتمع مبنيّ على انتاج الخدمات وزيادة الطلب عليها. لكن هذه المؤسسات، التي خلقها الانسان لرفاهيته وراحته، انقلبت عليه وأوشكت ان تكبّله، وهي لا تحمل في داخلها قدرة القضاء على نفسها فحسب، بل علينا نحن ايضاً. وهذا المنطق هو منطق العبث بالذات.

لقد أمسينا في عصر بدأ يفقد حجمه الانساني، حتى اصبح الانسان تحت ضغط الوقائع والقدر، كما كان في عهوده الاولى. فغالباً ما تنقلب الاهداف، التي يبدو أنّ المؤسسات تسعى لتحقيقها، رأساً على عقب. فالتصدّي للفقر يزيد من عدد الفقراء، وتكاثر المدارس وتقدمها يؤدي الى مزيد من البائسين علمياً. وكلما اقبل المستهلك على السلع زاد تعرّضه لمفاجآت غير سارة. ويتمثل مفهوم «الحديث» اليوم في النظر الى الاشياء المستعملة على انها قديمة، بغية دفع الناس الى مزيد من الاستهلاك. ويلاحظ ان الطبيعة اصبحت ضارة وملوّثة، وان المجتمع أضحى غير انساني، وان القيم اصبحت وليدة المؤسسات.

امام هذا الوضع الخطير الذي يتهدد الانسان، متسللًا إليه من مؤسساته الاجتماعية، ولا سيما المؤسسة المدرسية، يجدر بنا التطلع الى خلق انسان جديد يستطيع تقديم العون والمساعدة للآخرين.

وينتهي الكتاب بملحق اضافته منشورات «سوي» (Seuil) الفرنسية، يتناول فيه المؤلف الرد على مَنْ انتقدوا افكاره في الفصل السادس «شبكات المعرفة». وقد اعتبر هؤلاء النقاد ان ايليتش، باقتراحه انشاء شبكات للمعرفة، يزيد من الانتاجية في صنع المعرفة لحساب المجتمع القائم.

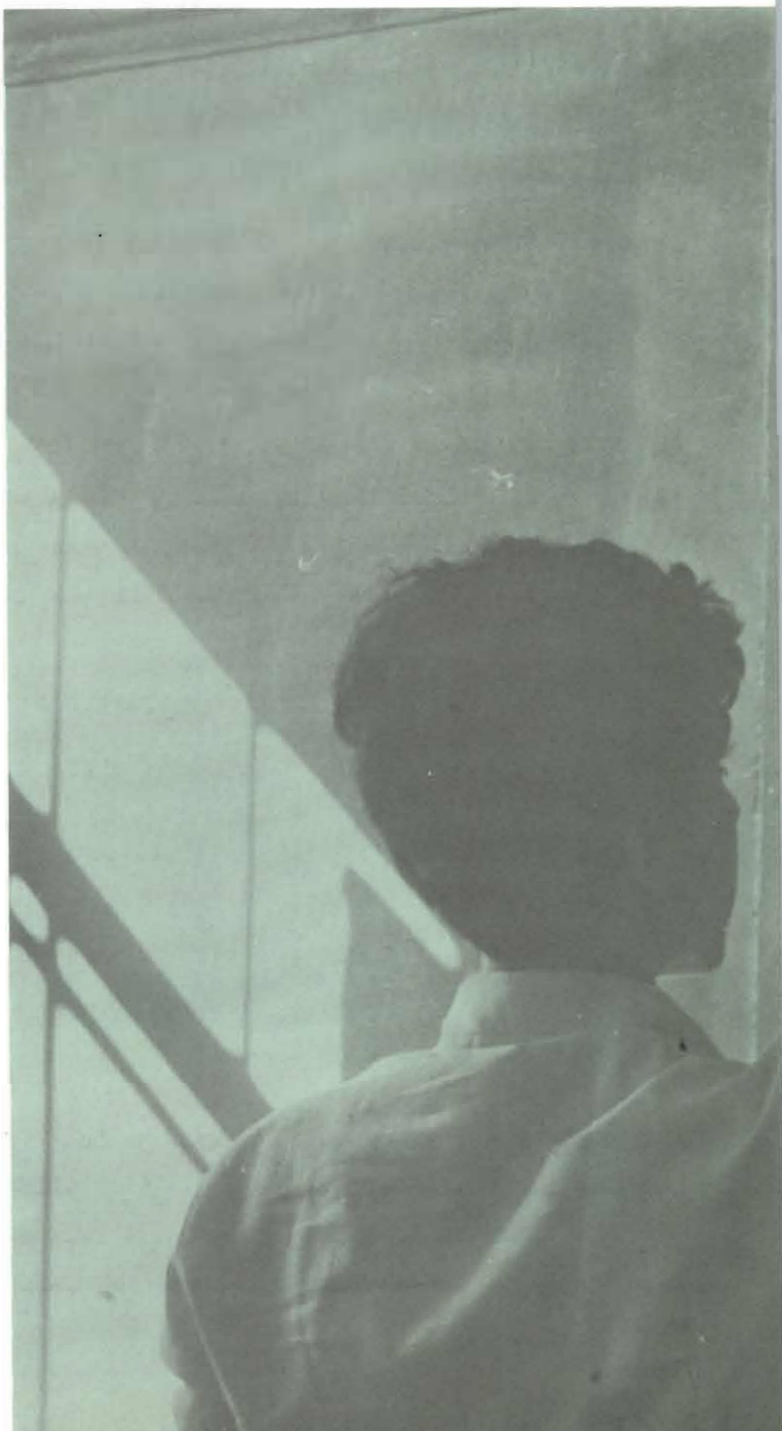
ان كتاب ايليتش، الذي يتميز بتوضيحه لدور المدرسة وأخطارها، وباقتراحاته البديلة للمدرسة، لا يعدو كونه وجهة نظر شخصية، تنقصها الموضوعية العلمية؛ لذلك لم يكن مستغرباً ان يثير ضجة كبرى، وان تكون المقترحات والخواطر التي جاءت فيه مبعثاً للكثير من الانتقادات والتعليقات.

■■

د الأقطار

المدى المحدّب

أنطوان حنتوش



ان الرياضيات التي تُعرض بشكلها اليقيني، كعلم استنتاجي مُنظَّم، هي في مرحلة الخلق علم تجريبي استقرائي؛ ذلك أنَّ الكثير من النتائج الرياضية قد اكتُشف بالاستقراء وأُثبتت صحته في ما بعد.

ففي الرياضيات، كما في العلوم الطبيعية، تُعتمد الملاحظة والاستقراء لاكتشاف القوانين العامة.

لذلك اصبح إدخال الطريقة الاستقرائية في تدريس الرياضيات من المبادئ الاساسية التي تجعل التلاميذ يشاركون بنشاط في اكتشاف النظريات الرياضية وتطويرها.

وتبعاً لهذه الطريقة، على التلميذ ان يكتشف ويحاول ان يصوغ الاستنتاجات بذاته. لم نقل ان دور المدرّس اصبح سلبيّاً، بل تقع على عاتقه مهمة كبيرة وهي توجيه التلميذ في المنحى المقصود، وذلك بانتقاء تجارب متدرّجة ومتنوّعة، مراعاة للفروق الفردية في سرعة تكوين المفهوم، واختلاف الإدراك الحسي بين التلاميذ.

ولكن برغم أهمية عملية الاستقراء للوصول الى العمليات، فانها لا تحقق صحة هذه التعميمات، لذلك نضطر احياناً للاستعانة بالطريقة الاستنتاجية في التدريس، للوصول الى تأكيد المفهوم.

نورد هنا درساً اعتمد الطريقة الاستقرائية في استخراج النمط، ومن ثم التفكير الاستنتاجي في إيجاد صيغة هذا النمط.

الحقل التدريسي:

جرى الدرس في الصف التكميلي الثاني، في احدى المدارس الخاصة، مع تلاميذ خبروا الطريقة الاستقرائية من خلال بعض الدروس السابقة، كما ان مستواهم التعليمي العام (بالمقارنة مع تلاميذ من عمرهم وفي صفهم) يعادل الوسط.

موضوع الدرس :

إيجاد صيغة الاقطار في المضلعات ذات المدى المحدَّب.

مدركات التلاميذ السابقة ، المتعلقة بموضوع الدرس :

يعرف التلاميذ الامداء المحدَّبة ، ويعرّفون القطر في المضلَّع بأنه قطعة مستقيم تصل رأسين غير متتاليين في المضلعات ذات المدى المحدَّب.

سير الدرس :

سُئل تلاميذ عن عدد أقطار الرباعي. وبعد الإجابة سأل أحدهم : «وعدد أقطار الخماسي ؟» فكانت فرصة للطلب من جميع التلاميذ ان يجدوا عدد أقطار الخماسي باستخدام الرسم والعدّ ، ثم السداسي. واهتم الجميع بالموضوع. وفي خلال عشر دقائق كانوا قد حصلوا على عدد الاقطار حتى الثماني أضلاع. ودوّن أحدهم النتيجة على اللوح :

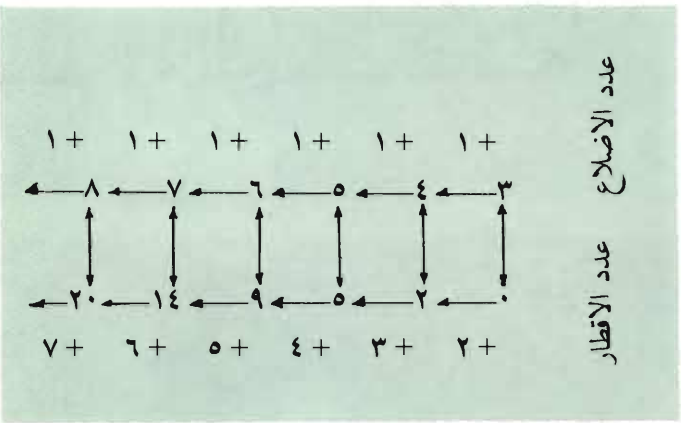
عدد الاضلاع	عدد الأقطار
٣	٠
٤	٢
٥	٥
٦	٩
٧	١٤
٨	٢٠

ملاحظة : لم يسجل عدد أقطار المثلث ، منذ البدء ، وعاد وسجّل «صفر» بعد سؤاله عن ذلك.

وطلبت من التلاميذ ان يحاولوا إيجاد النمط الذي بواسطته يستطيعون تكملة الجدول من دون اللجوء الى رسم الشكل في كل مرة. وبعد تردد ومحاولات عدة دامت عشر دقائق تقريباً وجد التلاميذ النمط التالي. (بالواقع كان هناك تعاون جدّي بين جميع التلاميذ ، حيث زالت الفروق الفردية التي تميز عادة المجلّين في الرياضيات عن غيرهم من تلاميذ الصف).

النمط :

اذا انطلقنا من ٣ اضلاع حيث عدد الاقطار «صفر» ، وزدنا واحداً الى عدد الاضلاع نزيد ٢ الى عدد الاقطار ، ثم نزيد ٣ الى ٢ في الرباعي ، فيصبح عدد الاقطار خمسة ، ونزيد ٤ الى ٥ في الخماسي ، ونزيد ٥ الى ٩ في السداسي ، الخ.



وكان التلميذ المتدَب ، في خلال شرحه للنمط ، يستعين بالآخرين لتوضيح فكرته. وقد انتهت الحصة الاولى عند هذه النتيجة. وطلبت من التلاميذ ان يحاولوا (في البيت) إيجاد العلاقة بين عدد الاضلاع وعدد الاقطار.

وفي اليوم التالي لم يكن احد منهم قد وجد أية علاقة ، ولكن أحدهم كان قد استنبط نمطاً جديداً للتسلسل ، وعرضه أمام رفاقه على اللوح وهو : لكي يجد عدد أقطار المضلَّع التالي ، ما عليه إلّا ان يجمع عدد الاضلاع والاقطار السابق مباشرة ويطرح منها واحداً.

عدد الاضلاع		عدد الاقطار
٣)	+	٠) ١ = ٢
٤)	+	٢) ١ = ٥
٥)	+	٥) ١ = ٩
٦)	+	٩) ١ = ١٤
٧)	+	١٤) ١ = ٢٠
٨)	+	٢٠) ١ = ٢٧

وكان بين التلاميذ نقاش جدّي وعميق ، إذْ حاولوا مقارنة النمطين ، ولكن من دون جدوى. وحاولنا بعدها جميعاً ، مع بعض التوجيهات مني ، التوصل الى الصيغة بطريقة الاستقراء ، ولكن من الصعب على تلاميذ السنة التكميلية الثانية ان يتابعوا هذا التفكير

الاستقرائي للوصول الى الصيغة، لأنّ ذلك يتطلب معرفة مسبقة من قبل التلاميذ بالتوابع الرياضية (suites mathématiques)، والاثبات بالعودة الى الوراء (raisonnement par récurrence) والتي هي من منهاج صفّي الرياضيات والعلوم الاختبارية.

البرهان الرياضي:

ان النمطَين اللذَين حصل عليهما التلاميذ هما متكافئان:

فاذا كان «ن» عدد الاضلاع في المضلع فان عدد الاقطار ع (ن):

ع (٣) = ٠

ع (٤) = ع (٣) + ٢

ع (٥) = ع (٤) + ٣

ع (٦) = ع (٥) + ٤

ع (ن) = ع (ن − ١) + (ن − ٢)

وهذه هي صيغة النمط الاول، ويستخرج منها صيغة النمط الثاني المتكافئ:

حيث ع (ن) = ع (ن − ١) + (ن − ١) − ١

وبرهان الصيغة يكون:

نجمع نظام المعادلات رقم (١) فنحصل على:

ع (٣) + ع (٤) + ٠٠٠ + ع (ن) = ع (٣) + ع (٤) + ٠٠٠ + ع (ن − ١) + ٢ + ٣ + ٠٠٠ + (ن − ٢)

ونكافئ: ع (ن) = ٢ + ٣ + ٤ + ٠٠٠ + (ن − ٢)

ونكافئ أيضاً: ع (ن) = (ن − ٢) + (ن − ٣) + ٠٠٠ + ٤ + ٣ + ٢

فنجمع المعادلتين: ٢ · ع (ن) = ن + ن + ٠٠٠ + ن

وعدد الرموز «ن» هو من ٢ الى «ن − ٢» أي (ن − ٣)

فيكون: ٢ · ع (ن) = ن × (ن − ٣)

ونستنتج ع (ن) = $\frac{\text{ن} \times (\text{ن} - ٣)}{٢}$

ونطبقها على حالة ن + ١ ونتحقق من صحتها.

البرهان الهندسي:

ولإيجاد هذه الصيغة استعملنا مع التلاميذ التفكير الاستنتاجي التالي:

رسمنا مضلعاً على اللوح. وانطلاقاً من تعريف القطر (قطعة المستقيم التي تصل رأسين غير متتاليين) وكون عدد الرؤوس يساوي عدد الاضلاع «ن» لاحظ التلاميذ أنهم إذا أخذوا كل رأس على حدة، فانهم يستطيعون وصله بكل الرؤوس ما عدا ٣ رؤوس (الرأس ذاته والذي يسبقه والذي يليه).

لذلك نطرح ٣ من عدد الاضلاع (ن − ٣) للحصول على عدد الاقطار التي تنطلق من كل رأس. وبما ان لدينا «ن» رأس فاننا نضرب (ن − ٣) × ن، للحصول على عدد الاقطار في كل المضلّع. ولكن لاحظ التلاميذ، وهم يخطّون الاقطار، ان القطر الواحد يصل رأسين، أي ان القطر نفسه يتكرّر «استعماله» مرتين، لذلك علينا قسمة العدد السابق (ن − ٣) × ن على ٢ للحصول على عدد الاقطار الفعلي في كل مضلّع.

وكانت فرحة الاكتشاف كبيرة عند التلاميذ، حيث راحوا يجرّبون صحة العلاقة $\frac{\text{ن} \times (\text{ن} - ٣)}{٢}$ بإبدال «ن» باعداد مختلفة.

لم تكن هذه العلاقة هي الهدف بقدر ما كان الهدف حثّ التفكير الاستقرائي والاستنتاجي عند التلاميذ، والذي هو من مقومات التفكير الرياضي.

ملاحظات تربوية:

– يقع التلاميذ في بعض الأخطاء، في خلال تفحّصهم للأنماط؛ فعلى المدرّس في هذه الحالة ألاّ يصدّهم، بل أن يحثّهم على الاتجاه الصحيح ابتداء من هذا الخطأ.

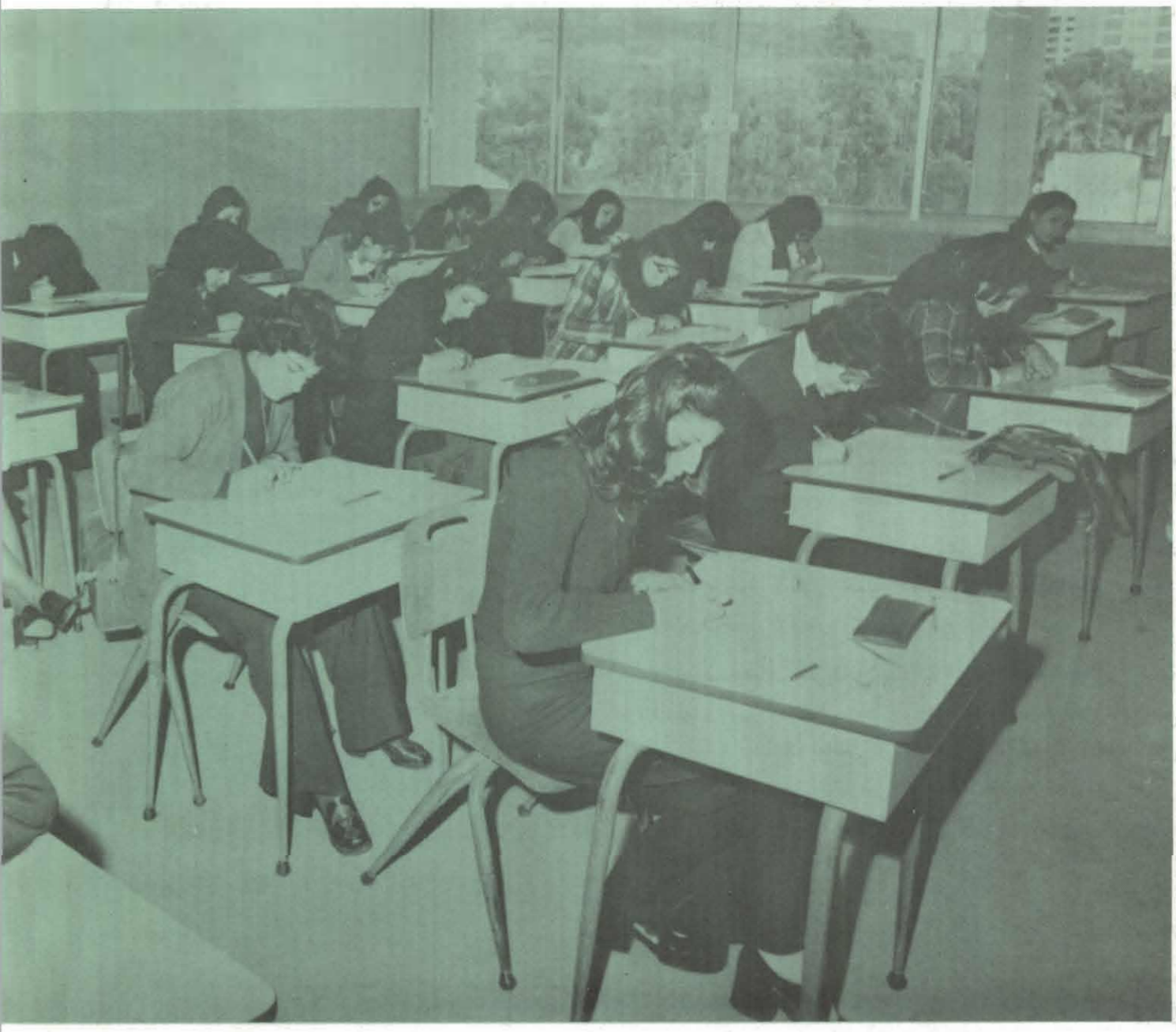
– وفي مرحلة استخراج النتائج، على المدرّس ان يفسح المجال للمناقشة والحوار لإظهار العملية الفكرية التي أدّت الى تلك النتيجة، فبذلك تتوضّح الافكار وتنجلي النتائج.

– صحيح أنّ الطريقة الاستقرائية هي من أنجح الطرائق التعليمية وأفضلها، غير انها تتطلب وقتاً طويلًا، مما لا يسمح لنا بإتمام المنهج المقرر، اذا اردنا ان نعالج كل المفاهيم بهذه الطريقة. لذلك على المدرّس ان ينتقي بعض الدروس من المنهج أو خارجه (مثل الدرس الذي أوردناه) والتي يعوّل عليها في كثير من المفاهيم اللاحقة، ويدرّسها بهذه الطريقة.

