

أكاديمية القاسمي
كلية أكاديمية للتربية



مركز دراسات اللغة العربية

قسم اللغة العربية

رؤاد الضاد
وما يسطرون

مجلة فكرية، لغوية وأدبية.

تصدر عن مركز دراسات اللغة العربية وقسم اللغة العربية.

(العدد الأول، نيسان 2008)

هيئة التحرير (حسب الأبجدية):

أ. أحمد إغبارية

د. فاروق مواسي

د. ياسين كتاني

فهرست

4	افتتاحية العدد
105-6	المقالات
6-10	قراءة أولى في قصيدة (الهدهد) لمحمود درويش ... د. فاروق موسى
13-11	الكتابة التجديديّة: بين النصّ الأدبي والمستودع.. د. ياسين كتاني
14-19	البنية الإستملوجية للذاكرة النصية..... أ. أحمد إغبارية
47-20	الفكر التربوي عند السكاكيني..... د. محمد حبيب الله
	الجنوسة والسياسة المحلية: الانتخابات التمهيدية
59-48	في الحمائل د. تغريد يحيى- يونس
	مكانة اللغة العربية الفصحى في إسرائيل وانعكاسها
70-60	على أخطاء الطلاب النحوية..... أ. لبنى عتيلى
71-105	هيفاء البيطار في رواية "امرأة من طابقين"..... نادية حريري ومنال أبو زيد ...
166-107	النصوص الإبداعية
109-107	ذكراه..... إيمان عمارنة
112- 110	صمت الأيام!..... إسرائ إغبارية
113	أنا في انتظار... حنان رفيق ملحم
124-114	اللابطل/ تخبطات ساكنة/ اختلاسات نظر..... ذببة عمرية
126-125	شظايا الحنين وبقعة ألم..... ماس غنايم

134-127	عيشة كلها طلاسـم / طرابيشـ	محمد حمزة
140-135	ربيع وشتاء/ وريقات الأمل/ فلسفة بلا فيلسوف ..	نداء ملحـم
142-141	غربة	هبة أبو مخ
146-143	في المكتبة / دولاب الحياة	أسماء توفيق أبو مخ
149-147	دعني أحبك أكثر	آمنة إغبارية
153-150	حفنة تراب	أماني توفيق جبارين
155-154	دعني يا قلم	حنان زياب
158-156	في المطار / رحلة / حسبتك	ريما إغبارية
162-159	عام.. وبضعة أعوام	إسراء حيدر
164-163	شوق ووعد	خلود عبد الحلـيم

افتتاحية العدد

زملاءنا وزميلاتنا،

طلابنا الكرام!

السلام عليكم ورحمة الله.

يطيب لنا أن نضع بين أيديكم العدد الأول من مجلة رواد الضاد. وكما أعلننا في السابق، جاءت فكرة هذه المجلة من الحاجة إلى منبر للكتابة البحثية والإبداعية، يشارك فيه المحاضرون والطلاب على حدّ سواء. فكان أن احتضن الفكرة قسم اللغة العربية ومركز دراسات اللغة العربية، وتضافرت الجهود بينهما مثمرة هذا العدد المميّز في كمّه وكيفه، وفي تنوّع موضوعاته التي تراوحت بين اللغة، الإبداع، النقد والفكر فضلاً عن البحث الاجتماعي والتربوي. ولا يسعنا إلا أن نشكر كل من ساهم في هذا العدد بمادة أرسلها إلينا أو في إخراج العدد إلى حيّز التنفيذ. ونشكر كذلك المحاضرين المساهمين من الكلية وخارجها والذين لم يبخلوا علينا بكتاباتهم. كما نخصّ بالشكر طلابنا الذين شاركوا في الورشات الإبداعية التي أقمناها، وطوّروا موهبتهم من خلالها، فكان من النتائج الطيّبة لهذه الورشات- التي ننوي الاستمرار بها، عدد غير قليل من النصوص الإبداعية المنشورة في هذا العدد.

وبمناسبة هذا الإصدار نعلن أن الإعداد للعدد الثاني قد بدأ بالفعل، وعلى الراغبين بالمساهمة التوجه بموادهم إلى هيئة تحرير المجلة. وفي الختام، لن تضيق صدورنا عن أيّة ملاحظة أو فكرة تهدف إلى تطوير المجلة وتوسيع آفاقها، ونرجو أن نكون قد وفّقنا إلى ما فيه المتعة والفائدة للجميع.

هيئة التحرير

امقالات

قراءة أولى في قصيدة (الهدهد*) لمحمود درويش

د. فاروق مواسي

من القصائد ما تكون توسيعاً لفكرة أو لومضة في قصيدة سابقة للشاعر نفسه، وقد لاحظت أن قصيدة " الهدهد " لمحمود درويش هي توزيع وتنويع لقوله في قصيدة له سابقة هي - " مأساة النرجس ملهاة الفضة " :
" هل يستطيع بريدنا المائي أن يأتي على منقار هدهد
ويعيد من سبأ رسالتنا لنؤمن بالخرافة والغرابة :

أرى ما أريد (ص 5)

وقد نشرت القصيدة في كتاب مستقل صدر عن دار رياض الريس (1989).
تتبع وتقربت إن كان " للهدهد " في دواوينه السابقة أثر دلالي خاص يساعدني في فهم هذه القصيدة، فلم أجد هذا الفهم العميق للهدهد ودلالاته إلا بدءاً من البيتين السابقين - فلكي نعي صورة الهدهد لا بد لنا من معلومات أولية تتعلق بالتراث، وأولها أن الهدهد كان في قصة سليمان وملكة سبأ هو الرسول . وسبب تفقد سليمان هذه الطائر بالذات أنه كان يهدي للماء ويعرف موطنه، ولذا تفقده سليمان، فقال :
" مالي لا أرى الهدهد "، ولم يتخلص من عقاب سليمان إلا بعد أن جاء من سبأ
بنبأ يقين (سورة النمل 20)

إذن، هذا هو البريد المائي الذي أتى به الهدهد، والهدهد هو الذي نقل الرسائل بين الملك والملكة بكل ما في ذلك من خرافة وغرابة.

لكن التوسيع في قصيدة " الهدهد " الذي أشرت إليه منطلق من فهم صوفي
لوظيفة الهدهد، ففي كتاب " منطق الطير " لفريد الدين العطار النيسابوري (ت .
1230م) المفتاح لفهم هذه القصيدة . ففي هذا الكتاب تسأل الطيور (والرمز هنا
للسالكين في درب الصوفية) الهدهد (اي المرشد) عن كيفية السير في الطريق
للوصول الى سيمرغ - وهو طائر أسطوري أشبه بالعنقاء أو "... وسيمرغ هو مرموز
الحق (منطق الطير ص 346)

وبعد المداولات بين الطيور قررت أن تختار لها إماماً :

" تكلموا طويلاً مع الهدهد، ولم يكن أحد أعرف منه بالطريق

سألوه يا أستاذ الفن : كيف تؤدي حق العمل ؟

فقال لهم الهدهد الدليل حينئذ : إن الذي يعشق لا يخاف على حياته ."

إذا بدأنا بمفتاح القصيدة :

الهدهد = الدليل .

وإذا كانت في طريق الهدهد سبع مراحل للحضرة وهي : وادي الطلب،
وادي العشق، وادي المعرفة، وادي الاستغناء، وادي التوحيد، وادي الحيرة
العسيرة، وادي الفقر والفناء، وبعده فليس ثمّة مسلك أو طريق، فنحن نقع في
قصيدة محمود على اثر هذة الأودية كوادي المعرفة ووادي العشق تصريحاً (ص 90)
ووادي الطلب ووادي الاستغناء تلميحاً .

لنتقصّ كيف يعرفنا درويش الذي أراه الهدهد هنا، ومحمود درويش (أو

القيادة الفلسطينية على معنى أوسع) يقول أولاً :

” أنا هدهد قال الدليل

أبحث عن سماء تائهة ” (ص 82)

هو الهدهد الذي طار مع الأشعة والغبار (لاحظ طباقية الموقف وتلازمه)

سيهتدي للنبع إن جف النبات (ص 38) . وعندما يصارحه أتباعه الواقعيون : ”

لسنا طيورًا ” يجيبهم :

” لن تصلوا إلى النبع ...

الكل له والكل فيه وهو في الكل

ابحثوا عنه لكي تجدوه فيه، فهو فيه ” (ص 83)

والهدهد يطير ويعرف حقيقة تتجلى :

وتحتنا طوفان نوح، بابل ... ” (ص 84)

يقول الدميري في كتاب ” حياة الحيوان الكبرى ” إن الهدهد كان طوفاً ومحلّقاً

ساعة الطوفان، ولذا يقول ” الراوي الشاعر ” :

” أنت بريد هذي الارض ” .

وهو يبدي ويعيد في قوله : ” وقبلنا الطوفان : (ص 89) .

يتابع الراوي الشاعر ملحاً :

” يا هدهد الأسرار جاهد كي تشاهد في الحبيب حبيبنا ” (ص 85)

ويطالب بما يلي :

أ- أخطفنا

ب- دلنا على الأرض السريعة

ت- دلنا على شجر ولدنا تحته

ث- دلنا سرّاً ليخفي ظلنا

ج- دلنا على الطفولة.

وبعد أن يطلب منه الرفقة يسأله :

“لعلنا يا هدهد الأسرار نفتش عن طريق؟”

يجيب الهدهد :

“ اتركوا أجسادكم كي تتبعوني (ص 89)

“ نحن عشاق وحسب ” (ص 91)

وفي رحلة المدى خلف المدى ، وبرغم كل عناء نجدهم يتحاورون في بحث متواصل عن الطريق أو الخلاص أو الحق . ويقرر الجميع ضرورة المواصلة والمتابعة في عشق جامح . ويعد “ الراوي الشاعر ” ناطقاً باسم الطيور المحلق :

“ سنرجع حين نرجع كي نراها

بعيون هدهدنا وقد مست بصيرتنا ” (ص 94)

هو هدهد وهو الدليل وفيه ما فينا ”.

لنربط بين الماء الذي يستجليه الهدهد وبين الحق الذي يقود إليه ، يقول “ الراوي الشاعر ” :

“ لهدهدنا عروش الماء تحت جفافه تعلقو ويعلو السنديان ” .

.....

وله لهدهدنا خيول الماء تحت جفافه تعلقو ” (ص 97)

مرة تعلق عروش الماء ومرة خيول الماء . والهدهد هو الدليل ، وهو المرشد الذي اقترحوا عليه بمحض إرادتهم ، يسير بثقة ، ويجيب من يسأله في إحدى الحواريات :

” هل كنت تعرف أي تاج فوق رأسك ...

قبر أمي وأنا أطيير وأحمل الأسرار

والأخبار أمي فوق رأسي مهرجان ” (ص 96)

والأم أو الوطن – المرموز إليه – على رأس الهدهد أو الشاعر، وحتى تتكامل الصورة نتذكر الأسطورة القائلة إن الهدهد لشدة بره لأمه جعل قبرها على رأسه . . ولكن القبر في الأسطورة يصبح مهرجاناً هنا، ويضحى أملاً مرافقاً.

إذن ، نحن أمام قصيدة أفادت من الصوفية ” مسها العطار بالأشعار ” (ص 90) في تأكيد تشبثها بالبحث عن الحق وعن الماء الذي سيعلو بعد الجفاف وعن التاج / القبر، حتى ولو كلف ذلك قطع الأودية السبعة وأدى إلى نتيجة مجهولة في باطن الغيب ، فقد الطيور أن تسير لأنها واثقة بالسير، فالشجر الذي ولدت تحته، والطفولة والعشق تدعوك جميعاً لأن تواصل المسيرة بكل معاناتها، لأن الذي يعشق لا يخاف على حياته .

* القصيدة الأخيرة من مجموعة أرى ما أريد.

الكتابة التجديديّة: بين النصّ الأدبي والمستودع

د. ياسين كتاني

ما مفهوم الكتابة التجديديّة؟ هل هي خلق من عدم؟ إبداع غير مسبوق؟ وهل قيمة مثل هذا الإبداع فنيّاً في أنه لم يأت على غرار كتابة سابقة؟

اتّخذ الأدباء في الفترة النيوكلاسيكيّة الغربيّة نماذج كلاسيكيّة عليا ألهمت الأدباء والفنانين ووجّهت إبداعهم، وقيست عبقرية الفنان آنئذ بمقدرته على تمثّل ذلك النموذج والمثال والكتابة وفقه وبوحي منه، لذلك اعتبر الفنّ الجميل في تلك الفترة ذلك الفنّ الذي يتقن محاكاة واحتذاء القيم الكلاسيكيّة.

لكنّ الرومانتيكيّة في القرن الثامن عشر في أوروبا تمرّدت على التقاليد النيوكلاسيكيّة حين جعلت للموهبة الفرديّة Individual Talent الخلاقة والمجدّدة مكانة مرموقة، فصار التجديد مبدأً مركزيّاً لتوليد النتاجات الأدبيّة، ومن ثمّ صار النقاد والناس عامّة يعتبرون الكتابة اللاتجديديّة، من منطلق هذا المفهوم، أدباً متدنّياً في المستوى.

على خلفيّة "الموهبة الفرديّة الخلاقة" ظهرت نظريّة مناقضة للتصوّر الرومانتيكي، تعالج الأدب على أساس المستودع Repertory مقابل النصّ، وأهمّ طروحات هذه النظريّة أنّه لا يمكن أن يقوم نصّ أدبي قابل للفهم والتحليل بمعزل عن مستودع ضخم هائل يلجأ إليه الأديب يغترف منه ويستقي. ولا غرابة أن نكون، كقراء، غير واعين لوجود مثل ذلك المستودع، ذلك لأنّ ما نتلقاه بحواسنا لا يتعدّى

النصّ الحاضر المائل أمامنا. وقد أسهم في هذه النظرية T.S.Eliot في مقالته المشهورة " التراث والموهبة الفرديّة".

ينتظم المستودع في ذهن الأديب نماذج من طواوير خيالية Paradigma، وعلى نحو ما، واع وغير واع غالباً، يأخذ جزئيات من هذه النماذج التي تتضمن عناصر مفردة وكذلك تأليف مدمجة و"جاهزة" ويؤلف منها التعبير، ويتعرّز لديه التوهّم كأنه خلق فرداني غير مسبوق، بينما الحقيقة الناتجة عن البحث تظهر أنّ جزءاً كبيراً من النصوص أدبيّة كانت أم غير أدبيّة ينتج على أساس نماذج "جاهزة".

إنّ المستودع يقف بأكمله تحت تصرّف الأديب ليستخدم منه ما يبتغي، ولا يمكن للأديب أن يعمل إلا بوحى من نموذج أو نماذج. وكذلك القراء هم الآخرون يتتبعون آثار النموذج في عمل الأديب فيفهمون أدبه على أساس هذه المقايسة، وحين يستعصي عليهم الفهم فمعنى ذلك أنّهم لم يستطيعوا تشخيص النموذج.

وإذا كان الرومانسيون يرون -كما تقدّم- أنّ الكتابة التجديديّة تعني الابتعاد عن النموذج/ النماذج السائدة، يبرز السؤال: هل بإمكان الأديب أن يخلق من عدم؟ هل بإمكانه أن ينتج نصّاً إبداعياً كلّ تجديديّ؟

الجواب ببساطة: "لا"، لم يحدث ذلك قطّ في التاريخ. قد يستطيع الأديب أن يكسر نموذجاً أو أن يمزج بين نماذج متعدّدة وعناصر متعدّدة ويضيف عناصر جديدة الى نماذج قائمة، وبهذا المزج وبهذا التنويع وبهذه الإضافات يكمن تجديده.

إذا تقبّل المجتمع مثل هذا التجديد – والمجتمع هو الذي يقرّر القبول أو الرفض – وتبناه أدباء آخرون كتبوا بوحى منه، تنتج Paradigma جديدة تظلّ قائمة إلى حين يظهر مجدّد آخر، فإذا ما قوبل أيضاً بالاستحسان فإنه يكسر القائمة وهكذا دواليك.

من هنا فإنني أرى إمكانية التعديل والتجديد كبيرة، غير أنّها في نهاية الأمر محدودة من حيث قيامها على أساس خلط وتعديل لعناصر ونماذج قائمة أصلاً.

البنية الإستمولوجية للذاكرة النصية

أ. أحمد إغبارية

مقدمة

خلفت حادثة النكبة جرحاً غائراً لا تزال تداعياته تتصاى بعنف في الوعي الفلسطيني حتى بعد مضي قرابة الستين عاماً عليها. ومنذ ذلك، تلعب الذاكرة دوراً أساسياً في تشكيل هذا الوعي وفي ترتيبه وصياغة هويته.

إن حلول النكبة يعني، من ضمن ما يعني، حلول مشاهد جديدة خلفت شروخاً ورواسب عميقة في الوجدان الفلسطيني، فضلاً عن أنماط سلوكية ومعرفية لم يكن للشخصية الفلسطينية عهد بها من قبل.

تزعم هذه الورقة المقتضية والمقترحة أن مرحلتين تعاقبتا على الذاكرة الفلسطينية بعد العام 1948:

أ. مرحلة الذاكرة الحسية.

ب. مرحلة الذاكرة النصية.

يمثل كلاً من هاتين المرحلتين جيل مختلف، سواء في بنيته الوعيوية وفي تركيبته النفسية. ففيما تشكل الذاكرة مرجعية بالنسبة للجيل الأول، تحولت أو تطوّرت إلى ما يشبه الآلية الإستمولوجية الصانعة للمعرفة بالنسبة للجيل الثاني.

من الذاكرة الحسية إلى الذاكرة النصية

تمتاز الذاكرة الحسية بأنها مثول مباشر وحضور فوري وحسي للنكبة في الوعي الفلسطيني المزامن لها. وقد رُفعت هذه الذاكرة، عبر سلسلة من المشاهد

العيانية، إلى عتبة القداسة نظراً لفداحة المصاب وبغية إبقائها بمنأى عن مباحث العبث والتطاول. والمنكوب، إذ يروي تلك المشاهد، ينقل بصدق ما هو ماثل حقاً في ذاكرته دونما افتعال أو تكلف. على هذه الشاكلة، استخدمت الذاكرة مرجعية أولية مات التاريخ على عتباتها، باعتبار أن النكبة هي نهاية التاريخ بالنسبة للمنكوب خاصة من الرعيل الأول.

في تقديري، بدأت الأمور تأخذ منحى آخر عند أبناء الجيل الذي لم يواكب النكبة، فجاء ببنية فكرية وآلية تذكر مغايرة. لم يعرف جيل ما بعد النكبة النكبة بوصفها واقعاً حسيّاً بل عرفها نصياً وصاغها لغوياً عبر كمّ لا بأس به من المرويّات التي نقلها إليه الجيل الأول. والجدير بالذكر، أن الاهتمام بهذه المرويّات جاء متأخراً قياساً إلى سنّها، وقياساً إلى مرويّات الشعوب الأخرى (كالمرويّات اليهودية عن المحرقة التي دوّنت بعد سنوات قليلة من انتهاء الحرب العالمية الثانية، حيث تزامن ذلك مع قيام دولة إسرائيل وإنشاء مؤسسات خاصة بهذا الموضوع).

إذا كانت الذاكرة عند الجيل الأول قد تمخضت عن تجربة حسية مباشرة، فهي عند الجيل الثاني تجربة لغوية بامتياز، تلعب فيها النصوص دوراً تمثيلاً. وما يميّز هذه الأخيرة كونها غير مكتملة لأنها أبداً تظل في سيرورة من البناء والإنشاء. كما أن الواقع الذي تسعى إلى تمثيله يظل في حكم المؤجل نظراً لعدم اكتمالها ولهاثها وراء كل رواية أو حكاية مبقية بذلك المشهد مفتوحاً وناقصاً. وإذا كانت الذاكرة عند الجيل الأول قد صوّرت واقعاً عيانياً فوتوغرافياً عملت على توثيقه بطريقتها، فهي عند الجيل الثاني تأسّس وتدشّن لغوياً بتحويلها الواقع الفلسطيني إلى نصّ مترنّح بين ماضٍ غير معاش وحاضر ليس هو حاضرهما. وعلى هذا النحو،

تتحول الذاكرة من ذاكرة تصوّر واقعًا إلى أخرى تصور غيابًا، ومن ذاكرة تتحدث بلغة الصورة الحسية إلى أخرى تتحدث لغة الجملة والعبارة. وإذا كانت اللغة تالية على الواقع عند الجيل الأول، إن لم يكن هو صانعها وصانع ثقافة النكبة، فهي شرطه عند الجيل الثاني. فالواقع عند الجيل الأول تحوّل إلى ذاكرة نقلتها بدورها من خلال اللغة إلى الآخرين، أما اللغة عند الجيل الثاني فهي التي صاغت أو تعمل على صياغة الذاكرة وهي بدورها تعمل على صياغة الواقع تخيلًا، لا لسبب إلا لأنها لم تعايشه أو تخبره، وبذلك يغدو الواقع - بالنسبة لها - إنشاء تراكميًا ترفده المرويات اللغوية وتغذيه النصوص.

الزمانية الفلسطينية

الزمن الفلسطيني إما حاضر وإما ماضٍ، وإما توليفة من الاثنين معًا. وهو ليس حاضرًا تمامًا، لأنه بذلك يتنصل من أصلته وينقطع عن جذوره وعن ينابيعه الدافقة. وهو ليس ماضيًا تمامًا، سيّما وأن الماضي منتهٍ ومنجز، ثم إن النظر إلى الماضي من خلال الماضي معناه الرجوع إلى ضرب من الذاكرة الحسية، الأمر الذي يستحيل حدوثه على مستوى الإمكان.

الزمان الفلسطيني هو الماضي حين يرويّه الحاضر بلغته وآلياته، أو قصة الأموات على لسان الأحياء، ولأن أيًا منها ليس حاضرًا - لا الماضي ولا الحاضر - يظل الزمن الفلسطيني المؤلّف بينهما في حكم الغائب تنتفي عنه صفة الواقعية ويلتحم بالخيال فتضحى الخبرة به شبيهة بالخبرة الجمالية.

الذاكرة الفلسطينية هي حركة ارتدادية للوعي نحو الماضي حين يتزوّد بعناد معرفي عن ذلك الماضي من الحاضر. إن ممارسة هذه الحركة الوعوية هي دخول أو محاولة للدخول في الخصوصية الزمانية الفلسطينية.

تنبثق من هذه الحركة ثلاث لحظات - ليست متتابعة بالضرورة - يحلّو لي أن

أرتبها على النحو التالي:

1. اللحظة البرزخية.

2. لحظة النفي.

3. لحظة الإنشاء.

في اللحظة الأولى يقف الوعي مشدوهاً ومصدوماً أمام واقع برزخي مزدوج يمتزج فيه الفلسطيني بغير الفلسطيني، لكنه يقدر على التمييز أو رصد التنافر بينهما، وهو قادر على ذلك شريطة أن يكون وعياً أصيلاً لديه الاستعداد للدخول في الماضي وبناءه من بوابة حاضر ما، ليس حاضره بالضرورة.

تقود اللحظة الأولى إلى أخرى تنفيها لسبب بسيط هو انحياز الوعي للموقف الفلسطيني ورفض ما سواه، فالبناء والإنشاء لا يحضران إلا بعد "تنقية الوعي وتطهيره" من كل ما لحق به من شوائب.

بعد لحظة التطهير يقف الوعي أمام إغراء البناء والإنشاء، فيبأشر إلى ممارستها قسدياً لا عفويّاً مسترشداً بأصالة موقفه وبما تشربّه واكتسبه من مرويات لغوية. فالمخزون السردي يستعاد إنشائياً ويستثمر في إعادة صياغة الواقع على نحو شبحي متخيّل.

زمن اللاجئ

اللاجئ الفلسطيني حيثما وجد، هو ليس فقط ذاك المنفي عن واقعه ووطنه بل عن الحاضر الذي ليس له فيه ناقة ولا جمل. فاللاجئ في لبنان لا يعيش الحاضر كما يعيشه اللبناني بل هو معزول عنه، هو الحال بالنسبة للاجئ في الأردن أو سوريا. الحاضر الفلسطيني لا يتجلى إلا متخيلاً ونفياً لكل ما سواه. إن زمن اللاجئ ما هو إلا رفض للزمن الحاضر وحضور لزمانه الخاص به. اللاجئ معزول عن السياق التاريخي والحضاري العام، ولأنه كذلك هو دوماً مشغول بزمانه الأصيل المتمثل بحركة الوعي الارتدادية التي تبدأ برصد الواقع على أنه مزدوج، ثم نفيه، ثم صياغته على طريقته. ومدلولات كلمة "عودة" الدراجة كثيراً على السنة اللاجئيين لا تقتصر على مجرد الرجوع إلى قرية مهدامة، وإنما هو حلم اللاجئ في أن يجسد ما يعتمل في وعيه من عمليات هدم وبناء.

بالنسبة للاجئ، تعمل هذه الآلية بصفاء قلما يتوفر لغيره، لا لسبب إلا لأنه بعيد عن المكان، ولأنه كذلك، فهو في وعيه الأصيل أقرب ما يكون إليه، ثم إن حركة الوعي عنده تكون أكثر صفاء وحرية (مقارنة مع الفلسطيني الذي يعيش داخل إسرائيل، ويتعامل يومياً مع الواقع الإسرائيلي إلى درجة رسوخه في وجدانه، الأمر الذي يؤدي إلى حالات من تدمير الوعي أو تشويبه فتحول دون قيامه بحركات وعبوية ارتدادية حرة).

إجمال

إجمالاً لكل ما تقدّم أقول: صاغت الذاكرة الأولى للفلسطينيين النكبة على شكل حضور حسي ما لبث أن تحول إلى آلية قوامها السرد عند الجيل الثاني.

والذاكرة هنا ليست ذكرى وليست مجرد خزانة للمعلومات والانطباعات يلوذ بها الفلسطيني كلما اقتضت الحاجة، وهي ليست ذاك الحنين الجارف إلى فردوس مفقود فحسب، بل هي كينونته وزمانيته الخاصة به وحقيقته وأسلوبه في الوجود. فالفلسطيني الأصيل هو *ذاك الإنسان الذي يتذكر* بحيث تغدو مشاعره وأفكاره وسلوكياته تجلياً لهذا الفعل أو النشاط. ولأن مرجعية هذه الذاكرة سرديّة بالدرجة الأولى، صار التذكر صياغة للواقع ورسمًا له من خلال اللغة. وبناءً عليه، يمكن القول إن النكبة أنتجت خطاباً يعيد هو إنتاجها.

الفكر التربوي عند السكاكيني

د. محمد حبيب الله

1. تمهيد:

ان الدارس للفكر التربوي المعاصر، لا بد وان يجد آراء ومعتقدات ونظريات تربوية حديثة لا تختلف في جوهرها عن آراء ومعتقدات ونظريات خليل السكاكيني التربوية. ويظهر ان السكاكيني لم يكتف ان يكون دارسا ومطلعاً على الفكر التربوي القديم والمعاصر، ولم يكتف ان يكون مطبقاً لهذه الأفكار في مجال التربية والتعليم، بل تعدى ذلك الى ان يكون مبدعا لآراء ونظريات تأثر فيها من غيره ممن سبقوه وأثر فيها على مجريات ومسار التربية والتعليم في فلسطين وفي العالم العربي، واذا كان للعالم الغربي ان يفخر بمربين حديثين، امثال جون ديوي ومكارنكو وماريا منتسيوري، فللعرب ان يفاخروا بالسكاكيني الذي عاصر جميع هؤلاء، وكانت له آراء لا تقل عن آرائهم في المدرسة ووظيفتها والمعلم ودوره والطالب ومكانته والمنهاج التعليمي وبنائه وطرق التعليم التربوية التي تدعو الى ايقاظ القوى الكامنة في الطفل، وتوفير الاطار اللازم لانمائها فيه بحيث يكون قادرا على تعليم نفسه بنفسه وممارسا طرق التفكير السليم في مستوياته المختلفة من تفكير عملي الى تحليلي الى ابداعي الى ناقد.

ان التصورات التي اتى بها السكاكيني فيما يتعلق بالمدرسة، وتحويلها الى حياة حقيقية تمتع الطالب بوجوده فيها ويعيش حياته بطولها وعرضها، شبيهة بتصورات جون ديوي عن المدرسة والمجتمع (1)، وتصورات "نيل" في كتابة سنر

هيل (Summerhill) (2) وبرثراند راسل ودون هولت وايفان ايليفتتش وغيرهم من المدرسة الراديكالية في التربية. وفي الوقت الذي يلاحظ فيه الدارس ان السكاكيني كان امتداداً لفلاسفة ومربين سبقوه من القرن الثامن عشر والقرن التاسع عشر أمثال روسو وبستالوتزي، من حيث محبة الأطفال وإصلاح المدرسة وتحويلها الى بيت عائلي تسوده المحبة والحرية، يلاحظ أيضا أنه واكب أعلام الفكر التربوي الحديث لا بل تقدم عليهم، خاصة فيما يتعلق بتطوير طرق التعليم. ان الطرق التي نادى بها السكاكيني قبل خمسين سنة ننادي بها اليوم، مثل التركيز على الطريقة أكثر من المادة ومحاولة إكساب الطالب طرق تفكير وأدوات للتعلم الذاتي وجعل الأسلوب الدراسي مرتبطين بالتجربة الذاتية للمتعلم ومعتمدا على طرق واستراتيجيات متنوعة مثل المحاضرة والنقاش والعمل في مجموعات واللعب التمثيلي (Simulation) والعرض (Demonstration) والتدريب والمران والمختبر التعليمي واللغوي.

2. فلسفة التربية وأهدافها:

لم تكن فلسفة السكاكيني التربوية نظرية فحسب، بل كانت لها انعكاسات عملية قد استمدتها من فلسفة حياتية واقعية طبقها حرفيا، معلما ومفتشا ومرشدا للمعلمين. تأثر السكاكيني في بلورة وتكوين فلسفته الحياتية أولا وفلسفته التربوية ثانيا من المتنبي ونيتشه وروسو وبستالوتزي. آمن بالإنسان والإنسانية القائمة على المحبة والتعاون فدعا لذلك. قدس في النفس صفات القوة والشجاعة والنبيل والإباء والأنفة فدعا طلابه الى اتباعها والاتصاف بها. رأى في الحياة "ميدان نضال في سبيل المعاش وفي سبيل الكمال، وفي سبيل الحرية والكرامة والمبدأ والعقيدة.. ولا بد للمرء

في هذا النضال من صدق العزيمة وقوة الارادة والفكر المستنير وشدة الحذر والحزم في مجابهة الواقع" (3). أما القوة التي آمن بها فهي "قوة تحمي من الاعتداء وتصور الكرامة، لا قوة تعتدي على حريات الآخرين" (4). وكانت القوة الخلقية مذهبه وخلاصة مبادئه الأدبية وفلسفته الاجتماعية والفكرية. رأى أن العالم بحاجة الى اصلاح، والا فمصيره الى الضعف والانحلال. وهذا الاصلاح انما يتحقق باعتماد مبدأ القوة، وهذا يعني أن يكون الانسان قويا في جسده وعقله ونفسه. "ويجب أن نفتش عن الوسائل التي تجعل عقول الناس جميعا من جنس تلك العقول التي أنارت العالم ورفعت الانسانية.. " (5) وهو يخلص الى نتيجة أنه اذا أهمل الانسان عقله فلا فرق بينه وبين البهائم.

والسكايني يؤمن بما تؤمن به التربية الحديثة من حيث تركيزها على انماء الجسم وتكوين النفس وتطوير العقل. آمن أن لا حد لقوة الانسان وان "أجسامنا في أصلها أشد من الفولاذ، وأحق الناس بالحياة هم الذين يزيدون هذه القوة لا ينقصونها، ويقوون الجسم كله... وأما النفس فيجب أن يباليغ في تهذيبها وتقويتها لكي تخلق انسانا شجاعا مستقلا ذا مبادئ عالية ومطالب شريفة". والخلاصة عنده ان "القوة هو التعليم الجديد الذي يجب ان نبشّر به، فقد آمن أن الحق للقوة وأن حق القوي صريح ثابت يستند الى عقل صحيح وجسد صحيح ومبدأ صحيح.

وجد السكايني في حقل التربية والتعليم مجالا لثورته على الجمود، وأداة فعالة في سبيل تحقيق اصلاح شامل متكامل في الاتجاهات العلمية والتربوية والسياسية والاجتماعية، ليصار الى ممشاة الركب الحضاري العالمي فتتحقق لعالمه

العربي النهضة الفعلية التي هو بحاجة اليها. لقد آمن السكاكيني بالمسؤولية الملقاة على عاتقه نحو شعبه واعتقد أنه من خلال التربية والتعليم يستطيع تأدية واجبه ورسالته.

آمن السكاكيني بالتدريس كوسيلة لصقل النفوس الناشئة وتوجيهها وطنيا. وكان يتخذ من المدرسة ومادة التدريس وسيلة لبث روحه ومبادئه "محاولا بعث حياة جديدة فيها لتؤدي دورها التربوي والعلمي في سبيل نهضة شاملة"(7). لقد كانت نفس السكاكيني - على حد تعبير الدكتور اسحاق الحسيني(8) - صافية وكانت أساليبه في التدريس تهدف الى انماء نفس صافية. احترم التلميذ وأراد له دائما الحرية والعزة وكبر النفس. آمن بانماء العواطف والميول وتهذيبها، لا محاربتها واهمالها. وهو يرى أن "احترام التلميذ وحسن معاملته كفيلا بأن يخلقا منه شخصا جديدا جدا، عنده عزة نفس وكبر، ويحتقر الذل ولا يحني رأسه أمام أحد، يتحلى بالشجاعة والصدق ولا يصبو الا الى الأفضل"(9). من هنا نخلص الى أن فلسفته التربوية اعتمدت على قوة التربية كعامل مغير للسلوك في المجال العقلي والعاطفي والنفسحركي (Psychomotor). قضى السكاكيني حياته في حقل التعليم وذكر أكثر من مرة أنه خلق ليكون معلما. كان مشغوبا بعمله وهو يمارسه، وكان يرى فيه متعة وخدمة انسانية. يقول في مذكراته: "لا يمر بي يوم الا أحببت عملي الذي خلقت له وشعرت انني استطيع ان أحلام الإنسانية به أحسن خدمة، وأي خدمة أجدّ وأفضل من ارشاد المعلمين واستنهاض همهم، وبث النشاط والسرور في الطلاب"(10).

من فرط حبه للتعليم نراه وهو في سجن دمشق يتفكر بوحيدة "سري" ويتمنى أن يصبح أستاذاً. يقول بهذا الصدد "ما أسعدني حين يعين سري أستاذاً في إحدى المدارس العالية، فيقف في تلامذته، ويبث فيهم الحياة. تلك آمالي وذلك مبعث سروري" (11). وهو يعتقد أن "صناعة التعليم، ليس شيء بين أعمال الناس وصناعاتهم اجمل منها، ولو عدت مرة ثانية الى الحياة - لا سمح الله - لما اخترت أن أكون الا معلماً... وقد أختار أن أكون معلماً للأحداث، فان معايشة الأحداث لذيدة جميلة" (12).

والسكاكيني في مفاهيمه التربوية، ثائر على الأساليب التي كانت سائدة في عصره، يرفضها ويدعو الى نهج جديد يقوم على احترام الطالب واعزازة الفلاح الى نفسه، وتربيته على الفضيلة والوطنية، والعمل على تنمية مواهبه واعطائه الحرية. يقول الدكتور منصور فهمي (13) "كان الزميل من أشد المكافحين في سبيل المدرسة وفي جمع أبناء الطوائف المختلفة في فلسطين. حتى استطاع أن يجعل تعليم القرآن في مدرسته عاماً بين المسيحيين والمسلمين. فزميلنا معلم مطبوع، لا يرضى عن مهمته بديلاً، لا يمانه بأن المدرسة هي خير أداة للإصلاح، وخير عدة لرفع شأن البلاد. وكان مما جعله نصب عينيه، ان تكون اللغة العربية في فلسطين لغة التعليم لجميع العلوم في المعاهد التي أنشأها". يقول السكاكيني بهذا الصدد "كانت رسالتي التي حملتها وطفنت فلسطين بلداً بلداً أدعو اليها من غير لبس ولا غمغمة، أن يكون التعليم أولاً وطنياً وثانياً صحيحاً. الشرق مريض فهو بحاجة الى من يعتني به ويعالجه ويبث فيه الحياة. وأرجو أن أكون ممن يقومون بهذا الواجب أحسن

قيام" (14). أما فيما يتعلق بلغة التدريس، فإنه لم يكتف بالمناداة من أجل جعل اللغة العربية لغة التدريس لجميع العلوم، بل رأى أن المدرسة بأسرها، بدروسها وأساتذتها وحدة لا تتجزأ ازاء لغة التدريس، وكل أستاذ مهما كان موضوعه لا يمكن الا أن يكون أستاذا للغة. ويجب أن يكون كل أستاذ مُهَذَّبَ اللغة، عارفا بأوضاعها وأحكامها، ولا يتوكأ على اللغة العامية بحال، فان الطالب أسرع الى تقليد أستاذه منه الى لغة كتابه. ولعل في هذه الفلسفة التربوية ما يفسر اهتمام السكاكيني وبشكل خاص بتعليم اللغة في الصفوف الدنيا ودفعه الى وضع كتاب "الجديد" في أجزائه الأربعة ليستهدي به المعلم في تعلم فصول اللغة وتعليم على مبدأ سليم.

أهداف التربية:

استمد السكاكيني أهداف التربية والتعليم من عقيدته الفلسفية بشكل عام وفلسفة التربية بشكل خاص. وهو يرى أن "هدف التربية والتعليم توسيع المدارك وتقوية العقل، لا حشوه بعلوم الأولين والأخيرين، فيمتلئ ولكن يبقى صغيراً" (15). وأن الغرض الذي نرمي اليه من التربية هو، تقوية الأنفس لا اذلالها، وانماء الغرائز والميول الصالحة لا محاربتها واهمالها، بحيث نخرج الى العالم رجالاً أشداء يحبون الحياة حبا حماسيا، ويقبلون على العمل فيها بقوة ومعرفة ونشاط وسرور، ويعيشون فيها بمبدأ صحيح وفكر مستنير. والمدرسة في سعيها الى تحقيق هذه الأهداف تحاول "اشراب التلاميذ روح الاستقلال وتنشئتهم على العزة والأنفة والرجولة" (16).

ان المطلب الأعلى عند السكاكيني في طلب العلم "أن يرقى الانسان في عقله وجسده ونفسه" وكان يوصي ابنه أن يطلب العلم من أجل العلم لا من أجل المال

والموظيفة، ويقول له "تعلم وتثقف أولاً ما وسعك أن تتعلم وتثقف، وليكن عملك بعد ذلك ما كان. فأنت بعملك وثقافتك انسان، لا بوظيفتك" (17).

ان الهدف النهائي من التعليم هو تطوير تفكير المتعلم التحليلي والابداعي والناقد، وهذا ما يتفق مع ما تدعو اليه التربية الحديثة اليوم حين تؤكد الأهداف العقلية والأهداف الوجدانية والأخلاقية من أجل خلق انسان عاقل وانسان صالح وانسان كامل. يقول السكاكيني "إن الغرض الأول من التعليم خلق نوع جديد من البشر، يحكمون عقلهم في كل أمر".

أما أهداف تعليم اللغة فانه يحصرها في السعي الى تطوير ملكات ومهارات اللغة الأساسية من قدرة على الكلام الصحيح والقراءة الصحيحة والكتابة الصحيحة. ان هذا النوع من التعلم يحقق في نفس المتعلم الوظائف الأساسية للغة في حياة الانسان، من اجتماعية تعاملية الى ثقافية الى عقلية.

3. المنهاج والكتاب وطريقة التعليم:

تنبثق عن أهداف التعليم عادة، مناهج تقترح خطة لتحقيقها وكتابا يحوي المادة وطريقة تقترح معالجة المادة بشكل يوصل الى تحقيق المنهاج وبالتالي أهداف التعليم. كانت رؤية السكاكيني للعملية التربوية شاملة لاحظ فيها وجوب صياغة الأهداف، فصاغها واستمدتها من فلسفة التربية والحياتية، ووجوب اقتراح منهاج وكتاب واقتراح طرق تعليم، لقد كان ملتزما الى أبعد الحدود وطالب نفسه بترجمة أفكاره الى لغة العمل ليكون مثالا حيا في تطبيق ما يقول فاجتمعت فيه عقلية عالم

تربوي ورجل سياسة واجتماع فصاغ أهدافاً عقلية مخططة لمناهج التعليم، ومؤلف الكتاب يتمشى حسب المنهاج، ومعلم له طريقة بل طرائق في تعليم المادة اقترح السكاكيني للتعليم منهجاً منوعاً مسوقاً جمع بين المواد ذات القيمة العلمية والعملية واحتوى الرياضة والأدبيات المثيرة وشمل الرحلات والخروج للطبيعة والإنصات للموسيقى. كان للمادة التعليمية في نظره دور وسيط. فالهدف ليس حشو العقل بالمواد، بل اتخاذها وسيلة لتوسيع المدارك وتطوير الفكر. فمنهاج الأدب مثلا يحتوي مواد "تثير في نفوس التلاميذ الحماسة وتوسع آمالهم وتكبر نفوسهم وتحببهم بالحياة وليس مادة تخدر الحواس وتسفل الأهواء وتولد اليأس والخمول والزهد بالحياة" (18).

كان السكاكيني من أتباع المدرسة الراديكالية في بناء المناهج والبرامج التدريسية. ففي حينه كانت البرامج تملأ على المعلم من فوق، دون أن يسأل، ودون أن تجرب المناهج لفحص مدى ملاءمتها، وفي حين أن الاتجاه اليوم في بناء المناهج قائم على اشراك جميع من لهم علاقة به من اختصاصي الموضوع الى عالم النفس وعالم الاجتماع والفيلسوف التربوي ورجل السياسة والمعلم، ولن يقدر منهاج دون تجربته وأخذ ردود فعل عليه من المعلم والطلاب من أجل اصلاحه وتعديله، نرى أن السكاكيني ينصح باتباع الطريقة الثورية في بناء المناهج، كما هو الحال في الدول المتطورة وفي أنماط التربية الحديثه، الاستقلالية والمفتوحة حيث تعطى المدرسة ويعطى المعلمون الفرصة والحق في بناء منهاج محلية تتفق مع حاجات المكان والزمان والسكان ومع ميول ورغبات الطلاب ومع فلسفة المدرسة الواحدة. يقول السكاكيني:

”يجب أن تكتب برامجنا المدرسية وأن تؤسس نظمنا التهذيبية حسب الحاجة لا حسب التقليد“ (19).

طريقة السكايني في التعليم:

آمن السكايني ان التعليم ليس ادخارا ولا استظهارا بل حياة واستعمال. ”نعلم طلابنا التاريخ لا ليعرفوا التاريخ ولكن ليكونوا مؤرخين، نعلمهم الأدب لا ليعرفوا أصول الأدب، ولكن ليكونوا أدباء. نعلمهم اللغة لا ليعرفوا اللغة ولكن لينزلوا منها منزلة أهلها. ونعلمهم الرياضيات لتكون لهم أدمغة رياضية...“ . واذا كان هذا هو الهدف من تعليم المواضيع المختلفة، فحري بطريقة التعليم عندنا – كما يقول السكايني – أن تعنى بالذاكرة والفهم والانتباه والملاحظة معا، لا تهمل شيئا على حساب غيره(20). ان هذا الكلام يتناسب تماما مع تصنيف الأهداف التربوية الحديثة في المجال العقلي والتي تؤكد على الاعتناء بالذاكرة كمرحلة أدنى من مراحل التفكير، بعدها تتحول العملية التربوية وبشكل تدريجي وهرمي الى الاعتناء بتطوير العقل وجعل الطالب قادرا على أن يعبر عما يعرفه بلغته الخاصة وأن يشرح ويفسر ما يتعلمه أو تقع عليه عيناه وأن يترجم المبادئ والقوانين التي يتعلمها الى لغة قابلة للاستعمال والتطبيق في مجالات وأطر أخرى، وكذلك أن يكون قادرا على تحليل الظواهر واستخلاص النتائج واقتراح الحلول، وأن تكون لديه قدره على التفكير الناقد والإبداع، وذلك عن طريق الانتباه والملاحظة.

ان طريقة السكاكيني هذه جعلته يتحفظ في كل ما يتعلق بنظام الامتحانات والعلامات والشهادات. فهو لا يؤمن كثيرا بالشهادات ولا بالعلامات وله آراء تقدمية ثورية بما يتعلق بالامتحانات. والامتحان في نظره ليس ضروريا وليس هو بالقياس الدقيق الذي تقاس به معرفة الطالب. وهو يرى أن التلميذ يجب أن لا يوضع تحت ضغوطات الامتحانات والعلامات.

وكان يمقت المراقبة الصارمة عند الامتحان وذهب الى حد غض النظر عن التلميذ اذا حاول الغش، وأباح له حتى فتح الكتاب اذا شاء، معتقدا ان التربية الحرة تولد الأمانة والصدق. والسكاكيني هنا ليس بعيدا عن أحدث الطرق في اجراء الامتحانات اليوم على أساس الكتاب المفتوح والمادة المسموح باستعمالها. كما أنه وعى الأضرار النفسية التي تلحق بالممتحن والتي يؤكد علماء النفس المعاصرون، فيحاول التخفيف من حدة ضرر الامتحان. لم يكن عند السكاكيني اهتمام للعلامات والدوام، ويرى أن تقدير الأستاذ للطالب أهم من الامتحان وحكمه أصدق من أي اختبار خطي.

حاول السكاكيني دائما أن يكون مثلا أمام المعلمين الذين يرشدهم لاتباع طريقة معينة في التعليم. كان جريئا، لا يتردد أن يترجم أقواله وتوجيهاته الارشادية الى لغة عملية حقة، وذلك حين كان يستلم الصف من يد المعلم ويسوس الدرس بروح الطريقة التي يدعو اليها والأسلوب الذي يناسب الظرف. لقد ترك لنا السكاكيني أمثلة حية كثيرة سجلها في يومياته عن زيارته لمدارس عكا وحيفا ويافا والناصره والرملة ورام الله والقرى المجاورة لهذه المدن. كان الأسلوب الذي يدعو الى اتباعه

يتسم بالتشويق واثارة التفكير العملي والتحليلي والابداعي والناقد. يقول قبي مذكراته(21): "زرت مدرسة عكا الثانوية فدخلت أحد صفوفها وكان الالرس محفوظات، فطلبت من أحد الطلاب أن يلقي علينا شيئاً من محفوظاته، فألقى علينا قصيدة بشر بن أبي عوانة التي مطلعها:

أفاطم لو شهدت ببطن خبت وقد لاقى الهزبر أخاك بشرا

فأحسن في القائها كل الاحسان، ثم أخذتُ القصيدة وعالجتها كما يأتي: كنت مسافرا في البحر، فأخذت بطاقة عليها صورة السفينة التي أقلتنا، وكتبت تحت الصورة بيتا أخذته من هذه القصيدة. فتشوا عنه. فكر الطلاب ثم أجاب أحدهم:

أنل قدمي ظهر الأرض اني رأيت الأرض أثبت منك ظهرا

والسكاكيني في هذا المبال يتبع أحدث طرق التعليم العصرية والتي تدعو المعلم الى تحويل الالرس لمشكلة والتعليم على أساس حل المشاكل. والاستفادة مما يتعلمه في اقتراح حلول لها.

ثم يستمر السكاكيني في تعليم القصيدة محاولا اثاره تفكير الطلاب الناقد بشكل خاص وسؤالهم ماذا يعجب وماذا يعجب ولماذا.

وفي مدرسة الناصرة الثانوية يعالج قصيدة المتنبي التي مطلعها:

أطاعن خيلا من فوارسها الالهر وحيدا، وما قولي كذا، ومعني الصبر

فيقول للطلاب: أتعرفون المتنبي، في أي كتاب قرأتم عنه؟ تعالوا ندرسه من شعره، للمتنبى شخصيات عديدة أهمها خمس وهي: شخصية نبي وثائر وحكيم ورجل وشاعر، أنظروا في هذه القصيدة، فهل تجدون فيها ما يدل على أنه نبي؟.. على أنه ثائر؟.. على أنه حكيم؟.. على أنه رجل شجاع؟.. على أنه شاعر؟.. والطلاب يجيبونه مستشهدين بأبيات من القصيدة. وهو لا يكتفي بتدريب الطلاب على التحليل والقدرة على الاستنتاج بل يحاول أن يضيف بعدا آخر لطريقة التعليم، عندما يطلب من الطلاب أن يختاروا من القصيدة بيتا يصح أن يكون شعارا لهم في الحياة، فيطلب منهم أن يكتبوا البيت بخط واضح جميل ويعلقوه في غرفتهم والبيت هو: "دع النفس تأخذ وسعها قبل بينها....." وهو بهذا يحول التعليم والتعلم إلى تعلم ذي معنى (significant learning)، عن طريق ربطه بالحياة وتجارب الطالب الذاتية والملمدة، "فاذا كان الدرس قصة الولد النظيف الذي يستحم بالماء البارد كل يوم مثلا، فليقل الأستاذ: من منكم استحم بالماء البارد اليوم؟ من يعدني أن يستحم غدا؟ تعالوا نؤلف فرقة منكم نسميها فرقة الاستحمام بالماء البارد"(22).

نادى السكاكيني بالتعلم الذاتي وقال ان واجب المدرسة تدريب الطالب أن يعلم نفسه بنفسه "وليس الأستاذ الا صلة بين الطالب وبين الموضوع الذي يدرسه، يعين الدرس الذي يجب أن يتعلمه ذلك الطالب، ويدله على الطريق التي يجب أن يتعلم بها ذلك الدرس، وهنا ينتهي عمله وبعد ذلك يجب أن يعلم الطالب نفسه بنفسه"(23) وهذا هو التوجه التربوي الحديث اليوم في ادراك وظيفة المعلم على أنه موجه أكثر منه ملقن.

أساليب تعليم اللغة عند السكاكيني :

كان على السكاكيني أن يبدأ بمحاولة جوهريّة جادة من أجل استحداث أساليب جديدة في تعليم اللغة العربيّة لتكون بديلاً لأساليب قديمة عقيمة، مضى عليها أكثر من ألف سنة دون أن تتجدد أو تتعدل بشكل أساسي على حدّ تعبير أنيس فريحة(24). وقد انطلق السكاكيني من مبدأ أن اللغة وسيلة لا غاية، وأن هدف الأساليب التعليميّة هو تقريبها اليهم وتحبيبها الي نفوسهم. وهو يرى أن أهداف تعليم اللغة أربعة: الكلام – حتى اذا تكلموا أحسنوا أداء حروفهم وحركاتهم على وجه واضح وصحيح، وكانوا قادرين على أن يعبروا عما في نفوسهم. والسمع / الإصغاء – بحيث اذا تكلم غيرهم أحسنوا سماعه واستطاعوا فهمه. والقراءة الجهرية لاستدعاء الانتباه والتأثير والصامتة للفهم والتأثر. والكتابة للتعبير عما في نفوسهم حسب مقتضى الحال. وانطلاقاً من المبدأ الذي نادى به السكاكيني وهو أن يعلم الطالب نفسه بنفسه يقول "اذا قرأ الطالب، فأخطأ، فعلى الأستاذ ان يساعده على الاهتداء الى خطأه واصلاحه بنفسه، واذا لم يعرف الطالب معنى كلمة، فليساعده أن يستخرج معناها من القرينة أو من القاموس بنفسه، واذا أخل الطالب بقاعدة من قواعد الصرف أو النحو، فليساعده أن يستنبطها بنفسه"(25). وهذا تأكيد آخر لتوجه تربوي حديث فيه يطلب من المعلم أن يكون موجها ومرشدا لا ملقنا.

ومفهوم السكاكيني في تعليم القراءة يتفق مع أحدث المفاهيم المتطورة اليوم، في عصر يسمى بعصر القراءة. هذا المفهوم المغاير لأسلوب كان التأكيد فيه على تمرين

الطلاب على الأداء وتفسير بعض الألفاظ من قبل المعلم. ان مفهوم تعليم القراءة اليوم يدور حول كون القراءة عملية عقلية تهدف الى التعلم. فهي مهارة تحصيل يكتسب الطلاب عن طريقها المعارف ويتدربون على التحليل والتمييز بين الجيد والرديء ويلتقون بالمثل والأخلاق العليا ويزوقونها في أنفسهم بشكل إيجابي. هذه هي المبادئ التي نادى بها السكاكيني قبل حوالي خمسين سنة. كما أن أساليبه تتفق في تعليم القراءة مع أحدث الأفكار في موضوع فهم المقروء وكيفية تطوير مهاراته لدى المتعلم(26). وهذه المهارات تتضمن قراءة النص وفهمه حرفيا بما فيه من تفاصيل وثروة لغوية (شروط أن يتحزرها الطالب أو يستخرجها من القاموس) وفكرة مركزية والتسلسل الموضوعي أو الزمني أو السببي (سبب ونتيجة) للنص، ثم محاولة قراءة ما بين السطور لاستخلاص نتائج وتفسير مشاعر وتحليل شخصيات ومن ثم القراءة الناقدة والقراءة الابداعية والتي فيها يحاول الطالب تقييم ما قرأ والاستفادة منه في حل مشاكل تقع في أوضاع حياتية مشابهة. (أنظر: حبيب الله، محمد، أسس القراءة وفهم المقروء(43)).

لقد شدد السكاكيني على مبدأ يعتبر اليوم حديثا، وهو تحويل القراءة الى قراءة هادفة "فقبل أن يكلف الطلاب القراءة يجب أن يعرفوا لماذا يقرأون"(27). وهو يقول إن على المعلم "تمرين الطلاب أن يكونوا قادرين اذا قرأوا لأنفسهم قراءة صامتة، أن يدركوا الفكر المهم في القطعة التي يقرأونها ادراكا عميقا دقيقا سريعا، فقد ظهر من تجارب عديدة أن أكثر القراء لا يفهمون ما يقرأون لأنهم لم يتعلموا كيف يفهمون ما يقرأون"(28)، وما يقوله السكاكيني هنا قبل أكثر من خمسين

سنة، لا يزال يكون المشكلة التربوية الأساسية للتعليم في مدارسنا. وما نتائج البحث الذي قام به كاتب هذه السطور قبل أربع سنوات الا تأكيداً على هذه الظاهرة حين تبين أن 50% من أولادنا عند الأقلية العربية الفلسطينية في اسرائيل لا يفهمون ما يقرأون(29).