لقاء مع:

"بيار دوبليد"

نشاطات التو



يـــة في الصـف

كمال الشرتوني

نشاطات التوعية

كان التدريس في الصفوف الابتدائية ، على رغم جهود المعلمين ومواهبهم ، مملًا ، جافًا ، لا يتلاءم مع متطلبات الحياة العصرية ومصالح الاولاد واهتماماتهم .

وكانوا يركّزون على الذاكرة التي تختزن المعلومات ، من دون ان تزرع في عقل التلميذ بذور الفضول والاكتشاف .

فكانت نشاطات التوعية (activités d'éveil) في البرامج ، سبيلًا الى معالجة هذه الظاهرة . ولكن هذه النشاطات لا يقتصر تطبيقها على تغيير الالفاظ أو إبدال الكتب والدفاتر ، إنما تحتاج الى إعادة نظر شاملة في هدف البرامج وغرضها وتدريسها .

وقد كان لنا لقاء مع الاستاذ بيار دوبليد (Pierre Debled) من معهد السيدة في الجمهور الفرع الابتدائي ، حدّثنا فيه عن نشاطات التوعية ، وهو بها خبير .

– ما هي أغراض نشاطات التوعية؟

لنشاطات التوعية غرضان أساسيان :

أ – إيقاظ الفضول وحب الاطلاع عند التلميذ .

ب – تدريبه على العمل وتعليمه كيف يتعلّم ويتثقّف .

إيقاظ الفضول ، اذاً ، غرضنا الاساسي ؛ اذ ان هذا الفضول الطبيعي يزول شيئاً فشيئاً عند الكثير من الصغار أوَليست هذه حال عدد كبير من البالغين أيضاً ؟

لقد أظهرت دراسة حديثة للعالم الاجتماعي «مندل» أنَّ قرويّاً في الخامسة من عمره قد يعرف عن الحياة اكثر من طالب في الخامسة والعشرين .

نشاطات التوعية في الصف

معرفة العالم في

لقاء مع:
"بيار دوبليد"

هكذا يظلّ هاجسنا الاول ان نجعل التلميذ فضولياً، فنساعده على تنبيه ذهنه وتنمية موهبة الملاحظة عنده.

اما الغرض الثاني فهو متمّم للأول، وهو ليس بجديد. اذ ان «كلود برنار»، منذ اكثر من قرن، يقول: «يجب الّا نهتمّ بتعليم الصغار، بل ان نعلّمهم كيف يتعلمون، فنزرع فيهم خاصة بذور العلم لا ثماره». أين؟

منذ ذلك الحين، تبنّت التيارات التربوية الجديدة هذه النظرية التي تمثل تغييراً جذرياً في الأهداف التربوية.

بعد اليوم، لن ينفع تكديس المعلومات التي لا تلبث ان تتبخّر. ويجب علينا الّا نعتمد على الذاكرة كوسيلة ذات امتياز.

يجب ان تبحث نشاطات التوعية، الى جانب المعرفة، عن المهارة في العمل وخاصة القدرة عليه. سندرّب الصغار تدريجياً على البحث والتفكير، لكن هذا لا يعني اننا لن نتكلم في موضوع تمدّد السوائل أو توالد اللبونات... إنما سنترك ذلك لمصادفة نشاطات التوعية.

ولا يمكن للمرء ان يتعلّم كيف يتعلّم ويتثقّف، ان لم يتلقَّ بعضاً من العلم أولًا.

– ما هو منهج نشاطات التوعية هذه؟

– إن أولى نتائج هذا التجديد هو التخلّي عن البرامج المحدّدة ذات النظام الجامد الصلب. فكل صفّ يمكنه ان يتكفّل بتجاربه الخاصة، ونشاطاته الملائمة. ومن حيث المبدأ، لا يوجد تحديد معيّن للمواضيع التي يمكن معالجتها، ولكن اختيار الموضوع سيكون مرتبطاً بثلاثة:

أ – المعلم وثقافته وتدريبه.

ب – العتاد التربويّ وتنظيم الحياة المدرسية.

ج – عمر التلاميذ وعددهم واهتماماتهم.

لقد اتفق، في الوقت الراهن، على ان هذه التوعية يجب ان تساعد التلميذ على اكتشاف بيئته ومحيطه. وفي نظر «فرينيه» ان البيئة لا تزال النبع الرئيسي للمعرفة.

ومهما كانت البيئة محدودة، فإنها تظل حقلًا واسعاً للاستكشاف والتحرّي. ونعني بالبيئة البيئتين: الطبيعيّة والانسانيّة.

فالبيئة الطبيعية تتألف من الارض وغطائها النباتي (التراب، الغابات، الاحراج) وعناصر الطقس (الهواء، المطر، الحرارة) وتضاريس الارض (جبال، اودية).

والبيئة الانسانية تتألف من المحيط الذي يعيش الانسان فيه، مناسباً كان او غير مناسب، مكتظًّا بالسكان أو متفرّق المنازل، وهو المحيط حيث فلح الانسان الارض ووجد لوازم سكنه. هذه البيئة تقدّم نفسها للتلميذ من خلال مدرسة وطريق وسيّارة نقل ومزرعة صغيرة أو مصنع فخار...

كما يمكن ان نعرض للبيئة من الناحية الاجتماعية، فتبدو كمشهد تمثيلي يؤدّيه الانسان يوميّاً، وبصورة دائمة، لتأمين حاجاته الاساسية (المأكل، الملبس، الحماية، إنماء الشخصية وتوسيع الآفاق الثقافية).

ان الغاية من مواجهة التلاميذ مع محيطهم، هي تمرينهم وتدريبهم على التأقلم مع المسافة والوقت. يجب مساعدة التلميذ وتحضيره لبناء نظرته الخاصة للعالم القريب منه.

فاذا كانت المزرعة، بالنسبة الينا نحن البالغين، مزرعة وحسب، فقرويّ في السادسة من عمره يقول: «المزرعة هي بيتي». وفي الثامنة يقول: «هي أيضاً ملجأ الحيوانات والمحاصيل». وفي العاشرة يقول: «هي شبيهة بمصنع صغير لحراثة الارض».

ان دور نشاطات التوعية، اذاً، هو في إيجاد الفرصة المناسبة أمام التلميذ ليختبر البيئة. ولكنه من الضروري عرض بيئات مختلفة متنوعة، إن بواسطة المقابلة أو بالطريقة السمعية – البصرية.

ان وسائل الاتصال المتطورة تسمح، اليوم، بتوسيع البيئة حتى

نطاق المدرسة

تشمل العالم كله.

– كيف يمكننا ان نتعرَّف الى العالم في نطاق المدرسة؟ وما هو دور الأستاذ في هذا المجال؟

– ان بدء تنفيذ هذه النشاطات يستتبع وضعاً تربويّاً جديداً، يعتمد على الاساليب النشيطة، الزاخرة بالحياة والحركة. يجب، من الآن فصاعداً، ان يكون التلميذ، لا المادة، موضع همّنا وانشغالنا.

وهنا يبرز دور المعلم كمنصت، فنشِّط فموجِّه. فالمعلم، بواسطة الاسئلة الموجهة والاقتراحات والايحاءات المناسبة الملائمة، يرشد التلميذ بل يقوده الى الاكتشاف والاستنباط. فهو يضع التلميذ في جو التفتيش والاستكشاف، انطلاقاً من أيّ حدث او مناسبة او برنامج تلفزيوني يهمّ الصغار ويجتذبهم. فالحياة مليئة بالاحداث والمناسبات، ويجب علينا ان نعرف كيف ننتهز الفرص ونستغلها.

فلا بدّ، اذاً، من برنامج طيّع متساهل، يسمح لنا بانتهاز فرص البحث والتفتيش، حالما تعرض في الصف، وتوزيع الحصص والساعات يغدو في هذه الحالة دليلًا يرشد ويوجّه، لا قيداً يعيق ويؤخّر.

هكذا يفرض هذا التجديد علم تربية شاملًا، يتناول التلميذ في كليّته. وبالفعل، فان نشاطات التوعية هي، في الوقت ذاته، نشاطات في اللغات والرياضيات والتاريخ والجغرافيا والعلوم...

وربَّ قائل: ان المعلمين ليسوا باختصاصيين، فلا يمكنهم دائماً إشباع التلميذ في الردّ على جميع أسئلته. حسناً يفعلون، لأنهم لو أجابوا لخانوا روح نشاطات التوعية. إذ ليس من واجب المعلّم الردّ المباشر على الاسئلة. ولكن من واجبه مساعدة الولد على ان يكتشف بنفسه جوانب هذه الاجوبة.

وقد يحتج البعض بأنَّ وقت الفراغ عند المعلمين محدود، وقد لا يتحملون أعباء جديدة. هنا، أيضاً، اذا أردنا الوفاء لروح هذا التغيير، فان نشاطات التوعية تستوجب تحرّراً أكمل للمعلمين.

فجودة التعليم تعتمد، اكثر ما تعتمد، على قابليّة المعلم وتهيّؤه.

هل نحن حاضرون لمعايشة هذا التغيير؟

هل نحن مستعدون للتخلي عن الامثولة المعيّنة في ساعة معيّنة، وفي كتاب معيَّن؟

هذا هو السؤال، وهنا المعضلة.

فيرجع الينا، بعد الآن، استغلال الوسائل المادية المتوافرة لدينا، وقد تتخذ أشكالًا متعددة، متنوعة: كالوثائق المكتوبة، من كتب وجرائد ومقالات...

وتجدر الاشارة، هنا، الى ان الكتاب يبقى مستنداً أساسيّاً، على رغم نظرة التلميذ الجديّة اليه، بحيث لا يقدم بسهولة على تلوينه او قصّ ما يعجبه فيه.

ولا يفوتنا ان الوثائق السمعية والبصريّة تحتلّ اليوم مركزاً غالباً ومتفوّقاً. فالولد مرهف الحسّ لعالم الصور، وأصبح التلفزيون والسينما جزءًا من عالمه اليومي. ولا يمكن للمدرسة، بعد الآن، ان تتجاهل إحدى أهمّ وسائل التدريب على الحياة. ولكن، في الوقت ذاته، يجب تعليم الولد كيفيّة التخلُّص من التأثيرات السمعيّة – البصريّة عليه.

هكذا تشق نشاطات التوعية طريقاً جديداً. فيجب ألّا تُعتبر، بعد اليوم، ثانوية ولا عديمة الفائدة.

فكل تقدم في اللغات والرياضيات يعتمد على تربية مجدَّدة في نطاق التوعية والايقاظ.

وختم الاستاذ دبليد قائلًا:

هذا التغيّر انما يعنينا كلّنا: أهلين وأساتذة. يجب علينا، مجتمعين، فتح المدرسة على الحياة. وقد تؤدي نشاطات التوعية أكبر دور في هذا المجال.

■■

الرسم وأنواعه

إعداد : انطوان عون

منذ العصر البشري الأول تكونت علاقة الانسان بالانسان ، وأصبح لها مفهوم خاص اخذ يتبلور ويتّضح على مرّ الزمن ، الى ان وصل الى عصرنا الحاضر ، حيث اطلقنا عليه اسم المجتمع .

المجتمع ، حسب مفهومنا اليوم ، هو ملتقى المصالح بين الناس وتضاربها ، واندماج العادات والتقاليد بعضها ببعض ، لتؤلف نهجاً خاصاً يسير عليه الانسان في سبيل التقدم والازدهار. اذا رجعنا بتفكيرنا الى عصور خلت ، اتضح لنا كيف كان يتعامل الناس ، جماعات وأفراداً ، برغم اختلاف البيئات الاجتماعية والتقاليد . وازاء هذا الاختلاف كان لا بدّ من ايجاد وسيلة للتفاهم التجاري والاجتماعي .

ازاء هذا الوضع ، نشأت لغة الاشارة ، ثم الحفر على الحجارة ، ثم الكتابة على ورق البرديّ ... حتى توصل الانسان ، بفطرته الاولى ، الى ان يرسم على الحجارة والقرميد ، ويرسلها الى البلد الآخر لعملائه ، فيفصح عما يريد بواسطة الرسم . من ذلك نستنتج ان الرسم لغة من لغات التعبير التي اعتمدها الانسان في بدء حياته الاولى ، للتفاهم والتعامل التجاريّ ، فكان بذلك قد أسهم بمهمة انسانية ، الى ان ابتكرت الحروف الابجدية وتحوّل الرسم بعد ذلك الى فنّ من الفنون الجميلة التي خلدت أسماء كثيرة امثال : « مايكل انجلو » و« رودان » و« ليوناردو دي فنتشي » ، الذي ابتكر في ما بعد فنّ التكعيب . ونظرة واحدة الى لوحة من لوحات هؤلاء الفنانين او غيرهم توضح لنا منزلة الرسم السامية التي تخلّد صاحبها ، إن اخلص لها .

فالالوان والخطوط والتناسق ليست سوى عوامل نفسية داخلية تعكس شخصية الفنان ، فتكون مرآة صادقة لخفايا شعوره ، وهي كفيلة بتخليده ان نقلها بعاطفة واخلاص .

انواع الرسم :

١ – الرسم الزيتي ،
٢ – الرسم التزييني ،
٣ – الرسم الصناعي ،
٤ – الرسم الهندسي ،
٥ – الرسم الطوبوغرافي ،
٦ – الرسم الزخرفي ،
٧ – الرسم الكاريكاتوري ،
٨ – الرسم التجاري .

١ – الرسم الزيتي :

الرسم الزيتي هوكل ما ترسمه اليد مباشرة بواسطة الالوان الزيتية ، معتمداً على قوة الملاحظة والفطرة الفنية ، الكامنة في النفس منذ الصغر.

من أهمّ ميادين الرسم الزيتي نقل المشاهد الحية مباشرة من الطبيعة الى اللوحة التي ينقل اليها المشهد ، سواء كانت من القماش الخشن او الكرتون او المعاكس . وطريقة الرسم تتمّ وفق نهج خاص ، حسب ميول الفنان وثقافته الفنية . فمنهم من يرسم بالطريقة الكلاسيكية ، ومنهم من يرسم بالطريقة الحديثة ، وآخر يرسم بالطريقة الرمزيـة.

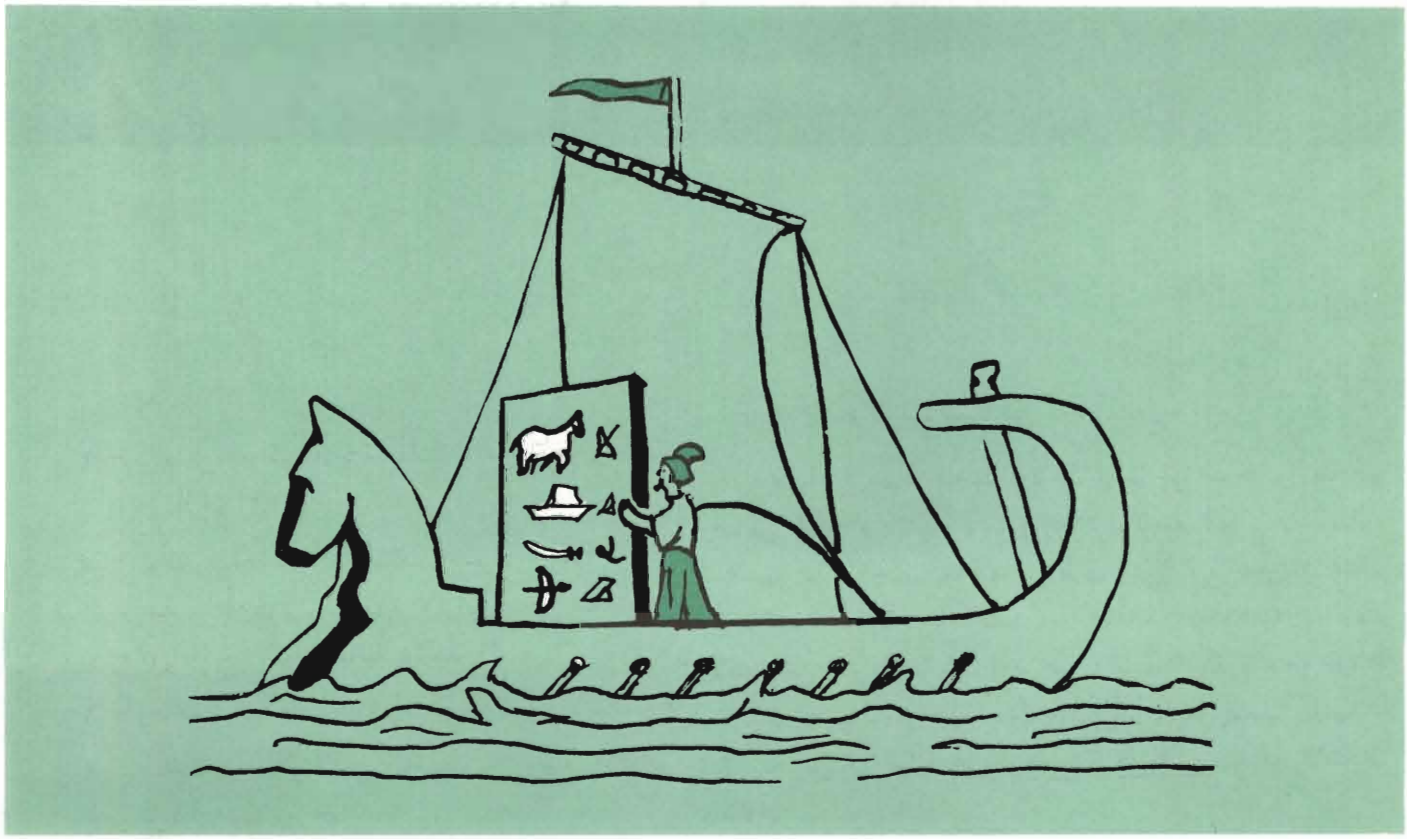
وربما نهج الفنان احياناً نهجاً خاصاً به ، من دون التقيد بالطرائق المعروفة ، وابتكر طريقة جديدة في الرسم دعيت باسمه ، وهكذا يصبح صاحب مدرسة خاصّة تخلّده على مرّ الزمن .

لنأخذ مثلاً يوضح لنا طريقة نقل مشهد من الطبيعة الى اللوحـة بواسطة الرسم الكلاسيكي . اذا تصورنا ان امامنا سهلاً فسيحاً تفصلنا عنه مجموعة اشجار، وبعد السهل سلسلة جبال فيها طرق متشعّبة . لنقل هذا المشهد يجب الانتباه الى الـ perspective [1] (الذي يبيّن الأشياء القريبة منا اكبر من الأشياء البعيدة ، فربما ظهرت مجموعة الأشجار اكبر من سلسلة الجبال البعيدة) ، ويجب على الفنان ان يطبق اسس الـ perspective بمهارة ، ليحوز استحسان الناس لفنه .

• أدوات الرسم الزيتي :

للرسم الزيتي أدوات خاصة ، اهمها :

١ – « سيبة خشبية » ، لها ثلاث ارجل ، إحداها الى الخلف تركّز عليها اللوحة .
٢ – لوحة للرسم مصنوعة من القماش او الكرتون او المعاكس.
٣ – قلم رصاص طري او طبشورة « بستيل » .



٤ – طقم من الفراشي الزيتية القاسية ، من الرقم واحد الى الرقم ١٢ .

٥ – ألوان زيتية مؤلفة من خمسة : ابيض – احمر– اسود اصفر– ازرق . ومن هذه الالوان نستطيع الحصول على جميع الالوان الباقية بواسطة المزج .

٦ – زجاجة زيت خاص للرسم الزيتي ، لتليين الالوان.

٧ – « باليت » مصنوعة من الخشب ، لوضع الالوان الزيتية عليها ومزجها .

◦ طريقة الرسم الزيتي للمبتدئين :

أما طريقة الرسم ، فيجب أولاً ان نرسم على اللوحة بواسطة قلم رصاص طري او طبشورة « بستيل »[٢] ، نحدد فيها : الأشجار، ثم السهل ، ثم الجبال بما فيها من طرق ملتوية ، مراعين نقل عناصر اللوحة بنسبة معقولة ، مع التقيّد بمبادئ الـ perspective . وعند الانتهاء من رسم اللوحة بقلم الرصاص ، نبدأ بتلوينها بواسطة الفرشاة والالوان الزيتية ، مراعين اصول التلوين وفق ما يقتضيه المشهد ، حتى نحصل في النهاية على لوحة فنية جميلة ، متناسقة الاشكال والالوان .

لقد اعتمدت بعض المدارس ، التي تولي الرسم عناية بالغة ، الطريقة التالية : يأخذ المبتدئ بالتعلم على دفاتر خاصة ، تحتوي على مناظر طبيعية من اشجار وجبال وغير ذلك من المناظر التي تكون مطبوعة بشكل « كادر » (٣) . وما على المبتدئ الا ان يغمس ريشته بالماء ويحركها فوق « كادر » الجبل المرسوم ليتحلل اللون ويغطي المساحة الخاصة بالجبل ، وبالطريقة ذاتها يلوّن الاشجار وبقية عناصر المنظر ، حتى يتدرب شيئاً فشيئاً على استعمال الالوان الزيتية ، ويبدأ بنقل المناظر الطبيعية خارج نطاق المدرسة ، الى ان يصبح جديراً بأن يبتكر لوحات فنية من وحي خياله ، يرمز فيها الى خفايا المجتمع من ازدهار او انحطاط ، ويغوص في اعماق النفوس ، فيعبّر عن العدالة والظلم ، او الفرح والحزن ، او الغنى والبؤس ، بجوّ عاطفي جميل ، يتلاعب بمشاعر الجماهير ، ان احسن اختيار الالوان والاشكال .

٢ – الرسم التزييني :

الرسم التزييني هو الرسم الذي تعتمد عليه المدارس داخل صفوفها ، من دون الحاجة لترك المدرسة وأخذ المشاهد الخارجية ، وهو فطري كالرسم الزيتي .

◦ أدوات الرسم التزييني :

من أهم ادوات الرسم التزييني :

١ – طلحية ورق خاصة للرسم « بريستول » (٤) ، ذات قياسات اكبر من اللوحة الأساسية التي ينقل عنها .

٢ – قلم رصاص طري ، او قلم فحم ، او اعواد فحم خاصة للرسم .

٣ – « شاركول » خاصة لمحو الفحم (يحظّر استعمال الممحاة العادية) .

٤ – « فيكساتيف » لرش اللوحة بعد الانتهاء من رسمها ، وهي مادة لزجة محلولة ببترول خاص « كالتربنتين » السريع التبخّر . أما طريقة رش اللوحة بعد رسمها بالفحم فهي كالآتي : يوضع « الفرنيش » مع زيت « التربنتين » في وعاء خاص ، ويرشّ على اللوحة بطريقة رشّ الكولونيا عند الحلاقين على الشعر ، او بواسطة انبوب خاص ينفخ به بالفم . ويجب الانتباه لأن يكون الرش متناسباً ، بسماكة واحدة ، والا ظهرت بالتالي البقع والخطوط التي تقلل من جمال اللوحة .

◦ طريقة الرسم التزييني :

لرسم لوحة ما بطريقة الرسم التزييني ، يلزم لوحة مرسومة تنقل كما هي . وهذه اللوحة غالباً ما تكون مرسومة بقلم فحم ، وهي كاملة العناصر غير ناقصة ، اي ما على الطالب الا ان يراقب اللوحة الاساسية وينقل على لوحته عناصرها بدقة واتقان. وكل طالب استطاع ان يقترب من قياسات اللوحة الاساسية ، من دون ان يستعمل اية وسيلة ، كان للوحته جمال تامّ لا ينقص عن جمال اللوحة الاساسية. ومن مراقبة قياسات لوحة الطالب بدقة يظهر لنا مدى تفوّقه او إخفاقه في هذا المضمار ، ونستطيع بعد ذلك ان نحدد مستوى موهبته في الرسم.

٣ – الرسم الصناعي :

يعتبر الرسم الصناعي من الفنون التي لا تحتاج الى موهبة كسواها ، ومردّ ذلك الى امكانية تعلّمه كسائر الفنون التعليمية ، وبامكان المبتدئ ان يصبح ملمًّا بجميع فنونه ، وذلك بفضل الممارسة والمران. والرسم الصناعي يشكّل الدعامة الكبرى للمصانع الضخمة : كمصانع السيارات والطائرات والقطع الميكانيكية ، التي تحتاج الى درس وتحسين ، ليتمكن الاختصاصي من صنع الآلة ، مهما كانت صعبة ومعقدة ، ما دام يتبع قياسات صحيحة على الرسم المطلوب .

◦ ادوات الرسم الصناعي :

أهمّ أدوات الرسم الصناعي هي :

١ – علبة بركار كاملة .

٢ – مسطرة .

٣ – لوحة خشبية .

٤ – زوايا ٩٠° و٤٥° .

٥ – مسطرة بشكل حرف (T).

٦ – اقلام رصاص طرية وقاسية .

٧ – ممحاة حبر ورصاص .

٨ – شفرة لنزع الحبر عن « الكالك » .

◦ طريقة الرسم الصناعي :

الرسم الصناعي يتطلب انتباهاً خاصاً الى تحديد مسطحات الشكل وهي عديدة : الواجهة الامامية ، منظر اليمين ، منظر الشمال ، منظر الاسفل ، ثم المقطع ، وهذا الأخير غالباً ما يكون مطابقاً لواجهة الشكل بإضافة خطوط القطع ، اي « خطوط متقطعة » ... ولا يتطلب من الرسام الصناعي ان يصيف شيئاً من موهبته أو فنه الى

الرسم ، بل ما عليه إلا ان يقيس ويرسم ، على ان يراعي حالات الـ perspective التي تتطلب مهارة خاصة ، تقوى بالممارسة والتعلّم.

٤ – الرسم الهندسي :

يعتبر الرسم الهندسي من الفنون الجميلة ، المتقدمة تقدّماً محسوساً في البلاد المزدهرة . فبعد ان تعددت اساليب الحياة وتفنّن الناس في طرق معيشتهم بغية الرخاء ، تحتّم على المهندسين ان يبتكروا وسائل مريحة ، وفق مقتضيات المجتمع ، وانتقل الانسان من العصر البدائي الى ناطحات السحاب ، في عصرنا الحاضر. وكل ذلك بفضل ما ابتكره عباقرة المهندسين على مرّ العصور.

وخير مثال على ذلك ناطحة سحاب في نيويورك ، مكوّنة من بناء ضخم مؤلف من مئة وست طبقات علوّ الطبقة الواحدة ٣ أمتار . فلو ضربنا علو الطبقة الواحدة بعدد الطبقات لحصلنا على ٣١٨ متراً. وهذه النتيجة تبين لنا تقدّم الفن الهندسي ، وبالتالي الرسم الهندسي الذي بفضل دقته يستطيع الفنيون ، من معمارين وحدّادين ونجّارين ، ان يتبعوا المصوّر لينفذوا ما يرونه رسماً . نستخلص من ذلك ان للرسم الهندسي شأناً كبيراً في مضمار الهندسة المعمارية ، التي تتطلب مهارة وذوقاً سليمين ، يضيفهما الرسام الى تصميمه ، وفق تمرّسه وذوقه .

◦ ادوات الرسم الهندسي :

يستعمل في الرسم الهندسي جميع ادوات الرسم الصناعي .

◦ طريقة الرسم الهندسي :

يعطي صاحب الارض المهندسين مقاسات الارض ، فيدرسها المهندس من الناحية الفنية والتقنية ، ثم يصمّم مسوّدة البناء كما يجب ان يكون ، مراعياً بذلك طبيعة الارض وما تستطيع ان تتحمله من اهتزازات وضغط . وعندما يتمّ درس هذه العوامل يلقي بمسوّدة البناء الى الرسام الذي ينفذ افكار المهندسين بطريقة موسّعة وواضحة ، وبالوقت نفسه جذّابة ، بفضل ما يستعمل من الـ perspective . والرسم الهندسي يشبه الرسم الصناعي من حيث الواجهات.

٥ – الرسم الطوبوغرافي :

ينحصر الرسم الطوبوغرافي في تخطيط الاراضي والطرقات والجسور وتعيين المواقع الحربية ، وهويقسم الى ثلاثة اقسام :

ا – الرسم الطوبوغرافي الجوّي .

ب– الرسم الطوبوغرافي البحري .

ج – الرسم الطوبوغرافي البرّي .

ا – الرسم الطوبوغرافي الجوّي :

كثيراً ما يتعذر على الرسام ان ينتقل الى جرود وعرة او أراض جبلية ، لذلك يعمد الى وسيلة حديثة سهلة ، وهي ان ينتقل بالطائرة الى الاماكن المذكورة ويصوّر من الجو المنطقة بكاملها ، بواسطة آلة فوتوغرافية .

وعندما يتمّ تظهير الفيلم يأخذ بدرس الصورة الفوتوغرافية من الناحية الفنية ، وامكان شق طريق بين الجبال ، وبالتالي يعيّن الاماكن التي يجب ان تكون جسوراً ، إما لتسهيل مرور المياه من تحتها ، أو لتصبح الطريق سهلة لمرور السيارات وغير ذلك من وسائل النقل .

أما في الاعمال العسكرية ، فيستخدم الرسم الطوبوغرافي الجوّي في تعيين المواقع التي تضرب بالقنابل من الجو.

ب – الرسم الطوبوغرافي البحري :

يكاد ينحصر ، كالرسم الطوبوغرافي الجوي ، بالاعمال العسكرية. فبواسطة زوارق خاصة يتمّ تصوير الاماكن الساحلية . وهو يعتمد ، بنوع خاص ، على القيادة البحرية . بواسطة آلة قياس خاصة يعرف الرسام في أي نقطة هو ، بالنسبة الى خطوط العرض والطول للكرة الأرضية . أما في الاعمال العسكرية فيستخدم الرسم الطوبوغرافي البحري لتعيين الاماكن التي تقصف من البحر ، ويتم ذلك بأن يتبع آمر القطع البحرية التعليمات التالية ، على نقطة التقاء خط الطول ٣٣ مع خط العرض ١٦ مثلاً ، وعلى زاوية ٦٠ درجة يبدأ القصف ، فيصيب الهدف حتماً ، اذا اتّبع الدراسات التي يكون قد وضعها الرسام الطوبوغرافي بدقة .

ج – الرسم الطوبوغرافي البرّي :

الرسم الطوبوغرافي البرّي ، الذي يستعمل لتحديد ملكية الافراد وتعيين مواقع البناء وشق الشوارع في المدن والقرى وتحسين الاراضي ومدّ القنوات والجسور. وكثيراً ما يسمّى عند عامة الشعب بالمساحة ، لأنه يكاد ينحصر في تعيين الحدود والاراضي الزراعية والاراضي المعدة للبناء وطريقة تعمير جدران الطرقات ودراستها من الناحية الهندسية ، لتتحمل ضغطاً وارتجاجات تؤثر على قوتها وصمودها في المستقبل ، ان لم تنفذ تنفيذاً دقيقاً .

◦ أدوات الرسم الطوبوغرافي :

١ – التكيومتر، وهوعبارة عن آلة خاصة تشبه المكروسكوب مؤلف من سيبة لها ثلاث ارجل ومنظار خاص مبنيّ على مبدإ العين ، اي ننظر من درفة صغيرة خلال نقطة(ف)

الى الحلقة الكبيرة ، وبهذا التركيب يتمّ تقريب الاشياء البعيدة ، وبالتالي تمكن رؤيتها بوضوح .

٢ – **الميرا** ، وهي مسطرة مرقمة توضع مقلوبة ، ولـذا رؤيتها بالتكيومتر تبدو عادية ، وهي تستعمـل لتحديد المسافات .

٣ – **الوتد** ، وهو عبارة عن قضيب معدني حادّ الرأس يسهل غرسه في الارض ، وهو يستعمل لتعيين مواقع النقـاط .

٤ – **حجر المساحة** ، وهو عبارة عن قطع من الاسمنت تشبه الهرم المشطور الرأس ، اي ان قاعدتيه متوازنتان ، والعليا اصغر من السفلى ، وهو يوضع مكان الوتـد ويبقى ثابتاً في مكانه .

* طريقة الرسم الطوبوغرافي :

لشقّ طريق ما يأتي الرسام الطوبوغرافي فيدرس طبيعة الارض من حيث تكوين تربتها ، صخرية كانت أم رملية . وعندما يتم له درس المنطقة بكاملها يبدأ بوضع الحدود التي ستمرّ فيها الطريق المنويّ شقها ، فيضع التكيومتر في نقطة ثابتة «أ» ويحدد المسافة ، ثم ينقل التكيومتر الى نقطة «ب» ويحدد المسافة ايضاً ، حتى يتم له تخطيط الطريق بكاملها . ويوجد ايضاً طريقة ثانية تستعمل ايضاً في اعمال المساحة ، وهي ان يختار الرسام نقطة واحدة ثابتة ، ومنها يحدّد بقية نقاط الارض المنوي مسحها ، بتقسيمها الى مثلثات او اشكـال هندسية يمكن قياسها .

٦ – الرسم الزخرفي :

الرسم الزخرفي اليدوي من أعقد انواع الرسم ، لما يتطلبه من دقة وانتباه . ولكن كثرة التمرن والممارسة تجعل بعض الاختصاصيين من المحلّقين في فنهم . فالرسام الزخرفي يرسم الاشكال ويلوّنها بتشابك الخيطان فتأتي روعة في الفن ؛ فالسجاد العجمي مثلاً ، بما يمتاز به من دقة الرسم وتنسيقه ، بقي على مرّ العهود محافظاً على مكانته وسعره المرتفع ؛ برغم مزاحمة بقية الانواع من السجاد الرخيصة الثمن ، والبرادي والبروكار الذي يحتل منزلة عالية منذ القدم ، والخزف الصيني والبرادي الايطالية ، وغير ذلك من الامثلة التي تعطينا فكرة واضحة عن مكانة الرسم الزخرفي .

ولكن ، في وقتنا الحاضر ، اخذت الآلة تشق طريقها في هـذا المضمار ، وبات من الصعب في بعض الاحيان التمييز بين شغل اليـد وشغل الآلة . ولكن مهما يكن الامر ، فمقدِّرو الجمال كثيرون ، مهما توصلت الآلة لتقليد اليد الانسانية . ولعل الميزة التي يجب ان نذكرها في الرسم الزخرفي انه بعكس جميع انواع الرسم ، يرتكز في أكثر الاحيان على الميزان المتوازي ، وذلك لسهولة التدبير (٥) الذي يخفى على عامة الناس ولا يلاحظه الا الضليع في مهنة الرسم .

٧ – الرسم الكاريكاتوري :

لا شك في ان الرسم الكاريكاتوري من اسهل الوسائل للترفيه عن النفس . فالنكتة المصورة والانتقاد الناجح يحملان المرء على الاستزادة من القراءة او المطالعة . والرسام الناجح يجعل من رسومه اضحوكات لطيفة ، وبالوقت نفسه انتقادات لاذعة . وأكثر من يدفع الثمن هم رجال السياسة ، لأن الرسم الكاريكاتوري يرتكز في الاجمال على تضخيم العين او الانف . فاذا كان الموضوع رجل سياسة صاحب فم كبير ، يأخذ الرسام هذا العيب ويضخّمه ، حتى يصبح كأنـه الصورة وحدها . وهكذا بالنسبة الى خصلة الشعر المتدلية او البطن المنتفخ ، وغير ذلك من الشواذات التي يختصّ بها بعض الناس .

٨ – الرسم التجاري :

وهو الرسم الشامل لكل هـذه الانواع التي ذكرناها ، إذ تنصهر جميعها في بوتقة واحدة لينشأ الرسم التجاري .

وهذا الموضوع سيكون موضوع بحثنا في عدد قادم .

هوامش

(١) الرسم المنظوري : فن رسم الاشياء بطريقة تحدث في النفس الانطباع ذاته. (من حيث الابعاد النسبية والحجم).

(٢) بستيل : طبشور خاص للرسم.

(٣) كادر : إطار.

(٤) البرستول : ورق مقوّى مصقول.

(٥) التدبير : رسم نصفي، مع طي ونسخ على الجهة المقابلة.

■■

حتى بـــــدأت الروايـــــة؟

جوزف شـــريم

هذا الفن الروائي المنتشر في جميع أنحاء العالم ، والذي تطبع منه ملايين النسخ بمختلف الحجوم وبمختلف المواضيع ، ما هي هويته ، عنينا الهويّة التاريخية ، متى بدأ وكيف تطور ، هل هو فنّ قديم أو حديث ؟

وهل هو واحد من تلك الفنون التي يمكن أن نسميها كلاسيكية ، كالمسرح والملحمة والشعر الغنائي ... والتي عرفتها الشعوب القديمة ، أو انّه فنّ حديث النشأة ، أدّت بعض العوامل الاقتصادية والاجتماعية والحضارية في العصور الحديثة إلى ظهوره وانتشاره بشكل لم يعرف له تاريخ الآداب مثيلاً ؟

وهل من سبيل الى ضبطه بتعريف جامع مانع ، كما يقال ؟

* * *

تغزو الرواية عالم الادب المعاصر غرباً وشرقاً ، من الولايات المتحدة الى الاتحاد السوفياتي ، من الصين الى افريقيا ، من السويد الى اسبانيا... فنّ عالمي زاخر ، متعدّد المظاهر ، متفرّع الالوان ، كثيف الانتاج حتى ليكاد سيله يطغى على النقّاد والباحثين ، على كثرتهم. ولا يعادل هذه الغزارة في الانتاج الروائي إلّا إقبال القرّاء عليه ورواجه في الاوساط المثقفة ، أو نصف المثقفة ، بل عامة الشعب ، تبعاً لمستوى هذا الانتاج ونوعيته. على هذا ، فإن التنويه بأهمية هذا الفنّ الادبي لا يعدو كونه تحصيل حاصل.

القصّة من القصّ ، وهو سرد الاخبار. وللرواية المدلول نفسه ، من الناحية اللغوية. والانسان القديم كان يميل الى السرد. ولم يضعف هذا الميل لدى الانسان الحديث. فإنسان العصور الأولى كان يسرد طالما أنّ هناك ما يسرده وطالما أنّه يحسن السرد ، ويجد من يصغي اليه ، بل يتشوّق الى سماعه. فاذا هناك رواة وقصّاصون ، واذا هناك حكايات واخبار تتناولها اجيال الرواة وتتلقفها آذان السامعين في مختلف بيئاتهم.

تغوص الجذور البعيدة للقصة في ضباب الاساطير. والاساطير مظهر مهم. وقد قامت حول نشأتها مذاهب مختلفة وتكوّن علم قائم بذاته يعرف بعلم الاساطير «ميثولوجيا». ويعتقد الباحثون بأنّ الاسطورة هي وليدة الوهم الكثيف الذي كان يكتنف دماغ الانسان البدائي ، ونتيجة الخوف والهول الذي كان يحدق به في مختلف مظاهر الطبيعة الجبارة والكون العجيب.

انّ الاساطير نشأت في تشخيص العناصر الكونية. وهناك ارتباط في مخيلة الانسان البدائي بين مظاهر الكون وبين الآلهة وانصاف الآلهة وبين الملوك والقواد والعظماء.

في فلك هذا المثلث : الظاهرة الكونية – الاله – الملك ، تدور معظم آثار التراث الادبي القديم ، لدى مختلف الامم والجماعات. من هذا العالم الاسطوري المتداخل مع التاريخ ، تنبثق الملاحم الكبرى القديمة وتفيض على جنباتها حكايات المغامرات والنوادر واخبار العجائب والغرائب التي تشكل المظاهر الاولى للفنّ القصصي.

لقد ظهرت القصص والحكايات الاولى في مصر ، في المرحلة الممتدة بين القرن الرابع والعشرين والقرن العشرين قبل الميلاد. وقد ذُكرت قصة «الملك نفركاري والجنرال سيزاني» وهي تروي احداث نهاية الدولة القديمة. وهناك قصة مشهورة تُعرف بقصة «الفلاح الفصيح» وتروي كيف وقع احد الفلّاحين ضحية من ضحايا سوء استخدام السلطة واستغلال النفوذ ، وهي مثال القصص الاخلاقي.

اما في بلاد ما بين النهرين ، فإن أول الآثار الادبية السومرية يغلب عليه الطابع الديني ، منه «الادعية» و«التظلمات» و«الاساطير» ونوع من الاقاصيص المتعلقة بتكوين العالم. امّا الاكّاديون ، من الاشوريين في نينوى ، الى البابليين في بابل ، فان أبرز ما ظهر في تراثهم الادبي القديم ، قصة أو ملحمة «جلجامش» ، ومحور هذه الدراما الشعرية هو البحث عن الحياة الخالدة. كما نجد لدى الحثيين بعض الآثار القصصية ، كقصة «البقرة». وقد كانوا بارعين في فنّ النادرة.

اما في الصين القديمة، فقد اعتبروا الاقاصيص والحكايات فنّاً ثانوياً واطلقوا عليه اسم «سياد تشوو». وحتى الروايات الطويلة، في ما بعد، ظلّت الى فترة معينة تندرج في هذه القائمة. وأقدم قصة تذكر هي قصة ابن السماء «مو» الذي ملك في الصين، في حدود السنة ١٠٠٠ ق. م. وتذكر القصة لقاءه مع ملكة القسم الغربي من البلاد «سي وانغ مو»، وهي شخصية أسطورية. وبرغم أن أسلوب هذا الكتاب أشبه ما يكون بأسلوب المدوّنات التاريخية، إلا أنه يتّبع تصميماً يشبه تصميم الروايات ويتخلله بعض الأبيات الشعرية.

أما اليونانيون فقد طوّروا فنوناً أدبية رئيسة، أصبحت في ما بعد فنوناً كلاسيكية. وقد عالج ارسطو في القرن الرابع ق. م. هذه الفنون وشرحها وناقشها وركّز مفاهيمها ومقاييسها، وهي الملحمة (استناداً الى هوميروس خاصة) والشعر الغنائي (بندار، سافو) والمسرح (اسخيلوس، سوفوكل، اوريبيد: في المأساة – تراجيديا، وارستوفان: في الملهاة – كوميديا) والتاريخ (هيرودوت، توسيديد، اكسينوفون).