تعليم القواعد:

تبني السكاكيني في تعليم القواعد الأسلوب الخلدوني الذي يقتصر على الشواهد دون القواعد. أي أن نسير من المثل الى الاستعمال، فيقاس الكلام بعضه على بعض بحيث تصبح الملكة سليقة لا قاعدة. ويعطي مثلاً على ذلك درس الفاعل، فيكتب الأستاذ على اللوح: "قام الولد" بضمّةٍ على الدال ثم يقرأها ويسأل الطلاب ماذا فعل الولد؟ من فعل القيام؟ ما علاقة الولد؟ ثم يكتب الى جانبها جملة ثانية وثالثة ورابعة ويسأل: ما علاقة الفاعل في هذه الجملة؟ ثم يكتب جملاً مثلها من غير أن يضع علامة فيها ويكلف الطلاب أن يضعوا تلك العلامة. ثم يكتب أفعالاً لا فاعل لها ويطلب أن يضع الطلاب فعلاً.

وهذا أسلوب يوصى به اليوم في تدريس القواعد العربية ينبني على الشواهد واثارة المشاكل ثم يأتي دور التدريب والمران لتثبيت القاعدة في أذهان الطلاب. والسكاكيني يريد أن يقوم المعلم بتطبيقات عملية على دروس النحو والصرف في درس القراءة وغيرها. ويريد أن نأخذ القواعد حسب الحاجة اليها في القراءة والكتابة والحديث، وليس حسب ترتيبها في كتبها.

الكتاب المدرسي (التعليمي):

تمثل الكتب المدرسية التي وضعها السكاكيني ترجمة عملية لنظريات وأساليب تعليم آمن بها ودعا إليها. وقد وضع كتابه (الجديد في القراءة العربية) بأربعة أجزاء ليكون مثلاً حياً وتطبيقاً عملياً لأسلوب سهل ومشوق في تعليم اللغة العربية قراءة وكتابة وتكلماً واصغاءً. وان نظرة فاحصة لسلسلة كتاب (الجديد) تثبت أنها جاءت مستوفية الأصول التي يجب أن تراعى في تأليف كتاب تعليمي خاصة للمبتدئين. إذ راعى فيها مثلاً أحدث الأساليب في تعليم مبادئ القراءة الأولى والكتابة، معتمداً الطريقة الصوتية الكلية، أي من الكل إلى الأجزاء ومن الجملة إلى الكلمة فالمقطع فالحرف، بحيث يتعلم الولد أصوات الحروف، ويربط بين الصوت والرمز ليتمكن فيما بعد من التأليف بين رموز وتكوين أصوات تحمل معانٍ وتتألف بشكل مقاطع لتكون كلمات، وبشكل كلمات لتكون جملاً معبرة عن معانٍ وصور ذهنية تتصل بأوضاع حياتية قريبة من مفهوم الطالب ومتصلة بتجاربه الذاتية وخبراته السابقة والملمدة في الغالب. وتتفق هذه الطريقة مع مبدأ مدرسة الجشتالت النفسية التي ترى أن الإدراك عند الإنسان لما حوله يبدأ كلياً قبل إدراك التفاصيل.

كان اختيار القطع في كل كتاب من الأربعة موفقاً من حيث الفحوى والمبنى المورفولوجي (صور وأشكال الكلمات) والمبنى السنكتي (sentic) أي الجملة وبنائها. إن قطع القراءة هي من النوع الذي يسهل على الطالب قراءته وفهمه واستعماله. وكل من تعلم سابقاً في كتاب (الجديد) يوافقني على أنه كان من السهل حفظ هذه القطع حتى غيباً لسهولتها واتصالها بتجاربه ذاتية لذيذة. لقد جمع

السكاكيني بالاضافة الى ما ذكر، بين تعليم اللغة فنا وتعليم احكامها وقوانينها ومبانيها، مؤكداً الأسلوب القياسي كطريقة في تعليم القواعد. كما أن الكتب اعتمدت في فحواها أدبا يعكس تراثا حضاريا عربيا وعالميا قديما وحديثا ذا قيمة جمالية وخالدة. وهو يتفق في هذا التوجه مع أساليب كتابة كتب القراءة الحديثة اليوم والتي توفق بين اللغة (قوانين وأحكام) وبين الأدب (قومية وعالميا). يضاف الى كل هذا أن السكاكيني راعى في النصوص التي اختارها ميول واحتياجات وقدرات المتعلمين من ناحية ودرجة صوتها او ما يُسمى مقروئية المادة – Readability من ناحية أخرى. بحيث تناسب سن ومستويات الطلاب في الصفوف المختلفة، ويسهل على التلميذ قراءتها وفهمها.

ان الباحث والدارس لكتب السكاكيني التعليمية يصل حتما الى الحكم على أن هذا المرابي كان عارفا وملما في أصول تأليف كتب القراءة ومطلعا على نماذج منها شرقية وغربية. والكتاب الجيد في نظر السكاكيني هو "ما كانت مواده مما يجد الطلاب فيها فائدة أو لذة أو الأمرين معاً، أولاً، وأن لا تجاوز تطور الطلاب في موضوعها ولغتها ثانياً، والا فليتجاوزها الأستاذ الى غيرها أو فليستبدل الكتاب بآخر" (30). ولتمكين المعلمين من سلوك أفضل الطرق لتعليم الصغار، وضع السكاكيني كتابه (الدليل) ليرشد به المعلم الى كيفية اعتماد كتاب القراءة. لقد توخى في أساليبه أن تكون قريبة من طبائع الأولاد، باعثة لسرورهم وارتياحهم مؤدية الى التدريب والفهم. وهو يسير من المعلوم إلى المجهول (حتى في تعليمه أصوات الحروف قبل أسمائها) ومن المحسوس الى المجرد ومن القريب الى البعيد ومن

البسيط الى المركب ومن السهل الى الصعب، ومن العام الى الخاص، كل هذا بتدريج واضح. ويظهر ذلك في اختيار الأحرف الأولى والكلمات الشائعة والدارجة، واختيار المواضيع القريبة والمحسوسة أولاً.

4. دور المدرسة في نظر السكاكيني :

نظر السكاكيني الى المدرسة على أنها مكان ترب وتعلم لا مكان تربية وتعليم. أي أن الطلاب يربون أنفسهم بأنفسهم ويعلمون أنفسهم بأنفسهم، ويحلون مشاكلهم بأنفسهم. وهذا يتناسب تماما مع الهدف الأسمى الذي آمن به السكاكيني بالنسبة للمدرسة ألا وهو خلق متعلم مستقل قادر على مواجهة الحياة وحل معضلاتها. لقد اعتقد أن للمدرسة دورا طليعيا في تربية النشء، وقد عبر عن هذا الدور في سياق كلامه عن "المدرسة الدستورية" التي أنشأها عام 1909 والتي كتب بعد عام ونصف من تأسيسها عن مزاياها، يقول السكاكيني(31):

1. جمعت بين التلاميذ على اختلاف المذاهب والنحل، لأول مرة في تاريخ البلاد.
2. المبدأ الذي تقوم عليه المدرسة اعزاز التلميذ لا اذلاله، تكبير نفسه لا تصغيرها، اطلاق حريته لا تقييدها، انماء عواطفه وميوله وتهذيبها. ولذلك فإن أهم شروطها أن لا قصاص فيها ولا جوائز ولا علامات. لأن للقصاص والجوائز والعلامات تأثيرا سيئا على نفس التلميذ وعواطفه وأخلاقه، فضلا عن امكان اساءة استعمالها.

3. التعليم في مدرستنا على أحدث الأساليب، فالمقصود من التعليم توسيع المدارك وتقوية العقل، لا حشوه بعلوم الأولين والآخرين، فيمتلىء ولكن يبقى صغيراً.
4. اختارت المدرسة معلميه من الشبان المملوءين نشاطاً وحياءً وإخلاصاً واشترطت عليهم أن يتأنقوا في ثيابهم ويحلقوا كل يوم ويشتركوا مع التلاميذ في ألعابهم. وقد وضعت كل أستاذ حيث يستطيع أن يفيد، وكل تلميذ حيث يستطيع أن يستفيد.
5. اهتمت المدرسة بالألعاب الرياضية.
6. اختارت المدرسة من أدبيات اللغة ما يثير في نفوس الطلاب الحماسة ويوسع آمالهم ويكبر نفوسهم ويحببهم بالحياة.
7. أكثرت المدرسة من السياحات والخروج إلى الطبيعة واعتنت بالموسيقى والأناشيد الحماسية والوطنية.
- آمن السكاكيني بالعلاقة الإيجابية الطردية بين المدرسة المتطورة وخلق جيل جديد يتسم بالعرفه والوطنية. وعندما بدأ عمله كمدير لدار المعلمين، في القدس، انبرى إلى بث روحه في الطلبة، فاطلق حرياتهم واستنهض همهم وعودهم أن يحكموا أنفسهم بأنفسهم. فكانت مدرسته تلجأ إلى العقل لا إلى السطوة في حل مشكل إذا استعصى "فاذا كان الحق في جانبنا اعتذر (طلابنا)، وإذا كان الحق في جانبهم اعتذرتنا" - وهذه هي أسمى معاني التربية الديمقراطية ليس نظراً وإنما ممارسة وعملاً.

كان يعتقد أن المدرسة هي المركز الأهم في عملية الخلق الجديد وفي عملية التحول المنشودة لمجتمعه وبلده. آمن بأهمية التعلم للأطفال دون السن القانوني للمدرسة، وان لبستان الأطفال المقام الأول والأهمية العظمى في التهذيب والتربية. لذا حرص على انشاء فرع من هذا الجنس للأطفال تتولى العناية بهم مربية عارفة خبيرة. وقد حرص على أن توفر المدرسة للتلميذ جوا رقيقا يتربى فيه على الذوق الجميل والأخلاق الكريمة والآداب الرفيعة والمبادئ الصحيحة. كما أن على المدرسة أن توفر لطلابها فعاليات لا منهجية تحببهم بها وتجلب أيضا الأهالي لزيارتها. أما الصورة الجميلة التي رسمها للمدرسة فتتمثل في "الكلمة الأولى" التي ألقاها في حفل توزيع الشهادات على خريجي كلية النهضة الأولين في 5.7.1941. يقول "مدرستنا حرة وتريد (لطلابها) أن يكونوا أحرارا منذ اليوم (وإلا) فلن يكونوا أحرارا الى الأبد. مدرستنا حرة وللجميع. مدرستنا لا تتقيد بالحضور والغياب، فمن شاء من الطلاب حضر ومن شاء غاب، والعذر الذي يقدمه مقبول عندنا.. لا نكدب طالبا ولا نشعره اننا لا نقب به. على أن الطلاب لا يحبون أن يغيبوا، فلو كلفتهم أن يغيبوا لما غاب منهم أحد لأنهم يحبون المدرسة" (32).

5. دور المعلم في نظر السكاكيني:

آمن السكاكيني بدور المعلم الطبيعي في العملية التربوية، وقد انعكس ذلك فيما كتبه من يوميات وملاحظات أثناء عمله في التفتيش، والذي اتسم بطابع الثورة على الجمود وعلى التقليد. كان يرى أن واجب المعلم ادخال الفرحة الى قلب التلميذ واحسان معاملته وتحريره. عمل كثيرا من أجل أن يكون التعليم وطنيا وصحيحا

ورأى في المعلم الوسيلة لتحقيق أهداف التعليم. يقول في مذكراته(33): "جمعت بالأمس المعلمين والمعلمات في الناصرة أخذت عدة قطع شعرية وعالجتها أمامهم، منها قصيدة لشوقي عنونها (عصفورتان في الحجاز). وقد أثبتتها في الجديد الرابع، ومن جملة ما قلته: أي بيت في هذه القصيدة يصلح أن يكون عنوانا لها؟ فقالوا: قول الشاعر (لا شيء يعدل الوطن)، فقلت: على المعلم أن يقول للتلاميذ أعيديوا هذا العنوان خمس مرات، ثم ان يقول لهم "تعالوا نصيح ملء أصواتنا: يحيا الوطن، يحيا الوطن".

كان يرى أن وظيفة المعلم تعزيز الطالب لا اذلاله "اذ ليس أكره الي من أن تساس المدارس بالعنف"(34). وكان يرى في المعلم انسانا يتجدد دائما متمثلا ذلك في نفسه "ولي في كل سنة شيء جديد أقوله: بعضٌ مما اختبرته وبعض مما استخلصه من مطالعات طويلة دقيقة"(35). كان التعليم والتربية في نظره أمرين متلازمين ووظيفة المعلم لا تنحصر في تلقين التلميذ العلوم فحسب، بل في تربية الطالب وتوجيه الناشئة لما فيه خير الوطن والطلاب. ولقد كان دائم السعي لنشر هذا المفهوم وتعميمه من خلال الممارسة في التعليم ومن خلال المحاضرات التربوية المتعددة التي كان يلقيها على المعلمين بعد أن عمل مفتشا. يقول السكاكيني إن "واجب المعلم الأول أن يحرر التلميذ ويعزه ويحبب اليه الفضيلة ويرهف عقله ارهافا بدلا من أن يحشوه حشوا: أما الضرب والتهديد واما التوبيخ والوعيد فأمر لا نؤمن بها، وانما نؤمن أن لا اكره في العلم"(36).

6. مكانة الطالب عند السكاكيني :

للطالب مكانة عزيزة في قلب السكاكيني. وكان أكثر ما يضايقه قسوة المعلمين على الطلاب واستخدام القصاصات على اختلافها. يقول في مذكراته (37): "واني أشكر الله اني أول من نادى في هذه البلاد بتحرير التلميذ، ولم أزل منذ توليت عملي أنادي بتحرير التلميذ وبناء تربيته على اعزازه لا اذلاله". وهو يثق بالتلميذ ويحترمه لأن "احترام التلميذ واحسان معاملته والتغاضي عن عيوبه، كل ذلك كفيل بأن يخلق منه شخصا جديدا جدا" (38). واذا ظهر عيب في الطالب فانه عيب المدرسة التي لم توفر له الجو الذي لن يدع للعبس أن يعيش فيه. والسكاكيني يريد لطلابه أن يتحلوا بصفات أوصاهم بها في كلماته العشر المشهورة التي ألقاها على خريجي الفوج الأول في كلية النهضة، يقول مخاطبا طلابه :

سأقول ما يحضرنى وأجري على الله، فاسمعوا وعوا :

1. ستجدون من الناس من هم أشبه بالملائكة، ومنهم من هم أشبه بالأبالسة، أما الملائكة فكونوا معهم ملائكة، وأما الأبالسة فالويل لهم منكم.
2. ستجدون من الناس من يسرق ليعيش. ومنهم من يعمل ليعيش، فاذا لقيتم النوع الأول فلا تُسلموا على أحد منهم قبل أن تعدوا أصابعكم، واذا لقيتم النوع الثاني فاحنوا رؤوسكم الى الأرض لاجلالهم.
3. حاولوا جهدكم أن ترضوا الناس أجمعين، ولكن اذا كان هناك من الناس من لا يرضيه شيء فليشرب البحر.

4. احترموا كل من يستحق الاحترام ولكن لا تعبدوا أحدا. عظموا من يستحق التعظيم ولكن لا تستصغروا أنفسكم.
5. لا تتعدوا على أحد، ولكن لا تسمحوا لأحد ان يعتدي عليكم.
6. تساهلوا في كل شيء الا في كرامتكم.
7. الحياة فضيلة، ولكن اذا حاول الأشرار أن يستغلوا حياءكم فلا تكونوا ذوي حياء.
8. الكرم فضيلة، ولكن اذا طمع الأشرار في كرمكم فلا تكونوا كراما.
9. لا تنسوا القاعدة الذهبية: ((من علمني حرفا فقد صرت له عبدا)).
10. لا تنسوا تصريف الفعل الناقص مع الضمائر.

هذه كلماتي العشر، فاذا أفادتكم فاذكروني بالخير وترحموا علي، واذا لم تستفيدوا منها فان لقيتوني في الطريق فلا تسلموا علي، واذا مُتُّ فلا تمشوا في جنازتي(39).

أما المثل العليا التي وضعها أمام طلابه فتتجلى في كونهم "أباة ضيم، لا يتملقون أحدا ولا يرضخون لظلم، كبار نفوس، لا يخافون شيئا ولا يزدهيهم شيء وهم أصحاب همم عالية، صريحون كلامهم نعم نعم، لا لا".

كان طلاب السكاكيني مصدر سعادة له، لا يراهم الا دببت فيه الحياة، وانشرح صدره وأحس أنه خلق جديدا، كان ينسى نفسه مع طلابه، يطرب كما يطربون ويحب كما يحبون، بل يتعلم منهم كما يعلمهم، "كنت أستمد منكم أكثر مما تستمدون مني كأنكم كنتم انتم الاساتذة وكأنني كنت أنا التلميذ"(40). كان يرى

في طلابه الدم الجديد الذي يحتاجه العالم، ويريدهم أن يعملوا مع العاملين على اصلاح فاسده وتقويم معوجه.

ومن خلال عمله في التفتيش حاول قلب مفاهيم كثيرة سائدة حول التلميذ ومكانته وكيفية التعامل معه. فهو يخاطب المعلمين قائلا: "افهموا التلميذ، انه من الأعضاء العاملة في الهيئة الاجتماعية، وانه شيء له قيمة ومكانة، أيها الأستاذ، احترم التلميذ، ناده بيا سيد، اياك أن تجعله يقف أمامك وقفة الخاضع الضعيف، أشعر التلميذ بأنك عادل، وانفخ فيه من روح الرجولة ما يجعله عاملا في المستقبل. ليست وظيفتك أيها الأستاذ أن تخرج للأمة طلابًا مطأطي الرؤوس"، ثم يكمل "اياك أن تكون أيها الأستاذ، شديد المراقبة على التلميذ، أشعره بأنك تثق به وبشرفه، غض الطرف ان ظهر منه أي شيء. لا تقل له أنت كاذب.. صدقه ولو كان كاذبا".

لقد كانت نظرة السكاكيني الى الطلاب وكيفية التعامل معهم ثورة على الأساليب المتبعة آنذاك، وعنده ان احترام التلميذ وبت الفرغ في نفسه وادخال السعادة الى قلبه أمور من البديهيات في التعامل. في حين أن القصاص والزجر والتعالي أمور من المحرمات لا بل من المنكرات. وللتدليل على ذلك نورد هاتين الحادثتين للقارئ كما جاء على لسانه:

الأولى: "مررت على ولد فوجدت أحد خديه أحمر، فقلت له: لماذا خدك أحمر؟ فتردد في أول الأمر، ولما ألححت عليه قال: ان المعلم ضربني، فتأثرت

كثيرا وكدت أطلب ذلك المعلم للبراز، ولما انتهى التفتيش، جمعت الأساتذة وألقيت عليهم كلمة شديدة" (41).

الثانية: "طلبت من الأولاد في الصف التمهيدي في مدرسة حيفا أن يروني مناديلهم، فأخرج كل منهم منديله الأبيض الا ولد صغير لا يبلغ السابعة من عمره، فقد كان منديله قطعة خرقة ممزقة. فسألته همسا: "لماذا لا تحمل منديلا أبيض نظيفا؟" فقال: "لا يوجد عندي" والخجل يكاد يعقد لسانه. فتأثرت جدا حتى اغرورقت عيناى بالدموع، وبعد أن خرجنا من الصف دفعت الى المدير خمسة قروش وكلفته أن يشتري له منديلين أبيضين يقدمهما له هدية. آه ما أسعدني لو أستطيع أن أخفف شقاء البشر..." (42).

ان الضرب والتوبيخ والحبس عن الطعام أمور تولد في نفس التلميذ الازلال والسخط والحقد، وتخرج الطالب الى المجتمع مشوها لا سليما. والسكاكيني يتمشى في هذا مع أحدث مبادئ علم النفس الحديث. فهو لا يؤمن بالضرب والتهديد والتوبيخ والوعيد ويؤمن أن لا اكراه في العلم.

وأخيرا لا بد من ذكر هذه الحادثة التي تمثل اعتبارات تربوية متناقضة استطاع أن يجمع بينها ويتخذ القرار الحكيم بحققها. يذكر السكاكيني أن أحد الأساتذة في كلية النهضة، حبس في أحد الصفوف تلميذا عن الغداء، بسبب الاهمال في دروسه، ولما عرف هو بالأمر، ذهب الى حيث كان التلميذ، وبقي يلاطفه ويحدثه حتى انتهى وقت العقوبة، وذلك كي لا يزعج الأستاذ بالغاء قراره، وكى لا يشعر التلميذ بالحزن والألم.

هذا هو السكاكيني المربي، السكاكيني المعلم، صاحب فلسفة واضحة في التربية ومقوماتها، هدفا ومنهاجا وكتابا وطريقة، وصاحب رؤية واضحة في المدرسة والمعلم من أجل تحقيق أسمى الأهداف في نفس الطالب. وسيبقى السكاكيني يعيش ويعيش فينا، ما طلبنا علما وما صرفنا الفعل الماضي الناقص مع الضمائر.

ملاحظة: للتوسع في موضوع تعليم القراءة وفهم المقروء كما آمن بها السكاكيني وطبقها في سلسلة كتبه (الجديد) من الصف الأول حتى الرابع وفي المرشد الذي وضعه لهذه الكتب. انظر كتاب د. محمد حبيب الله (اسس القراءة وفهم المقروء) والذي يشمل على المجال (43).

الهوامش:

1. كتب جون ديوي كتابا بهذا الاسم ((المدرسة والمجتمع)).
2. A.s. neil: summerhil, New york
3. انظر يوسف أيوب حداد: خليل السكاكيني، ص 106.
4. ذكرى السكاكيني، ص 81.
5. السكاكيني: كذا أنا يا دنيا، ص 116 – 117.
6. كذا أنا يا دنيا، ص 117.
7. يوسف حداد: خليل السكاكيني، ص 51.
8. من كلمته في حفل تكريم السكاكيني، الطيبة، 23.1.1987.
9. كذا أنا يا دنيا، ص 71.

10. ن.م. ص 231.
11. ن.م. ص 125.
12. السكاكيني، ما تيسر، الجزء الأول، ص 14.
13. ذكرى السكاكيني، ص 124.
14. انظر: يوسف حداد، ص 217.
15. كذا أنا يا دنيا، ص 51.
16. ن.م. ص 84.
17. ن.م. ص 256.
18. ن.م. ص 72.
19. انظر يوسف حداد، ص 213.
20. السكاكيني – الدليل الثاني، ص 18.
21. مؤلفات السكاكيني – الأدبيات، ص 328.
22. السكاكيني – الدليل الثاني، ص 18.
23. ن.م. ص 7.
24. الأديب، عدد 1955، ص 11، 25.
25. السكاكيني الاصول في تعليم اللغة العربية، ص 8 – 85.
26. للتوسع انظر: السكاكيني، الدليل الثاني، ص 19 – 23.
27. السكاكيني – الدليل الثاني، ص 29.
28. ن.م. ص 18 – 19.
29. المواكب، عدد 3، 4.

30. السكاكيني - الدليل الثاني، ص 20-21.
31. السكاكيني - كذا أنا يا دنيا، ص 51.
32. السكاكيني - ما تيسّر، ص 9 - 10.
33. السكاكيني - كذا أنا يا دنيا، ص 264 - 265.
34. ن.م. ص 231.
35. ن.م. ص 256.
36. انظر يوسف حداد: خليل السكاكيني، ص 224.
37. السكاكيني - كذا أنا يا دنيا، ص 231.
38. السكاكيني - ما تيسّر، ج1، ص 9.
39. ن.م. ص 13.
40. ن.م. ص 87.
41. انظر يوسف حداد - خليل السكاكيني، ص 213.
42. السكاكيني - كذا أنا يا دنيا، ص 231.
43. حبيب الله، محمد (2001) - أسس القراءة وفهم المقروء من النظرية والتطبيق، إصدار دار عمار للنشر، عمان، الأردن.

الجنوسة¹ والسياسة المحلية: الإنتخابات التمهيدية في الحمائل

د. تغريد يحيى - يونس

لعلّ من أكثر الظواهر التي تستوقف الفرد في المجتمع عامة هي العلاقات الجنوسية، تلك التي تربط الرجال والنساء في مجالات الحياة كافة. وقد تختلف توجهات هذا الوقوف من فرد لآخر تبعاً لعوامل على المستوى الشخصي كالجنس والسن والتحصيل الثقافي والمركز المهني والمستوى الطبقي الإجتماعي - الإقتصادي الإجمالي، وتبعاً لعوامل أخرى على المستوى المجتمعي كالثقافة بمنابعها المختلفة بما في ذلك الدين وكيفية إدراكه، والسياسة والاقتصاد، وكذلك عوامل بُنيوية ككون المجتمع المحدد مجتمع أقلية. ومن أكثر المجالات التي تُجسد هذه العلاقات الجنوسية في المجتمع عامة² وفي مجتمعنا خاصة هو مجال السياسة عامة والمحلية منها على وجه الخصوص.

ظواهر كثيرة ومتعددة بصدد العلاقات الجنوسية تنضوي تحت مجال السياسة المحلية تربطها معاً منهجية تفكير، أو قل/قولي تقليد مشترك. في هذا

¹ الجنوسة (gender) هي مصطلح حديث يُقصد به التّصوّر الإجتماعي - الثقافي لكل من الرّجل والمرأة. أي ما تنسبه ثقافة معينة من صفات إجتماعية ونفسية وسلوكيات وأدوار ووظائف مختلفة لكل من الرجل والمرأة. ولارتباط هذا المفهوم ثقافياً بجنس الفرد والذي يتحدد من خلال التركيبة العضوية له، ذكراً أو أنثى. فقد اشتق المصطلح منه، وهو على وزن أنوثة ورُجولة.

² يجدر التنويه بوضوح أن ما سبق ذكره يسري مفعوله على المجتمعات الغربية أيضاً (باستثناء المجتمعات الإسكندنافية)، غير أن أشكال وآليات التعبير عنه تختلف في شفافيتها وحدتها وكذلك صور وآليات التصدي لمظهره.

المقال سوف أتوقف عند إحدى الظواهر بشكل محدد، تلك هي ظاهرة "الانتخابات التمهيدية" داخل بعض الحمائل.

مؤخراً إنتهجت بعض الحمائل، الكبيرة منها غالباً، أسلوب الانتخابات التمهيدية - البرايمريز - كأسلوب لانتخاب مرشح/ي الحملة لرئاسة السلطة المحلية. يرى هذا الأسلوب في حالات ما كطريقة أكثر قبولاً لفضّ الخلاف بين أفراد و/أو فروع مختلفة داخل الحملة الواحدة على مركز مرشح الحملة للرئاسة أو في حالات إدعاء الحملة "مبدأ ديمقراطي" لانتخاب مرشحها/مرشحيها، ودون وقوع خلاف بين الراغبين بذلك لانفسهم أو بين الفروع التي ينتمون اليها. هكذا يمكن النظر للانتخابات التمهيدية، خاصة في الحالة الأولى، على أنها آلية وظيفية حيث هي تستخدم في حالات النزاع كحل مُرض بل وذي سلطان يستمد شرعيته من السياق العام الأوسع الذي تجرى فيه الانتخابات في إسرائيل ومن السياق الديمقراطي العالمي الأشمل. وتظهر وظيفية الآلية - قيد البحث - في أنّ بإمكانها رأب الصدع داخل صفوف العائلة الواحدة، بتقبّل نتيجة الانتخابات التمهيدية من قبل أوساط الحملة، وبضمان أكبر درجة من التضامن الإجتماعي وبالتكثّل والالتفاف الجماعي حول مرشحها المنتخب، الأمر الذي يخدم التحركات والمناورات السياسية المألوفة التي تتخذها مع بقية القوائم وبذلك تضمن نتائج أفضل بالنسبة لها في نهاية المطاف.