ولم تكن الرواية بين هذه الفنون. على ان آثاراً روائية جديرة بالاهتمام تظهر في الطور الاخير من اطوار الحضارة اليونانية، في القرون الاولى المسيحية. فقد بقيت مقتطفات من قصة «فينوس وسميراميس»، وهي تعود الى النصف الاول من القرن الاول الميلادي. ويمكن الافتراض ان جذور الرواية عند اليونان تقع في الكوميديا، التي تستمد منها الحبكة ذات النزعة الروائية الخيالية، وفي الشعر الغنائي، خاصة الاسكندري، الذي تستمد منه صور الحب ومفاهيمه، وفي التاريخ والملحمة والادب الشفهي، الذي نجده عند القصّاصين الشعبيين.

ان أقدم الآثار الأدبية اليونانية تشهد أنسنة المعطيات الدينية والخرافية. فالأدب اليوناني أدب انساني ينقلنا من طور المقدّسات والمحرّمات الدينية الى الطور الانساني البشري، الى المستوى الارضي.

وهكذا يتخذ اليونانيون من الانسان الذي يكافح في سبيل تمدين العالم موضوعاً لأدبهم. ومثل هذا الانسان سيبقى، كما نعلم، موضوع جميع الآداب الكلاسيكية، في ما بعد. واذا كان هذا المفهوم قد انعكس على الاعمال الروائية اليونانية، فلا بد من ان نكون بصدد طور جديد من أطوار الفنّ الروائي، يختلف عن تلك الآثار التي عرفناها عند الامم الاخرى والتي تدور حول الآلهة والاساطير والخوارق، ولا تكاد تتضح من خلالها صورة الانسان السويّ، انسان المدنية والتاريخ، لا انسان الاسطورة.

ولعل أقدم رواية يونانية كاملة وصلتنا هي مغامرات «كيرياس وكاليرهوى»، مؤلفها هو «شاريتون دافروديز»، من القرن الاول الميلادي. وتروي قصة حب شابين يثيران بجمالهما وعواطفهما الاعجاب والروعة. وتجدر الاشارة الى الكاتب القصصي «لوسيان» من القرن الثاني الميلادي. ومن رواياته «القصة الحقيقية»، وهي زاخرة بالمغامرات والنوادر ولا سيما النقد التهكمي. وفي بعض حواراته ما يذكرنا بنفسية فولتير وأساليبه في قصصه الفلسفية. وينسب للوسيان ايضاً (؟) قصة «الحمار» التي سيكون لها اثر واضح في رواية الكاتب اللاتيني «ابيلي»، بعنوان «الحمار الذهبي». الا ان أبرز الآثار في هذا الفنّ هي قصة «تياجين وكاريكلي» أو «الحبشيات» لهليودور، من القرن الثالث الميلادي، وفيها وصف لسموّ الحبّ الذي يجمع بين هذين القلبين الشابين.

هذه آثار تشفّ عن نزعة واضحة الى التحليل البسيكولوجي، ولا سيما بسيكولوجية بعض النفوس والشخصيات الخاصة، المتفرّدة في سلوكها ونفسيتها. يقول الباحث جان بلو:

«وهكذا، في هذه القرون التي فقدت فيها العبقرية اليونانية طاقتها الخلّاقة، فقد تبقّى لها من الخصوبة ما يكفي لخلق فنّ جديد، هو ملك فنون الأدب الحديث: فنّ الرواية»(١).

وتصبح اللاتينية لغة الادب منذ اواسط القرن الثالث ق. م.. وهذا الادب هو سليل الادب اليوناني. ويستوقفنا في المجال القصصي ثلاثة آثار بارزة:

١ – «القصص الميليزية» – لكورنيليوس سيزينا – من القرن الاول قبل الميلاد، وهي مجموعة من الحكايات الخليعة المستهترة، ويرى فيها بعض الباحثين أصلاً من اصول الفن الروائي.

٢ – «الساتيريكون» – لبترون – من القرن الاول م.، وهي رواية نقدية ذات نزعة ماجنة، وأثر القصص الميليزية واضح فيها، وهي تقدّم لنا لوحة طريفة عن اخلاق الرومان وعاداتهم في ذلك العهد.

٣ – «التقمّصات او الحمار الذهبي» – لابيلي – من القرن الثاني م.

ويبدو ان «الساتيريكون» اتجهت نحو التحليل الذي بدأ يحلّ محلّ السرد ويدفع بالصنيع القصصي نحو الداخل. وهذه الظاهرة، وان لم تكن مستوفية شروط التحليل العميق الذي تتميز به آثارنا الادبية المعاصرة، الا انها بلا شك ممّا يستوقف الباحث في جذور الفن الروائي وتطوراته، بالاضافة الى رأي جان بلو المتعلّق بالقصة اليونانية.

فاذا تقدمنا الى أدب القرون الوسطى ، طالعتنا بعض الاعمال القصصية التي يُطلق عليها اسم : حياة القديسين (La vie des saints) على انه منذ اواخر القرن الثاني عشر م. بدأت تتكوّن في البلاطات ، وسواها من المراكز الارستقراطية ، حلقات ترأسها النساء. وقد انطلقت منها آثار ادبية لا تحفل باخبار الحروب وإنما بضروب من المغامرات والعلاقات التي من شأنها ان تستأثر باهتمام المرأة. يقول أحد الباحثين ان «الحب يشكل العنصر الجوهري في رواياتنا ، الحب ولا سيما المرأة التي توحي به» (٢).

هنا ينتهي طور «الجستا»(geste)، او الظاهرة الملحمية ، ليحلّ محلها طور الرواية(roman) من هذا القبيل رواية «تريستان وايزولت» – لبيرول وتوماس – حيث الحب أقوى من الحياة ومن الموت.

على ان روايات «الطاولة المستديرة» ، التي تشكل «تريستان وايزولت» جزءًا منها ، قد وضعت شعراً في بادئ الأمر ، وقد تمّ اقتباس بعضها نثراً في ما بعد. اما «رواية الوردة» (Le roman de la rose) في القرن الثالث عشر الميلادي ، فهي ذات نزعة رمزية ، وكان لها دور بارز في أدب القرون الوسطى ، وأهمية خاصة في نظر النقّاد ، في مطلع النهضة الاوروبية.

هذه النهضة الاوروبية تعتبر مرحلة جديدة وحاسمة ، بالنسبة الى العديد من المظاهر الفكرية والادبية ، ومن بينها الفنّ الروائي. فقد اعتبر كثيرون من النقاد ان الرواية ، بمفهومها الفنّي الصحيح ، تبدأ مع النهضة في أوروبا. وتتمثل في فرنسا بقصة «غرغنتيا وبنتاغرييل» لرابليه ، وفي اسبانيا بقصة «دون كيخوتي» لسرفانتس.

لقد بدأت الرواية تنفصل بوضوح عن الملحمة. ان الملحمة ترقى الى طبقة من الحضارة تعتمد على الزراعة وينفق ابناؤها معظم الوقت في القتال والغزو. وفي العصر الحديث تنبّه النقاد الى مدى تطور الحضارة ورأوا ما يوجب قيام فنّ جديد هو فنّ الرواية. لقد قامت حضارة اليونان في عصرها الكلاسيكي الذهبي على نمط من التوازن والانسجام بين الانسان والطبيعة والآلهة ، انعكس في الآثار الملحمية. ثم كانت المجتمعات الحديثة وحياة الحواضر والبورجوازية وتأثير المسيحية والضمير الفردي والخلاف بين الله والبشر ، وقد حاولت الرواية ان تعكس هذه الحضارة. كان لدى اليونانيين فنون أدبية تصوّر طبقة من البشر أسمى من أبناء مجتمعنا الحاضر ، وهي الملحمة والتراجيديا. وكان لديهم فنّ يصور الطبقة الادنى من مجتمعنا وهي الكوميديا. ولم يكن لديهم فنّ يصور أُناساً مشابهين لأبناء عصرنا ، وقد برزت الرواية لتصور هذا المجتمع.

وهكذا ، من خلال هذا الاستعراض لأبرز المظاهر القصصية ، انطلاقاً من أقدم الآداب المعروفة وحتى عصر النهضة الاوروبية ، يمكن استخلاص النتيجة التالية : (٣).

منذ أقدم الآداب المعروفة ، منذ آداب الفراعنة وسومر وبابل وحتى نهاية القرون الوسطى ، مروراً باليونان والرومان ، توالت شكول مختلفة من القصص والسرد وعكست جانباً من أجواء تلك الفترات من التاريخ : من الاساطير ، الى المعتقدات الدينية ، الى مفاهيم الحياة الاجتماعية والخلقية والسياسية والفكرية. على ان هذه القصص المتفاوتة الحجم والاسلوب ، والمراوحة بين الشعر والنثر ، لم ينظمها قالب فني واضح المعالم ، بل لم ينظر اليها على انها نتاج فنّي جدّيّ ، جدير بالاهتمام والنقد. وحتى الآثار القصصية لدى اليونان واللاتين ، ولو انها اغنى واكثر تطوراً من آثار الأمم الأخرى ، إلا انها في النهاية لم تسفر عن بلورة فنّ أدبي جديد يضاف الى قائمة الفنون الأدبية الكلاسيكية المتعارف عليها لدى أرسطو أو سواه من مفكّري العهود القديمة ونقّادها. وعلى عكس ما جاء في كلام الباحث جان بلو ، من ان اواخر العصور اليونانية قد شهدت ولادة فنّ جديد هو «فنّ الرواية» ، فإن غالبية النقاد تميل الى ترجيح رأي البير تيبوده ، الذي يقول في كتابه «أفكار حول الرواية» : «لا تدين الرواية بشيء للآداب الكلاسيكية اليونانية» (٤).

ومع النهضة الاوروبية الحديثة والعوامل التاريخية والحضارية التي أدّت الى قيامها ، برزت اعمال روائية نثرية ذات قوالب جديدة وروح جديدة. يقول فيللمان : «الرواية هي ملحمة الشعوب الحديثة» (٥).

وقد استندت الرواية منذ القرن السادس عشر وحتى اليوم ، في نشأتها وتطورها ، الى عوامل عديدة ، ودخلت في تيارات ومناخات متشعّبة ، متباينة ، يتعذر حصرها والتعمق في درسها ، في نطاق هذا البحث. ولكننا سنتوقف ، ولو قليلًا ، عند بعض العوامل البارزة :

ان أبرز العوامل التي أدّت الى نشوء الرواية الحديثة يقود الى الانقلاب الجذري الذي حصل في المجتمع الغربي ، حيث حلّت الطبقة المتوسطة البورجوازية ، المكوّنة إجمالًا من التجار ثم من الصناعيين ، مكان الطبقة الاقطاعية المكوّنة من كبار ملّاكي الارض والأشراف ورجال الدين.

هذا بالاضافة الى عوامل اخرى كالطباعة ، التي أدّت الى انتشار الكتب وتعميم الثقافة. وحول الصلة بين الرواية الحديثة والانقلاب الاجتماعي العميق الذي بدأ يغير وجه اوروبا في عصر النهضة ، يقول لوسيان غولدمان في كتابه «التفسير الاجتماعي للرواية» : «انّ المولّدين الحقيقيين لأي انتاج ثقافي انما هم الفئات الاجتماعية لا الافراد. على ان الفرد المنتج مرتبط بفئته الاجتماعية ويحتل فيها مكانة بارزة» (٦).

وربما كان غولدمان يلتقي مع الكاتب الهنغاري جورج لوكاش في كتابه «نظرية حول الرواية»(٧) الذي ظهر بالالمانية في برلين سنة ١٩٢٠ وعاد فظهر عام ١٩٦٣ في ترجمة فرنسية. فان لوكاش يربط ربطاً مباشراً بين الفنّ الروائي وبين البناء الاقتصادي الذي رافق تطور المجتمع الاوروبي الحديث. وهو يرى «ان القالب الروائي هو انعكاس على الصعيد الادبي لواقع الحياة العادية في مجتمع يعتمد على النزعة الفردية ويخضع لأحكام سوق الانتاج». فالشكل الروائي، اكثر من سائر الاشكال الادبية الاخرى، متّصل بشكل مباشر ووثيق بتركيب التبادل الاقتصادي والانتاج الموجّه الى سوق الاستهلاك. فنشأة الرواية ذات الانتشار الواسع يوافق نشأة الصناعة الكبيرة وانتشارها.

هذا الفنّ الروائي الحديث الذي اعتبرنا انه انطلق مع النهضة الاوروبية وخضع لعوامل حضارية واجتماعية واقتصادية رافقت تطور المجتمع الغربي وانعكست تدريجياً على المجتمعات الاخرى، منذ القرن السادس عشر حتى اليوم، هل يمكن ان نضع له تعريفاً دقيقاً وشاملًا؟

لقد عرفت الرواية تنوّعاً هائلًا في القوالب والاشكال والمضامين، كما تعددت فيها التيارات والمذاهب والنظريات. ولتكوين فكرة، ولو مبسطة، عن هذا التنوّع، نذكر:

١ – رواية البيكارسك في القرن السادس عشر: دون كيشوت.

٢ – رواية الرعاة في القرن السادس عشر والسابع عشر: اركاديا، استري.

٣ – رواية التحليل البسيكولوجي التي انطلقت مع رواية «اميرة كليف» لمدام دي لا فاييت، في القرن السابع عشر. وهي لا تزال مستمرة ومتطورة حتى أيامنا.

٤ – الرواية التاريخية في القرن التاسع عشر، مع والتر سكوت.

٥ – الرواية الواقعية في القرن التاسع عشر: بلزاك.

٦ – الرواية الطبيعية في القرن التاسع عشر: اميل زولا.

٧ – تيار بروست وجويس وموزيل وفيرجينيا وولف في اوائل القرن العشرين (حيث التركيز على اهمية الحوار بمختلف اشكاله، وعلى عنصر الزمن).

٨ – حركة «الرواية الجديدة» في فرنسا، اواسط القرن العشرين، مع: آلان روب غرييه، وناتالي سارّوت.

٩ – المدرسة الفرويدية التي تعتمد البسيكانااليز (التحليل النفسي لقوى اللاوعي). وهي تشدّد على الصلة بين الانتاج الفكري ومقومات الشخصية الذاتية.

١٠ – المدرسة الماركسية التي تنزع الى ربط الآثار الروائية (وسواها من الآثار) بالتركيب الاجتماعي.

١١ – نظريتان شبه متعارضتين حول العمل الروائي، يمثّل الاولى الكتّاب الجدد في الدول الغربية، ويمثّل الثانية كتّاب الدول الاشتراكية. وتقول النظرية الاولى، التي تعتبر جويس وبروست وكافكا من روّادها، وان اصبحوا متخلّفين الآن بالنسبة الى ما طرأ عليها من تطورات جديدة: ان الرواية الجديدة ترتكز على حرّية الخيال في تصوير ما يراه الكاتب، وان هذه الحرّية هي الطريقة الوحيدة لتصوير عالم اليوم ورسم وسائل التغلّب على كل ما يعترض طريق الانسان. امّا النظرية الثانية فتقول ان الخيال لا يأتي بالمفاجآت، وانه دائماًمحدود الآفاق والرؤى والصور. امّا الواقع فمحيط شاسع لا يرقى البصر الى امتداداته وآفاقه، لانه يستمدّ صوره من الرؤى الكثيرة والمتنوعة لحقيقة الحياة والانسان وترابط وجودهما. فالآفاق الواقعية أوسع بكثير من آفاق الخيال، بالرغم من المعاني الظاهرية التي تلتصق بالخيالات، وذلك لان الواقع أغزر مادة وأوفر عطاء واكثر غنى في الحلول الفنية لمختلف المشاكل الحياتية.

امّا من حيث المضمون فأبرز أنواع الرواية هي:

١ – رواية المغامرات في مختلف اشكالها، كرواية البطولات والمعارك، والرواية البوليسية ورواية الخيال العلمي وسواها.

٢ – الرواية التاريخية.

٣ – رواية التحليل النفسي (البسيكولوجية) بمختلف مستوياتها.

٤ – رواية الفكرة (التي تؤلف لعرض فكرة أو نظرية معينة والدفاع عنها أو نقضها).

هذا بالاضافة الى انواع فرعية ثانوية، مشتقة من هذه الانواع الرئيسة.

فهل تخضع هذه المظاهر الروائية المتنوعة المتفاوتة لقواعد واحدة، لأصول واضحة؟ هل يمكن جمع هذا الشتيت من النتاج القصصي في فنّ موحَّد، وفي تعريف موحَّد؟

هنا تتفاوت الاجوبة. على انها تُجمع على صعوبة ضبط هذا الانتاج الزاخر الضخم بتحديد شامل، ورسم أصول ثابتة دقيقة

لفنّ الرواية. يقول ألبيريس في كتابه «تاريخ الرواية الحديثة»(٨): «أصبحت الرواية، في منتصف القرن العشرين، التعبير الأدبي الاكثر انتشاراً... الرواية هي وستبقى طويلًا أقرب الأشكال الأدبية الى ذوق الجمهور، الجمهور الكبير... هنالك أصول وقواعد تحدّد فنّ الشعر، وليس هناك بالمعنى الحقيقي أصول مركّزة تحدّد فنّ الرواية».

ومع ذلك ينطلق ألبيريس الى تحديد هذا الفنّ بوجه عام. كما انطلق وينطلق كثيرون من النقاد.

فدائرة المعارف البريطانية، مثلًا، تحدّد الرواية كما يلي: «نثر سردي خيالي، أو قصة ذات حجم كبير (يقدر حالياً بما يكفي لملأ مجلد او اكثر) تصوّر فيه الشخصيات والاعمال الممثلة للحياة الواقعية في الماضي او الحاضر، وذلك عبر حبكة على شيء من التعقيد».

ويقول تيبوده: «الرواية هي اكثر الفنون تحرّكاً... ليست هناك قواعد مطلقة دقيقة، كل واحد من عباقرة الانتاج الروائي يرسم الخط والنهج الذي يلائم عبقريته ويعطيه قوة القانون... ان قواعد الرواية لا متناهية، من حيث المرونة والتنوّع وقابلية التغيّر»(٩).

أما ألبيريس فيعود ويقول: «ان الفنّ الروائي في الاصل، وفي تحديده الاكثر بساطة، قوامه ذلك المطلب الأدبي الأولي، الا وهو قصة ما أو سرد معيّن او حكاية، لا شيء اكثر من بعض الخيال الطريف، بعض الوهم. لكنه تطوّر في خلال قرون من الزمن، واغتنى واصبح يتجاوب مع حاجات النفس البشرية الصحيحة العميقة... اما الآن فلا يسعني تحديد الرواية الحديثة بما هو افضل من هذا الاطار العام:

«الرواية انتاج ادبي يستخدم قصة معينة للتعبير عن شيء آخر»(١٠).

أما عناصر هذا الاطار العام، الذي أشار اليه ألبيريس، فقد عقدت حوله الكاتبة نيللي كورمو دراسة مسهبة بعنوان «فيزيولوجية الرواية»، انتهت فيها الى اعتبار العناصر الرئيسة المكوّنة للرواية ثلاثة:

اولًا: الحبكة (أو ما يسمى العمل او الاحداث).

ثانياً: الشخصيات.

ثالثاً: البيئة.

امّا الحبكة فقوامها قصة تنقلها الرواية. ومهما كان نوع الموضوع، يظلّ العنصر السردي والعنصر الدرامي مسيطرين فيها. وقد تحدث النقاد الألمان عن عنصرين تقوم عليهما حبكة الرواية أو موضوعها: العنصر الأول «انهالت» (Inhalt) أي المضمون المادي للأثر، وهو القصة اجمالًا، او ما يسميه الفرنسيون «فابل» بمعنى (affabulation) ويسميه الانكليز «بلوت» (Plot) وهو ليس مجرد تشابك احداث. انه نسيج كثيف متحرّك من المشاعر والعواطف، انه تطور الحياة العفوية الذاتية الذي لا يُكبت.

العنصر الثاني «غيهالت»، وهو المحتوى الروحي او انسانية الرواية، ويتمثّل في المعنى الخلقي للأثر الروائي.

اما الشخصيات فهي العناصر الدينامية المحرّكة للعمل. وتبدو الرواية في بنائها الصميم كنسيج متصل من المواقف والحالات التي يمرّ بها الاشخاص حيال احداث ووقائع معينة، في عملية تفاعل مستمر. وينبغي ان تكون الشخصيات حيّة، بحيث يتمكّن القارئ من ان يتمثل نفسه عبرها. على انّ الشخصية الحيّة لا تعني، بالضرورة، شخصية منقولة نقلًا دقيقاً مطابقاً للواقع. فليس من شأن الرواية تعريفنا بالعالم، بل إعادة خلقه، كما ليست تحديداً للحياة بل إيحاءً بها.

اما البيئة فهي العناصر والمعطيات الزمنية والمكانية التي تدور الرواية ضمن إطارها. هي ذلك الجو، ذلك المناخ الذي يتكوّن من غبار الجزئيات والتفاصيل الدقيقة التي يغرق فيها الاشخاص. هي تلك اللمسات الخاطفة، المعبّرة، التي ترتسم فيها الاشياء وتبرز في وهج الوجود الحقيقي، حيث تتخذ شكلها الصحيح وحجمها وثقلها الطبيعي، حيث الاصوات والالوان، حيث الهواء والنور والصمت والضجيج. كلها توحي بالحياة، بحياة انسان حقيقي، ينتمي الى وحدة حياتية معيّنة يحسّها القارئ ويتمثلها، من دون ان يسمع بها او يراها.

ان الاطار الخارجي والزمن يشكلان وسطاً او بيئة تغوص فيها الاحداث والشخصيات، بحيث تشكل هذه العناصر الثلاثة: الحبكة والشخصيات والبيئة، كلًّا متجانساً متماسكاً. وعلى هذا التجانس تقوم، الى حدّ بعيد، معجزة الخلق الفنّي، ألا وهي إبراز الحياة في قالب اكثر جدية وروعة وحقيقة من الحياة الواقعية نفسها.

* * *

هذه جولة في عالم الرواية، طفنا بها على آداب عصور وأمم مختلفة، انطلاقاً من بزوغ أول الآثار القصصية المعروفة، وانتهاءً بأواخر الاعمال الروائية المعاصرة. وكان الهدف الذي سعينا اليه هو، بالدرجة الاولى، تحديد هوية الفنّ الروائي من الناحية التاريخية. وقد تبيّن لنا ان الرواية، وان لم تكن منقطعة الصلة بما تراكم قبلها من مختلف مظاهر الانتاج القصصي، الا انها لم تتبلور كفنّ أدبي مستقل واضح المعالم، الا مع النهضة الاوروبية الحديثة، التي صقلتها

وطوّرتها وصدّرتها الى آداب الشعوب الأخرى. وقد بلغت الرواية اعلى ذراها في القرن التاسع عشر، وهي ما تزال، في القرن العشرين، تتربّع على هذه الذرى وتستشرف منها مشاكل الكون والناس. ولقد باتت الرواية اليوم من الفنون الادبية الراسخة الكلاسيكية. وقد حاولنا، على هذا الاساس، ان نحدد مقوماتها.

ونصيب هذا التحديد من الدقّة والصواب، هو نصيب سائر التحديدات الفنية الادبية، يتّسع فيه مجال الأخذ والرد. على انه يبيّن الاطار العام الذي تدور فيه الاعمال الروائية على تفاوتها وتنوّعها.

■■

هوامش

(١) Quillet, *Histoire générale des littératures*, tome I, p. 162.

(٢) Maurice Wilmotte: *Origines du roman en France, l'évolution du sentiment romanesque jusqu'en* 1240.

(٣) مع الاعتراف بأن النتائج التي يُتوصل اليها في المجال الفني الأدبي ليست مطلقة. وبالتالي ليست نهائية فهي دائماً عرضة للاجتهاد والتأويل

(٤) Albert Thibaudet: *Réflexions sur le roman*, n.r.f. - Gallimard.

(٥) Jean Suberville: *Théorie de l'art et des genres littéraires*, éd. de l'école, p. 436.

(٦) Lucien Goldmann: *Pour une sociologie du roman*, n.r.f. idées, Paris 1964, p. 16.

(٧) Georges Luckacs: *La théorie du roman*, éd. Gonthier, Paris 1963.

(٨) R.M. Albérès, *Histoire du roman moderne*, éd. Albin Michel, Paris 1967, pp. 7 – 8.

(٩) Nelly Cormeau, *Physiologie du roman*, A.G. Nizet, Paris 1966, p. 195.

(١٠) R.M. Albérès: *Histoire du roman moderne*, éd. Albin Michel, Paris 1967, pages 9 – 10... 441.

تعميم الى حضرات الكتاب والباحثين :

(تيسيراً لسير أعمال المجلة، ارتأت أسرة تحريرها تعميم هذه المواصفات عليكم تعزيزاً للرسالة التربوية).

المواصفات المطلوبة للمقالة أو البحث في المجلة التربوية

١ – من حيث المضمون :

أ – ان تحقق فائدة تربوية أو تعليمية أو تثقيفية عامة.
ب – ان تكون من تأليف شخصي، وتتضمن تجديداً ورؤيا تربوية.
ج – ان تربط مضامينها علاقة منطقية متسلسلة باتجاه هدف واضح.
د – ان يكون لها ارتباط بالبيئة المحلية.

٢ – من حيث الشكل :

أ – ان تذكر مصادر البحث بكل دقة منهجية فيحدد اسم المؤلف، اسم المصدر، مكان النشر، دار النشر، السنة، الصفحة.
ب – ان تجمع هذه المصادر بالتسلسل الالفبائي، مفروزة بين عربية وأجنبية في نهاية البحث وليس في أسفل الصفحات، منعاً للالتباس والخطأ.
ج – ان يتبع الترقيم قاعدة التسلسل المستمر على امتداد البحث بكامله وليس الترقيم المتقطع الخاص بكل صفحة على حدة حسب قاعدة العودة على بدء. وذلك منعاً للالتباس والخطأ.
د – تحاشي الاخطاء الناتجة عن الاهمال بشكل مطلق.
هـ – تقديم نسخة مطبوعة على الآلة الكاتبة مرفقة بالنسخة الاصلية.
و – شرح المعطيات والمفاهيم الجديدة توضيحاً للبحث.
ز – الاشارة الى المقاطع التي يتوجب ابرازها اثناء الطباعة وارفاق المقالات بالصور الضرورية أو الاشارة الى الصور المطلوب تأمينها لاستيعاب الموضوع.

٣ – من حيث العلاقة بوحدة المجلة :

١ – تحديد مواعيد ثابتة للاتصال بالوحدة، لاجراء التعديلات اللازمة على المقالات والابحاث من ناحيتي المضمون والشكل.
٢ – برمجة مقالات المؤلفين على أساس المشروع السنوي الخاص بالمجلة، وفق تصميم شامل للاعداد المزمع اصدارها.
٣ – ان المقالات والابحاث التي لا تستوفي الحد الادنى من الشروط، على صاحبها استردادها ضمن مهلة ثلاثة أشهر من تاريخ التسليم.
٤ – ان بدل المقالات والابحاث يدفع فور نشرها، مباشرة.

ان وحدة المجلة التربوية، اذ تشدد على ضرورة التقيد بالشروط المذكورة اعلاه تطمع بتعاون المؤلفين في سبيل مجلة تربوية رائدة وعالمية الانتشار.

أولًا : بين القراءة والأداء (١)

لم تعد «القراءة» في مفهومها التربوي ، محصورة – كما كانت قديماً – في حدود الادراك البصري للرموز الخطية المكتوبة ، ونطق مفهومها الذهني ، ومحتواه اللفظي ... بل غدت ، في جوهر مفهومها ، تعني فهم القارئ ما يقرأُه ، ونقده إيّاه ، وترجمته الى سلوك يحل مشكلة ، او يضيف الى معالم الحياة عنصراً جديداً .

ويأتي الأداء (diction) ، كفنّ ، ليواكب ذلك الدور الذي تلعبه القراءة في التعلّم . ثم يتضامّ الدَّوْران ابتغاء جعل «القراءة» علماً وفنّاً ، يتذوّقهما القارئ ، كما يستعذبهما السامع . من هذا المنظور الذَّوقي ، تغدو أساسيات «القراءة» قائمة على : الادراك ، والتعرّف ، والنطق ، والفهم ، والنقد ، والتفاعل ، ومواجهة المشكلات

وحلها ، والتصرّف في مواقف الحياة على هدي المقروء وموحياته .

ثانياً : معنى الأداء

الأداء (diction) هو فن النطق ، والدراية بأصوله .

هو فنّ لأنه يعتمد في أساس وظيفته على التذوّق ، والتذوّق الجميل في أرفع مراتبه ، قبل اعتماده على الأصول الصوتية واللغوية (٢).

ثالثاً : وظيفة الأداء

اما وظيفة الأداء فنطق الكلام على صورة توضح ألفاظه ومعانيه .

– اما توضيح اللفظ فيأتي بدراسة الحروف الابجدية في مخارجها وصفاتها ، وكل ما يتعلق بها ، لتلفظ من الفم سليمة كاملة ، لا يلتبس منها حرف بحرف . ومن ثم ، لا تلتبس الكلمات ، ولا تخفى معانيها .

– واما توضيح المعنى فيتأتى بدراسة **الصوت** الانساني ، في معادنه وطبقاته ، دراسة موسيقية تتيح للدارس ان ينغّمه بما يناسب المعاني ، فتبدو واضحة مبيّنة ، جميلة الوقع على آذان السامعين .

رابعاً : القارئ والأداء

لذا فالمعلم ، إذ يقرأ نصّاً ادبيّاً على تلاميذه ، يكون مثل من يحرّك أصابعه على اوتار العود ، فإمّا ان يأخذ منا العجب لعذوبة النغم ، وإمّا ان تجفو عنه الآذان وتنأى .

بلى ... اننا اذ نقرأ ، فانما نشرع بالسفر الى اجواء المعرفة ، وإرهاف الحس ، ونسج خيوط الالفة بين تلاميذنا والفكر .

فليت المعلم يمنح الأداء صدق النبرة ، ويلتزم أصول التلقين ، فتغدو «حصة القراءة» لقاء ينبض بالحياة والمتعة والتشويق .

خامساً : أداء الشعر إنشاداً

ويتطلب أداء الشعر ، زيادة على ما ذكرنا ، إنشاداً مميّزاً ، يقوم على الايقاع ، وتكييف نغمته ، وبخاصة المد والوقف ، تكييفاً يوافق أحوال المعنى ونظام الجُمَل والكلمات المفردة ، ومن ثَمَّ علاقات التضايف المختلفة في ما بين تلك الكلمات في السياق .

وأساس «الإنشاد»(٣)هو الوصل بين الكلمات وصلًا وثيقاً . لكن هذا الوصل يخضع في توقيعه لنبرة الشاعر الخاصة ، وقواعد نبرته الاقليمية العامة . وهو ما يجعل الايقاع يختلف في صعوده وهبوطه ، عند أحوال الجُمَل من خبر وانشاء .

فالجُمَل الانشائية ، كثيراً ما تستوقف قارئ الشعر ، لأنها تعطيه تلويناً صوتيّاً ، وجدانيّاً ، مما يجعله يتفنن في الأداء . في حين تميل الجُمَل الخبرية الى السرعة نسبيّاً .

كما تُراعَى ، في «الانشاد» ، السكتات والوقفات القصيرة ، التي قد يلجأ اليها «المنشد» لإظهار جمال لفظٍ ما ، أو إيضاح معنى دقيق . ويبقى اختيار مواضع السكتات والوقفات بشكل مشوّق ، معياراً حاسماً من معايير جودة الإنشاد ، واتقان المنشد أصول هذا العمـل .

هذا «الإنشاد» الذي نعني ، غاب عن أسماعنا ، منذ أصبحت القصيدة تُقرأ مكتوبةً لا تُروى . ولم يعد لنا ، من الانشاد الموقّع ، إلا فرص قليلة ، تتوافر لنا اذ نستمع الى شاعر مجيد ، يحسن هذا الإنشاد في حفل ، فيعيد الينا موسيقى الشعر ، ويعيد ، من ثَمَّ ، الى الشعر روحه ، اذ ذاك تصحو الأحاسيس وتتحرّك المشاعر ، حماسةً وفرحاً .

سادساً : الأداء في اطار السياق

اذ نقوم بأداء الجملة التامة ، المفيدة ، في اللغة العربية ، فإننا نتعامل مع كلمات تؤلف هذه الجملة او السياق .

واذ نؤدي الكلمات المندرجة في السياق ، فاننا نتعامل مع :

– **اصوات** تمثل العناصر البسيطة التي تتكون منها الكلمة العربية . وبين هذا الصوت المفرد – في الكلمة الواحدة – والكلمة المركّبة من اصوات عدّة ، مرحلة وسيطة ، هي مرحلة المقطع .

– **والمقطع** ، كما يجب ان نتصوره ، هو مزيج من صامت وحركة (ص + ح) يتفق مع طريقة اللغة في تأليف بنيتها ، ويعتمد على الايقاع التنفسي . فكل ضغطة من الحجاب الحاجز على هواء الرئتين يمكن ان تنتج ايقاعاً يعبّر عنه مقطع مؤلف ، في أقلّ الاحوال ، من صامت وحركة .

والصوامت في الكلمة تؤلف هيكل الكلمة .

– اما **الحركات** فهي متغيرة . وهذه الاخيرة هي التي تحدد صيغة الكلمة ، وتمنحها معناها ، لأن للحركات دوراً فاعلًا في جعل الاصوات متتابعة ، مترابطة ، يقود احدها الى الآخر ، ضمن الكلمة ، ومن ثم السياق .

وبذلك تزداد قيمة الحركات ، باعتبار دورها حاسماً في خلق الكلمة العربية .

هذه الاشارة الى دور الحركات في الكلمة العربية تتناول البنية، والحرف الاخير، فيها ايضاً. وهو ما يعني رفض ظاهرة التسكين المفتعل، الشائعة عند البعض، في نهاية كل كلمة، في السياق. لكننا نلاحظ، في اثناء الكلام (في القراءة الجهرية)، ان هذه الاصوات (للحرف والحركات) تتفاوت في ما بينها، في القوة والضعف، بحسب الموقع الذي تقع فيه. فالصوت، او المقطع الذي ينطق بصورة اقوى مما يجاوره، يُسمّى صوتاً **منبوراً**. ففي قولنا: (ك. ت. ب) نجد الحرف (ك) ينطق بارتكاز اكبر من رفيقَيه في الكلمة نفسها. وهذا ما يلاحظ كذلك في نطق المقطع (كا) من (كاتبْ).

– فـ **النبر**، إذاً، هو وضوح نسبي لصوت، او لمقطع، اذا قورن بغيره من الاصوات، او بالمقاطع المجاورة. ومعنى هذا ان المقاطع تتفاوت في ما بينها، في النطق، قوة وضعفاً. فالصوت، أو المقطع المنبور، يُنطق ببذل طاقة اكبر نسبيّاً، ويتطلب من اعضاء النطق مجهوداً أشدّ.

ويقودنا الحديث، هنا، من النبر في الصوت او المقطع، الى ما يعرف، في فن الأداء بـ **التركيز**، وهو الضغط على كلمة في الجملة التي ينطق بها القارئ، ضغطاً يُبرز الكلمة، ويجعل لها صفة خاصة تميزها من سائر كلمات الجملة. وهذه الكلمة التي نخصّها بهذه الصفة، لا بد ان تستحق في سياق الحديث ومدلوله، اهتماماً أكثر من غيرها؛ اي انها هي الكلمة التي لها المعنى الرئيسي في الجملة.

وهنا، نودّ ان نشير الى ان التركيز ليس ضغطاً فحسب، كما أنه ليس عشوائياً، يُقصد به ارتفاع الصوت على حرف(٤)، او مقطع، في الكلمة، ولو كان التركيز هكذا، لكان الصوت على وتيرة واحدة في الحديث الطويل، المكوّن من جُمَل كثيرة. ولكن مراعاة هذا الجانب المهمّ من قواعد النطق كفيل بإنجاح الحديث، وبالتالي يبرز شخصية القارئ، ويحدّد ميوله، كما يُكسب قراءته طلاوة وجمالًا بالصوت المنغّم، المعبِّر، المنتقل بين المناطق الصوتية والسلالم الموسيقية، وهو الصوت المطلوب لكل حديث، للتأثير في السامعين.

وللتنغيم، زيادة على ما تقدّم، وظيفة نحوية ودلالية مهمة. فالجملة الواحدة قد تكون اثباتية، نحو (رأى مازن القمر) أو استفهامية: (رأى مازن القمر؟) فالتنغيم – وحده – هو الفيصل في الحكم والتمييز بين الحالتين في القراءة. وقد يُستغلّ التنغيم في اغراض كثيرة غير الاستفهام والتقرير، فقد يدل على التهكم او الزجر او الموافقة او الرفض، الخ.

وتراعى كذلك، في أداء التنغيم، معرفة القارئ مواضعَ النطق الفارق في الكلمات المبدوءة بالهمز. وهو ما يعرف بقواعد **همزة القطع والوصل**.

– وكذلك، مراعاة **الإدغام**، وبخاصة في (ال) التعريف، وحرفَي (النون) و (الميم).

– وأيضاً، مراعاة الترقيق والتفخيم(٥) في حروف بعينها، كالراء واللام.

– هذه الاحكام مجتمعة، مما يدخل في اصول الأداء، في النطق العربي الفصيح، تبقى في نطاق **علامات الترقيم**، وما لها من تحكُّم مهمّ في انجاز النطق، بحالتيه الهيكلية والتقطيعية، المرتبطتين أساساً بالمعنى. فللترقيم اغراض تتصل بتيسير عملية الفهم على القارئ، وتوضيح السياق وتقطيعاته الجُملية، والفواصل الكائنة فيها. ويتبع ذلك غرض تحديد مواضع الوقف، حيث ينتهي المعنى او جزء منه.

– فالفاصلة (،) تستعمل لفصل بعض اجزاء الكلام عن بعض، فيقف القارئ عندها وقفة خفيفة.

– والفاصلة المنقوطة (؛) توضع بين الجُمَل، فتشير الى أنْ يقف القارئ عندها وقفة اطول قليلًا من سكتة الفاصلة، مع ما يُنبئ بمتابعة الخبر عن الجملة السابقة.

– اما النقطة، أو الوقفة (.) فتوضع بعد نهاية الجملة التي تمّ معناها. لذا تكون وقفتها موحية بأنّ الجملة استوفتْ مقوّماتها كلها.

سابعاً: قواعد الأداء في نص تطبيقي

النص: غصنٌ من ورد

(أ)

على كتف هذا الوادي، الذي ردّد صدى صراخي وغنائي صغيراً، في هذه الارض التي هجرتها قبل ان هجرتْني الصبوة، غرستُ غصنَ وردٍ طريّاً، كلّمْتُ الارضَ بيدي لا بلساني، حصبْتُها ونقبْتُها بمعولي الصغير. سقيت غصني من ماء الفؤاد، وحجبتُ عنه النورَ في أيامه الاولى، رفعتُ فوقه سرادقَ وُدّي وهيامي، ونثرت حوله في الشتاء اوراق الخريف البالية، ولبِثْتُ اذ ذاك انتظر جواب الارض وحكمَها.

(ب)

تباركتْ أرضُ أجدادي، فقد حسُنَ في عينها اجتهادي؛ تباركتْ أرضُ أمي، فسترُيني الوردَ على غصن تعبي وهمّي؛ نعم الأرضُ

كلّمتني. أجابتِ الارضُ سؤالي؛ ردّدتِ الأرضُ صدى حبي؛ ها إنّ غصنَ الوردِ ينطِقُ كالطفل، بدتْ عليه، على شفتيه، لفظةُ الحياة، وأثمرتْ في قلبه الكلمةُ الحيةُ التي تساقطتْ عرقاً من أناملي ومن جبيني.

في قلبه أغصان، وفي قلب الاغصان ورودٌ، وفي قلب الورود بذور، وفي البذور الابديةُ والخلود. كلمتني أرضُ أجدادي، أحيت فيَّ الرجاء، ضممتْ الى صدرها طفلَ حبي وأنعشتْه، بعد ان كاد يموت.

نفخت فيه من روحها الأزلي، فتحرّك لسانُهُ، هو ينطِق بما تلقيه اليه من آياتِ الحبِّ والحكمةِ والرجاء. أين فصاحتي من فصاحتها؟ الارض لا تنطق الا لتحيا، ولا تتكلم الا لتزهر وتثمر؛ ما قالت: «لا» بزمانها قطُّ، فإنْ كان جوابها ايجاباً فنعمْ. وإنْ كان سلباً فسكوتاً أبديّاً. كلُّ أيامِها جميلة، كل اقوالها منعشةٌ محبّبة.

امين الريحاني
(١٨٧٦ - ١٩٤٠)

قواعد أداء النص

أولاً : نطق الحروف الضعيفة

* بعض الحروف ضعيف، يحتاج الى كمية من الهواء اكثر من العادي، مع تركيز الدفعة الهوائية.
* من ذلك نطق الحروف الضعيفة: العين، الفاء، الهاء، الذال، الواو، الياء في الجملة الآتية: على كتف هذا الوادي، على كتف هذا الوادي.
* وكذلك الحروف: الذال، الراء، الصاد، الخاء، الغين، في الجملة الآتية:

– الّذي ردّد صدى صراخي وغنائي صغيراً،
الّذي ردّد صدى صراخي وغنائي صغيراً.

ثانياً : نطق حروف الإطباق (٦)

* تباركت أرض أجدادي أرض.
* نعم الأرض كلمتني (في نطق الضاد نعطي ضغطاً هوائيّاً بواسطة اللسان، مع إلصاق اللسان باللثة من الداخل).
* وهكذا في حرف الطاء:

ينطق **كالطفل**: كالطفل.

* الصاد والطاء معاً:

ها إن **غصن** الورد ينطق **كالطفل**.