بهذا المفهوم تُسخّر "الانتخابات التمهيدية" داخل الحمائل كممارسة مستساغة تجيب على ضرورات مستجدة. هذه الضرورات هي نتاج عوامل كثيرة لا متسع للخوض فيها الآن، ولكن لا بدّ من الإشارة إلى أنها -الضرورات- قد

ضعفت الى حدٍ ما ميزان القوى على المستوى الجماعي بين الحماثل وفروعها والعائلات المختلفة وبين فئتي الجنسين، وعلى المستوى الفردي بين أفراد ذوي ميّزات شخصية وخلفيات إجتماعية مغايرة يرون أن من حقهم، والوضع كذلك، ترشيح أنفسهم لمناصب سياسية محلية. وقد يعجب، بل وينفعل، البعض من قابليّة وقدرة مؤسسة تقليدية إنتمائية كالحمولة على استحداث تغيير يجدد نهجها في تحديد مرشحيها السياسيين على النحو الذي يواكب روح التجديد والحدّاثه ويراعي معطيات وظروفاً وعوامل فاعلة في الفترة الراهنة. وقد يرى البعض الآخر مثل هذه التغييرات المستحدثة مرحلة بينية في سيرورة³ الإنتقال من مؤسسات إنتمائية تقليدية نشطت تحت ظروف تاريخية وسياسية في مجال السياسة، إلى مؤسسات وأطر أكثر حدّاثه في هذا المجال كالأحزاب والقوى الوطنية .

وأنا، وإن كنت أعني هذا التوجه الوظيفي لتفسير ظاهرة الإنتخابات التمهيدية تحت الظروف المبحوثة، فإنني أعني في الوقت ذاته أن ظاهرة الإنتخابات التمهيدية في سياق الإنتخابات المحلية الحماثلية الطائفية الحاصلة في الوسط الفلسطيني في البلاد لا تخلو من إشكاليات صارخة ذات علاقة بقضايا عديدة. أما الإشكاليات ذات الصلة بموضوع هذا المقال فأبرزها ثلاث: الإشكالية المفهومية الإصطلاحية؛ إشكالية الفردية الديمقراطية الليبرالية مقابل الجماعة الإنتمائية (القبليّة أو الطائفية الدينية) وإشكالية ممارسة الإنتخابات التمهيدية كأسلوب

³ تحكم السيرورة هذه عوامل مختلفة خارج المجتمع ذاته وداخله والتي يمكن أن تحت السيرورة المذكورة أو أن تعرقلها لتكرس الوضع القائم. أو أن تحد منها وتبطلها. بالرغم من أهمية الموضوع وحيويته إلا أنه ليس هدف المقال الحالي تناوله وتطويره تحديداً.

ديمقراطي، مقابل العلاقات الجنوسية الهرميّة السائدة. وإذا كانت العلاقات الجنوسية حاضرة في الإشكاليات الثلاث المذكورة فإنها مبطنة في الأولتين، علنية شفافة في الثالثة منها.

* * *

الإشكالية الأولى، تلك المفهومية الإصطلاحية تتمثل بالتناقض الواقع بين الانتخابات التمهيدية كاصطلاح ذي مفهوم ديمقراطي يفترض أساساً حرية الفكر والتنظّم/التنظيم، الترشّح والانتخاب على مستوى الأفراد، وبين الحمولة كتجمع إجتماعي نولد فيه عادة أو ننتمي إليه بواسطة رباط إجتماعي هو الزواج، كما هو الحال لدى فئة من النساء. فالتنظيم السياسي، الحزب مثلاً، هو تجمع فكري مبدئي إختياري في حين أن الحمولة، كما هو بديهي، هي تجمع نسبي "بيولوجي" إنتمائي.

ليس خافياً على أحد أن خوض التجمعات الإنتمائية (الحماثل والطوائف) الإنتخابات المحلية على شكل قوائم سياسية لا يضيفي عليها بُعداً فكرياً سياسياً بالمعنى الحديث للتعبير؛ ففي غياب الطرح السياسي وبرنامج العمل المتكامل، الواضح والجدي والرؤية المستقبلية الجلية لهذه القوائم على الصعيد المحلي على أدنى تعديل - وهو ما يفترض في جسم سياسي ديمقراطي يتبنى الإنتخابات التمهيدية - ينعدم البُعد الفكري بالمفهوم المتعارف عليه. وقد يدّعي البعض تجانس الفكر خصوصاً السياسي منه بين أبناء الحمولة الواحدة كاملة! لكن يصعب الإيمان بتجانس الفكر السياسي بين أبناء الحمولة الواحدة لدرجة تصبح فيها الإنتخابات

التمهيدية الخطوة الديمقراطية الداخلية الأخيرة التي تكمل مساعي الخوض في
المعركة السياسية على المستوى المحلي.

هكذا تتحول "الانتخابات التمهيدية الحماثية" إلى تزواج بين مفاهيم
متناقضة المدلول، ينجم عنه منتج مهجّن الصنف يقع ذكر مفرداته الثلاث المتتالية
على آذان البعض نشازاً عندما يدركون كونه ممارسة ممسوخة على الصعيد
المفهومي.

* * *

أما الإشكالية الثانية، إشكالية الفردية الليبرالية مقابل الجماعة الإنتمائية،
فمصدرها واضح كنتيجة لما ذكر من فرضيات في الإشكالية السالفة. فإذا كان النهج
الديمقراطي الليبرالي، الذي طوّر آلية من آلياته هي الانتخابات التمهيدية، يضع
الفرد في المركز ويرى حرياته الفردية في قلب فكره فإن الجماعة الإنتمائية كنهج
تغيّب الفرد أو تجعل ميزان القوى بين الفرد والجماعة في صالح الثانية، خصوصاً
عند الحديث عن حريات فردية كما هو الحال في سياق الانتخابات المحلية في
الوسط الفلسطيني في الداخل. وإذا كانت حرية الفرد الواحد في نهج الجماعة
الإنتمائية مغيّبة، مهمشه أو مشوّهة فكيف تستساغ مع هذا "لعبة حرية" هي
الانتخابات التمهيدية؟

ترتبط بهذه الإشكالية نقطة أخرى هي الصبغة الذكورية في كلا مركبي
الإشكالية. إحدى نقاط النقد الموجهة لمركّب الإشكالية الأول، الليبرالية الفردية،
تختص بالصبغة الذكورية التي تصبغ فكرها. إذ بموجب النقد فإن المقصود بالفرد
هنا هو الرجل، دون المرأة. غير أن المدافعين عن الليبرالية دحضوا النقد بهذا

الخصوص مدعين أن ليس في النظرية ذكر صريح لجنوسة الفرد وهي سارية المفعول على الفرد المجرد رجلا وامرأة سواء بسواء. حين يكون الحديث عن الحمولة كجماعة إنتمائية - المركب الثاني للإشكالية - فإن نفي المميّز الذكوري عنها ليس بهذه السهولة إن لم يكن غير وارد. المميز الذكوري يقع في كُنه الحمولة في ثلاثة أبعاد جليّة: البعد الأول هو حقيقة تسمية الحمولة نسبة لاسم الأب الأول الذي تنحدر منه أجيال من الذرية، الأمر الذي يجعل منها مؤسسة اجتماعية ذكورية. البعد الثاني يتمثل في نسب الأولاد، ذكورا وإناثا، للآباء الذكور دون الأمهات. ثم تأتي الملكية والإرث لتشكّل بُعداً ثالثاً يعكس ذكورية مؤسسة الأسرة والحمولة. فإذا قبلنا بادعاء نفي الصبغة الذكورية عن الديمقراطية الليبرالية أو بنفيها تحديدا عن الإنتخابات التمهيدية كآلية لهذا النظام، فهي لا تزال فى جوهر الحمولة في أبعاد جمّة، الأمر الذي يعطي أخذ الحمولة بهذه الآلية وبالطرق التي تتبعها دوراً في تكريس ذكورتها وذكورية السياسة المحلية معا، كما سنرى بوضوح أكثر في الإشكالية التالية.

* * *

نخلص إلى الإشكالية الثالثة والتي هي على مستوى الممارسة. ما تفترضه الإنتخابات التمهيدية، كأسلوب ديمقراطي، من مساواة بين الأفراد وعلى اختلاف جنسهم وجنوستهم لا يصمد أمام العلاقات الجنوسية الهرمية السائدة في المجتمع عند التطبيق العملي لها. حول الشق الأول من الإشكالية لا حاجة للإطالة حيث منطلقات وفرضيات الفكر الديمقراطي الليبرالي وما تطور عنه من آليات معروفة للقارئ. أكتفي بالتذكير بمركزيّة الفرد الواحد فيه وبحريته فكرا، تنظما وسلوكا.

المساواة بين هؤلاء الأعضاء من الجنسين المألوفين ، ذكورا وإناثا، ومن الجنوستين المألوفتين، رجالا ونساء، فيما يخص المشاركة بالانتخابات التمهيدية، هي منطلق وفرضية أساس هنا. وإذا كان الأمر كذلك، نظرياً على الأقل، فالانتخابات التمهيدية النابعة عن نفس الفكر هي الأخرى تحفظ المنطلقات والفرضيات ذاتها لأعضاء التنظيم الذي تجري فيه. والمشاركة فيها تأتي بصورتين: الأولى هي مشاركة الفرد العضو في عملية الانتخاب كمنتخب والثانية ترشيحه لذاته للمنصب كمنتخب. أما الشق الثاني من الإشكالية - أقصد العلاقات الجنوسية الهرمية السائدة في المجتمع - فمفادها ما يُمنح لكل من الجنسين من سيطرة ومكانة مقارنة بالجنس الآخر. فالسيطرة والمكانة هما المحصلة النهائية لمجمل الواجبات والحقوق والفرص المخصصة للفرد في جميع مناحي الحياة. وحيث أن مصدر المنح والتخصيص هنا هو الثقافة السائدة في المجتمع من مفاهيم وقيم وعادات وتقاليد وبقية مركبات الثقافة بمصادرها المختلفة الموجهة والمؤثرة لذلك نجد أن واجبات وحقوق وفرص الفرد ونصيبه من السيطرة والمكانة تتحدد في مجتمعنا، بشكل شفاف وفض، تبعاً لجنسه. بكلمات أخرى، تمنح ثقافتنا حقوقاً وفرصاً للرجال أكثر مما تمنح النساء، وبمفارقة تُحوّل ما تحدده لهم من واجبات إلى امتيازات في حين تظهر واجبات النساء كعبء يحد من حقوقهن وفرصهن المنتقصة أصلاً. وبالتالي يتمتع الرجال بسيطرة وصلاحيات أوسع فيما يحظون بمكانة أعلى أمام تبعية ودونية النساء المصاغة ثقافياً، ذلك ما يسمى هرمية العلاقات الجنوسية.

ما وصفته من هرمية العلاقات الجنوسية ساري المفعول في مجالات الحياة المختلفة، الخاصة والعامة منها، وكم بالحري في مجال السياسة والسياسة المحلية

للأقلية الفلسطينية على وجه الخصوص . حقيقة الإنتماء لهذه الأقلية أقصت أبنائها، رجالا ونساء، عن مواضع المشاركة ومراكز القوى المختلفة على مستوى الدولة بالذات. سياسة الإقصاء هذه تفاعلت، كما سأدعي، مع الثقافة الجنوسية التقليدية لتكرسها بل ولتشحذها وتستحدثها بصور جديدة. جراء التفاعل المذكور، تضررت النساء على المستوى المحلي الداخلي، الخاص والعام، وأقصيت عقوداً زمنية كمرشحة ومنتخبة، بل وبصور معينة كناخبة، عن مسرح السياسة المحلية الرسمية الذي بات المسرح البديل الأكثر طوعا وانفتاحا للرجال، بعضهم، أبناء مجتمعهم. هذا، وإن كنت أولى العوامل البنيوية على مستوى المجتمع الإسرائيلي الواسع ، دورا فاعلاً مركزياً في شرح السياسة المحلية في الوسط الفلسطيني في البلاد، كونه مجتمع أقلية، فإنني لا أغفل العوامل الداخلية، البنيوية والثقافية، الفاعله فيه ولا التفاعلات بين العوامل المختلفة آنفة الذكر، ولا أقلل من شأنها في فهم الصورة المتكاملة. اتّخاذ بعض الحمائل أسلوب الانتخابات التمهيدية، بغض النظر عن التناقض المفاهيمي والفكري الحاصل بينهما، والذي سبق أن حاولت الوقوف عنده، يُلحق تشويهاً على مستوى ممارسة الانتخابات التمهيدية أيضاً وفي أكثر من مفهوم. أحد مفاهيم تشويه هذه الممارسة هو المفهوم الجنوسي. هذا التشويه، كما سأتبين لاحقاً، يُقصى النساء ليس على مستوى خوض السياسة في الأدوار النشطة كالترشح/الترشيح للرئاسة و/ أو العضوية في السلطات المحلية فقط بل وعلى المستوى الأساس الأدنى للمشاركة السياسية، ذلك هو حق الاقتراع.

معطيات ميدانية أولية حول الموضوع تبين ثلاث طرق ممارسة للإنتخابات التمهيدية في الحمائل والتي وإن اختلفت في تفاصيلها وتباينت في حدتها فهي تشترك في جوهرها ومحصلتها: إقصاء بل وتغييب عنصرالنساء عنها.

في الطرق الثلاث، مرشحو الرئاسة من الحمولة كافتهم من الرجال، في المراحل الأولى والنهائية للإستعدادات للإنتخابات. في الطريقة الأولى تعتمد لجنة خاصة بذلك، وجميع أعضائها هي الأخرى من الرجال، إلى إصدار دعوات مطبوعة شخصية تُعلم فيها المدعويين عن موعد إجراء الإنتخابات التمهيدية الخاصة بالحمولة (العيلة)، زمانا ومكانا. أما المدعوون للمشاركة في ذلك فهم رجال العائلة المتزوجون والمطلقون والأرامل منهم. ومن الجدير ذكره أن هذه المواصفات قد وردت في نصّ الدعوة ذاتها. كما وتجدر الإشارة إلى أن المرشحين أنفسهم أو فعالين مقربين هم من قاموا بتوزيع الدعوات المُعنونة بأسماء من تتوفر فيهم المواصفات المحددة أعلاه من رجال الحمولة.

وقفه على طريقة ممارسة الإنتخابات التمهيدية هذه لا تعكس ما يتمخض عن اللجوء اليها في سياق السياسة الحمائلية من تناقضات على المستوى المفهومي والفكري، ولا تعكس العلاقات الجنوسية الهرمية كما هي في الثقافة السائدة للمجتمع قيد البحث فحسب، بل وتكشف بشكل صارخ التشويه اللاحق بها والذي ينزع حق الاقتراع عن أغلب أصحاب هذا الحق في الحمولة لاعتبارات أقل ما توصف به أنها غير موضوعية. نصف أعضاء الحمولة أصحاب حق الإقتراع يُنزع حقهم بالإقتراع لاعتبار جنوستهم، أولئك هن النساء. ومن المعطى أن المجتمع الفلسطيني في الداخل مجتمع شاب، بمعنى تشكّل فيه الفئات العمرية الشابة نسبة عالية نسبيا. من بينهم

نسبة من هم فوق سن الثامنة عشرة من الذكور ممن لا تتوفر فيهم الشروط المحددة في الدعوة (الزواج، الطلاق والترمل)، ولأسباب موضوعية صرفة أوضحتها السن المبكرة، تضاف إلى أولئك النساء لتصل النسبة الإجمالية لمن ينزع عنهم حق الإقتراع إلى الأكثرية. هكذا تجدد وتثبت المؤسسة السياسية التقليدية بواسطة آلية نقيضة نظام ميزان القوى في المجتمع قيد البحث على ثلاثة أصعدة: الصعيد الجنوسي، العمري وذلك التابع للحالة الاجتماعية.

طريقة الممارسة الثانية المأخوذ بها تُلحق تمييزاً على أساس جنوسي هي الأخرى حيث بموجبها تحق المشاركة للذكور فقط من بين أصحاب حق الإقتراع. بموجب هذا المنطق، أصغر حفيد لجدّة لها من الذرية بضع عشرات ومن العمر ما يناهز القرن يُمنح هذا الحق بينما تُحرم هي منه لا لسبب إلا لكونها امرأة. وطالب ثاني عشر بلغ ثمانية عشر عاماً يحوز على الحق ذاته بينما تُسلبه مُدرّسة متقاعدَة خرّجت جيلاً تلو الجيل أو سيدة أخرى ذات أعلى تحصيل أكاديمي ممكن في مجتمع الحمائية... ليس في عرض هذه النماذج المقارنة تلميح لاعطاء أهمية أو اعتبار ما للسن أو المهنة أو التحصيل التعليمي عند الحديث عن حق المشاركة في الإنتخابات التمهيدية أبداً، إنما يأتي ذكرها لتجسيد المفارقة الكائنة في الوضع عندما تلتقي هذه كخصائص شخصية مع جنوسة الفرد. وإذن، بموجب طريقة الممارسة الثانية المتبعة في بعض الحمائل يتم عزل وتغييب النساء عن الإنتخابات التمهيدية، الأمر الذي لا يكرس هرمية العلاقات الجنوسية في الثقافة فحسب بل ويقحمها آليات ومؤسسات ثقافية هي في صلب نقيضها.

لأول وهلة قد يظن البعض أن طريقة الممارسة الثالثة للانتخابات التمهيدية المعمول بها في بعض الحملات تتقيد بالأصل، إذ تفتح باب المشاركة للانتخاب لكل عضو ذي حق اقتراع في الحمولة دون صلة بجنوسته. لكن سرعان ما تتكشف تفاصيل أخرى في الطريقة ما يخيّب الظن الحسن الأولي. تُظهر التفاصيل كون الأسرة خلية الأساس الجنوسية الهرمية، إذ الرجل "مخول" بحكم سلطته ومكانته التقليدية فيها بأن يجمع بطاقات الهوية في أسرته ليُدلي نيابةً عنهم بعدد من الأصوات تساوي عدد البطاقات التي في حوزته. ليس هذا التحويل حكراً على بطاقات النساء من أبناء الأسرة وقد يصل أحياناً إلى تلك التي للرجال منهم. مرة ثالثة، تظهر جماعية السلوك الانتخابي في هذا السياق، ويتجلى فيها تغييب الفرد كفرد، والنساء بينهم بشكل منهجي، تكريس الأبوية كنظام اجتماعي - سياسي وتكريس ما ينبع عن ذلك من علاقات جنوسية هرمية.

خلاصة القول، إن اتباع مؤسسة سياسية تقليدية - الحمولة - لآلية سياسية تعرّف بنظام سياسي مغاير - الانتخابات التمهيدية في النظام الديمقراطي - وإن كانت تُرى كمحاولة للتغيير وأخذ المستجدات الإجتماعية والسياسية بعين الاعتبار فهي تعمل بشكل غير مباشر أحياناً وبشكل مباشر، شفاف وفض غالباً على تكريس النظام الاجتماعي - السياسي الجنوسي الهرمي القائم في مجتمع الأقلية الفلسطينية في إسرائيل، لا بل وتشوّه الظاهرة طريقة ممارسة الآلية المغايرة النهج ليتم توظيفها في

تغيب النساء كَلِيَّة وسلب حق قانوني⁴ لهن بحكم أعراف وممارسات ثقافية بعضها يتم تجديده وبعضها يُستحدث ويُبتكر. أما والوضع هكذا، فالسؤال هو: أين مسؤولية الكوادر الشابة، والمتعلمة و/أو المثقفة كقوى تغيير من هذه الظاهرة وشبهاتها؟

⁴ العلاقة بين القوانين والأعراف الإجتماعية عند تناول وضعيّة الفرد عامة والمرأة خاصة في مجتمعات محافظة الطابع هي موضوع مهم ومثير بيد أن لا متسع للتفصيل فيه هنا.

مكانة اللغة العربية الفصحى في إسرائيل وانعكاسها على أخطاء الطلاب النحوية

أ. لبنى عتيلى

على الرغم من كون اللغة العربية لغة الكتاب المقدس لمسلمي العالم ولغة الهوية والقومية للناطقين بها، وعلى الرغم من أنها لغة متطورة ذات حضارة عريقة ولغة معترف بها رسمياً من قبل هيئة الأمم المتحدة، إلا أنها لم تحظ بمكانة مرموقة بين الناطقين بها في إسرائيل.

تدرس اللغة العربية الفصحى كموضوع إلزامي في المدارس العربية في إسرائيل ابتداءً من الصف الأول وحتى نهاية المرحلة الثانوية. إلا أنه تسمع على مدار السنين شكاوى من أولياء أمور الطلاب ورجال التربية حول نتائج الطلاب وتحصيلاتهم المتدنية في موضوع اللغة العربية، وكذلك عن عدم اهتمامهم الكافي في الموضوع، وعن صعوبات فيه لا سيما فيما يتعلق بمادة النحو والصرف منه. فقد أظهرت نتائج الامتحانات النهائية "البجروت" أن معدل تحصيل الطلاب في السنوات الخمس الأخيرة يتراوح ما بين 50 - 70. لهذه النتائج لا بد من وجود عوامل مساهمة منها:

1- الفائدة المكتسبة للطالب من اللغة العربية الفصحى: العرب في إسرائيل هم أقلية تعيش مع أكثرية تتحدث اللغة العبرية، لذا نجد أن التعامل مع غالبية المؤسسات العامة والخاصة في الدولة، فيما يتعلق بالحياة اليومية، يدار باللغة العبرية مما يؤدي إلى قلة استعمال اللغة الفصحى (أمارة، 2004). وقد جاء ذلك على حساب اللغة العربية خاصة الفصحى منها وقلل من مكانتها لدى الناطقين بها (عتيلى، 1999).

2- اللغات الأخرى التي يعرفها ويكتسبها الطالب والسياق الذي تدرس به اللغة: لقد أثبتت الأبحاث أن اكتساب لغة معينة متأثر بلغات أخرى اكتسبها ويكتسبها الطالب (كليرمان، 1995). الطالب العربي في إسرائيل يتعلم اللغة العبرية والإنكليزية الى جانب اللغة العربية الفصحى. هذه اللغات قد تؤثر على اكتساب نحو اللغة العربية الفصحى كإدخال مبان ومركبات لغوية من هذه اللغات إلى كتابات الطلاب في اللغة العربية (عتيلي، 2005).

3- معلمو الموضوع: إن قسما كبيرا من معلمي اللغة العربية تعلموا وتلقوا تأهيلهم المهني في مؤسسات عبرية تؤهل معلمين للغة العربية للناطقين بالعبرية. هذا من شأنه أن يؤدي بهم إلى إتباع أساليب تدريس غير ملائمة مما قد يؤثر على تحصيل الطلاب (جبارين، 2005).

4- السياسية اللغوية: على الرغم من الإعلان عن اللغة العربية لغة رسمية في إسرائيل، إلا أن هذا لا يلاحظ على أرض الواقع ولا تزال ينظر إليها على أنها لغة العدو (شوهامي، سبولسكي، 1999؛ أمارة، 2004؛ جبارين، 2005)، إذ أن الساعات المخصصة لتدريسها لا تكفي لسد الحاجة وتحقيق الغاية المرجوة. هذا بالإضافة إلى أن منهاج اللغة العربية لا يعطي الموضوع ومعلميه حقهم ولا يعمل على تطوير اللغة ويوجد نقص في الكتب والمكتبات، وهناك حاجة لمنهاج جديد وكتب وأساليب تدريس جديدة تتفق مع تطورات العصر (جبارين، 2004).

5- الازدواجية اللغوية: للغة العربية ميزة خاصة تميزها عن بقية اللغات وهي ازدواجيتها (فرجسون، 1959). للغة المحكية تأثير كبير على اكتساب نحو اللغة الفصحى، ومن شأن المحكيّة أن تسبب أخطاء لغوية لدى الطلاب وذلك بسبب أوجه الشبه والاختلاف بينهما (جيمس، 1998). وهذا أيضا ما تدعمه نتائج البحث الذي أجرته عتيلي (2005) والذي سأقف فيه عند بعض أخطاء الطلاب محاولة تلمس مسبباتها.

لقد وجدت أن العديد من الطلاب يكتبون واو الجماعة بدون كتابة الألف الفارقة بعدها ككلمة وضعوا التي من الصواب كتابتها مع ألف بعد الواو أي وضعوا. هناك عاملان قد يكونان سببا في هذا الخطأ: الأول، ان الطالب لم يستوعب قاعدة كتابة واو الجماعة التي تلزم بوجود ألف فارقة تفرق بين الواو الأصلية للفعل وبين واو الجماعة، وهذا احتمال ضعيف لأن الطالب يكرر هذه الأمور مرات عديدة جدا خلال مراحل تعلمه، ويشاهد الألف كثيرا أثناء القراءة والدليل على ذلك انه وجدت لدى الطلاب أخطاء معاكسة أي إضافة ألف بعد الواو الأصلية للكلمة مثال على ذلك أرجوا، يخلوا بدلا من أرجو، يخلو. العامل الثاني وهو الأكثر احتمالا في رأسي هو أن الألف بعد واو الجماعة تكتب ولا تلفظ. هذا الأمر أثر كما يبدو على كتابة الطالب التي من الطبيعي أن يركز خلالها على الحروف التي تلفظ وتكتب. من المثير للاهتمام أن حذف الألف شائع أكثر في الأفعال الماضية ولا يحدث في الأفعال المضارعة والأمر التي قد يحدث فيها حذف النون من أواخرها الأمر الذي من شأنه أن يذكر الطالب بكتابة الألف الفارقة. مثال آخر على حذف حرف من الخطأ حذفه هو حذف النون من أواخر الأفعال الخمسة المضارعة المرفوعة. وهي الأفعال التي

اتصلت بها ألف الاثنين أو واو الجماعة أو ياء المخاطبة. وجدنا أن العديد من الطلاب يكتبون ينظروا بدلا من ينظرون على الرغم من أن النون من الحروف التي تلفظ وتكتب أي تحدث تغييرا في الشكل واللفظ. قد يكون السبب لعدم استيعاب قاعدة ثبوت النون هنا هو اللغة العامية التي لا وجود للنون في أواخر أفعالها. مما يجعل الطالب لا يميز بين رفع ونصب وجزم الأفعال الخمسة. وسبب حذف النون لدى الطلاب لا يرجع فقط إلى اللغة العامية بل أيضا إلى عدم الإلمام الكافي في موضوع نصب وجزم الأفعال الخمسة ، ومما يؤكد ذلك كتابة الطلاب أن يأت بدلا من أن يأتي.

وجدت أيضا أن الطلاب لم يحذفوا الياء من آخر الاسم الناقص اليائي النكرة، على الرغم من أن حذفها يحدث تغييرا في شكل الكلمة ولفظها (إضافة تنوين العوض). مثال على ذلك كتابة بضع ثواني بدلا من بضع ثوانٍ. والسبب لا يعود لعدم وجود فرق بين اللفظ والكتابة، وذلك لأن حذف الياء يحدث تغييرا في الشكل واللفظ أيضا، وإنما يعود السبب في عدم حذف الياء وإضافة تنوين العوض هو اللغة العامية التي لا وجود للتنوين فيها ولا تحذف فيها الياء من آخر الاسم الناقص اليائي النكرة.