ثالثاً : نطق حروف الصفير (٧)

* نطق حروف السين والصاد:

– غرستُ غصن ورد طريّاً،
– سقيت غصني من ماء الفؤاد.

* نطق حرف الزاي:

– ما قالت لا بزمانها.

رابعاً : نطق حروف القلقلة (٨)

ضمّت الى صدرها طفل حبي وأنعشته، بعد ان كاد يموت.

يموت، **يموت**.

ما قالت لا بزمانها قطّ، **قطّ**، **قطّ**.
قلقلت التاء في (يموت) وقلقل حرف الطاء في (قط) عند جعل الحرف منها ساكناً في آخر الكلام، اي عند الوقف. وقد اعطينا الحرف ترجيعة صوتية باللسان، لان النَفَس منقطع عنده، وليس له الاستمرار الصوتي كما في بقية الحروف.

خامساً : التفخيم

– تفخيم الراء:

* على كتف هذا الوادي الذي ردد صدى صراخي.

صراخي، صراخي (فخمت الراء لانها جاءت مفتوحة، وبعدها صوت ألف مفتوح).

* في هذه الارض التي هجرتها هجرتها، هجرتها (فخّمت الراء لانها جاءت ساكنة بعد حرف مفتوح).
* رفعت فوقه سرادق وُدي سرادق (فخّمت الراء لانها جاءت مفتوحة).
* ونثرت حوله في الشتاء أوراق الخريف **أوراق**

– تفخيم الالف المسبوقة بحروف مفخّمة:

* في قلبه أغصان، أغصان. فخّمت الالف لانها مسبوقة بحرف مفخّم هو الصاد.

* اين فصاحتي من فصاحتها؟ فخّمت الالف لانها مسبوقة بحرف مفخّم هو الصاد.

* ما قالت لا ما قالت. فخّمت الالف لانها مسبوقة بحرف مفخّم هو القاف.

سادساً : تفخيم الراء وترقيقها في جملة واحدة

* الارض لا تنطق الا لتحيا، ولا تتكلم الا لتزهر وتثمر

ترقيق — تفخيم

سابعاً : إدغام لام التعريف *

* حجبت **عنه النور**

عنهن نور (أُدغمت اللام لمجيء النون بعدها).

* ونثرت حوله في الشتاء اوراق الخريف،

فش شتاء (أُدغمت اللام لمجيء الشين بعدها).

* ينطق كالطفل، كط طفل

(أُدغمت اللام لمجيء الطاء بعدها).

* أحيت فيَّ الرجاء، فيير رجاء،

(أُدغمت اللام لمجيء الراء بعدها).

ثامناً : إظهار نطق لام التعريف

* على كتف هذا **ال**وادي، هذ **ل** وادي،

(ظهرت اللام لمجيء الواو بعدها).

* كلمت **الا**رض بيدي، كلمتل ارض

(ظهرت اللام لمجيء الالف المهموزة بعدها).

* سقيت غصني من **ماء ال**فؤاد، ماء ل فؤاد

(ظهرت اللام لمجيء الفاء بعدها).

* اظهار اللام، واخفاؤها في جملة واحدة:

ها ان غصن الورد ينطق كالطّفل،

غصنل ورد ينطق كط طفل.

تاسعاً : إظهار حرف النون بوضوح

* في هذه الارض التي هجرتها قبل **أنْ هجر**تني الصبوة،

قبل **ان هجر**تني أن هجرتني

(ظهرت النون واضحة في النطق لمجيء حرف الهاء، وهو حرف حلقي، بعدها).

عاشراً : التلوين في الأداء وفق احوال الجُمَل

* القرير المشوب السرد

كلّمتني ارض اجدادي، احيت فيَّ الرجاء، ضمّت الى صدرها طفل حبّي،

وانعشته بعد ان كاد يموت.

* جملة الاستفهام:

اين فصاحتي من فصاحتها؟

* النفي المؤكد، او الحصر:

الارض لا تنطق الا لتحيا، ولا تتكلم الا لتزهر وتثمر.

التنغيم بين النفي والشرط والجواب والتقرير:

«ما قالت لا بزمانها قط، فان كان جوابها ايجاباً فنعمْ. وان كان سلباً فسكوتاً أبديّاً.

كلُّ أيامها جميلة، كلُّ أقوالها منعشة محبّبة.

تلك هي الرؤية المقترحة، في جانب من جوانبها. اما العمل الاهم فهو نقل هذه الاحكام الى حيّز المنطوق، والصوت المسموع، وهو ما لا طاقة للكتابة على تجسيده.

لكننا أضأنا زاوية في عملية القراءة، وانشاد الشعر، أملًا في إكسابهما نبرة صادقة، وتنغيماً محبّباً، وابتغاء جعل دروس القراءة العربية عملًا مجدياً وثقافة مشوّقة.

* اعتمدنا المصطلح المألوف لمدلول الإدغام، ومؤدّاه حذف (أل) التعريف بسبب الإدغام، ثم التركيز على الحرف الأول بعدها.

الهوامش :

(١) في القراءة بنوعها الجهري، يراعى أمران: قواعد التلفّظ الصحيح، ثم ادراك المعنى ومفهوم المحتوى. وأداة ذلك: اللسان والعين والأُذن.

(٢) فرَّقَ اللغويون بين الكلام واللغة، بفروق عدة منها:

- ان الكلام عمل واللغة حدود هذا العمل.
- والكلام نشاط واللغة قواعد هذا النشاط.
- والكلام يحسّ بالسمع نطقاً والبصر كتابة، واللغة تفهم بالتأمل في الكلام. فالذي نقوله أو نكتبه كلام، والذي نقول بحسبه ونكتب بحسبه هو اللغة.

(٣) يلاحظ المتتبّع لكتب التراث، وبخاصة الاغاني للأصبهاني، ان العرب خصّوا قول الشعر بكلمة (أنشد) وهذا يعني ان للشعر في القديم – أداءً خاصّاً يميّزه من غيره.

(٤) الحروف القوية، التي لا تحتاج الى كمية من الهواء، هي: ض، ء، ج، د، ق، ط، ب، ك. والحروف الضعيفة، التي تحتاج في نطقها من المخرج الى كمية من الهواء، اكثر من العادية، وتحتاج الى تركيز هذه الدفقة الهوائية، هي: ا، ي، و، ث، ح، خ، ذ، ر، ز، س، ش، ص، ع، غ، ف، ل، م، ن، هـ.

(٥) الحروف المفخمة هي: خ، ص، ض، غ، ط، ق، ظ.

(٦) حروف الإطباق هي: ص، ض، ط، ظ. والإطباق بمعنى الإلصاق. أي ينطبق اللسان على الحنك الأعلى.

(٧) حروف الصفير هي: س، ص، ز.

(٨) حروف القلقلة هي: ق، ط، ب، ج.

المراجع :

١ – فن الاداء والتلقين، للدكتور رياض قاسم، من منشورات المركز التربوي للبحوث والانماء، ١٩٧٩.

٢ – فن التدريس للغة العربية، (وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية) تأليف محمد صالح سمك، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة ١٩٧٥.

٣ – المنهج الصوتي للبنية العربية – رؤية جديدة في الصرف العربي، للدكتور عبد الصبور شاهين، مكتبة دار العلوم، القاهرة ١٩٧٧.

٤ – اللغة العربية – معناها ومبناها. للدكتور تمام حسان، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة ١٩٧٣.

٥ – الاصوات اللغوية، للدكتور ابراهيم انيس، مكتبة الانجلو المصرية، ط ١٩٧١/٤.

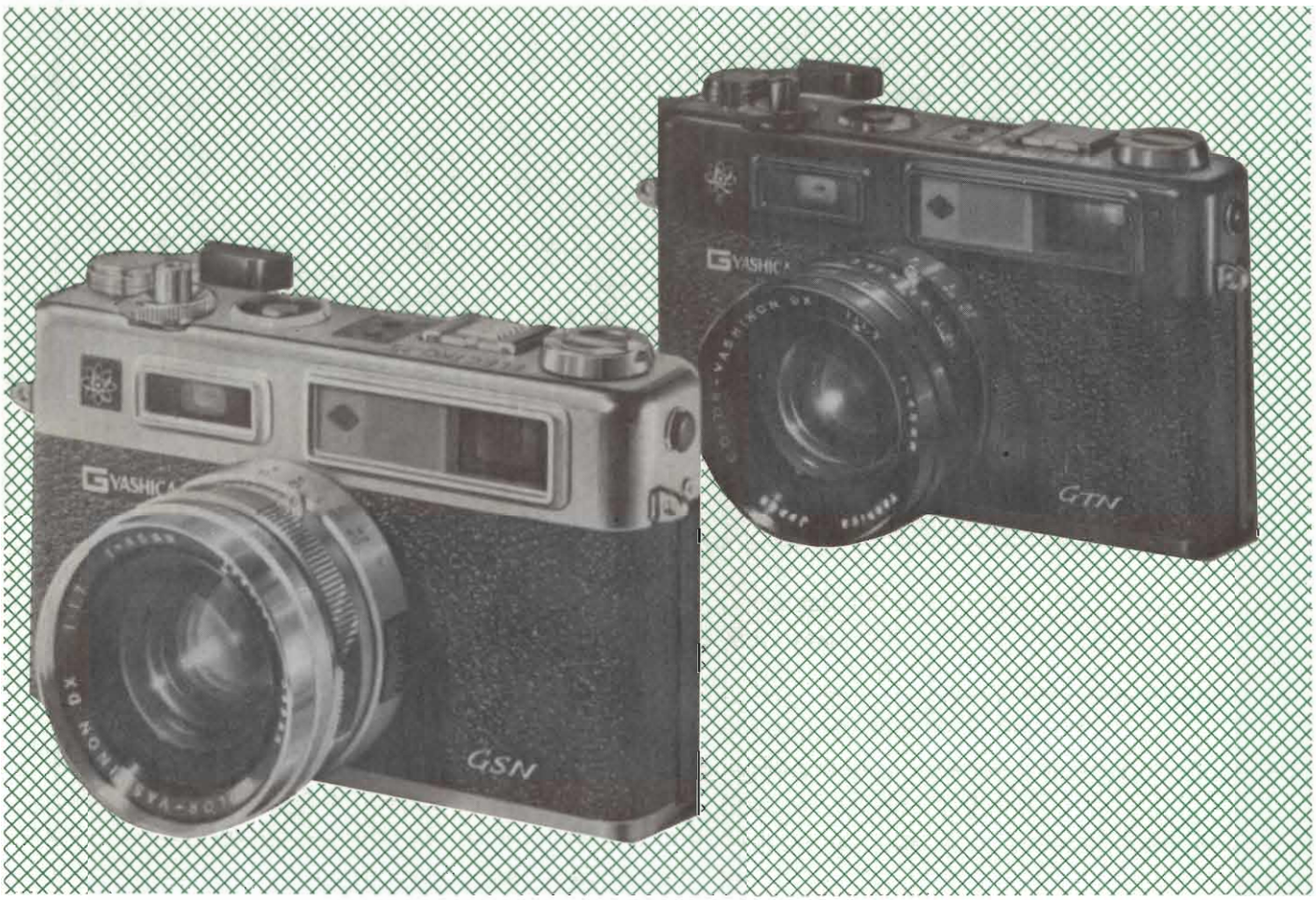
٦ – دراسة الصوت اللغوي، للدكتور احمد مختار عمر (توزيع عالم الكتب) ط ١، جامعة الكويت، ١٩٧٦.

٧ – فن الالقاء، عبد الوارث عسر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٦.

٨ – علم اللغة العام – الاصوات، للدكتور كمال محمد بشر، دار المعارف بالقاهرة، ١٩٧٣.

التصوير الفوتوغرافي

إعْدَاد : حَنّا عَوَكَر



مقدمة :

يعتبر التصوير الفوتوغرافي من وسائل الاتصال المهمة. وتكمن أهميته في نقل المناظر والأحداث المتنوعة وعرضها في مقاييس مختلفة وأعداد وافرة، يسهل حفظها وتداولها. كما تبرز أهمية الصورة الفوتوغرافية في الميدان التعليمي، كوسيلة ايضاحية تسدي المعرفة للمتعلّم، بما ينطبع عليها من أفكار وما يسجّل من أحداث، في إطار تفصيلي وفي أقصر وقت ممكن وبأقل قدر من الشرح والتفسير.

يتمّ التصوير الفوتوغرافي بواسطة جهاز عرف الأقدمون في القرن الثاني عشر مبدأه، وأول من سجّله للتاريخ العالِم روجيه باكن (Roger Bacon) سنة ١٢٦٧. غير أنه من المسلم به اليوم أنه اكتشاف عربي، إذ صنع علماء العرب ثقباً صغيراً في غرفة مظلمة، وشاهدوا داخلها كسوف الشمس، بما تشكل لديهم على الحائط المقابل للثقب من صور مقلوبة لحدث الكسوف.

وقد شرح ليونارد دي فنتشي (القرن الخامس عشر) هذا الحدث وصنع جهازاً أسماه «الكاميرا المظلمة» (Camera Obscura) وبعده، في سنة ١٥٦٨، اقترح العالِم برباروBarbaro) (زيادة عدسة على الثقب لحصر النور وتكثيفه، كما اقترح غشاءً مانعاً يلي الثقب، لتهذيب الصورة وتحديد أبعادها. وبذلك اكتملت معالم الكاميرا المظلمة المنقولة

(The portable Camera Obscura — The portabilis)

هذا الصندوق الصغير اليدوي، المجهز بعدسة بلورية وغشاء مانع، مكّن الفنانين والهواة من تأليف المشاهد وأخذ الصور لها، لرسمها وتزيينها.

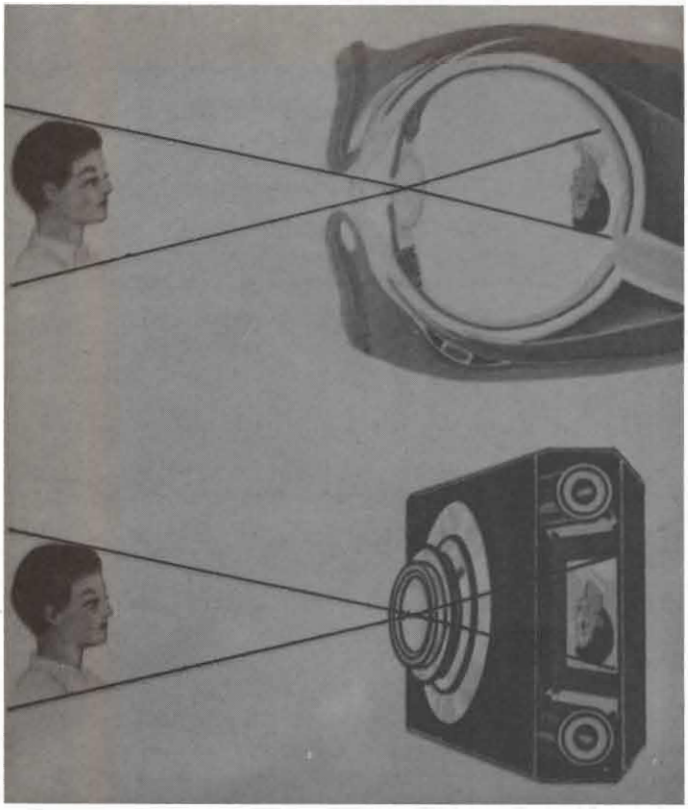
ان العمل الرائد الذي قام به كارل شيل (Carle Scheele)، في أواخر القرن الثامن عشر، مهّد الطريق أمام تطوير البلاكات الفوتوغرافية، عندما أثبت في مختبره أن مادة نيترات الفضة البلورية (Silver nitrate crystals) البيضاء المائلة الى الرمادي تسودّ تحت تأثير النور.

في مطلع عـام ١٨٢٦، وبعد ان اضاف المهندس نيابس (Nièpce) البلاكات الفوتوغرافية (الأفلام) الى الكاميرا المظلمة المنقولة (The portabilis)، دخلت آلة التصوير الفوتوغرافي حيّز العمل الفني والصناعي، وبات بإمكان الانسان، منذ ذلك التاريخ، استخدامها وممارسة هواية جديدة اكتسبت مع الزمن روّاداً كثيرين. غير أنه، في بداية الأمر، لم تكن عمليات التصوير (Photography exposure) سريعة، اذ انه كان يلزم ثماني دقائق كحد أدنى لأخذ صورة في نور الشمس الساطع. ولكن مع تطور صناعة العدسات المكثفة وإمكان مضاعفة أبعادها، وعلى الأخص قطرها، صار بالامكان زيادة النور الداخل الى الكاميرا بنسبة أربع مرات أكثر، مما زاد في حدّة الصورة ونوعيتها. كذلك زادت السرعة في التفاعل الكيميائي في الفيلم الفوتوغرافي، وبات بالامكان حدوثه في أقل من واحد ميكرو من الثانية (١/١٠٠٠ من الثانية).

في خلال القرن العشرين، ومع تطور صناعة العدسات والأفلام الفوتوغرافية (التصوير الثابت) والأفلام السينمائية (التصوير المتحرك)، ظهرت الكاميرا وانتشرت على المستويات الشعبية كافةً، كما كثر روّادها وهواتها وتعدّدت مجالات استخدامها وأماكنها، داخل البيوت وخارجها – بالأسود والأبيض وبالألوان – في الهواء وفي الماء، في الليل والنهار.

شجع هذا الانتشار الصناعيين على الاستثمار السخي في تصنيعها الميكانيكي. فبدلًا من الأخذ صورةً صورةً، صار بالامكان أخذ مجموعة كاملة؛ وبدلًا من الوقوف عند الصورة الثابتة، صار بالامكان تصوير الحركة. ولم يتوقف هذا الاستثمار عند هذا الحدّ، بل تعدّاه الى آلات عرض الصور ومكبراتها، والى نقل الطبيعة كما هي، بألوانها ودقائقها، واكثر من ذلك مع آلات البولاريود (Polaroid) صار بالامكان الحصول على الصورة الملونة الجاهزة بدقائق معدودة.

تشابه الكاميرا في تركيبها وعملها تركيب العين البشرية وعمل كلّ جزء من أجزائها.



التشابه بين الكاميرا والعين

فالعين تلتقط صور الاشياء بانعكاس الضوء على الشيء المنظور، ومن ثم دخول هذا الضوء الى العدسة والقزحية والشبكية، حيث يطبع وتنتقل الصورة الى الدماغ لتفسيرها؛ كذلك الكاميرا فانها تلتقط الصور عن طريق الضوء الذي يدخل العدسة والفتحة حيث يطبع على جزء من الفيلم، كي يحمّض ويظهّر بعد ذلك.

فالقزحية داخل العين تتقلّص وتتمدّد، تحت تأثير المقدار الضوئي الذي يدخل اليها. فعند دخول الضوء القويّ تتقلص. وعلى العكس، فانها تتمدد عند دخول الاضواء الضعيفة. وفي الكاميرا، هناك فتحات العدسة المتنوعة، التي يمكن بواسطتها التحكّم بالمقدار الضوئي المطلوب لاختيار الصور الواضحة. والفتحات هذه تنتقل تدريجيّاً، من حيث الحجم، من الصغيرة نسبياً حتى الواسعة الى حدٍّ ما؛ كما انه يمكن التحكم بها يدويّاً او ذاتيّاً، عند استخدام

الكاميرات الحديثة المتطورة. وفي مثل هذه الآلات تبدأ الفتحة الصغيرة من مقياس (F 22) حتى تصل الفتحة الكبيرة الى مقياس (F 1.8).

والجفون داخل العين البشرية تحجب الضوء عن الاجزاء الداخلية للعين وتتحكم به؛ كذلك الغالق في الكاميرا، فانه ينفرج أمام العدسة ليسمح بدخول كمية الضوء المطلوبة عن طريق تحديد المدة اللازمة لتعريض الكاميرا للضوء. وتتراوح سرعة الغالق من جزء من الف من الثانية (١/١٠٠٠) الى سرعة تقارب الثانية الواحدة. وبهذه الطريقة يستطيع المصوّر تعريض الكاميرا للضوء وإدخال الكمية المطلوبة من الاضاءة التي يريدها.

والشبكية في العين تضبط بعد الجسم كي ترى الموضوع بوضوح كلي؛ وهكذا الكاميرا، بواسطة الشبكية الخاصة بها التي تُعرف بـ (Range-finder)، اذ تقوم بدور تحديد بُعد الجسم او الموضوع المراد تصويره، كي ينطبع على الفيلم بكل وضوح. وتختلف مسافات البُعد الخاصة بالكاميرا من ٢٠ سم تقريباً في الكاميرات الحديثة الى مسافات غير محددة ويُرمز اليها عادة بإشارة ∞ (Infinity).

وتتألف الكاميرا، عادة، مهما اختلف مصدرها أو نوعها أو شكلها الخارجي، من الاجزاء الرئيسية التالية:

١ – العدسة البلورية Lens
٢ – الغالق Shutter
٣ – منظار الرؤية View-finder
٤ – ضابط المسافات Range-finder
٥ – جهاز التصوير الذاتي Self-timer
٦ – مقياس عمق مجال الصورة Depth of field
٧ – مقياس ضوئي لتحديد مدة التعريض Exposure meter
٨ – مركز توصيل النور الكهربائي الخاطف (الفلاش) Accessory shoe (x-contact Hot shoe)
٩ – ذراع تغيير صور الفيلم Film advance lever
١٠ – العدّاد لتبيان كمية الصور Film exposure counter
١١ – دولاب إرجاع الفيلم الى بكرته الاصلية بعد التصوير Film rewind knob
١٢ – مدرج تعيين حساسية الفيلم ASA Film speed
١٣ – بكرة الاستقبال Sprocket
١٤ – غرفة الفيلم Film chamber
١٥ – العدسات اللاقطة Taling lens

ويضاف الى بعض آلات التصوير عدسات إضافية لالتقاط صور بعيدة المسافة (Telephoto lens)، كالعدسة ذات الزاوية المنفرجة لالتقاط صور بزاوية كبيرة (Wide angle lens)، او العدسة الرمادية لالتقاط صور جيدة، فوق الثلوج أو على شواطئ البحار (Grey – card).

أفلام التصوير:

تُصنع أفلام التصوير عادة من مادة بلاستيكية رقيقة وشفافة، وهي مغطاة بطبقة من البلاتين تحتوي على مادتَي برومور الفضة والبرومين بدرجات متفاوتة.

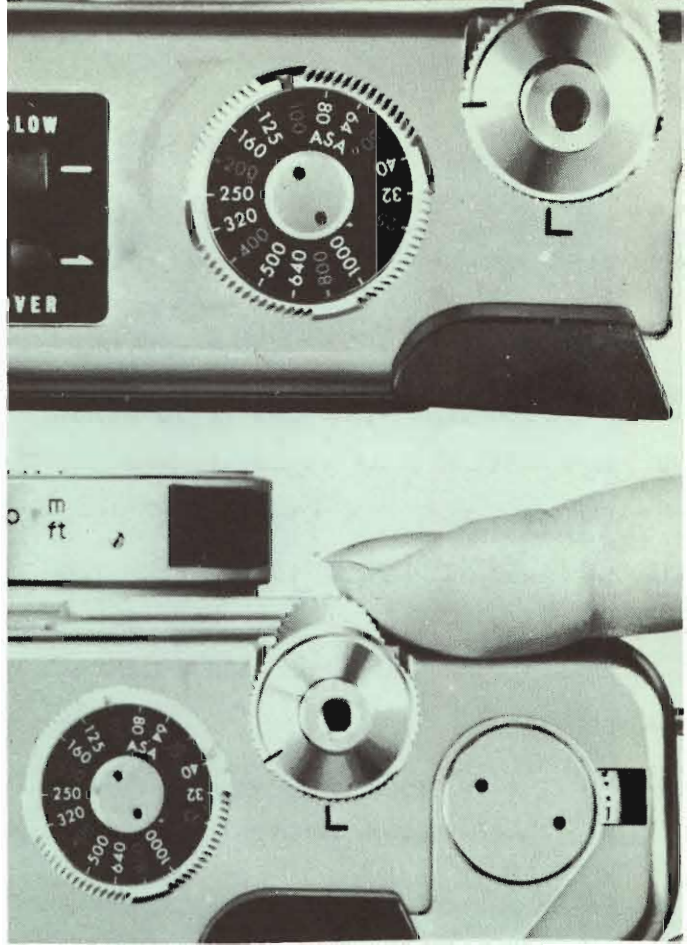
وهذا التوزيع التقني للمادتين المذكورتين يحدّد مقدار حساسية الفيلم. ولا تخفى أهمية مفهوم «الحساسية» الخاصة بالافلام على جميع العاملين بالتصوير الفوتوغرافي. ويعرف هذا المفهوم او الاصطلاح باللغة الانكليزية بعبارة الـ(ASA)، وباللغة الالمانية بعبارة الـ (DIN).

ومعرفة حساسية الفيلم أمر أساسي في عملية التصوير، بغية التقاط صور واضحة وجذابة؛ اذ ينبغي معرفة مقدار الحساسية الخاصة بالفيلم قبل وضعه في آلة التصوير، من خلال قراءة الارقام المبيّنة على غلاف الفيلم. وينبغي اذ ذاك تحويل العداد المسجل أي الـ (ASA) في الكاميرا الى الرقم الموضوع على الغلاف، كي تظهر الصور عند التظهير واضحة وخالية من الحبيبات الصغيرة التي تُعرف بالـ (Atoms).

والجدول التالي يبيّن تعادل الرموز الخاصة بحساسية الفيلم بين الاصطلاحين الاميركي والالماني:

DIN	ASA
١٥	٢٥
٢٠	٨٠
٢١	١٠٠
٢٢	١٢٥
٢٧	٤٠٠
٣٠	٨٠٠

وهذه المعادلات المصطلح عليها عالمياً اصبحت معروفة وشائعة، اذ تعمد شركات انتاج الافلام الى طبعها على الغلافات الخاصة بالافلام العادية والملوّنة كي يصبح أمر الاعتماد عليها سهلاً وميسوراً.



تقنيات التصوير :

ويقصد بتقنيات التصوير انواع الاعمال البسيطة والضرورية التي ينفذها المصور (الطالب/المعلم) قبل التصوير وأثناءه، حيث يتسنى له الوصول الى تحقيق الاهداف التي رسمها لنفسه في أثناء وضع خطة درس معيّنة. وتتناول هذه التقنيات المقدمات الأولية ومسافات التصوير الفوتوغرافي والزوايا التصويرية، وهي تقوم بمعظمها على الأخذ ببعض القواعد العلمية والفنية الضرورية لتحقيق درس مصوّر هادف وناجح.

مقدمات التصوير :

هل المقدمة موضوعية أم ذاتية؟

والسؤال هنا يهدف الى تقرير دور الجمهور الذي سيشارك بعد الانتاج، في مشاهدة الصور وتقييمها. فهل الجمهور (Audience) او الطلاب هم من المشاركين في الموضوع أم هم متفرجون فقط؟

هنا لا بدّ من أخذ القرار مسبقاً، لمعرفة الخطوات اللازمة قبل التنفيذ، بحيث تكون مواضيع الصور المأخوذة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بنفسية الجمهور ومستواه الفكري، وممهدة لتحقيق الاهداف المرسومة.

فالصور الموضوعية، حيث يكون الطلاب متفرجين، تؤخذ من زوايا معينة ومن خلال شخص غير منظور، يقوم بالملاحظة.

والصور الذاتية تظهر الطالب أو المتفرج كأنه مشارك في تنفيذ الاعمال المصورة، ويمكن التقاطها باتخاذ أوضاع قريبة وخاصة، من فوق كتف الذي ينفذ الاعمال.

مسافات التصوير :

ان تغيير مسافات التصوير عملية فنية تهدف الى خلق التنويع في مضمون الصورة المأخوذة، بالاضافة الى كونها تقدم المتعة وتجذب الانتباه وتوجهه الى نقاط معينة. واللقطات الرئيسية المرتبطة بمسافات التصوير تُقسم الى اربعة أنواع :

١ – اللقطة الطويلة (Long-shot)

وهي تتضمَّن كل الموقف المصوّر، اذ يظهر الموضوع من خلال البيئة الموجود فيها. ومثل هذه الصور توجّه انتباه المتفرجين الى البيئة القريبة من الموضوع، وتركّز الاهتمام على العلاقات الظاهرة بين أجزائه. فصورة باخرة، مثلًا، لا تظهر الباخرة فقط، بل الباخرة فوق مياه المحيط وتحت أشعة الشمس وأنواع الرياح والغيوم بشكل عام.

٢ – اللقطة المتوسطة (Medium-shot)

هذه اللقطة تحاول ان تركّز الانتباه على نقاط أساسية في مجال معين، فتتقدم الكاميرا من الموضوع المراد تصويره وتأخذ من المحتوى الكلي ما تراه ضرورياً ومرتبطاً بالهدف الاساسي للموضوع.

مثال ذلك صورة وردة واحدة في حديقة عامة، غنية بالزهور المختلفة. أو أخذ صورة لغرفة قبطان الباخرة، من دون أخذ صورة الباخرة ككل.

٣ – اللقطة القريبة (Close-up shot)

وفي مثل هذه اللقطات تحاول الكاميرا الاقتراب اكثر فأكثر من الشيء المصوّر، اذ تسمح فقط لعنصر واحد بالبروز أو الظهور واضحاً. واللقطة القريبة تظهر التفاصيل وتوضحها بطريقة جيدة.

فصورة الباخرة مثلًا غير ضرورية، بل صورة القبطان داخل غرفة القيادة وهو ينظر باتجاه معين أو يقوم بعملٍ ما.

وفي عملية تصوير الاشخاص تعتبر صور الوجه من اللقطات القريبة.

٤ – اللقطة القريبة جدّاً (Very close-up shot)

وهي تهدف الى التركيز على الاشياء الصغيرة وتكبيرها،

وإبراز التفاصيل المهمة وتوضيحها، من خلال تحديد إطار الموضوع تحديداً دقيقاً.

فصورة العين مثلًا، أو الشفاه أو الإبرة أو الحرف، من اللقطات القريبة جداً، ولا تسمح لأية تفاصيل أخرى بالظهور، حيث يتبيّن لنا بوضوح ان الهدف من الصورة واضح ومحدّد، ولا مجال للوقوع في التباس أو غموض.

زوايا التصوير:

ويقصد بها اتجاه الكاميرا في أثناء التصوير، للحصول على أفضل الصور الممكنة. وتقسم زوايا التصوير الى ثلاثة أنواع رئيسية:

١ – لقطة بمستوى النظر (Eye-level shot)

تكون الكاميرا، في اثناء تصوير هذه اللقطات، موازية لسطح الارض، ويمكن أخذ اللقطات القريبة ان كانت ذاتية أو موضوعية، من خلال تصوير جيّد بمستوى النظر. وقد تكون هذه اللقطات جافة وغير مسلية، ولكنها توضح المحتوى للمشاهد من خلال تصوير عادي للموضوع.

٢ – لقطة الزاوية المرتفعة (High-angle shot)

وتتم هذه اللقطات بتوجيه الكاميرا نحو الاسفل، اذ يوجّه في أثناء المشاهدة انتباه المشاهِد نحو رؤية العلاقات بين كل مواد الصورة. ويعتبر الفنيون ان مثل هذه اللقطات تميل الى التقليل من مظاهر القوة في موضوع الصورة.

٣ – لقطة الزاوية المنخفضة (Low-angle shot)

ان توجيه الكاميرا نحو الأعلى، في اثناء التصوير، تجعل الموضوع دراماتيكيّاً، بفعل فصله عن خلفيته وجعله قائماً بمفرده، كما انها تعمل على رفع نسبة الخطإ في حجم الموضوع.

ان لقطات الزاوية المنخفضة جيدة في تصوير الآثار القديمة وقطع النقد الاثرية والاشخاص المرموقين. وفي الحقيقة انها جيدة لتصوير كل موضوع يتطلب السلطة والاحترام والتقدير.

الاضاءة والالوان:

ان العوامل المؤثرة في إخراج الصورة الجيدة كثيرة ومتنوعة؛ وللإضاءة والالوان دور مهمّ في الاخراج الفني الواضح والضروري. ونستطيع القول انّ الموضوع المصوّر، مهما كان جيداً، فان الالوان تفقده أهميته اذا كانت غير مناسبة، كما ان الاضاءة غير المناسبة تلقي ظلًّا غامضاً على نفسية المشاهدين.

فالاسود والابيض كانا اللونين السائدين منذ فترة غير بعيدة، ولكن الدراسات أثبتت مؤخراً أهمية الالوان في جعل الصورة واقعية وذات دلالة رمزية صحيحة. فنشأت عن ذلك الافلام الملونة، كما زاد الاهتمام بالالوان الواقعية.

والاضاءة تؤثّر في حجم الموضوع وعمقه. فانّ نوعية الاضاءة وكثافتها تؤثران على جو الصورة، كما ان لعب الاضواء يعطي آفاقاً خاصة للبعد الثالث في الصورة.

فالنور القويّ الوافر يجعل الصورة قاسية وواضحة، ومثل هذه الإضاءة تمحو الظلال وتعطي انطباعاً بالخفة والنعومة، بينما تبرز الإضاءة الخفيفة أو الباهتة شكلًا غريباً أو تخلق جوّاً معتماً، مزعجاً أو منفّراً.

فما يهمنا الآن هو تقديم صور مشوِّقة، تحمل من الواقع الحيّ الشيء الكثير، وتجعل من التواصل البصريّ أمراً سهلًا.

بعض القواعد الأساسية في التصوير الجيد:

١ – احفظ العدسة نظيفة بواسطة قطعة قماش ناعمة؛
فالعدسة الوسخة تجعل الصورة غامضة.

٢ – امسك الكاميرا بثبات واضغط زر التصوير بهدوء؛
ان تحريك الكاميرا في اثناء الضغط على زر التصوير يجعل الصورة مغبشة.

٣ – احمل الكاميرا من دون أن تميل بها، ليظهر الأفق مستوياً؛
فالموضوع يظهر مائلًا اذا كانت الكاميرا بمستوى غير أفقي.

٤ – اضبط المسافة جيداً بين الكاميرا والموضوع،
وعدِّل المسافة عندما ترى ذلك ضرورياً؛
فضبط المسافة (Focus) يُؤدي الى أخذ صورة واضحة غير مشوشة (blured).

٥ – لا تضع شيئاً أمام العدسة؛
فوضع الاصبع او الشريط الحامل لآلة التصوير يطبع مسافة معتمة على الصور المأخوذة.

العوامل المؤثرة في التصوير الجيد:

ان الحصول على صورة جيدة عملية سهلة، اذا استطاع الطالب ان يتعرَّف الى آلة التصوير ويتدرَّب على استخدامها. وان أهم ما ينبغي الانتباه اليه، في اثناء التصوير، هو التالي:

١ – حساسية الفيلم أو الـ (ASA).

٢ – الفتحة أو ضبط المسافة جيداً (Focus)

٣ – سرعة الكاميرا (Shutter) .

هذه العوامل الثلاثة تحدّد نوعية الصورة وأهميتها. وفي التصوير الآلي (الاوتوماتيكي) يطلب من المصوّر تثبيت الكاميرا جيداً وضغط زر التسيير الذاتي.

تقريب الاطفال من التصوير الفوتوغرافي :

قبل البدء بالتصوير، على المعلم ان يكون مع طلابه قريباً من موضوع التصوير الفوتوغرافي. ولقد أُجريت محاولات كثيرة قام بها بعض الاساتذة، قوامها التخطيط لاتباع وحدات دراسية حول التواصل البصري، بحيث تهدف الى مساعدة الطلاب على التخاطب مع الآلة (الكاميرا) لتنمية المهارات والقدرات البصرية.

وقد توصلت هذه المحاولات الى تحديد الخطوات التالية :

١ – **التمهيد لخلق الاستعدادات :** ينبغي على المعلم ان يكرّس بعض الوقت لمناقشة صور مختلفة. ثم يسجل المظاهر التي تأخذ اهتماماً خاصّاً، بحيث تستخدم المعلومات في اثناء النشاطات التصويرية المستقبلية.

٢ – **خلق العادات وتنميتها :** على المعلم ان يعرض بعض الافلام الثابتة والمتحركة، لتعويد الاطفال على رؤية الصور، ولتنمية بعض القدرات البصرية.

٣ – **إثارة التفكير :** على المعلم ان يعمل على تنمية بعض القدرات الابداعية والتفسيرية، من خلال عرض صور معينة ومناقشتها والطلب زيادة في الشرح والتوضيح والتعليق. ثم مقارنة هذه الآراء والتعليق عليها وتفسيرها.

٤ – **مصادر الصور :** على المعلم ان يحثّ طلابه للحصول على صور جيدة، بعد تعيين الافكار الرئيسية لموضوع دراسي معين. والمصادر هذه متنوّعة، وأهمها المجلات والجرائد والكتب والبطاقات البريدية وصور التقويم الزمني وغيرها.

وفي حال تعذُّر الحصول على الصور المطلوبة، يمكن المعلم ان يقوم مع طلابه بنشاطات تتعلق بالرسم، من خلال استعمال اقلام الرصاص والألوان وغيرها.

٥ – **الزيارات :** على المعلم ان يشجع طلابه لزيارة شركات التصوير والمراكز الثقافية والاعلامية والتجارية، للحصول على بعض النشرات والصور. كما يمكن الاستعانة بأفلام تبرز عمليات التصوير وأهميتها، وكيفية ترتيب الصور وتنسيقها واستخدامها.

٦ – **الاعمال الجماعية والمعارض :** على المعلم ان يدعو طلاب بعض الجامعات الفنية لعرض انتاجهم التصويري وشرح ما يقومون به من اعمال، وذلك من خلال العرض والمناقشة.

٧ – **القصص المصورة :** على المعلم ان يحصل على سلسلة مصورة تؤدي الى خلق قصة متكاملة مصورة، وأنْ يهدف، من خلال ذلك، الى تعويد الاطفال على كيفية ترتيب الصور وتنسيقها، لتخدم الافكار المتسلسلة والمتصلة ببعضها. كما ينمي ايضاً الاسس لبناء مهارة التواصل البصري.

٨ – **الاعمال الذاتية :** على المعلم ان يشجع طلابه لتحضير صور من انتاجهم، ثم يقوم بعرض هذه الصور على لوحة الجيوب، وينتقي أفضل عشر صور منها. وتتم هذه العملية من خلال التصويت الذي يقوم به الطلاب. وتعطى جائزة لأفضل صورة من الصور العشر المنتقاة. ويرافق ذلك تبرير وضع العلامات الجيدة للصور المفضلة.

٩ – **الاستخدام الفعلي لآلات التصوير :** على المعلم ان يحضِّر طلابه لاستعمال آلات التصوير، عن طريق رسم مصور، يمثِّل مستطيلًا أو مربعاً، ويقسمه الى قسمين ويوضح، في الشكل الاول، مستويات زوايا التصوير، وفي الشكل الثاني أبعاد الصورة وإطارها وحجمها وخلفيتها.

ويمكن تنفيذ بعض النشاطات العملية للوصول الى تصوير جيد، بعد الوقوع في أخطاء التصوير الشائعة، وأهمها :

١ – تصوير موضوعٍ ما باتجاه الشمس، عوض الابتعاد عنه.

٢ – التصوير بيد واحدة ترتجف، والتصوير على ركيزة ثابتة وملاحظة الاختلاف.

٣ – التصوير من خلال فتحة صغيرة، وتصوير الموضوع ذاته من خلال فتحة كبيرة ومقارنة النتائج.

٤ – التصوير بزاوية قائمة أو بزاوية جانبية، وملاحظة النتائج.

وخلاصة القول، نرى ان الافلام المصورة، والتصوير الفوتوغرافي بصورة خاصة، قد أصبحت من الوسائل التعليمية المهمة في الميدان التربوي، بعد ان شاع استعمال التصوير إثر توافرها في الأسواق المحلية بأسعار زهيدة، وبعد التأكد من مدى صلاحيتها في الدور المهمّ الذي تقوم به، في تنمية بعض القوى العقلية واليدوية، كالادراك والملاحظة والتحليل والمقارنة، والاستخدام الجيد للوسائل التكنولوجية الحديثة.

■■

الحساب بين الأصابع والكمبيوتر

الدكتور مصطفى الجوني

حين لم يكن الإنسان على بيّنة من وحدات القياس والطرق الحسابية، واضطر للتعبير عن العدد والمسافات، وجد انه لا بد من استعمال بعض اطرافه لتخطي الصعوبة. فاستعمل «الفتر» و «الشبر» و «القدم» و «الذراع» للمسافات، واستعمل الأصابع للعدّ.

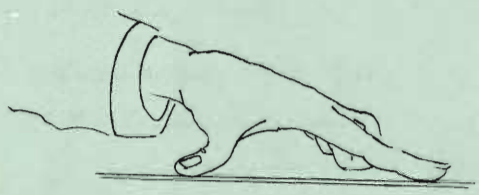
وبالفعل فان الحساب الوحيد الذي كان معروفاً في ذلك الحين هو «Digital Calculator» أو حساب العدّ على الأصابع. فكلمة Digital أو Digitalis مشتقة من اللّاتينية ومفردها Digitus وتعني الإصبع. إلا أن قِدَم هذا النوع من العدّ لم يسقط استعماله حتى اليوم، لا سيما انه ما زال معمولًا به في صفوف الحضانة والمرحلة الإبتدائية.