ومن الأخطاء عدم حذف حرف العلة من آخر ووسط الفعل المضارع المجزوم، فهم يكتبون لم أرى، لم أقول، لم يأتي بدلا من لم أر، لم أقل، لم يأت. قد يعود سبب ذلك أيضا إلى أن حرف العلة هنا من الحروف التي تكتب ولا تلفظ كما هو الحال مع الألف الفارقة بعد واو الجماعة، مما أدى إلى عدم استيعاب القاعدة

المتعلقة به. ولا ننسى أن اللغة العامية لا وجود للجزم فيها. وقد تقبل التقاء ساكنين كقولنا (مجاش) بمعنى لم يأت. مما قد يؤدي إلى عدم التمييز بين المضارع الأجوف والمعتل الآخر المرفوع والمجزوم.

من الأخطاء التي وجدت لدى الطلاب رفع المنصوب بدلا من نصبه. مثال على ذلك يسأل سؤال، أشارك أحد بدلا من يسأل سؤالا، أشارك أحدا. في اعتقادي المسبب لهذا النوع من الخطأ هو واحد من الأسباب التالية أو كلها: 1- اللغة العامية التي لا توجد فيها علامة نصب للاسم المفرد حيث نقول " بسأل سؤال ". 2- عدم إلمام كاف في موضوع المنصوبات ولا سيما الاسم المفرد. أي أنه من المحتمل أن الطالب أدرك أن كلمة سؤال هنا مفعول به إلا أنه لم يدرك وجوب نصبه. احتمال آخر هو أن الطالب لم يع أن كلمة سؤال مفعول به، لذا لم يعطها علامة نصب. 3- من المحتمل أن الطالب نصب كلمة سؤال بالفتح وليس بتنوين الفتح. أي أن السبب هنا هو عدم الإلمام الكافي في موضوع التنوين، وإن كان من الصعب التحقق من ذلك لأن نص الطلاب كتب بدون الحركات الإعرابية. 4- يلاحظ أن مثل هذا النوع من الأخطاء يظهر في الجمل التي جاء فيها الفاعل مستترا أو بعد المفعول به. ربما يكون هذا أيضا سببا لمثل هذا الخطأ. أي أن الطالب مترسخ لديه أن الفاعل هو الذي يلي الفعل مباشرة وليس المفعول به. وجدت لدى الطلاب أخطاء أخرى قد تدعم هذا الاعتقاد وهي نصب اسم كان حين يكون مؤخرا مثال على ذلك كانت لي ألوانا بدلا من كانت لي ألوان. إلا أن مثل هذا الخطأ قد ينبجم عن عدم إلمام كاف في موضوع الجملة الاسمية وعمل النواسخ ويظهر إلمام الطالب في موضوع التنوين. من

المثير للانتباه وجود أخطاء معاكسة لدى الطلاب وهي نصب الفاعل حين يكون اسما مفردا. مثال على ذلك لا يوجد أحدا بدلا من لا يوجد أحد. أي أن الفعل هنا عومل كفعل متعد فاعله مستتر. قد يكون سبب ذلك عدم إلمام في مجال الأفعال اللازمة والمتعدية.

لوحظ أيضا من خلال كتابات الطلاب أن لديهم الكثير من الأخطاء المتعلقة في رفع ونصب وجر المثنى وجمع المذكر السالم. مثال على ذلك بدأ اللاعبين والصحيح بدأ اللاعبون حسب قاعدة رفع جمع المذكر السالم. الانتقال من حالة الرفع إلى حالة النصب والجر لجمع المذكر السالم والمثنى يحدث تغييرا في الشكل واللفظ للكلمة. هذا التغيير غير موجود في اللغة العامية. أي أننا نقول في جميع الحالات "لاعبين". ربما هذا هو السبب لمثل هذه الأخطاء. ربما يعود السبب أيضا لعدم إلمام كاف في إعراب الفاعل. إلا أن مثل هذا الخطأ قد يمكن نسبه أيضا إلى عدم إلمام كاف في موضوع الجر. لوحظ أيضا في كتابة تدمير بنايتان في حالة النصب أو الجر بدلا من تدمير بنايتين. السبب لمثل هذا الخطأ قد يعود إلى عدم استيعاب قاعدة الإضافة (خاصة فيما يتعلق بالمثنى وجمع المذكر السالم) بالشكل الصحيح. أو لأن الطالب مترسخ لديه أن الصورة الأصح هي الصورة التي لا وجود لها في العامية أي "بنايتان" بغض النظر عن عامل النصب أو الجر في الجملة.

مثال على خطأ آخر هو كتابة نقضي الكثير من الوقت على المرناة والأصح نقضي الكثير من الوقت أمام المرناة. من جهة واحدة نرى أن الطالب استعمل اللغة الفصحى في كلمة المرناة، ومن جهة ثانية نلاحظ أن لديه استعمالاً خاطئاً لحرف

الجر قد يكون سببه اللغة العامية التي يكثر فيها استعمال حرف الجر (على) بدلا من الظرف، أي أنه متبع في اللغة العامية قول " قاعد على التلفزيون أو على الطاولة " بدلا من " قدام أو جنب " على الرغم من أنها كلمات من العامية أيضا. بكلمات أخرى الخطأ هنا ليس متعلقا فقط في عدم الإلمام في استعمال حرف الجر، بل في عدم الإلمام في استعمال الظروف أيضا استعمالا صحيحا. لأنه كان يمكن للطالب أن يستعمل ظرفا من اللغة العامية بدلا من حرف الجر. يلاحظ أيضا أن لدى الطلاب الكثير من الأخطاء المتعلقة بوظيفة حرف الجر. مثل هل من أبا؟ بدلا من هل من أب؟ قد يعود سبب ذلك إلى عدم إلمام في مجال وظيفة حروف الجر.

وكان في كتابات الطلاب استعمال خاطئ للأوزان مثل أن يكتب الطالب دامنا (وزن فعل) بمعنى أبقانا بدلا من أدامنا (وزن أفعل). قد يعود سبب ذلك إلى اللغة العامية التي يقل فيها استعمال الوزن أفعل ويكثر بدلا منه استعمال الوزن فعل أو فاعل. هذا الشيء أدى كما يبدو إلى قلة استعمال الوزن أفعل في كتابات الطلاب في اللغة الفصحى. ومن الجدير ذكره أن (أبو بكر) (2003) وجد مثل هذا النوع من الأخطاء لدى الطلاب العرب في موضوع اللغة العبرية. حيث وجد أن الطلاب استعملوا خلال ترجمتهم من العربية إلى العبرية أوزانا يستعملونها في اللغة العربية ولا تحمل نفس المعنى في اللغة العبرية. يمكن الاستنتاج من هذا أن للغة الأم تأثيراً على متعلم اللغة الثانية في اختيار الوزن المنوي استعماله في اللغة الثانية. من الأخطاء التي وجدت لدى الطلاب أيضا استعمال حرف جر غير ملائم مثل حدث

على بدلا من حدّث عن. ربما يعود ذلك لعدم التمييز بين معاني حروف الجر والخلط بينها كما هو الأمر في العامية.

وجد لدى الطلاب أيضا كتابة ألف منحنية آخر الكلمة بدلا من الألف القائمة وبالعكس. مثال على ذلك عسا، عصى بدلا من عسى، عصا. وكتابة تاء مفتوحة في آخر الكلمة بدلا من التاء المربوطة وبالعكس. مثال على ذلك انزعجة، كلمت بدلا من انزعجت، كلمة. قد يكون المسبب لهذا الخطأ هو عدم وجود فرق في اللفظ بين الحالتين وعدم إلمام كاف في موضوع كتابة الألف والتاء في آخر الكلمة. خطأ اخر وجد لدى أحد الطلاب بكثرة هو استبدال حرف بحرف آخر قريب منه من ناحية اللفظ. مثل كتابة محطاط، بعض بدلا من محطات، بعد. قد يحدث هذا أيضا بسبب عدم التمييز في اللفظ بين الحالتين وبسبب اللغة العامية التي يكثر فيها مثل هذا الإبدال. هناك أخطاء لوحظت بكثرة لدى الطلاب ولها علاقة باللغة العامية وهي عدم ملاءمة الضمير للفعل وأخطاء تتعلق بعدم وجود ملاءمة في الجنس (التذكير والتأنيث). أمثلة على ذلك هم يعرف والصواب هم يعرفون. وأخطاء أخرى تتعلق في استعمال الاسم الموصول وملاءمته للضمير. مثل الرجال الذي والصواب الرجال الذين.

مما لا شك فيه أن للغة العامية دوراً هنا حيث يقال في جميع الحالات " اللي". وهناك الكثير من الأخطاء المتعلقة بكتابة الهمزة ككتابة يأمن والصواب يؤمن. السبب كما يبدو عدم وجود فرق في اللفظ بين الحالتين وعدم إلمام في قواعد كتابة الهمزة. من المثير للانتباه أنه وجد لدى الطلاب كلمة إنشالله بدلا من إن شاء الله.

ربما السبب هو أن هذه العبارة تلفظ في العامية متواصلة ككلمة واحدة. وأثر هذا اللفظ على الطالب عند كتابتها. ولا ننسى أنه اعتاد كتابة كلمة "إنشاء" كثيرا خلال سنوات التعليم.

لوحظ نوع آخر من الأخطاء لها علاقة بمبنى اللغة العبرية. أمثلة على ذلك من كتابات الطلاب أقدر لئن أوفر بدلا من أقدر أن أوفر. إن استعمال حرف الجر هنا قد يعود إلى اللغة العبرية التي نقول فيها نفس معنى الجملة السابقة مع استعمال نفس حرف الجر، حيث نقول: (אַנִּי יְכוּל לְחַסֵּד). مثال على خطأ آخر وجد في كتابات الطلاب هو يحق له في الحصول بدلا من يحق له الحصول. إن استعمال حرف الجر الزائد هنا قد يعود سببه أيضا إلى اللغة العبرية التي يستعمل فيها حرف الجر في مثل هذه الحالة حيث نقول: (מִגִּילָא לֹא לְקַבֵּל).

مثال آخر من كتابات الطلاب يأتي خبر الذي .. . في هذا المثال نلاحظ استعمال خاطئ للاسم الموصول قد يعود سببه أيضا إلى اللغة العبرية التي تجيز استعمال الاسم الموصول في مثل هذه الحالة، حيث نقول: (תְּבוּאָה דְלֵאָה אֲשֶׁר).

يمكن الإجمال والقول إن الأخطاء الصرفية التي لدى الطلاب أكثر من الأخطاء النحوية. قد يكون سبب ذلك مناهج التعليم التي فيها حصة النحو أكبر من حصة الصرف. أو العامية التي قد تشكل عقبة أمام استيعاب مادة الصرف من قبل الطلاب أو اللغة العبرية. ويجب أن لا ننسى أن بعض الأخطاء التي جاءت في كتابات الطلاب قد تكون عفوية. أي أن وجودها لا سبب له سوى السرعة والتوتر أثناء الكتابة وعدم قراءة النص المكتوب قراءة ثانية من قبل الطالب.

المراجع

Amara, M. (2004). *Language Education Policy: The Arab Minority in Israel*, Kluwer Academic Publishers: London.

Ferguson, c. (1959). " *Diglossia* ", World.

Jabareen, A. (2005). " Language Policy and Status of Arabic in Israel", *Academy*, 2,14-40.

James, C. (1998). *Errors in language learning and use, Exploring error analysis*, Longman.

Kellerman, E. (1995). Crosslinguistic influence: transfer to nowhere? *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 125-150.

Spolsky, B.; Shohamy, E.(1999). *Language of Israel: policy, ideology and practice*, Clevedon: Multilingual Matters.

عتيلي, ل. (2005). "الأخطاء النحوية لدى الطلاب العرب في المدارس الثانوية في إسرائيل في اللغة العربية" جامعة, 9, 277-286.

אבו בכר, ר. (2002). "השפעת לשון האם בקרב נבחנים ערביים בבחינות הבגרות בעברית לערבים", חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה, המחלקה ללשון: אוניברסיטת בר-אילן.

עתילי, ל. (1999). הקשר בין עמדות כלפי השפה העברית דובריה

ותרבותם ובין ההישגים בשפה העברית בבתי-ספר ערביים על-יסודיים בישראל, עבודת גמר לקראת התואר" מוסמך אוניברסיטה" בית-הספר לחינוך: אוניברסיטת תל-אביב.

هيفاء البيطار في رواية "امرأة من طابقين"

نادية حريري ومنال أبو زيد

مقدمة

بينما أشارت كاتبات عربيات كثيرات إلى تردي ظروف المرأة في المجتمع العربي نتيجة اضطهاد الرجل للمرأة بالأساس، فإن القارئ لأي من أعمال الكاتبة هيفاء بيطار سرعان ما يكتشف أن الكاتبة تطالب بالحرية والعدالة للمرأة كما للرجل، وإنها تربط تردي أوضاعهما إلى المفاهيم الاجتماعية التي تتحكم بالمجتمعات العربية ككل.

ورغم أن المرأة تبقى هي الأضعف كما هو واضح للكاتبة، وذلك بسبب قيود كثيرة يفرضها عليها المجتمع، وأحياناً في إطار القانون الشرعي وحتى المدني، ومع ذلك فإن الكاتبة تطالب المرأة بالتحرك وتحثها على العمل من أجل تحقيق شروط أفضل لحياتها.

هذه الدراسة هي محاولة لفحص نظرة هيفاء بيطار للرجل عامة، وللشرقي خاصة من خلال روايتها "امرأة من طابقين".

سنبدأ البحث في الفصل الأول بلمحة عن الأدب النسائي ومميزاته، ثم سننتقل إلى هيفاء بيطار ككاتبة، فنبدأ بالتعريف بشخصية الكاتبة بالاعتماد على خلفيتها الاجتماعية الثقافية والسياسية، كما نشير إلى التجارب الحياتية التي أفرزت هذا القلم المتميز.

في الفصل الأخير سنحاول أن نبرز نظرة الكاتبة للرجال، بالإضافة إلى أهم القضايا التي تخص المرأة كما ظهرت في الرواية، حيث سنظهر اعتراضها على أفكار

معطية مسبقاً، وكيف أبرزت الصراع بين الروح والجسد، وكيف جسدت الصراع الديني بين أبناء القومية الواحدة.

هيفاء بيطار الكاتبة المتمردة :

تقيم هيفاء بيطار في اللاذقية، وهي طبيبة مختصة بأمراض العين وجراحاتها، وقد بدأت مشوارها المهني طبيبة عندما كانت في الخامسة والعشرين من عمرها.

هي عضو جمعية القصة والرواية، وذلك بعد أن انتقلت إلى عالم الكتابة في فترة التسعينيات، وعرفت بغزارة إنتاجها بين قصة ورواية. فقد أصدرت حتى اليوم سبع مجموعات قصصية، وثمانى روايات نالت إحداهما - وهي بعنوان "الساقطة" - جائزة الشابي الأدبية للعام 2001.

نشأت في أسرة شبه مثالية، من والدين متعلمين مثقفين، أمها أستاذة في الفلسفة، وأبوها أستاذ في اللغة العربية. وكان لهما الفضل منذ الطفولة في حبها للقراءة، فهي تقول :

" ما كنت قادرة على عيش يوميّ دون رفقة كتاب " (1).

هيفاء كاتبة تطرق جميع الأبواب الأدبية، لكي توقظ المجتمع ليسمع أنينها ومعاناتها. إنها كاتبة مشاكسة، متحدية حاملة سيفها لتقاتل أشباح التاريخ، وتهاجم جحافل القيم والعادات.

من مؤلفاتها :

قصص: "ورود لن تموت"، "قصص مهاجرة"، "خواطر في مقهى

رصيف".

روايات : "يوميات مطلقة"، "قبو العباسيين"، "أفراح صغيرة"، "أفراح أخيرة - نسر بجناح وحيد"، "موت البجعة"، "ظل أسود حي"، "امرأة من طابقين"، "امرأة من هذا العصر".

الأوضاع الاجتماعية التي أثرت على كتابة هيفاء بيطار :

تزامنت بداية الكتابة عند هيفاء بيطار مع دعوى الطلاق التي رفعتها ضد زوجها، وهذا إن دل على شيء فإنه يدل على أن الكتابة تبلورت لديها عند إحساسها بالظلم والقهر الواقع على المرأة في مجتمعنا.

كانت هيفاء في تلك الفترة مصدومة من ذلك الوضع الذي وجدت نفسها فيه. وقد تميز ألمها في اتجاهين، الأول هو نظرة الناس للمطلقة بوصفها فاشلة، وسيئة الحظ، وقلة احترامهم لها، حيث تستدر شفقتهم. وهذا الأمر جعلها تشعر بالألم وبالنبذ. والثاني هو إحساسها بعجزها عن تغيير الواقع، والتعامل مع هذا الواقع، حيث تقول في حوار معها :

" لم أكن أملك أية أسلحة للتعامل مع هذا الوضع الجديد. لم تكن لدي خبرة حياتية هامة. فقد عشت حياتي براحة تامة، واستقرار أحسد عليه".

عندما تقدمت هيفاء بدعوى طلاق، بدأت فترة معاناة مع المحاكم الروحية المسيحية التي حكمت عليها بالهجر مدة سبع سنوات. وخلال هذه السنوات كانت هيفاء التي أحست فيها أنها ملتهبة بالغضب والرفض والإحساس بالظلم. لكن هذه السنوات كانت أشبه بمخاض طويل ورائع حيث حولتها إلى كاتبة، كاتبة تعبر عن معاناتها كما هي معاناة جميع النساء في المجتمع الشرقي. وهي تصف ولادتها الحقيقية ككاتبة بقولها : "ساعدتني هذه

السنوات أن أفكك نفسي قطعة قطعة ، وأعيد تركيبها على ضوء الحقيقة الأصلية التي توصلنا إليها الألم وحده. كانت هذه السنوات ضرورية أيضاً لفهم العالم".

بدأت بممارسة موهبتها في الكتابة مع سنوات الهجرة، حيث لم تكن معلقة ولا مطلقة، وأيضاً مع بداية عملها المهني طبيبة عيون في مشفى حكومي. لذا فقد رسمت صور إحساسها بالظلم في رأسها لدرجة إنها كتبت قصتها الأولى "يوميات مطلقة" في يوم واحد حيث اعتبرت أن المسودة كانت في رأسها، تقول: " لم أخجل يوماً من الاعتراف للجميع أنني كتبت أولى رواياتي بيوم واحد. لأنها كانت مكتوبة سلفاً في عقلي. وكانت عملية الكتابة مثل عملية تظهير مسودة الصورة".

هذه الظروف جعلت هيفاء بيطار تشعر بأنها تعيش متأرجحة دوماً ما بين الأحلام الكبيرة والواقع المر، حيث تتفرج بعينين مترعنتين بالأسى على الأطباء والمرضات، وهم يحتضرون من ضجر البطالة، ويتأسفون على الأوضاع المزرية في المشفى، والتي أدت بهم إلى الهروب خارج المشفى. إحباط العمل كان يوازيه إحباط من نوع آخر يزيده أهمية، هو الإحباط الاجتماعي، حيث كانت أعين هيفاء متفتحة، وتلاحظ الشخصيات الكثيرة في المجتمع التي لا تقبل الحوار، ولا تحترم المرأة، وترى كيف أن المجتمع يتكون من شخصيات كل واحد يرفض الآخر بشراسته.

وفي ذات الوقت لقد ساعدتها سنوات الهجرة كي تفهم بدقة عقلية الناس، وتحديداً نظرتهم المجحفة بحق المرأة. فكانوا ينظرون إلى المرأة التي

تجرؤ وتتمرد على النمط الذي يريدونها أن تكونه على أنها شاذة وغير طبيعية، بل إنها ناقصة الأنوثة، حتى لكأن الأنوثة تعني الخضوع.

هيفاء بيطار الطبيبة الكاتبة :

لقد دخلت هيفاء بيطار عالم الكتابة، بصورة ثورية، وليس بهدوء وروية، فلقد اقتحمت هذا العالم اقتحاماً، وكانت تكتب دوماً بينهم وإصرار، ولكنها في البداية لم توفق بترتيب أفكارها لغوياً، وقد عبرت عن ذلك بقولها:

” وفي البداية كنت أجد صعوبة في إيجاد تعابير موفقة لأفكاري وأحاسيسي، وكنت أظن بأنني أعاني مشكلة مع اللغة، وضعفاً في قدرتي على تطويعها، ثم اكتشفت بعد أن أخضعت نفسي للفحص العميق والتأمل الطويل أن مشكلتي ليست لغوية، بل في أفكاري ذاتها المبطنة بالخوف، الرغبة في المصالحة والمراعاة للعقلية السائدة.⁽²⁾

وهذا ما جعل الطبيبة تقرر التحرر من سطوة تلك العقلية والمحاصرة، فأحست أنها تمتلك لغة طبيعة تفوح منها رائحة الحياة، ولغة رشيقة، حتى أصبحت الكتابة بالنسبة لها تنفساً عظيماً تعيشه. فهيفاء بيطار تقول إن ”الكتابة منحنتني الشجاعة والرؤية والإيمان، علمتني أن أعاني دون أن أشكو، علمتني الكتابة أن الحلم بحاجة إلى إرادة وإلا ظل سراباً“.

ولكن هذا لم يمنع استمرار المعوقات الاجتماعية التي حاولت منعها من التحرر عن طريق الكتابة، فتقول: ”ما إن بدأت بنشر كتاباتي حتى هب الجميع ليمارسوا دوراً توجيهياً علي كتاباتي من اقرب الناس لي (أبي) الذي

كان معارضاً بشدة لنشر روايتي الأولى (يوميات مطلقة) بحجة أنه لا يحق لي تناول رجل الدين بتلك الطريقة"⁽³⁾.

وهذا الأمر يبدو طبيعياً ومألوفاً، حيث نعيش في مجتمع يمنع الكتابة أن تحكي خصوصياتها وخصوصيات أسرتها.

إلا إن الكاتبة التي عاشت في اللاذقية، حيث لاحظت آلام الناس الغارقين في البطالة والتفاهة والاستسلام لحياة رديئة. وشاهدت الناس الذين يشكون مشاكلهم وهم في جلسات (النارجيلة) التي لا معنى لها، لاحظت أن حديث الناس الأبدى عبارة عن شكوى طويلة لا تنتهي، يحسون بانفراج نفسي وهم يتحدثون عن انتهاك اللصوص المتنفذين الذين يحكمون حياتهم. لكنهم في الوقت ذاته يُظهرون لهؤلاء اللصوص كل تقدير وتبجيل حين تضطرهم الظروف للتعامل معهم. أمام هذا القبح والانتهاك لقدسيتها الحياة، بحثت كاتبتنا بإصرار عن مخلص. وكانت الكتابة وحدها هي المخلص. فهولت هيفاء إليها محاولة أن تكون شاهدة عصر، وأن تنقل أوجاع وأحلام المهمشين الذين يعجزون عن إيصال صوتهم، إذ لا أحد يبالي بهم.

وعلى الرغم من هولتها نحو الكتابة، إلا أن الخوف كان وما زال موجوداً في داخلها، فلقد كتبت الكثير من القصص القصيرة عن أشخاص بلا أسماء، ومدن بلا جغرافيا ولا اسم. فكتبت رواية "نسر بجناح وحيد" التي تحكي عن إحباط جيل من الشباب الجامعيين الذين يضمنهم البحث عن الوظيفة، وتذلمهم الرشوة للحصول عليها دون أن تتجرأ على ذكر اسم مكان العمل أو الشخص. وقد وصفت الكاتبة خوفها بقولها: "لقد صرت فنانة في فن التواري

وراء الكلمات وفي فن المواربة (أنا والمكان)“، ولكنها على الرغم من هذا الخوف
تعتبر الكتابة حياتها، حيث تقول:

”الكتابة في الحقيقة جعلت حياتي محتملة، جعلتني أخلق واقعاً فوق
واقع. بالكتابة وحدها أشعر أنني أحياء، وأني سيدة نفسي – أشعر أنني خالقة،
وأعبر من ضفة التفاهة إلى ضفة الإبداع. علمتني الكتابة كيف أحول القفص الذي
أعيش فيه إلى فضاء بلا حدود.“⁽⁴⁾

هيفاء الكاتبة الواقعية:

في قصص هيفاء بيطار مناخات حياتية وفضاءات إنسانية تفتح أمام
القارئ نوافذ يطل من خلالها على ذلك الكائن الحي الذي اسمه المرأة. تقتحم
الكاتبة القارئ بصرف النظر عن جنسه ليجول في عالم المرأة النفسي، من خلال
حكاياتها الواقعية، يقرأ أفكارها، يحمل تصوراتها، ويذهب معها في هواجسها.
ترسم القاصة شخصياتها بدقة، وتتماهى فيه، يتماهون فيها، فتنشأ تلك العلاقة
التي تقنع القارئ بالوجود الحقيقي لتلك الشخصيات المرسومة من واقع الحياة.
تمثل تلك الشخصيات أدوارها بدقة متناهية يساعدها على ذلك تلك العبارات
الرائعة التي تصوغ وببراعة حركات النفس ودواخلها. وعند دخولك كقارئ عالم
قصص هيفاء بيطار كمتفرج، ستضحى واحداً من تلك الشخصيات، متفاعلاً
حيناً، مترقباً أحياناً، إلا أنك وفي كل الأحوال ستمضي مع الحكاية إلى النهاية
بشغف ودون توان.

هكذا تأتي براعة هيفاء بيطار في طروحاتها لمعان جفت ينابيع
الإنسانية منه، فغدت حقول أرواحهم عقيمة عن إنبات بذور الحب والعطاء

والتسامي... أبعاد فلسفية تدور في ثنايا الأحداث المتطاحنة التي تجربها هيفاء بيطار على شخصيتها الأثرية. لهذا تبعد الروائية بإكساب الشخصية صفة واقعية، يحس القارئ بتصارع الأفكار عندها وتصادم الأمزجة والأهواء، لتصل هيفاء بيطار بأسلوبها الرائع المتزن، إلى اكتشافها قدرة الذات في اكتشاف حقيقتها حتى تخوم الرحمة والمصالحة والنسيان لإدراك معنى الحرية وثمر الكرامة.

وهيفاء بيطار كأديبة لم تستطع أن تجاري القيم الضاربة جذورها في أعماق التاريخ، بل كانت تعرف بالكاتبة الخارجة عن حدود المجتمع، وذلك للجرأة التي تمتلكها. تلك الجرأة لا تتحلى بها سوى نفوس أيقنت بعدالة حربها، مستمدة شجاعته من قوى خارجة عن حدود منظومة العقل. إنها نفوس ملائكية، لا تطلب العون من بني البشر الذين يحتكمون للعقل في خوض حروبهم.

هيفاء بيطار كاتبة متمرده:

الكتابة من وجهة نظر هيفاء بيطار عمل ثوري، وهذا العمل يبحث عن كيفية تغيير واقع لا يبدو جيداً، وجمال الكتابة يظهر عندما نصنع خلالها شيئاً جديداً بارزاً، فعندما تظهر الكتابة الرفض والتمرد على المؤلف تجعل القراء وإن رفضوها في الظاهر إلا أنهم يقتنعون بها في أعماقهم. وهذا هو هدفها من الكتابة، "وما أبحث عنه من خلال كتاباتي أن أنطلق من كل ذات لأسحبها نحو التحرر من قيدها شيئاً فشيئاً حتى أصل بها إلى النور".

وهيفاء بيطار لا تفصل بين الكتابة والجرأة فهي تجعلهما متلازمين، ولا تعترف بكاتب ناجح إذا لم يقم بعملية تعرية للأمور بجرأة وصدق، لأننا عندما نتستر عليها نقتل في أعماقنا حكاية إبداع حقيقي. لذا نلاحظ في كتاباتها أنها تركت النساء في الرواية يتحدثن عن مشاعرهن دون خوف، ومن المعروف أن المرأة عندما تتحدث عن تجربتها، وتقص أفكارها على الملأ، تحارب بشدة. وذلك لان هدفها من الكتابة هو فتح الأفق أمام المرأة.⁽⁵⁾

إلا أن هذه الجرأة أوصلت إلى حد أن تُمنع بعض رواياتها، وأن تُحاكم على بعض منها. بالإضافة إلى الانتقاد الذي وُجه لها من قبل بعض النقاد- مثل الناقد السوري غسان غنيم الذي اعتبر أن الكاتبة السورية بيطار اتخذت من التمرد المبالغ فيه وسيلة لإثبات ذاتها، وكأنها خرجت من حالة مرضية، وهي الآن تبرر لنفسها هذا التمرد.

هيفاء بيطار تعبر عن هموم المرأة :

الكتابة النسائية لها خصوصيتها كما يمتلك الرجل الكاتب خصوصيته، فهيفاء بيطار كامرأة عبّرت في روايتها "امرأة من طابقين" عن مشاعر شديدة الخصوصية لا تستطيع أن تشعر بها إلا الأم، ولا يمكن للرجل مهما كان قادراً التعبير عنها بصدق، إضافة إلى أن المرأة تفهم العالم بصورة مغايرة لما يراه الرجل، فالمرأة لديها قدرة أكثر على الاحتضان والاستيعاب والتعمق في تفاصيل الأمور، وهذا لا ينتقص من قيمتها. فالكاتبة والكتابة النسائية بشكل عام لا تفصل بين الكاتبة والمرأة، فعندما بدأت الكتابة كان همها أن تعبر عن همومها ومعاناتها الشخصية،

وبعد انتهاء هذه المرحلة برواية "يومييات مطلّقة" لم يعد الهم الشخصي هو ما يحرضها على الكتابة، بل أصبح هناك هم عام وهو مشاكل المرأة في كل مكان وزمان. من ثم، فإن المرأة عندما تكتب، رغم اشتراكها مع الرجل في "المنأخ" العام، فإنها تكتشف أن لذاتها الفردية وضعاً اعتبارياً مغايراً داخل سُلّم القيم الذكورية وتحت وطأة المعاملات والأحكام المسبقة.

في مجال الدفاع عن الحقوق والمطالبة بالإنصاف، يكون صوت المرأة مشدوداً إلى تحقيق حريتها المصادرة من لدن مجتمع وتاريخ حولها إلى متاع تابع لمشيئة الآخر / الرجل، أو كما تعبر عن ذلك سيمون دي بوفوار: "ما يُحدّد وضعية المرأة بطريقة خاصة، هو أنها مع كونها حرة مستقلة مثلها مثل أي كائن بشري، فإنها تكتشف نفسها وتختار طريقها داخل عالم يفرض فيه الرجال عليها أن تتحمل مسؤوليتها ضد الأخريات."

في الكتابة، تستطيع المرأة أن تتخلى عن المقترضات "الأخلاقية" التي تطوّقها كامرأة خاضعة لـ "إرادة" المجتمع، لتقترب من تلك الأوضاع الحميمة التي تجعل ذاتها تبرز في خصوصيتها وتمييزها ومعارضتها لقيم الذكورة السائدة.⁽⁶⁾

ويمكن القول إن كل كاتب أو كاتبة يعبران عن نفسيهما بالكتابة، وإذا كانت الرواية تعكس شخصية المرأة إلا أنها لا تعبر بالضرورة عن مكوناتها الداخلية. والعمل الأول لهيفاء بيطار "امرأة مطلّقة" كان سيرة ذاتية تحدثت فيها عن معاناتها كامرأة عانت من الانفصال الزوجي، في الوقت الذي كانت فيه مليئة ومسكونة بالخوف من المجتمع.

ومن هنا تأتي أهمية رواياتها فعندما كتبت عن معاناتها تميزت روايتها بالصدق والجرأة والعفوية الطاغية بين حروفها. فالمرأة الكاتبة برهافة مشاعرها تستطيع التعبير عن مشكلات من حولها من الأشخاص والأفراد، وتنجح بذلك كما لو أنها تعبر عن مشكلتها الخاصة.

إن المرأة التي فرض عليها، لآماد طويلة، أن تعيش مهمّشة، خاضعة للحيف والدونية والاستغلال غير المشروع، تمتلك تجربة شعورية واجتماعية مغايرة لتجربة الرجل المتشبهت بمنطق الذكورية وسلطتها. لذلك، عندما تكتب المرأة أدبًا، أي نصوصًا لا تتوخى المطالبة بحقوق مباشرة والتنديد بقوانين جائرة أو سلوكيات موروثية، فإننا نتوقع أن تكون هذه الكتابة نبشًا في الذاكرة والجسد، واستعادة للذات بحمولاتها النفسية ومجابهااتها العنيفة لكل ما، ومن يخنق هويتها ويهضم حريتها.⁽⁷⁾

وضع المرأة في المجتمع كما أظهرته هيفاء بيطار:

تتمرد الأدبية هيفاء بيطار على واقع يضعها مع بقية النساء في مرتبة ثانية بعد الرجل، مما دفعها للرفض والثورة على هذا الواقع على الرغم من الحزن الذي يقطع قلبها على صديقاتها اللواتي يرين أنفسهن بكل قناعة في تلك المرتبة، ويعتقدن إنهن فقط بالزواج والأولاد يمكن أن يحققن أنوثتهن ووجودهن. ولهذا فهي ترى أن الكتابة وسيلة للتخلص من الحسرة والألم.

فالكاتبة قادرة على إدخالنا في عمق الفرح الإنساني حين نشعر نحن البشر تشابهنا وحاجتنا للتعاطف والحب. ثائرين على الأطر الجامدة التي تحاول اختزال إنسانيتنا.⁽⁸⁾ وعندما تكتب المرأة فإنها تتميز بالانفعال الوجداني

ودقة الملاحظة والعناية بالصياغة والصدق في التعبير، بل تصوير صادق للذات النسائية في مواجهة الحياة، والمرأة أكثر من الرجال تأثراً بالأحداث، تهزها المصيبة، وتستثير بمشاعرها العميقة وهي إن أحببت أحببت بصدق وإن كرهت لا تكتم كرهها، ففي أدبها فواحة حرص المجتمع أن يكتبها فوجدت في الكلمة متنفساً لها، تعبر فيه عن رفضها للوضع القائم.

وتصور الكاتبة وضع المرأة في مجتمعنا بأنه شديد الظلم للمرأة حتى أنه يمكن القول إنه لا مكان للمرأة الجديدة، فتصور لنا عن طريق بطلات رواياتها أن المرأة الجديدة التي تعي ما معنى كرامتها وحققها تضطر إلى الهجرة هرباً من الإحباط والخوف.

وتصور وضع المرأة عن طريق طرحها لمواضيع إنسانية حساسة، وبصورة واقعية بعد أن تستشف موضع الألم وموضع الحب وموضع القوة وموضع الضعف عند المرأة كيف كانت تلك المرأة، وفي أي زمان وجدت حتى لو كانت امرأة من هذا العصر. ففي أعمالها يتوارى الهم العام، ليفسح المجال للهم الشخصي الذاتي، والذي يبدو لنا رغم خصوصيته ينطق هم كثير من النساء في مجتمعنا، لذلك يعلو صوت المرأة ليجسد لنا خصوصية المعاناة بكل حرارتها وصدق تفاصيلها... كما نعايش نبض حياتها اليومية، بما تحمله من أفراح ومعاناة (الحب الأمومة الطلاق)..⁽⁹⁾ تفاصيل تنصبّ عن عوالم وأوجاع وإحباط المرأة المطلقة ونظرة الرجل إليها، مشكلة الطفلة التي تنتقل بين والديها، بالإضافة إلي قضية مهمة وذات حساسية وجرأة وهي موقف الكنيسة المسيحية من موضوع الطلاق: "أنت ببساطة تجلس وراء مكتبك وتطلق حكم الهجرة

لزوجين في قمة نضوجهما وشبابهما وتقول لهما: اهجرا بعضكما وترميها في فم الغول... سنوات وسنوات، هلا تساءلت كيف سيعيش هذان الزوجان، أليس هذا وضعاً مثالياً للانحراف؟”

ويدخل في صلب معاناة المرأة، هو علاقتها بجسدها وفعل الزمن فيه سلباً، عقدة انحسار الجمال الأنثوي، وكذلك ذبول الجسد مادياً وجنسياً والذي يسبب شرخاً في العلاقة مع الرجل الذي يكون مأسوراً بظاهر الجسد والفتنة الخارجية مشروحاً عن العمق الإنساني الداخلي لهذا الكيان.

الفكرة الرئيسية في "امرأة من طابقين":

لقد دونت الكاتبة في رواية "امرأة من طابقين" معاني الحياة، ومآسيها، مآسي شباب طموح إزاء الحياة والوصول إلى الشهرة، لكن الواصلين قبلها أحاطوها بستار المنفعة، والمقايسة، "هات وخذ" - شعار سير أغوار حياة الشباب الطامح للظهور، الطامح للخروج من قوقعة الجدران. في هذه الرواية تكتب الراوية أطرف معاناتها ككاتبة أرادت لأفكارها أن تنشر فاعترضتها أطماع الطامعين بها كامرأة أثارت إعجابهم، متناسيين أفكارها وكتاباتهما، متغاضين عن طموحها وأحلامها، أما هي فصارت شهواتهم لتبقى راضية عن نفسها كامرأة وككاتبة.

والكاتبة تعرض هنا فكرة إلغاء الفروق الطائفية، والتزاوج الحر بين الأديان عن طريق بطلنة قصتها التي تريد أن تهدي للكاتب المشهور قصتها التي تحتوي بين فصولها على فصل عشق فتاة مسيحية لشاب مسلم، وما تبع ذلك

من مشاكل، وتود الكاتبة لفت النظر إلى هذه الطائفية بصورة مستفزة حيث تقول
إنها سمعت حوار أمها وأبيها الأبدي:

”نتمنى لو يموت أولادنا ولا أن يتزوجوا خارج دينهم“ (ص 85).

ولكن نهاية القصة تبين لنا كيف أن المرأة كانت تبحث عن الحرية
وليس عن العهر، حيث تقول: ”أسرعت استلم روايتي بشغف كبير، أدهشني
أنني نفخت عليها مراراً حين تسلمتها، لدرجة أن الموظفة سألتني: ”لكن لا
غبار عليها“. ضحكت وأنا أقول بسري: ”لقد علق بها ما هو أقذر من الغبار.“
كان البحر يقترب مني، هكذا أحسسته، عبر موجات قصيرة متلاحقة، هبت
لاحتضاني لكنها تعرقلت بصخور الشاطئ، كنت سعيدة أنفوس رائحة كرامتي،
فكرت أنه سيكون أمامي وقت مستفيض كي أتأمل زيف المشاعر الكثيرة التي
كنت اعتقد أنها مشاعري، وضلال الأفكار العظيمة التي كنت أؤمن بها، وأعتقد
أنها أفكاري، أدركت الحقيقة متأخرة ربع قرن... كنت بحاجة لربع قرن كي
أفك نفسي وأعيد تركيبها من جديد لأتأكد الآن أنني كنت دومًا طاهرة ونقية،
وكانوا هم الوجوه التي أحبها وتعذبني بحبها المشروط، والوجوه التي أرادت
امتصاص نداوة شبابي، وأنوثتي وجعلي سلعة... لكنني الآن حرة كغيمه نقيه
كدمعة ربت بحنان على روايتي التي أوسدتها حضني، كنت أحس أنني أربت
على كتف امرأة حرة ونقيه تصالحت مع نفسها ومع العالم، ولم تعد تشعر كما
كانت تشعر دومًا بأنها امرأة من طابقين“ (ص 181).

العلاقة بين المرأة والرجل :

تظهر لنا هيفاء بيطار هنا كيف إن المرأة اليوم وبعد أن فهمت حقها- استطاعت إن تصل لوضع يمكنها أن تتحدى فيه سيطرة الرجل، وتمنعه من إخضاعها. إلا أن نظرة الرجل لها لم تتغير فهو ما زال يعتبر نفسه الأمر النهائي، ففي الرواية تظهر لنا البطلة نازك كيف تخضع المرأة في البداية لأبيها، ومن ثم لزوجها، ومن ثم لقرارات الكهنة في المحاكم.

ونظرة الرجل تجاه المرأة لم تتغير أبداً، فجميع الرجال الذين تحدثت عنهم في الرواية كانت هي بالنسبة لهم جسد فقط جسد. لم ينظر أحد منهم إلى عقلها أو إلى تفكيرها، فبداية بالكاتب الذي حاول أن يقيم معها علاقات جنسية على الرغم من كبر سنه، وقد كان يناقض نفسه لكي يظهر بمظهر المثالي، ففي نفس الوقت يتكلم إليها كابنته، وأيضاً، يلامس جسدها حتى أنها نبهته إلى ذلك بقولها : "أتناديني ابنتي!! وأنت تغرقني بقبلاتك النهمة منذ لحظات" (ص 51)، وانتهاءً بالناشر الذي اعتبر طباعته لروايتها من دون أن تسلمه جسدها هو بمثابة استغلال له ولنفوذه : "أنت أدري بما كتبت، لكن أن تمثلي الشرف معي، فلا، لن اسمح لك أن تستغليني" (ص 180).

ومن خلال محطتها الأولى عند الكاتب إلى محطتها الأخيرة مع الناشر، أظهرت لنا علاقة غير سوية بين الرجل والمرأة في مجتمعنا. ولكنها علاقة متعارف عليها لا اعتراض عليها، ومن تعترض تكن فاسدة الأخلاق. فهي تحدثت في البداية عن استغلال الرجل للمشاعر وليس الجسد حيث تركها

حبيبها الأول و" ترهبين " في الدير : "كانت هذه أول خيبة عاطفية تعيشها مع شاب خصاه إيمانه" (ص31).

ثم بعد ذلك تحدثت عن زميل يعمل في الجريدة، وأوضحت كيف قام باستغلال جسدها ليضيف مضاجعتها إلى قائمة انتصاراته، ف "مشكلة الرجل انه تكون عبر أجيال وأجيال أن ينظر للمرأة كموضوع متعة، ما كان يعرف كيف سيتجول في غرف الروح الخصوصية والرائحة والعميقة للمرأة " (ص 3) . ثم بعد ذلك أتت علاقتها بالمسلم، والتي بلورت فيها بصورة رائعة عن صراع الروح والجسد، صراع الذات والمجتمع، صراع الرغبة ومشية الأهل. ولكن هنا الأمر يختلف فقد أحبها الرجل بصدق، ولكن هذا لم يمنعه بأن يطالب بجسدها مع الروح. ومن ثم عن علاقتها بزوجها الذي سمح لنفسه أن ينام مع عشيقته على فراشها، وبدأ بعبابها وتذكيرها بماضيها لكي لا تفضح أمره. والشاب التونسي الخ . وفي جميع الحالات كان يتوجب عليها أن تكون متعة للرجل. ولكن من نظرة أخرى نرى أنها كانت تحاول أن تتحدى الرجل، ولكنها لم تفلح إلا في نهاية المشوار عندما أفلتت نفسها من أيدي الناشر، ففي علاقتها مع الكاتب أظهرت نوعاً من التحدي حيث كانت تريد أن تتفوق عليه بالموهبة، ولذا كانت تحاول أن ترضي غروره الجنسي ببعض القبلات لتنتصر عليه في النهاية بكتاباتهما " هل كنت أريد أن أهبه ، أن أعب بالنار كما يقولون ، وأوجج مشاعر حبه لي ، هو الذي كان يعتبر دوماً بأنه لم يحب امرأة في حياته ، لأنه لم يصادف المرأة التي جعلته يركع ، هل كنت أريده أن يركع؟ ربما، أم أن شعوراً مهزوماً في داخلي تجاه زمن يسحق إنسانيتي وموهبتي وكرامتي،

ويجعلني كقربة جوفاء، يملؤها الذعر من كل محاولة صادقة للتعبير عن الذات. أعتقد أنني في غزلي الكاذب له، وادعائي أنني أفكر به، ورشّ قبلائي الحارة في رسائلي إليه، كنت أعترف بهزيمتي تجاه زمني الذي كان يجسده هو، كنت أتصرف كمتهمة، كنت أحسّ أن الزمن الذي يضطهدني هو الزمن الذي مجده، وبالتالي كانت شهرته تذلني بطريقة ما، كنت أحياناً أجبر نفسي على مراقبة تصرفاتي وإخضاعها لفحص دقيق" (ص 21).

ولقد أحست أنها تتحدى الرجل عندما تزوجت فلقد أجرت عملية إعادة غشاء البكارة، لكي تريه أنها عذراء مع أنها في داخلها كانت تعتبر زواجها منه عهراً: "بأي حق يلمسك هذا الغريب الذي لا تشعرين نحوه بأية عاطفة؟! أليس ما تمارسينه عهراً؟ ما هو العهر سوى ممارسة فعل الحب دون حب؟ فكيف وأنت متيمة بآخر" (ص 95).

صورة المرأة:

المرأة موضوع قيد الطرح في كل الأوقات، لكن ليس كما قامت هيفاء بيطار بالكتابة عنها، فقد كتبت عن المرأة بمختلف حالاتها، وكتابتها صنعت شيئاً، وإن لم تغيّر مجتمعاً فقد غيّرت نفوساً، وإن لم تجابه بعملية منع لمؤلفاتها فقد جوبهت برفض بعض القراء لها. إذن فقد صنعت شيئاً، وخلقت حالة ردة فعل. إن الحديث في قضايا الروح والجسد أمراً محرماً. وقد كتبت هيفاء بجرأة عن نساء يمكن أن يمارسن نزوات معينة، ثم ينصرفن عنها، وكذلك تحدثت عن الكبت الراسخ في أعماق المرأة. وحاولت من خلال كتاباتها تمزيق

جدار الخوف والخضوع المحيط بالمرأة، ولم تتعامل مع الجسد كشيء مقدّس، بل كشيء واقعي، وقد تناولته في أعمالها من وجهة نظر فسيولوجية واقعية بحتة، ليس محاطاً بالعفة وليس مبتذلاً، ليس مقيداً ولا حرّاً، له متطلباته وقوانينه. لكنها لم تركز تركيزاً كاملاً على موضوع انطلاق الجسد والمبالغة إلى حد النفور.

وفي هذه الرواية نجحت في أن تبرز وحدة الروح والجسد عند الكاتبة، فنازك هنا تمثل شريحة من النساء صورتها الكاتبة عن طريق البطلية.

تعري بيطار من خلال بطلتها فساد بعض الأوساط الثقافية وانتهازيتها مع المثقفة، فنازك الشابة الأرثوذكسية المطلقة والموهوبة أدبياً التي تبحث عن ناشر لروايتها الأولى تفاجأ بأن للنشر أحياناً ضربيته التي لم تكن في حساباتها. لقد وقعت بين برائن كاتب كبير شاءت أن تسميه بكاتب البلاد إكباراً لشأنه ناهر الخامسة والسبعين، وناشر مشهور في الستينيات من عمره، لم يتورع عن التحرش بها تارة، ومقاومتها صراحة تارة أخرى :

” إنه يريد أن يعهّرنني قبل أن يشهرنني ” (ص 75)، ألم تكن المعادلة بيني وبين الناشر سافرة : ”سافري إلى بيروت واقضي برفقتي ثلاثة أيام أطبع لك الرواية” (ص 175)، ”لماذا أخدع نفسي أليس واضحاً منذ البداية أنه يريدني كامرأة مقابل أن يشهرنني ككاتبة ” (ص 191).

البطلية الرئيسية:

الرواية هي قصة امرأة اسمها (نازك) على أبواب الأربعين، كاتبة مبتدئة تنتظر فرصة عمرها لنشر روايتها الأولى التي تحاول من خلالها إلغاء

الفروق الطائفية، والتزاوج ببساطة بين الأديان، بعد أن نشرت عدة قصص قصيرة في الجرائد والمجلات.

ولدت نازك لعائلة مسيحية أرثوذكسية متدينة، كان والدها حفيد كاهن، وكانت قد تعودت منذ صغرها زيارة الكنيسة وحضور اجتماعات الجمعية الأرثوذكسية - بالرغم من عدم اقتناعها التام بالطقوس الدينية أو بالكنيسة بشكل عام، ولكن كان للكنيسة ميزة رائعة - كما وصفتها الكاتبة - وهي أنها من خلالها تختلط بالجنس الآخر، وقد تطرقت لهذه النقطة قائلة: " لكن لهذه الجمعيات الدينية ميزة رائعة دفعتها للتعلق بها بقوة، هي أنها المنفذ الوحيد للاختلاط بالجنس الآخر، فالاجتماعات مختلطة، والنشاطات الاجتماعية والمخيمات مختلطة، والنشاطات الاجتماعية والمخيمات مختلطة، كان الجنس الآخر المغيب في الواقع والمدرسة والذي تتوق للاقتراب منه، تجده لصقها في جمعيات التعليم الديني، فتحس بسعادة غامرة، وكأنها تهمس لنفسها بنشوة: هذا هو الذكر، هذا هو الشاب البعيد البعيد، انه قربي الآن، أستطيع أن اكلمه وأنظر في عينيه" (ص 25). عاشت قرابة ربع قرن حياة تميزت بالازدواجية المتشعبة بتجاذبها. والبطلة هنا أظهرت جميع أوضاع المرأة في المجتمع التقليدي، والتي ترفضها هي بشدة. فأوضاع المرأة الاجتماعية والاقتصادية وليس طبيعتها الجسمانية هي التي تحيلها إلى كائن مغترب، ويسبب الأوضاع السائدة التقليدية تتحول المرأة إلى كائن يتصف بما يلي:

إنها مضطرة أن تعتمد على الزواج، وبدونه يعتبرها المجتمع عانساً (وليس للرجل الذي يظل عازباً مثل هذا اللقب السلبي) وعالة وموضوع سخرية أو شفقة أو كليهما معاً. فنازك عندما اكتشفت خيانة زوجها لم تكن تستطيع الانفصال عنه

بسبب عدم امتلاكها لمصروفها، وعندما بدأت بالعمل أحست أنها يمكن أن تنفصل عنه، حيث يظهر في الرواية "فور استلامها الراتب الأول طلبت من زوجها أن يكف عن إعطائها مصروفها الخاص" (امرأة من طابقيين، ص 122).

● يقدر المجتمع في المرأة تلك الصفات التي تتعلق بالأنوثة والأمومة والزوجية والمهارة في الشؤون المنزلية، وبكونها موضوعاً جنسياً، فيكون جمالها رأسمالها الأهم، ولا بد للمرأة أن تفرض وجودها كإنسان قبل كل شيء، وليس لكونها مجرد دور (أم، أخت، زوجة، بنت... الخ)، فتعرف بالنسبة للرجل، وليس بالنسبة لكونها كائنًا مستقلاً، فنازك محترمة لأنها ابنة لحفيد كاهن "كان والدها حفيد كاهن كان يكره كل الديانات الأخرى..." (ص 23).

● تعتبر المرأة في المجتمع التقليدي مسؤولة ليس عن انحرافها وحسب، بل عن انحراف الرجل أيضاً، فهي في نظر التقاليد أصل الغواية والفتنة والشر والتعاسة، ولذلك عرف المجتمع جرائم الشرف ضد المرأة، وليس ضد الرجل. حيث لم تستطع نازك العودة إلى أهلها بعد أن تركت زوجها لكي لا تسمع كلماتهم التي سوف يقولون فيها "أنت السبب".

أظهرت نازك البطلة كيف أن على المرأة ألا تصارح الرجل بما بداخلها، فها هو زوجها يستطيع أن يتنصل من خيانتته له بسبب معرفته بعلاقتها القديمة "حين ينكشف الرجل والمرأة على بعضهما تماماً تفسد العلاقة بينهما" (ص 135).

وها هو الكاتب بعد أن قرأ مغامرتها مع الرجال يعتقد أنها مباحة له، وكذلك الناشر فلم لا تكون له بعد أن عرف من روايتها عدد الرجال الذين ضاجعتهم. ومن ثم الشاب التونسي، الذي عرف أنها حزينة ومصدومة فأصبح من حقه أن يواسيها، والمواساة تأتي عن طريق الجسد.

أسلوب الكاتبة:

يثير العنوان في رواية "امرأة من طابقين" تساؤلات كثيرة نظراً لكثافة إيحائه، فهو من العناوين القليلة التي تحرض الخيال علي التحليق وطرح التساؤلات ورسم إشارات الاستفهام.

وقد تم اختيار العنوان لأن الكاتبة شعرت نفسها تنفصل إلى امرأتين إحداهما تتبع غرائزها وشهواتها، والأخرى تتبع عقلها وفكرها. وقد جسدت الكاتبة هذا الصراع في روايتها قائلة: "أحسست نفسي أنني انفصل إلى امرأتين، امرأة الطابق العلوي، وامرأة الطابق السفلي. أصغيت للحوار بينهما، وأنا ممددة على السرير العريض شبه مشلولة. قالت امرأة الطابق السفلي: لماذا لا تستلمين له؟ إنه رجل جذاب، رغم أنه في الستين، لكن جسمه مشدود وجميل، والله لقد جفت روحي من الحرمان العاطفي، وتشقق جسدي من الحرمان الجنسي لماذا لم تسترخ بين ذراعيه، فهذا حق لجسدك عليك، ثم أنت تعرفين أن في أعماق كل أنثى حنين صميمي للانصهار برجل، الله هو الذي شكلنا هكذا، فلماذا لا تسمحين لحنيني أن يلتقي بحنينه؟

قالت امرأة الطابق العلوي باحتقار: حنين لرجل! قولي الشهوة البهيمية لرجل، فأنت لا يهملك سوى اعتصار اللذة، كما نعتصر العسل من زهر العسل ونحن أطفال" (ص 171) .

وقد أوضحت ذلك الصراع أكثر وأكثر والذي يتعلق بنشر كتابها قائلة: " أجابت امرأة الطابق السفلي : حسناً أنت الموهبة والعقل المفكر، وأنا الشهوة والجنس، أنا الغرائز التي تحتقرينها أنت، لكنها ستساعدك في النشر، وهو الآن يفتح لك طريق الشهوة، أنا من ستمد لك الجسور" (ص 172).

إن السرد الروائي يبدأ بضمير المتكلم على لسان نازك لينتقل بعد سبعين صفحة إلى ضمير الغائب، وعن الحكمة القصصية، حيث اعتبر أنها جاءت واضحة وبسيطة، ونسجت عبر لغة تميزت بجنوحها الوصفي للداخل والخارج بما يتناسب والوضع الاجتماعي والنفسي لشخصيات الرواية الذين تميزوا بدورهم بصراحتهم ووضوحهم وبعدهم عن الغموض، حيث ينتمي أغلبهم إلى تلك الشريحة المتعلمة والمثقفة في المجتمع .