حاول البعض مساعدة الطفل بوسائل الترغيب. فاعتمد لذلك زركشة الألوان، وأوجد لهذا الغرض آلة هي عبارة عن طابات ملونة من الخشب أو المعدن، ومتحركة على قضبان سلكية أُفقية، والغاية منها تطوير قدرة الذكاء عند الأطفال المبتدئين. إلا أن هذه الوسيلة لم تصل الى الهدف المرجوّ، ومردّ ذلك بنظري يعود الى سببين رئيسيين:

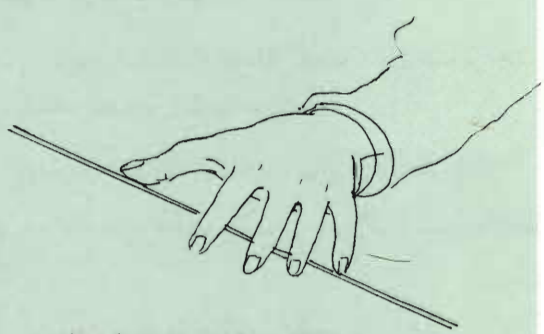
١ – جهل الأهل لطريقة استعمال الآلة المذكورة. لذا نرى ان فرحة الولد كانت لا تضاهى حين يتسلّم هديته المزركشة، إلّا انها تصبح عرضة للكسر بعد أيام معدودة، وتستعمل قطعها لعباً وبأشكال لا تمتّ الى أي نوع من الحساب بصلة.

٢ – كأن هذه الآلة قد صنعت للهو فقط، لذا فانها لا تملك قوانين واضحة الاستعمال، ولا أُسساً لكي تعطي الطفل فكرة جليّة، ولو نسبيّاً، عن حساب العدد.

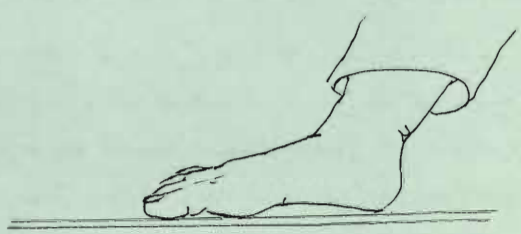
إلّا أن بعض الشعوب حاولت قدر المستطاع ان تجعل من هذه الآلة وسيلة واضحة لتعليم الطفل «علم الحساب»، حتى ينتهي مع الوقت من طريقة العدّ على الأصابع الى طرق أشمل وأكمل، فقد استطاعوا فعل ذلك بتغيير شكل الآلة، كما هو ملاحظ في الرسمين ١ و ٢.



«الفتر» قياس يدوي للمسافة.

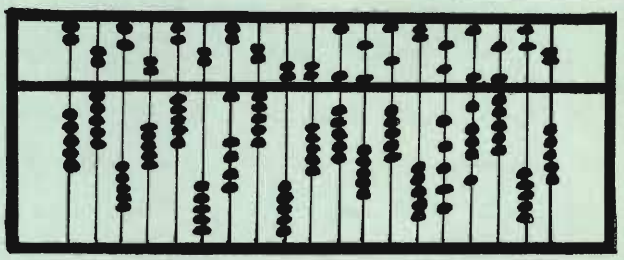


«الشبر» قياس يدوي للمسافة.

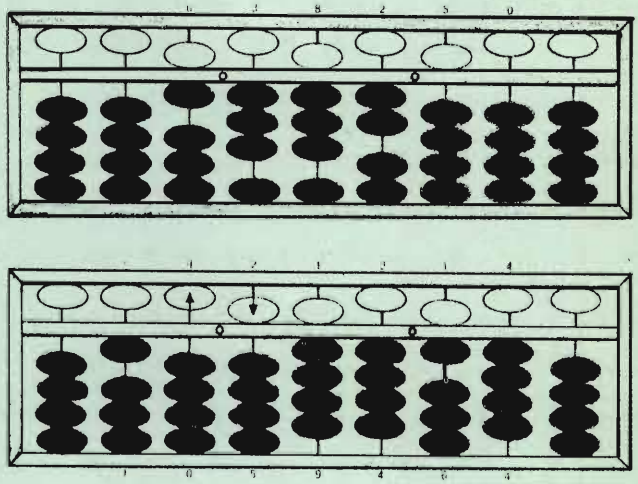


«القدم» قياس للمسافة.

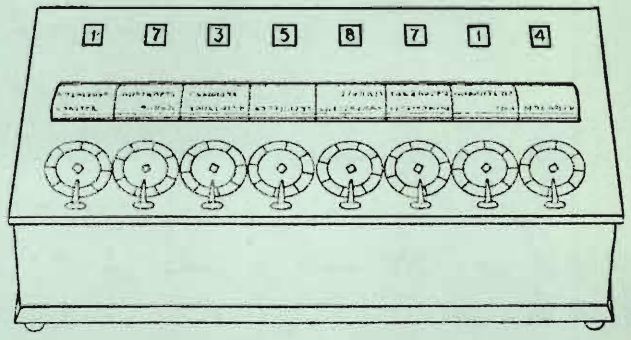
فالرسم ١ يرمز الى آلة صينية مكونة من ١٩ قضيباً عمودياً يحوي كل منها سبع طابات مقسمة كالآتي : خمس طابات تحت القضيب الأفقي ، وكل منها تُعدّ وحدة كاملة ، وطابتان فوقه ، بحيث تعدّ كل طابة وحدتين ، مما يعني ان عدد الوحدات في كل قضيب هو تسعة .



الرسم (١) يدلّ على آلة عدّ يعود تاريخ صنعها الى ٦٠٠ قبل الميلاد تقريباً.



الرسم (٢)



الرسم (٣) رسم آلة

اما الآلة الموجودة في الرسم ٢ فهي يابانية الصنع ، وتشبه الى حدّ كبير الآلة الصينية ، مع فارق بسيط هو أنّ عدد القضبان العمودية تسعة وفي كل منها خمس طابات مقسمة كالآتي : أربع تحت القضيب الأفقي ، وتُعَدّ كل واحدة وحدةً كاملة ، أما الطابة الموجودة فوق هذا القضيب فتعدّ خمس وحدات ، وهذا يعني ان عدد الوحدات في كل قضيب هو تسعة أيضاً .

سنحـاول شرح هذه الآلـة الأخيرة بجمع العددين ٤٢١٢١٤ و ٦٣٨٢٥٠ ، آخذين في الاعتبار ان كل طابة تقترب من القضيب الأفقي يصبح لوحداتها قيمة ، واذا ابتعدت عنه تفقد الطابة قيمتها . وعلى هذا الأساس تمَّ الجمع أعلاه وأعطى ١٠٥٩٤٦٤ (أنظر الرسم ٢) .

وتطوّر هذا النوع من الآلات الحسابية على يد Blaise Pascal عام ١٦٤٢ م ، حين استعاض عن الطابات بعشر دوائر معدنية ، مرقمة كل واحدة منها من الصفر حتى التسعة (انظر الرسم ٣) ، ولم تزل هذه الآلة محفوظة في متحف Musée des Arts et Métiers وكانت تقوم بعملية الجمع والطرح فقط ، الا انها تطورت مع الوقت فأصبحت تقوم بعملية الضرب ايضاً ، وبطريقة جمع العدد نفسه عدة مرات .

آلة Pascal هذه كانت قمة الاختراعات لخدمة عمليات الحساب في القرن السابع عشر ، وأسباب ذلك تعود الى الدراسة الميكانيكية الواضحة والتي لم تعرفها أية آلة حسابية من قبل .

فالفرق بينها وبين الآلة اليابانية ، مثلًا ، هو أننا إذا جمعنا بواسطة الأخيرة العددين ٧ و ٦ في العمود رقم ٤ فان الجواب بدون شك سيكون ١٣ ، أي انه يجب أن نضع العدد ٣ في العمود نفسه ، والواحد (Carry-over ofone) يجب ان يحمل الى العمود الثالث . أما جمع العددين السابقين باستعمالنا آلة Pascal فهو بسيط جداً ، فالعدد ٣ يبقى في الدولاب رقم ٤ ، والعدد واحد ينتقل ميكانيكياً الى الدولاب الثالث .

بعد حوالي قرنين من ابتكار آلة Pascal وجد عالم الرياضيات الإنكليزي Charles Babbage الآلة الحاسبة الأوتوماتيكيـة (Automatic calculator machine) وكانت بمثابة آلة متطورة جداً في عصرها ، ولم تزل قواعد تركيبها مستعملة حتى يومنا هذا . إلا أن Babbage حاول ان يخترع آلة اكبر من السابقة ، تستطيع

حلّ الأعمال المطروحة، وتستقبل المعلومات بواسطة «الورق المثقب»، Punched Card. هذه الآلة اخترعها Joseph-Marie Jacquard سنة ١٨٠١.

لم تدعم الحكومة البريطانية آنذاك هذا العمل الجبار، لعدَّة أسباب، منها عدم القدرة الصناعية لانتاج آلة كهذه، ومتطورة بهذا الشكل.

الا ان التطور البطيء للآلات الحسابية لم يكن كافياً لحلّ العمليات الحسابية المستعصية، والمتعلقة مباشرة بالمتطلبات العلمية الملحّة التي هي أساس التقدم التكنولوجي في عصرنا الحالي. لذا وجدنا العلماء، في النصف الثاني من القرن التاسع عشر حتى يومنا هذا، يحاولون قدر المستطاع تطوير الآلة بحيث تصبح أكثر تعقيداً، مما يسمح لها بأن تكون مفتاح الحل لأكثر القضايا العلميّة.

لذلك نؤكد القول أنّ أول حاسب الكتروني كان قد ظهر سنة ١٩٤٠ في الولايات المتحدة الاميركية، تحت اسم Mark I واستُعمل لأول مرة في جامعة Harvard ومن قِبَل العالِم H. Aiken هذا الحاسب كان يستعين بآلاف الـ Relays لخزن المعلومات. ومع كل مميزات تطوره بالنسبة الى الأجهزة السابقة، فقد كان بطيئاً، نسبيّاً، في خزن المعلومات وإعطائها.

اهتمت شركة (Electronic Numerical Integrator and Calculator) E. N.I.A. C وبالاعتماد على العالِمَين J. Eckert and J. Mauchly في جامعة بنسلفانيا، في تطوير ما يسمّى «العقل الالكتروني». واستُبدلَت الـ Relays في Mark I بـ Electronic Tubes الفارغة من الهواء، وزادت بذلك سرعة العمليات بنسبة ألف مرة عن السابق.

ومع ذلك النطور المذهل «للعقل الإلكتروني»، وخاصة في مجال السرعة في العمليات الرياضية وغيرها، والسرعة في إعطاء المعلومات للخارج، فانه كان ذا حجم كبير جدّاً، حتى ان القاعات التي تحويه كانت هائلة، من حيث الضخامة والحجم. لهذا كان لا بد من تطوير هذا العقل حتى يصغر حجمه اكثر، وتقوى سرعته أضعافاً، ويقوم ايضاً بعمليات أكثر تعقيداً. وبالفعل فقد كان مـا اراده العلمـاء لذلك بـواسطة الـ Integrated circuits والـ Transistors.

عبر هذه الدراسة التاريخية الموجزة التي تناولت تطور الآلة الحاسبة ومهّدت للتوصل الى الحدث العجيب الذي هو «الكمبيوتر»، لا بدّ هنا من طرح سؤالين مهمين:

١ – كيف يمكن لدائرة الكترونية (Electronic circuit) تعمل بواسطة تيار كهربائي، ان تأخذ وتعطي (Feed back) معلومات لا صلة لها بالتيار الكهربائي، مع العلم بأن العدد والحرف لا نوع لهما ولا كم، بينما التيار هو عكس ذلك تماماً؟

٢ – ما هو المنطق الذي على أساسه قامت قواعد الكمبيوتر، وما هي العلاقة بين هذا المنطق والمنطق الفلسفي المعروف عند اليونان؟

الجواب عن السؤال الأول هو بحث مطوَّل، لا يسعنا الغوص فيه الآن لأسباب متعلقة بضيق المجال، وسيترك لدراسة ثانية قادمة. أما الجواب عن السؤال الثاني فنقدر أن نلحظه كالآتي:

المنطق الذي على أساسه قامت قواعد الكمبيوتر هو منطق جبري، ابتدأ في أواخر القرن السابع عشر ميلادي بمحاولات العالِـم Riamondo Lullo وتطور مؤخراً بواسطة العالِم المشهور Leibniz الذي اعتمد عليه في ما بعد كل من G. Boole و A. de Morgan في سنة ١٨٤٧.

ولا ننسَ أيضاً الاكتشافات العظيمة التي قام بها العالِم Russel في هذا المجال، والمدوّنة بشكل واضح في كتابه «General Mathematics and Arithmatics».

هذا المنطق الجبري (Logic Algebra) له علاقة وطيدة بالفلسفة اليونانية عامة، وبالفلسفة الأرسطية خاصة، والمنقِّب في أعماق هاتين الدراستين يلاحظ أوجه الشبه القائمة بينهما.

فاليونانيون، كمؤسسين للمنطق الفلسفي المسمى بلغتهم «Logos» أي Science of Conversation كانوا يعتبرون أن كل قضية Proposition لها احتمالان: إما صحيحة (True) وإما غير صحيحة (False) وعلى سبيل المثال فالجملتان التاليتان:

١ – «سمير مجتهد»،

٢ – «أمين خائف»،

لو وضعناهما في جملة واحدة:

«سمير مجتهد وأمين خائف».

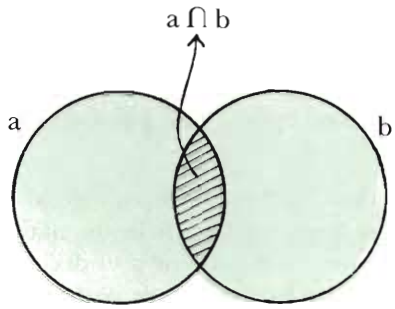
لقلنا ان هذه الجملة الأخيرة صحيحة (True) اذا كان الجزءان منها صحيحين وفي آن معاً.

إلّا أننا لو استعضنا عن القضية الأولى «سمير مجتهد» بـ a وعن الثانية «أمين خائف» وعن الحرف «و» الذي يربط القضيتين بكلمة «and» شرط ان كلًا من a و b لهما احتمالان: إما واحد، اي True و إما صفر، اي False فانّ $a = (0, 1)$, $b = (0, 1)$.

فالجملة «سمير مجتهد وأمين خائف» يصبح لها الشكل المألوف بالجبر المنطقي « a and b » وهذه القيمة هي واحد اذا كان كل من a و b له قيمة واحد، لذا فقد أخذت أشكالًا مختلفة مثل :

$a \cdot b$
$a \cap b$

أي التقاطع بين a و b .



Venn diagram

a	b	a ∩ b
0	0	0
0	1	0
1	0	0
1	1	1

Truth Table

لنأخذ الآن مثلًا آخر :

«العجوز إما ميتة وإما حية».

هو دائماً «True»، كون العجوز بشكل عام لا تملك أكثر من الإحتمالين : إما ميتة وإما حية، وكل احتمال سيكون نقيض الاحتمال الثاني تماماً.

فالجبر المنطقي اعتبر ان نقيض ā هو a أي :

$$\bar{a} = \text{not } a$$

وقال ان . $a + \bar{a}$ تساوي دائماً واحد «True»، مهما كان لـ a قيمة صفر أو واحد، اي :

$$a + \bar{a} = 1$$

لندرس الآن من وجهة نظر المنطق الفلسفيّ الجملة التالية :

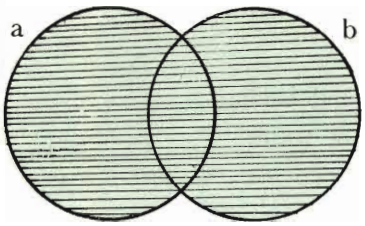
«هند ذاهبة أو هند عائدة»

فالمعادلة المعطاة «True» للجملة تقابلها معادلة «False» اذا كانت هند غير ذاهبة ولا عائدة. فالجبر المنطقي أعطى المعادلةَ الشبَهَ الشديد بالمعادلة التي اعتمدها المنطق الفلسفي، حتى أُعطيت هذه المعادلة الشكل التالي :

«a or b»
«a u b»

أو

أي اجتماع (Union) بين a و b ، وهذه العلاقة هي صحيحة اذا كان على الأقلّ a أو b له قيمة واحد.



Venn diagram

a	b	a ∩ b
0	0	0
0	1	0
1	0	0
1	1	1

Truth Table

هكذا نرى ان Boole وكل من عمل في حقل الجبر المنطقي قد استعان بالكلمات and, or, not ليضع أُسساً لنظرياته كلها. من بعدها قامت الدوائر المنطقية بالأسماء نفسها : and circuit و or circuit و not circuit ، وكل دائرة لها اسم يختلف عن الذي ذكرناه مثل nor circuit أو nand circuit هي مزيج من and و or و not .

بالفعل فان nor تعني not-or و nand تعني not-and .

اذاً فان جهاز الكمبيوتر جهاز يقوم على المنطق الذي اعتمده العلماء كأساس لتركيبه. وككل آلة قابلة لأن تتطور، نأمل، كما يجهد العلماء، ان يتبسَّط هذا الجهاز بحيث تعمّ فائدته لتشمل كل الحاجات البشرية، في مختلف الميادين.

فاذا كان اكتشاف حقل الإلكترون، كقوة فعّالة في مجالاته التي لا تعدّ والتي تذهلنا بما يتم بواسطتها من اكتشافات، ونبقى مشدودين بدهشة وغبطة عند مناقشتها، فماذا عسانا نفعل لو اكتشف العلماء من الـ Lazer ، أو من أية طاقة لم تزل مجهولة بعد، عقولًا أقوى من أجهزة الكمبيوتر الحالي؟ ! .

■■

TEACHING COMPOSITION IN THE ELEMENTARY STAGE

This article is directed towards elementary school-teachers. It is aimed at giving them some guidance in teaching composition to elementary school children. The latter are supposed to have had three years of learning English as a foreign language. It is also taken for granted that they have had full oral preparation before they put pencil to paper.

We probably know that teaching composition in a foreign language is different from teaching it in the native tongue. In the former case, the main concern is to drill the students on how to develop the basic sentence patterns of English, and how to connect and handle them correctly. Later, they extend this knowledge to cover dealing with longer stretches of speech. This requires training in the use of function words like: to, in, and, but etc.. In fact these words are so important that knowing how to use them properly takes the student a long way towards writing good composition pieces.

Suppose we are now faced with teching fourth graders how to write a simple descriptive composition on the topic: «At the Swimming Pool». Our procedure may take the following steps:

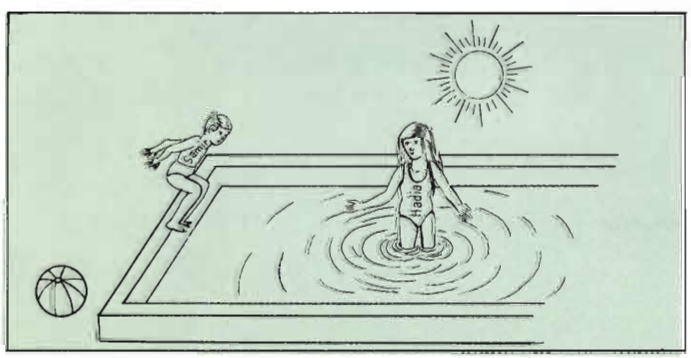
1. *Posing Introductory Questions*. This step involves questions that help the student discover the topic. They may run as follows:

a) Do you stay home at the week-end?

b) Where do you spend the week-end then? etc.

These questions should lead to the topic of discussion: «At the Swimming Pool». In answer to them, a student might say that he spends the week-end at the beach, another might say that he stays at the river-side and another might say in the mountains. We keep asking such leading questions until we get someone to say: «I spend the week-end at the swimming pool». Here the introductory questions end and the procedure moves to the next step.

2. *Picture-questions*. Now we place a picture related to the topic on the flannel-or chalk-board and start asking questions based on it.



The questions might take the following form:

a) Is the weather fine?

b) Where are Samir and Hadia?

c) Is the water cold or warm?

d) Where is Hadia?

e) Is she a good or bad swimmer?

f) What is Samir doing?

g) What do Samir and Hadia like to play with?

h) Where do they throw the ball?

i) Where do they like to sit then?

When the teacher sees that the students can answer the questions orally and correctly, he moves to step three.

3. *Setting up questions and answers.*

Guiding Questions	Answers
a) Is the weather fine?	(Yes), the weather —— fine.
b) Where are Samir and Hadia?	They —— at the —— ——.
c) Is the water cold or warm?	The water —— ——.
d) Where is Hadia?	Hadia —— in the ——.
e) Is she a good or bad swimmer?	She —— a good ——.
f) What is Samir doing?	He —— —— into the ——.
g) What do Samir and Hadia like to play with?	They —— to —— with the ——.
h) Where do they throw the ball?	They —— it into the ——.
i) Where do they like to sit then?	They —— to —— in the ——.

The spaces left in the answers above belong mainly to verbs and thus drill the students on the correct use of these verbs. Once these spaces are properly filled in, the topic will be considered complete.

4. *Asking the Questions again.* In step four the teacher asks the questions again and instructs the students to respond to them in writing the answers in their note-books. Then the teacher checks the individual answers and corrects any errors made on the spot. After that, he asks the students to re-write the topic in full.

The higher up the elementary ladder we go, the less is the need for providing the students with answers to the guiding questions. In the fifth grade, the student is expected to be able to answer the guiding questions on his own and thus develop the topic for himself.

Finally, it needs saying that the suggested method of teaching composition in the primary stage, is one of the many methods of teaching composition. No doubt, the teacher can use his discretion in teaching composition to his students.

Dr. Hani Kheireddine