إن الرواية عالجت همًا خاصًا وذاتيًا محضًا يتعلق ببطلنة الرواية، لكن هذا الهم قد شكل خطأ ممتدًا باتجاه ما هو عام ينفث على قضية اجتماعية شائكة وذات خصوصية متميزة وتاريخية، وهي مسألة تحرر المرأة من شرطها الإنساني الذي لازمها مئات السنين.

إن الكاتبة هيفاء بيطار تعاملت في روايتها مع العالم الواقعي بعيداً عن الخيال أو الأسطورة أو الأجواء الغرائبية، فكانت شديدة الملامسة للواقع والالتصاق به. وان تميُّز عملها يعود إلى جرأته اللافتة في اقتحام بعض التابوهات المقدسة

والمحرمات ، فحاولت هدم بعض الجدران من حول المرأة وإظهارها للجميع كما هي بطبيعتها العفوية ، لا كما قولبها المجتمع الذكوري ودجنها عبر التاريخ ، فرواية "امرأة من طابقين" هي مرحلة بحث عن الحرية المفقودة والفردوس المفقود ، لأنها انطلقت من هم خاص إلى هم عام. وقد لامست الكاتبة أعماق الروح الإنسانية لدى المرأة من خلال إضاءتها لهذه الأعماق ، والتعبير عنها بلغة صريحة ، وأسلوب سردي شفاف ومباشر قد يחדش الحياء المتعارف عليه أحياناً ، كما مزقت الستائر التي تخفي وراءها كل الشهوات المستترة خلف العادات والتقاليد والأعراف. ولهذا كان هذا العمل هو عمل إبداعي متميز ندد بكل العوامل التي ساعدت وتساعد على تعميق اغتراب المرأة في عالم لا يأبه بإنسانيتها.

"امرأة من طابقين" وطأة الأعراف في النزاع الداخلي سجلات الروح والجسد تختزلهما أوراق هيفاء ببطار المبحرة في عوالم النفس الإنسانية. قصه وامرأة في تناوب على توزيع الأدوار ضمن صنعة سردية تتقطع سيرورتها ، مشوشة خيال القارئ المسترسل في تتابع الأحداث التي تتلاشى وتيرتها مع تبدل الأدوار. فنازك شخصية الرواية المحورية المملوكة بهاجس الشهرة الأدبية ، تروي حكاية منتزعة من تجربتها الحياتية بضمير الغائب الذي يمنحها حرية أكبر في التعبير ، لكن من دون إغفال اسمها . فنازك كانت تسكب في روايتها مخزونها من تراكمات تجارب عاشتها ، وتسجل في سطورها حكمها حول ما عاشت ليكون ذلك في النهاية.

أسلوب تقمص الشخصية:

هيفاء قادرة على تقمص الشخصيات من حولها ، وعندما تتفاعل هذه الذات المبدعة مع نفسها ومع الأشخاص وما يعانونه من مشكلات تكون حينها قد صنعت

شيئاً ممتازاً. ومن غير المعقول أن يخوض الكاتب كل التجارب التي يتحدث عنها، وهيفاء تمتلك القدرة على التجول في فكر وإحساس الناس من حولي، وكثيراً ما يظنون فعلاً أنها بطله الرواية، فحين نشرت روايتها “امرأة من طابقيين” أعتقد كل من قرأ هذه الرواية أنه كان لديها طفل ومات، وهذا ناتج عن وصف الدقيق لمشاعر الأم التي فقدت صغيرها. كما أن كسر الحواجز المتعارف عليها في حديث المرأة وكتابتها ما يجعل بعض القراء يظنون أنها تتحدث عن نفسها.

إن الكاتبة بيطار لمست تطوراً في التقنية الروائية في هذا العمل من خلال محاولتها أن تنفصل عن سيرتها الذاتية التي بدت واضحة في روايتها “يوميات مطلقة”، فسعت إلى خلق مسافة بينها وبين بطلتها، فقد اختارت ضمير المتكلم، مشيرة إلى سيطرة ضمير الغائب على معظم السرد، لعلها توحى بحيادها، ورغم ذلك لمست حميمة الخطاب الروائي، وتجلت من خلال الصيغة المعادلة لصيغة المتكلم وكأنها لغة البوح والاعتراف .

ومما يدلنا على أن هيفاء تستطيع أن تمثل الشخصية من دون أن تكون هي صاحبها حتماً، فقد أفلحت الكاتبة أحياناً في الخروج من تجربتها الذاتية، فقدمت لنا أزمة المرأة العاقر وأبرزت معاناتها، كما أفلحت الكاتبة بيطار عبر الحوار في تقديم صوت الرجل الشرقي الذي يعيش في أقنعة عدة.

كما أنني لمست خصوصية الخطاب النسوي بكل حساسيته ورهافته، إذ تبدو حساسية المرأة المثقفة للغة مدهشة، ورأيت أن صيغة المخاطب أضفت على الرواية حيوية، فاستطاعت أن تخرج من رتابة الإيقاع الذي يؤدي إليه استخدام صيغة

واحدة في السرد، وبدا ذلك واضحاً عبر الحوار الداخلي إذ تستطيع أن تسمع صوت معاناة كل امرأة اعتدي الزمن على وجهها .⁽¹⁰⁾

الأدب النسائي بين (الاسترجال) وإثبات الذات :

كثر الحديث في الآونة الأخيرة عن مصطلح " الأدب النسائي " حتى بات محوراً للجدل والنقاش بين العديد من الكتاب والأدباء العرب على اعتبار أن المرأة جنس لطيف لا تستطيع الإبداع إلا في المجالات التي يحددها الرجل، وإن كان هناك عدد من الأقلام النسائية التي ترفض مسألة التصنيف على أساس الجنس، وترى في الأمر شيئاً من المبالغة واللا واقعية، فإن البعض يعتبر أن الأدب العربي مازال ذكورياً رغم أن بعض الكاتبات العربيات قدمن أدباً متميزاً لم يرق إليه كثير من الكتاب العرب.

الإنجاب والتربية :

مازال الوضع العام للمرأة في الشرق متردياً لدرجة أن البعض يعتقد أن المرأة خلقت للإنجاب وتربية الأطفال والاعتناء بالرجل، إلا أن ثمة حركة أنثوية قامت في عصر النهضة ودعت إلى تحرير المرأة، وأنها لم تكن في حقيقة الأمر بسبب قضايا المرأة بقدر ما كان للدفاع عن الإسلام كونهم أرجعوا اضطهاد المرأة وتخلفها إليه .

الحقل الذكوري :

أن الكتابة حقل ذكوري خالص وما تبقى استثناءات.. فما كتبته الأديبتان السوريتان ألفت الأدلبي ووداد سكايني لم يخرج من معطف الرجل، حيث وصفت

وداد السكاكيني الظلم الواقع على المرأة، وانتظرت من الرجل أن يشفق عليها، ثم يتوقف عند رواية (ذاكرة الجسد) لأحلام مستغانمي، أن البعض رفض الاعتراف بقوة الرواية، بل وشكك في أن روائية يمكن أن تكتب بهذه الجودة، ونسبها إلى الشاعر العراقي سعدي يوسف، وعن الاتفاق والاختلاف بين الكتابة الذكورية والكتابة الأنثوية فالجميع يبيع ويشترى في قضايا المرأة، ونصنع أمجادنا من قضايا المرأة. فمزال الرجل متقدما بأشواط كثيرة في حقل الكتابة والأدب ليس لأن المرأة قاصر بل لأن المرأة صنعت امرأة.

يجب على المرأة النهوض بنفسها لتطالب بالمساواة الاجتماعية مع الرجل، لأنها ليست أقل مخيلة وإبداعاً منه، أن ما تكتبه الأنثى حول الموضوعات المحرمة كالجنس هو تغطية للعجز في البناء الفني، لأن المهم هو التمييز في جماليات الكتابة وبنائها الفني.

كتابات استرجالية:

أن هناك كتابات أنثوية لاتزال (استرجالية) أي أن المرأة أخذت اسم الرجل وزيه في حين بقي الرجل محافظاً على مركزه، معتبراً أن الكتابة تسير باتجاه التعددية والاختلاف ضمن قواسم مشتركة ذكورية أنثوية مع مراعاة الاختلافات الفردية والأسلوبية بين الاثنين، وأن وعي الأنثى لذاتها في المستقبل سيعمق هذه الاختلافات التي ما تزال بسيطة وحديثة العهد، ولكنها ستتأزم حين يدرك الرجل جدية المعركة، وحين تهب المرأة فعلاً مطالبة بالمساواة مع الرجل وخاصة في الحقل الكتابي.

هوية الإبداع:

أن قضية الإبداع ليست قضية ذكر أو أنثى، لأن الإبداع لا هوية له سوى الإبداع، فالمرأة تشارك الرجل في الأزمات الداخلية والنفسية، وأن نقاط الضعف عند المرأة الكاتبة هي نفسها عند الرجل، والخطاب الروائي – برأيها – يتطلب قدرات استثنائية من يمتلكها سواء كان رجلاً أو امرأة يحق له أن يكون مبدعاً. الرواية هاجس متعدد في فضاءاته ولغته، والتعدد أساسي، وهو من جماليات الرواية، وما نفتقده في الرواية هو هذا التعدد أو محاولة طغيان صوت واحد على عدة أصوات، بمعنى آخر – هناك طغيان لوجهة نظر واحدة يتبناها المؤلف أو المؤلفة وتكون قاطعة على جميع الشخصيات.

لابد للكتابة النسوية أن تتكئ على تبرير الخطاب النسوي المقموع أو المغيب، وأن تهدم بعض المقولات الذكورية الثابتة أو المستقرة في الإبداع، أنا لست ضد الخطاب الذي يهدم المقولات الذكورية السائدة في الواقع الاجتماعي، لكنني أتساءل: هل المرأة وحدها التي عملت على إنشاء هكذا خطاب؟ وهل وجدت في كتابتها شكلاً مناقضاً لما كتبه الرجل، ولعل المرأة الباحثة عن تحررها من الاستعمار الذكوري قد جاءت في العديد من الروايات التي كتبتها الرجل، كما لا تخلو بعض الروايات التي كتبتها المرأة من صورة المرأة المشيئة أو المستلبة.

نفسية المرأة:

إن أصحاب منظور الاختلاف بين الكتابة الذكورية والأنثوية يبررون اعتقادهم بأن نفسية المرأة بوصفها نفسية خاصة تمثل إشكالية إبداعية لا يمكن أن

يصل إليها أي كاتب مهما كانت براعته، وبالتالي تشكل هذه النفسية محورًا فاعلا لتبرير مشروعية كتابة أنثوية.

أن كل مبدع يمتلك نفسية خاصة تنعكس على مزاجه الإبداعي بغض النظر عن جنسه، كما أن لكل مبدع خياله الخاص الذي ينفرد به دون غيره، ونتساءل: هل استطاعت الروائية أو الروائي أن ينشأ كل منهما خطابًا مختلفًا عن الآخر أثناء الغوص في تكوينات الجسد، وهل هناك مقاييس خاصة بالمرأة المبدعة ومقاييس خاصة بالرجل المبدع، بحيث تسمح لهما هذه المقاييس بتحديد جنس الكاتب من خلال تناول الجسد.

ونجيب عن تساؤلنا بالنفي من خلال تناولنا لعدد من الكتاب الذين تناولوا عالم المرأة سواء من الناحية الفسيولوجية أو الاجتماعية والنفسية كما في "ليليات امرأة" لوفيق بو جدرة، وهناك كاتبات ولجوا عوالم الرجل الجسدية والنفسية كما في "ذاكرة الجسد" لأحلام مستغانمي .

نوازع الجسد في كتابات المرأة العربية بين الإباحية والجرأة في الطرح:

أستغرب من أننا نضع المرأة دائمًا في قفص الاتهام، ونتجاوز الرجل! وتتساءل لماذا لا يكون السؤال عن الكتابة في هذا الموضوع عند الطرفين الرجل والمرأة؟ ولماذا المرأة متهمة دائمًا بتجاوز الأعراف الاجتماعية والحدود الأخلاقية؟ وهل يحق للرجل أن يقلت من جميع الضوابط والمعايير الاجتماعية والأخلاقية؟ أم أننا مازلنا نعيش في عصر الفوقية الذكورية، على الرغم من ادعائنا عكس ذلك؟ ونجيب على هذه الأسئلة: في جميع الأحوال ومهما كانت الأسباب، فأنا أرى أن الجنس برموزه

الصريحة والموحية لم يغادر يوماً الكتابات العربية قديمها وحديثها، فهو موجود في قصص ألف ليلة وليلة، وفي سرديات كتاب الأغاني وأشعاره، وفي كتب الجاحظ. الخ، فهو جزء من تكوين الحياة وطبيعة الإنسان، والتعبير عنه في الكتابة ليس أكثر من تعبير عن علاقة إنسانية بين ذكر وأنثى.

ولا نستغرب تسارع بعض الأقلام النسوية الحاضرة حالياً في الساحة الأدبية إلى هذا النوع من الكتابة، وقد سبقت إليه في القرن الماضي عدة أقلام نسائية، ولكن استهجن أن يصبح هذا النوع من الكتابة شبكة صيد لاجتذاب القارئ وتسليته.. إن الإشارات والمشاهد الصارخة في الرواية العربية التي تكتبها المرأة، إنما تعود إلى السيكلوجية النسائية العربية المقموعة التي مر عليها زمن طويل، وهي محجمة تحاصرها جملة من الممنوعات، أو لأن بعض الروائيات وجدن في الكتابة عن الجنس وسيلة إلى إعادة اكتشاف الذات والآخر، فأردن العيش على الورق وفق رغباتهن، لا وفق القوانين الاجتماعية ليقدمن كتابات تعبر عن رؤيتهن للعلاقة بين الرجل والمرأة، وتتضمن رغبتهن في كسر الطوق والخروج على المألوف في البيئة والأعراف، وإن كنت أتمنى ألا يصبح الجسد هو الشغل الشاغل لأقلام وأخيلة بعض الكاتبات بمبرر وبلا مبرر -حرصاً منها على فنية النص والذوق العام .

الغاية البعيدة:

يجب أن نفرق بين الإباحية والكتابة عن الجنس، فالإباحية هي تحويله والكتابة عنه إلى غاية بحد ذاتها بقصد إثارة الشهوات الحيوانية لدى الإنسان بغض النظر عما يمكن أن تؤدي إليه تلك الإثارة أو ذلك التحريض.. وهذه الإباحية كانت

موجودة في الماضي كما اليوم كتّبا وأفلاماً وما إلى ذلك، بيد أن الكتابة عنه ولو بشكل جريء جداً أمر مختلف تماماً، فالكتابة عنه وسيلة لغاية أبعد وأهم ألا وهي إلقاء الضوء على زاوية معتمدة من حياة الإنسان إذ لا أحد ينكر أبداً أنه جزء أساسي من تلك الحياة، وأي تجاهل لذلك الجزء ستكون له آثار سلبية، وربما خطيرة، لذلك أن كتّاب الرواية بدؤوا يهتمون أكثر بهذه المسألة، والسبب يعود إلى أن الرواية إعادة بناء وتشكيل جديد للحياة.. والجنس عنصر أساسي من عناصر تلك الحياة، وإن بدأ الروائيون في بداية الأمر يقارون ذلك العنصر بتوجس، ثم بجرأة أكثر فأكثر إلى أن بات تناول هذا الأمر في الأدب الغربي أمراً عادياً، ما دامت الرواية بشكلها الحالي جنساً أدبياً جديداً ومستحدثاً في أدبنا العربي فمن الطبيعي أن يحمل لنا مكوناته وعناصره الأساسية من مصدره الأصلي، ومن هذه المكونات عدم إغفال هذا الموضوع أو الاستمرار في النظر إليه على أنه محرم لا يجوز مقارنته أبداً، أن الكتابة عنه لا تصبح غاية بحد ذاتها عند الكاتب أو الكاتبة إلا في حالتين وهما إما أن يكون الكاتب مصاباً بالهوس الجنسي أو عندما يصبح مأجوراً لدى تجار الرقيق الذين يريدون استغلال الأدب كي يدر عليهم أرباحاً أكثر. إن من يتناولون الجنس في أعمالهم الروائية بشكل مباشر وجريء - وكل كتابة عنه في عالمنا العربي تعدُّ جرأة - هم قلة وخاصة الكاتبات فعددهن قليل ولا يشكل ظاهرة. إن الكتابة عنه تصبح عند الكاتب أو الكاتبة غاية بحد ذاتها وتجاوزاً للخطوط الحمراء عندما تنتقل من موقع الحاجة التعبيرية الجمالية إلى موقع السلعة (الحاجة المادية)، والخط الأحمر في الكتابة لا يأتي من داخل الكتابة، وأنا أصلاً لا اعتقد بوجود خط أحمر في الإبداع لأن الخطوط الحمراء تأتي من توظيف الكتابة. للأديب الحقيقي الحق في أن يذهب إلى حدود

الكتابة فيه مادام يشعر بضرورة هذا في عمله الإبداعي، أما الكاتب المتطفل فأبي تناول له لهذا الموضوع سيكون مضرًا بالأدب وسيكون تجاوزًا للخطوط الحمراء.. وإذا أردنا أن نقيم بعض كتاباتنا في هذا من الأفضل التكلم عن التجارب التي نجدها جيدة لا نستخدمه إلا للضرورة الفنية نجد أن هناك خيطًا رفيعًا إذا تجاوزته الكتابة أو الكاتب يقعان في الإسفاف مع الإشارة إلى أن الكاتب الحقيقي يستطيع أن يكتب عن كل شيء في الحياة لأنه مصور للشحنات العاطفية الجميلة المحزنة والمرحة. وتبقى المشكلة هنا ليست في المقدرة على الكتابة، وإنما في المقدرة على مجابهة المؤسسات الاجتماعية والثقافية والسياسية التي لن تسمح لهذا الكاتب بأن يمارس دوره في المجتمع لكتاباته بهذا الموضوع أو ذلك، فنجيب محفوظ مثلاً عندما تناول قضايا لم يفهمها بعض أتباع المؤسسة الاجتماعية الثقافية طعن وكاد يقتل .

من الصعب أن تعزل الجنس نهائياً عن بقية تفاصيل حياة الإنسان، لكن الأصب والأدهى أن تطرح تفاصيله بطريقة فجأة وصارخة، وأن يغدو طرحه هدفاً لا وسيلة، بينما ننادي كلنا برقي الأدب في نفس الوقت، وإذا كنا نستنكر الشتيمة المعرقة في مفردات أبطال القصص والروايات فكيف لا نستنكر وصف حالة من اشد حالات الإنسان خصوصية. من الواضح من جهة أخرى أن هناك موجة لاستخدام الجسد مفهومه الجنسي في الإعلام المرئي، وان تغييراً جذرياً في فلسفة المجتمع يظهر واضحاً على السطح، فقد صار التصرف الميكافيللي (الغاية تبرر الوسيلة) أمراً مقبولاً بل ومعمولاً به على نطاق واسع، ولهذا ظهرت ظاهرة استخدامه في الكتابة - كما هو استخدامه في الفيديو كليب والأفلام في محاولة للوصول السريع إلى الشهرة، لكنني

استغرب ألا يفكر احدهم أن الشهرة لا تعني فقط أن يعرفني الناس ويصبح اسمي متداولاً بينهم، بقدر ما تعني بماذا يعرفونني وما الصفة التي ألصقت بي نتيجة تلك المعرفة؟

البعض لا يرى الفرق بين الشهرة كنجاح، وبينها كنتيجة للاستنكار أو الاستغراب عند الخروج بشكل سلبي عن المألوف، ومن جهة أخرى أنت لا تستطيع أن تنكر أنك مهما كنت متحرراً فانك ضمناً تكون أكثر احتراماً لمن هم أكثر تحفظاً وحياء في ممارساتهم عامة وكتاباتهم خاصة، وفي ظل مجتمعاتنا الشرقية يكون القراء أكثر استنكاراً لكتابة المرأة عن الجنس منها عند الرجل، ذلك أن المرأة طبعاً بالحياء، والمجتمع يظل متوقعاً لهذا الحياء وحارساً له. هناك عدة كاتبات كن جريئات جداً في الكتابة حول هذا الموضوع، لكن ما قرأته حتى الآن لم يتعد محاولة جذب الانتباه والوصول إلى الشهرة السريعة حيث إن المشاهد كانت مقحمة بطريقة واضحة، وفي بعض الأحيان كانت الحدث الوحيد في القصة مما يجعلها توظيفاً رخيصاً له، دون أن ننسى أن هناك من الكتاب من استطاع إيصال الفكرة بطريقة خالية من أي ابتذال أو إسفاف، حيث كان الحدث مفهوماً دون الإيغال في تفاصيل لا معنى لها في سياق القصة. وتبقى تلك فلسفة خاصة بشخصية الكاتب رجلاً كان أو امرأة، واختيار له يضعه في لائحة احد الطرفين.

الهوامش:

- 1 - هيفاء بيطار. " أنا والمكان " . مجلة النور، العدد 222 -
2005/11/16.
- 2 - جريدة الزمان، العدد 1267، التاريخ 2002 - 7 - 23."
- 3 - ن . م .
- 4 - هيفاء بيطار، صحيفة النهار (25. 2. 2002).
- 5 - " قراءة في رواية هيفاء بيطار". أبواب موارد. السويد : دار
نلسن ، 2002.
- 6 - الحاوي، إيليا. الرومانسية في الأدب الغربي والعربي. بيروت:
دار الثقافة، 1980، ص 89.
- 7 - دراج، عفيف.(1980)، الحرية في أدب المرأة. ط 2 . بيروت:
مؤسسة الأبحاث العربية، 1908، ص 94 .
- 8 - صحيفة الزمان، العدد 1363 - 31/11/2002.
- 9 - حمود، ماجدة . الخطاب القصصي النسوي - نماذج من سوريا،
دمشق : دار الفكر، 2001، ص 105 .
- 10 - ن.م، ص 110.

المصادر:

- 1 - بركات، حليم . المجتمع العربي في القرن العشرين، 2004.
- 2 - بيطار، هيفاء . امرأة من هذا العصر، لندن : دار الساقي، 2004.
- 3 - بيطار، هيفاء، امرأة من طابقين، دمشق : مكتبة بالميرا، 1999.
- 4 - الحاوي، إيليا. الرومانسية في الأدب الغربي والعربي. بيروت: دار الثقافة، 1980.
- 5 - حمود، ماجدة . الخطاب القصصي النسوي- نماذج من سوريا، دمشق: دار الفكر، 2001.
- 6- الظاهر، رضا . دراسة في كتابة النساء (غرفة فرجينيا وولف)، 2003.
- 7- فراج، عفيف. الحرية في أدب المرأة، بيروت: مؤسسة الأبحاث العربية، ط2، 1980.
- 8 - فريحات، عادل. " هيفاء بيطار تنتصر للحب والعطاء في روايتها "امرأة من هذا العصر". الموقف الأدبي، عدد 397.
- 9 - عبد الرحمن، لنا . شاطئ آخر - مقالات في القصة العربية، وكالة الصحافة العربية بالقاهرة .
- 10 - نسيب، نجلاء. تحرر المرأة عبر أعمال سيمون دوبوفوار وغادة السمان. بيروت : دار الطليعة، 1991.

صحف ومجلات :

جريدة الزمان (2002 - 7 - 23) ، ندوة حول كتابات هيفاء بيطار.

جريدة الزمان، العدد 1267 ، 2002 - 7 - 23.

جريدة الزمان، العدد 1363 ، 2002 - 11 - 13.

قراءة في رواية هيفاء بيطار، أبواب موارد. السويد : دار نلسن، 2002.

”أنا والمكان“ . مجلة النور، العدد 222 - 2005/11/16.

”حديث عن التجربة القصصية“ صحيفة النهار - 2002/2/25.

النصوص الإبداعية

ذكراه

إيمان عمارنة

اعتدنا أن نلتقي دائماً في ذلك المكان، اعتدنا أن نجلس معاً ونتحدث،
نضحك ونمرح، وأحياناً نبيكي، تحت تلك الشجرة الحزينة.
كان لقاءنا أسبوعياً، نجتمع به وقت العصر، لنتنظر وقت المغيب. لم نكن
ندرك معنى الزمن في تلك اللحظات، كنا نغرق في توديع الشمس صوب الأفق،
وكانت دموع عينيه تتلألأ عند المغيب، لم يكن يذرف دموعاً واحدة، رغم أن قلبه
كان مليئاً بالدموع.

كان يحدثني عنها دائماً، وكانت نظراته صوب الأفق تؤكد لي أنه ما زال
يحبها، وأنها ما زالت في أعماقه تسكن، بل وتتربع على عرش قلبه.
كان صوت الأمواج يحيرني كثيراً، فقد كان يعشق صوته، ويلتزم الصمت
كلما تحركت الأمواج.

يومها كنت صغيرة جداً، لا أفهم سرّ الأمواج، فقد كنت أتركه وأسرع
صوب البحر لألعب بالماء، وأرمقه بنظرات بريئة علّه يُعيرني اهتماماً، ولكنها كانت
تسيطر عليه بجنون، لم تكن تترك فكره وقلبه ولو للحظات.
كم كان يسعدني ذاك المشهد، كنت أعترف الماء من البحر، وأسرع لأرشقه
في وجهه كي يصحو من أحلامه القديمة، ولكنه كان يتنفس الصعداء كلما لامس ماء
البحر وجهه الجميل، ومن ثم كان يبتسم في وجهي قائلاً:

يا لبراءة عينيك، فما زلت صغيرة...

كم كنت أحب أن أسمع هذه الجملة منه كثيراً، لأنني كنت
أتحداه دائماً بعيني الصغيرتين، وأجيبه أنني صغيرة كبيرة، وأني أدرك
مدى حبها في النفوس الطاهرة، وأعلم أنها تعيش خلف البحر الكبير، وأنا
أحبها كذلك، لأنك تحبها.

لكن تساؤلات كثيرة كانت تجول في خاطري، ولم يكن يجيبني
عنها، كنت -بنظره- صغيرة، ولا أدرك معنى ذاك السر العظيم الذي يكمن
خلف هذا البحر الرهيب...

مرت الأيام.... ومرت السنون، ونحن على هذا الحال، نذهب
لنودع الشمس، ونستعيد الذكريات، نتأمل البحر، ونناجيتها في أعماقنا من
بعيد، دون أن تشعر بنا وبشوقنا وحنيننا إليها.

بقينا نرسم الأمل، وما زلنا للقيها، لكن دون أن تدري، وكان
يخبرني حينها بأن إحساسه هذا أقوى الأحاسيس - وهو أن تبقى على
أمل للقاء حبيب - حبيب لا يعلم أنك ما زلت تفي بوعدك إليه دون أن
يشعر بك، ولعله يمر أمام ناظريك فلا يشعر بحرقه قلبك ولا بلهيب
نيرانك.

أذكر ذاك اليوم الذي قررنا فيه أن نرحل إليها لنلقاها... ركب كل
منا زورقه الصغير، وبدأنا نجدف بقوة وبحماس رهيب، غارسين في أنفسنا
الأمل بالوصول إليها. ولكن، فجأة حلّ ضباب غريب، ولم يستطع أحدنا
أن يرى الآخر.

صرخت وناديته فلم يسمعي ، وبقيت على هذا الحال أياماً حتى
عاد بي الزورق إلى الشاطئ الحزين.
ما زلت أنتظره حتى يعود، كي نذهب لنلقاها معاً من جديد.
مرت الأيام ولم يذكرني، وقد أنسانيه الزمن.
انتقلت إلى بيتي الجديد، وعندما كنت أرتب مكتبتي الصغيرة،
وقع نظري على كتبي التي كنت أضعها في زاوية الذكريات، فسقط من بين
يديّ دفتر، فتناولته، فإذا به دفترني الذي كان يجمعنا، فتذكرت أنني
تركت ذكراه بين سنابل الذكريات...

صمت الأيام!

إسراء إغبارية

صمت حل بالأفق
ليبرز تناهيد الأرجوان..
خلف سلاسل الهوى
وشريعة النسيان..
وتقاسيم أسرار المحيط
وضحكات الصبيان ...
وانطلق من أركان الزمان
وضباب المرحلة ..
لم يجد ياقوتًا أو مرجانًا بل ..
ثمّة أوهام
لتكسد دفاتر أيامه بالأحلام ..
ناجى الليل والقمر
والبحر والشجن ...
ركض نحو النهاية لكن .
أوقفه الدجى
ورذاذ الدموع المنثورة بالأسحار
التي ظنّها مزجت بالاخضرار

أي اخضرار وقد باتت نجوى الأيام سهام ؟
وخناجر في الأعماق ..
وغرزت من فيض الأحزان ...
واحتجبت خلف ثغور ملئت ببراعم الياسمين ..
وأشواق الخلان ..
وأضناه الانتظار ...
كذبت عليه الأيام بنبل الكلام ..
وغفت في عقود وأزمان ..
لم يدر بأي زمان أو مكان
في بحار أو جنان
تراقصت أهداب الكلام
لتغرق في مرفأ الصمت والسكون ...
لئسكنها اللؤلؤ والمرجان في أسر البحار ..
ويخطفها زمان لكسر الخواطر بات عنوان ...
وصمت الأيام ...
نجوم غارت بريشة رسام ...
قيثارة عاش ... واحتضار أحلام ..
دموع بعثرتها يد الزمان
وأقحمتها في قيود الصمت والهوان
وزهو الكلام بات بلا عطر ..

واختفت فيه العذوبة الأثرية
لظالما تجلت في عيون إنسان
لكنها باتت هذيان
وتجردت من معاني الأمان
لتحلق عيون الحرمان
مع أطياف الأقمار ..
هكذا هو صمت الأيام ..
تمسك بشراع بلا قارب
بسهاد يفتقد عاشقاً
وناقوس تغلغل في يد ناسك
ليعلن بتلاطم قيود الكتمان
لتمزق كلا الانتظار
وينفك هباءً في أعالي الأكوان
وتدفن أسرار الأيام
وتتلاشى أوتار الكيان ..
ويبقى الصمت عنواناً
لقلوب البشر
ولقسوة الأيام عنفوان

أنا في انتظار..

حنان رفيق ملحم

أنا في انتظار المساء والغروب
أفكاري تسائلني: كم مضى على الجليد ليذوب؟
هذه حياتي وأمامي نور الدروب
فارحموا قلبي.. ليس من عادتي الهروب

أنا في انتظار أن أحيا والهناء
فرشت الدروب بالسعادة ونثرت الصفاء
اعلم والعلم يعلم أننا لسنا إلا للقاء
لذا أطلب من كل النجوم الجزاء

أنا في انتظار الديجور والغياب
سيلفحني الأريج فأكون ذرة بين الهضاب
أطير واحلق وأصافح السحاب
ففجري إن طلّ سوف يقتل العذاب

أنا في انتظار شموع تضيء الوجود
سأسطع كالشمس في الأفق وأحطم القيود
كالقمر في الدجى سوف أتألق وأكسر كل الحدود
فعندما يغيب جبروت الخير، أنا الدرة في الصمود

اللابطل

ذبية عمرية

”سامريني يا خيبتي الكئيبة.. سامريني فقدت توأمي الذي لم تلده
أمي... فكري أجهظك لتكوني سلوكاً اعتبره اضطراباً، وبعين الآخرين توج امتيازاً..
فصفقوا، هللوا وحيوني بنظرات باردة كان وقعها وقع مطرقة رقق كياني ليضحى
سبائك من ظلال تطول وتقصّر بدرجة سطوع الأمل، وما الأمل سوى أفيون أسرني في
جملة: ”أجمل الأيام يوم لم يكن لكنه سيكون“، وكيف يكون دون تلك العصا
السحرية التي يحملها ملاكي الحارس؟ ويُسخّرُها من أجل أن يجمع بيني وبين ذلك
الفارس الوسيم، مكتمل الأوصاف، يحمل قلبه بين يديه ليقدم لي الشغف، فأرتمي
بين أكنافه وتنتهي الخرافة، يجثو التاريخ على قدميه راجياً أن نتكرم عليه بلحظة
نحفرها بين ثناياه ...

كم كنتُ سخيفة حين اقتربتُ من الشاطئ وحين خلعتُ حذائي لأترك
آثاري على الرمال ! كم كنتُ ضعيفة حين غبت في خدر عميق ! وفي الصحو وجدتني
مسوقة في تيار الأوهام، لأستقر في بحر المستحيل.

في يومٍ اشتدّت عليّ عواصف ذهني ... فدمرتني”

- أه يا صغيرتي العزيزة، لم وصلتِ إلى هنا؟ وكيف آل بك الوضع أن تُغلق في
وجهك أبواب السماء؟ لماذا كل هذا الأسى؟!
- من فضلك، حدودك محصورة في الشكل والأسلوب، لا تفتني أثر المضمون!

- لا تطلبي مني أن أكون سطحيّة... فمن أراد الكتابة والنقد لابد له من الموازنة بين الباطن والظاهر. حدثيني، اجعليني أختًا، صديقة، أو حتى ورقة مسودة تُسقطين عليها ما يزعجك، ثم أعدك بأنني سأمزق نفسي كي لا يقرأني أحد
- حاشا وكلا، لن أسمح بمجرد التفكير بتمزيقك أيتها الغالية، لكن لا تصري عليّ بالحديث.. فأني بانتظار كلمة تطلق فوهة البركان، وهي لحظة أهرب منها منذ زمن!
- تفجري، اصرخي واستصرخي، إنني أستصرخك، هيّا، لا تشعريني بأنني أتوسل إليك...
- لكن ماذا عن الشكل والأسلوب؟!
- دعك من هذا، افتحي لي صندوق خفاياك واسمحي لي أن أسترق النظر إلى داخله.
- حسنًا، حسنًا لكن كوني على يقين بأن قصتي ليست إلا قصة ككل القصص، وما أبطالها سوى أشخاص عاديين أو أقل من العادة، وكل يوم يمكن مصادفتهم ويمكن أن تكوني أنتِ أو هو فرداً من أفرادها، بدأت حكايتي عندما كنتُ صغيرة، لم يتجاوز عمري الأربع عشرة سنة. صحتُ على صوت الزغاريد والدعوات، "يا إلهي اليوم لا نحتفل بعرس أحدهم ولا وجود لمهرجان! مَنْ رقص الشيطان فوق جفنيه وزين له الخروج في مثل هذه الساعة المتأخرة؟!، إنها الواحدة صباحًا! لمَ كل هذه الألعاب النارية؟!".
- جميلٌ استيقاظك يا بُنيّتي، أسرع، أسرع وارتدي ملابسك سنخرُج لاستقبال نصر، ها قد عاد بعد غياب طويل...

لم أدرك كيف وجدتُ نفسي في ساحة القرية مع المرحبين والمتجمهرين، أراهنُ على عدم وجود أحدهم في منزله، لا عجوز ولا رضيع، كلهم خرجوا لاستقباله. - " أهلا بك يا نصر فقد عدتَ إلى بيتك، زغردوا يا بنات، هللو يا رجال فقد عاد البطل!".

فتعالت أصوات الزغاريد وبدأت المعزوفات وراح الكل يرقص ويتمايل، تلاشى الزمن وصار ليلهم صباحا، للمرة الأولى نجحوا برؤية النجوم وكأنها في عزّ الظهر، كيف لا، وقد عاد المنتظر ودخلوا في اللانزمان!.

" أهلا وسهلاً بك، وبارك الله في عودتك سالماً غانماً، ما شاء الله! إنك تبدو بأفضل حال.. أدام الله عليك النعم!

" أهلا بك فأنت ممن سيسمو بنا قُدماً في سلم الثقافة، كونك المتعلم في بلاد العلم والرقى".

"يا مرحبا بك، إنك الوحيد الذي عاد بعد هجرة طال عليها الأمد، أهلاً بك أيها العائد إلى أصلك وجذورك ووطنك".

" أتسمح لي بلمسك والتبرك بك؟! كم أتوق لهذا... حبذا لو أصبح مثلك!".
ردّ على ترحيبهم مغتبطاً شاكراً.

حارة كانت عواطف أهل القرية ونارية هي مشاعرهم، لكن ردود فعله كانت هادئة وعواطفه باردة.. لم يتضايقوا منه ولم يعاتبوه بل التمسوا له الأعذار فإنه القادم من بلاد بعيدة، بلاد لا يحاولون نُطق اسمها خجلاً من اللحن في لفظه، "لا ريب بأنه تعب ومرهق" هكذا فسروا تصرفاته.

دخلت هذه الليلة التاريخ، فتلك أنجبت قبل ليلة استقبال نصر بأسبوع،
وآخر توفى والده بعد الليلة بشهر! حقاً كانت مميزة تلك الليلة، وفيها سمحنا
لأنفسنا ببناء قصور وقلاع من أحلامٍ وطموح، كانت أعمدتها في يد نصر بانتظار
حركة أو أمر منه.

لم يتجاوز نصر الخامسة والثلاثين، كان وسيم الشكل، فتى الروح، طلق
اللسان، يستمتع العجوز قبل الطفل بالحديث معه، طارت نظرات الفتيات خلفه
رغبةً منهناً بكلمة أو حتى بالتفاتته يتباهين بها في أقرب فرصة تسنح لهنّ، كما
ركض خلفه الشبان لاكتساب سلوكيات وتقليدها دون أن يفكروا حتى بالسبب
الذي يجب أن يدفعهم لاتخاذ مثل هذه التصرفات منهج حياة.

تردد نصر على معظم بيوت القرية، لكنه ما يلبث يدخل بيت أحدهم حتى
يخرج ناقماً على الفكرة التي قادت له مثل هذه الزيارة، ويُفجع المضيف بأنه لا يشبه
اللوحه التي رسمها له وأتقن فيها أدق التفاصيل والخطوط، كما أبدع في دمج الألوان
الزيتية تارة والخشبية تارة أخرى ..

لا أعلم كيف ركضت الأيام وجعلت من عودة نصر لا طعم لها ولا رائحة،
فقد بات أهل القرية يتجنبون التقاءه، ويستصعبون محادثته، مدعين أن نصر صعب
المراس، يعيش في عالم آخر، أما هو فقد كان يردد أنه عاد خمس مئة سنة إلى
الخلف بعودته إلى القرية!.

لم أدرك كيف قذفت به الأقدار يوماً لأجده جالساً في صدر بيتنا، وإذا بي
أتبادل معه أطراف الحديث بل صميم المواضيع، تنقلنا وتنقلت بنا الأحاسيس من
الاحترام إلى الأخوة، قذفت بنا من محيط الراحة إلى نهر الإعجاب الذي جرفنا

ليتركنا في مصب الحب ... لم أدقق في تفاصيل العلاقة، فقد كنت أعتقد أنني تلك المراهقة تتوهم الكثير بفعل اندفاعية الشباب!، ثم كيف لرجل بلغ الأربعين أن ينظر لفتاة لم يتجاوز عمرها العشرين؟ كنت أكتفي بأن نحلق معاً في عالم الفكر، ونغوص يداً بيد في محيط الكلمات، نظرة واحدة من عينيه تشبعتني وترويني، فلماذا أطلب المزيد؟

أما هو فقد كان يبحث عن جسد، لم يكتف بالروح، إن الفطرة تناديه وكما تعلمين يا صديقتي، أنا إمبراطورة العالم العلوي لن أسمح بأن أنحدر إلى أفعال رعا العالم السفلي؟! ...!

كان متفهماً لأبعد الحدود، حين عرض عليّ الزواج، قائلاً:

- حبيبتي، تتزوجيني؟
- تقولها موجزة، مختصرة، بدون مقدمات!
- ولمّ المقدمات وقد فتحتُ كتبي أمامك، وقرأت كل المجلدات، تاقت نفسي أن تكوني لي وأن نلتحم لنكون معاً، أما آن الأوان؟
- لماذا أنا بالذات فأنا الطفلة الصغيرة، والقرية ممثلة بأصناف الفتيات.
- لأنك أنت حبيبتي، حبيبتي التي اخترقت الدائرة ونجحت في الولوج إلى عالمي الذي عجز شيوخ القرية عن قرع بابه، وأنتيت أنت يا صغيرتي البريئة بنظراتك الثاقبة واقتحمت جميع بواباته!
- أنا أوافق على الزواج منك، لكن بشرط!
- لا تصعبي عليّ شروطك فإن قدراتي محدودة!
- شرطي هو أن تتبني أبنائي الذين لا غنى لهم عني.

- لا أستطيع تبني من يرفضني ويهرب من ملاقاتي.
 - هو شرط واحد، أعلم أنه لا يتعلق بك أنت، بل يتعلق بأبنائي.
 - إنك بشرطك هذا ترفضيني وتطلبين مني أن أنتقل لغيرك.
 - أنا لا أرفضك بل أتمسكُ بأموستي، أنسيتَ أنني أفيض حنينًا لضمّة من أبنائي!
 - وأنا أحترم أمومتك، وسأتركُ لك كل الوقت، وحين تنجحين بإيقاظ أبنائك، أعدك بأني سأكون معك، ربما لا أكون أول المهنيين لكنني حتمًا أول المحبين!
 - أما الآن اعذريني فقد قطعت بي الحبل بعد أن وصلتُ إلى نصف البئر، وعليّ أن أجفف نفسي وألغق جراحي، لأبحث عن عروس جديدة، إلى اللقاء.
 - إلى اللقاء يا حبيبي، وتأكد أن سعادتني من سعادتك.. إلى اللقاء.
- كثيراً ما نردد بلا شعور "سعادتني من سعادتك"، ولكننا في الواقع لا نقصدها تماماً، فغالباً ما تكون "تعاستني في سعادتك"... فطوبى لمن أحب لأخيه كما يحب لنفسه، يا لها من ليلة غبراء زاد كحلها بغبائي، ركضتُ إلى غرفتي لأمرغ وجهي في وسادتي، وأخنق صرخاتي، فقفزت إلى ذهني طريقة يستعملها علماء النفس لإسقاط الأمور السلبية وذلك لتفادي الكبت، الطريقة عبارة عن كتابة الأمر الذي يشغل بال المرء ويُعكر صفو ذهنه، بعدها يقوم بوضع الورقة جانباً وبتهميشه للورقة يهמש مشكلته. أسأل علماء النفس: ماذا لو كان الشخص متضيقاً من نفسه فهل يضع نفسه جانباً؟ أهكذا يرتاح؟! ماذا لو مزق المرء الورقة؟! أيعني أنه يريد الانتحار؟ ماذا لو لم تستطع الورقة احتواء كل هذه المآسي، وعجز القلم عن الكتابة أو عجز المداد عن التعبير؟! ماذا لو أحببت الورقة نسيان أو تجاهل الواقع الذي يُحط عليها؟ كيف لها أن تحتج، تتظاهر؟ ماذا لو أراد القلم أن يعلن إضرابه؟...

إن الحل بسيط، الإنسان قادر على جلب ورقة أخرى وأخرى وأخرى وشراء قلم تلو القلم .. لكن أيستطيع الإنسان شراء إنسان ؟ أوينجح في جلب إنسانية للإنسان ؟
فيا لها من طامة كبرى حين تعلن الإنسانية إضرابها .. والحرية استقلاليتها، والدافعية شيخوختها، والمحبة انقراضها، والصدقة مرضها، وَوَوَوَوَوَوَو...
عندها ستعلن الحياة وفاتها... ويموت الموت .. لكن الموت لم يمُت في هذه الليلة، بل بقيت أتأمل الورقة والقلم، اللذين أضربا عن العمل ورفضاً تفهمي ومساعدتي لتفريغ أحزاني، بقيا جمادًا بلا حراك وبقيت مثلهما، حتى غالبني النعاس لأصحو على أشعة الشمس تدغدغني، ومجيء أمي تزف لي خبر خطوبة نصر على ابنة جارتنا.

ألف مبارك، قلتها مكررة... فارغة من أيّ محتوى! فرحتي في يوم زفافك لم تتوّج إلا حين توجتُ ملكتك، بلمسة من يدك، على مرأى منها بادلتني نظرات العشق والهيام، أمام ناظرها اتسعت ابتسامتك وأشبعْتَ غروري بأنك ما زلتَ لي، فشكرًا لك أيها العابر على أعتاب فؤادي، سأنتركَ طيبًا فوق فراش ذاكرتي...
راكضةً هربتُ من حفل زواجه، فأنا أعرف أنني لا أقوى على التماسك حين ينتهي الحفل، ويدخل العروسان إلى بيتهما، فقررت قدماي الهرولة والخروج من القاعة، وهناك كانت السماء بانتظاري لتشعرني بأنها تحس بي، كم أحسدك أيتها السماء ! فأنت تبرقين وترعدين وفي النهاية تمطرين .. أما غيرك فيبكي وتنقطع أنفاسه لكن دون برق ولا رعد.. أيجب أن نسير دائمًا وفق قوانين الطبيعة؟، وهل كل انحراف عن المنهاج يعتبر إثماً عظيمًا؟! ... سرتُ، ركضتُ لست أدري أين ذهبْتُ وبأي زقاق مشيتُ.

”كم جميل لو استمر المطر... لكان أفضل... أقل إحراجاً... هل رأوني؟! لمحتهم يرمقونني، لقد تجاهلتهم، لا أستطيع النظر بعيونهم خوفاً من أن يكتشفوا دموعي... ما كان أجمل لو استمر المطر... ولو فعل، لكانت حباته قد امتزجت بعبراتي... وعندها سيعجزون عن اكتشاف بكائي... ولماذا أخاف منهم؟! لماذا عليّ أن أكبت وأكبت؟! ألسنُ إنساناً يفرح فيضحك، يحزن فيبكي؟! ألا يحق لي الإجهاش في البكاء... بلى... ليتوقف المطر... آه... ما كان أجمل لو استمر! ... كفى كفكفي دموعك خذي نفساً عميقاً... شهيقاً... زفيراً... أرسمي ابتسامة... ها هم يقتربون... تماسكي... إنهم أبناؤك عليك أن تكوني قوية“.

أعادوني إلى المنزل حاولت النوم لأهرب منهم، وضعوني على سريري، أطفالاً الأضواء، تركوني وحيدة مع نفسي فأطلقت لها العنان لتتوسل مخاطبة فؤاد نصر: ”ارتسم لي على الوسادة فقد بت حلم العروبة التي تنتظر رؤيتك ولو وهماً.. ألهمني رغم وجودك بين أحضان أخرى علني أحظى منك بلحظة من النشوة، لقد ادّعت أنك الهارب من عصابة ”علي بابا“ فإذا بك المتسلل من شرخ الحضارات تُخضرم زمانك لتجعل من نفسك زئبقاً يتنقل عبر أثير الثقافات، أنعشني فقد تجاوز عمري الشيخوخة وأنت ما زلت جنيناً، تزوجت فكان زواجك انتحار أبنائي، وتناسلك ما هو إلا احتضارك لولادة من جديد“.

عبثاً ناديتُ، فقد بح صوتي واضمحل، أجبرت الشمعة على الاحتراق، والحبر على الشروع في مراسلتك يا خبيتي الكئيبة، فإذا بك صديقة تتجسد أمامي لتسألني عن حكايتي...

تخبطات ساكنة

دوريّ

صدى الصمت

يرمقني...

ينادينني...

"في الحضيض ارتفعي..."

ضميني.."

ملاين الثعابين

تزفني...

تلفني...

سمها يجري في شراييني...

فيرويني...

عيونها آذان صاغية

تخيفني ..

لتحييني ..

أتربص بها..

تهلعي ... فتشجيني ..

أيا نشوة الألم استمري

للعلو أنزليني ..

نسيانك نقش بكياني ...

ذكراك أن تنسيني ..فتذكريني

اختلاسات نظر

كم هو مذل حين تنذر روحك ، لمن هو أقل منك تقديراً
وما يزيدك انحذاراً...

خضوعك بكل سهولة ، وكأنه فرض أو أمر مسلم به !

انتهى الكلام

مللت تكرار الحروف ...

وموت الحياة في المعاني

إلى متى المراوغة ؟!

أيها العابر على أعتاب فؤادي

سأنثرك طيباً فوق فراش ذاكرتي ...

كثيراً ما نردد بلا شعور

” سعادتني من سعادتك ”

ولكننا في الصميم ، لا نرمي إليها

فغالباً ما تكون

” تعاستي في سعادتك ”

فطوبى لمن أحب لأخيه كما يحب لنفسه !

طلبوا مني الجواب الشافي

يا لغبائهم !

أولم يعرفوا بأني لست طيبية؟
أولم يوقنوا بأني حكيمة؟
لا فرق بين الرياء وتفشي الداء
عذراً...

ليس عندي الجواب الكافي ...
حين تهول الأحلام
تاركة إياك
واقفاً ...
وحيداً ...

أمسك قلماً ودفترًا
فابدأ الحديث والمناجاة ...
لتكون أول الكلمات
" كان يا ما كان "

أكون كالغراب الذي أراد أن يرقص رقصة الحجل
فلم يتقنها
وحين أرغم العودة لطبيعته لم يفلح
فبات لا يدري لأيهما ينتمي
هذا هو... ما آل إليه
.....

شظايا الحنين وبقعة ألم

ماس غنايم

إنها النفس، إنها الروح التي تحمل في طياتها شعلةً دفاقةً، تحمل ألماً..
تتقارب كوخزه حنين فتقتفي اثر النسيان، تقتني ساعات من الزمن لتستنشق هواء لا
يسكنه سوى فراغات الماضي ...

إنه ألم الفقدان، فقدان من كنت أود وجودهم، وإنها وخزة الشوق، وخزة
الشوق إليهم، فيدنو النسيان إليّ لا لأنساهم بل لأنسى تلك الآونة التي عرفتُ فيها
أنني لن أراهم ثانية ...

تداخلت المشاعر المختلطة، وتعاركت في سكون، وأبت إلا أن تتراكم فيصل
أعماق فؤادي . وأنا قادتني الإنجرافات، أمسكت بي وقيدت سلك الأفكار العارم .
قدتُ نفسي إلى رمال الشاطئ، في ساعة مبكرة من الفجر، أتسابق وهنيئات الدهر
حول وخزة الحنين والألم وشبكة النسيان الطويلة ...

أقف عند الشاطئ بعينين مفتوحتين وذهن شارد، لا يتحرك شيء من حولي
سوى فستاني المبعق بلون بنفسجي داكن يتأرجح يمنةً أو يسرةً كيفما شاءت الريح
لوّحت به . فرُحْتُ شاردةً بين اثنين : حين جعل مرساه يطوف بوجداني ووخزة
التفت ونسجت خيوطا قيدتني ... لم ألتفتُ إلا إلى موجات البحر، لا اشعر بما
ينساب حول جسدي الثابت وذهني العائم، ولا أعرف إلى أين أود الوصول، ولكن ما
اعرف أنني سائرة في سبيل خال ...

إنه الشرود بحد ذاته، الشرود بالأفكار اللامتناهية والابتعاد لعالم بعيد
المدارك، عميق المسافات، كنهه يجعلك تنسى ما حولك، فتفقد الإحساس بالمحيط،
وذاك ما حدث لي، انصرفتُ عن عالم الخارج وتركتُ الريح تعبث وتعبث،
وتلوح لي شعري وتتقاذف قماش فستاني .
هذه الالتفاتة البعيدة مكنت جوارحي من الاختلاء بنفسها لتدور وتعاود
التفكير بما اندثر في أعماقي ..

ورغم أنني تلك الفتاة التي تقف هنا حيث لا أحد، إلا أنه يمكنني القول
إنني فتاة قد أهتمها الأحداث بخط كلمات ونسجها عبر تيار عقلي الجاري .
ولاح من بعيد زورق شراعي مسرعٌ تتقاذفه الأمواج وتدفعه للمضي إلى الأمام . إنه
هؤلاء الذين رحلوا، فهو سيرسو عند شاطئ ما، وهم قد رسوا ووصلوا مرقدهم..
كنت قد وقفت طويلا، لم اشعر بانقضاء الوقت، وكنت قد تساءلت متى اختفى
الزورق من أمامي ..؟

واستعدت شتات عقلي دون أن أحاول استرجاع شريط الكلمات أو استرجاع
ما دار في مخيلتي الصغيرة، وتركتني الأمواج أرحل مخلقة آثار قدمي بين الرمال،
وعند شاطئ خبت الآن بين طياته ذكرى مرور فتاه وزورق عابر دون التنبيه لذلك ...

عيشة كلها طلاس

محمد حمزة

آه...آه

على ظلم

هذا الزمان... هذا

رمانني...

لأوغاد تنهشني

لأجناس....

من بني الإنسان

ولا أدري...

أكانت تلك...

من جنس حوا

ولكن...

هذا الظنّ

عاب عليّ

إخواني...

* * *

الدنيا تركض فيّا...

من دون...

عنوان...
تتركني لحسان
يقتلن القلب
وإن...
داست واحدة على الشوك
همها واحد
أن تجرح...
من...؟
أنا...؟!
أنا وكل خلاني...

* * *

حتى الطيور...
تبكي لحالي...
من على أغصاني
وكأنها...
درت...
بآهاتي وأحزاني
أنا...؟
ماذا فعلت؟
ولماذا الحصار؟

من ذا الزمان؟

ولماذا...

يُنكَّرُ الجميل...

من عالم...

عالم...

لا أدري...

ما هو؟

* * *

تقوم ثورة...

وانقلاب من بعدها

بزعامة

فتيان وشبان

أشغلهم سؤال...

إيميلي وبلفوني وعنواني

هل هذا...

أنا...؟

لا أدري...

إن كنت أنا...

فلن أرضى بهذا

لا اليوم

ولا غدا
ولا حتى...
بعد " قلع أسناني "
وكم...
من مثلي
أمثال...
تحدّته منكّسات
هذا الزمان...
غلبني...كسرتني...
ولوّ أغصاني
وقدم لي...
على طبق من ذهب
حقّدَ وظلمَ أوطاني

* * *

لو كنت أدري
بأني يوماً...
سأنحني لزمانني
وما خلفه
من ظلم وعدوانٍ
لكنتُ...
لكننتُ...
لكننتُ...
لكننتُ...

طلبت طلبًا واحدًا
من الحبيب الرحمن:
رَدَّ إليَّ أصلي...
نعم...
أصلي...
لأنني...
ضيّعت عنواني...".

طرايبش

تحاكمونَ الحبَّ
وراءَ قضبانٍ ...
الأساطير ...
وأمامَ دموعِ النساءِ
تضحكون .. وتضحكون ..
وتبرُّزُ
أنيابِ التاريخِ
من ثغرِكم
ووقاحةُ أشاحت عن
قبحها العيون .
على قلبي
على جراحاتِ روحي
بأقدام متحضرةٍ
تدوسونُ
والى كتاباتي
بأصابعِ التذنيبِ
تشكرونُ ...
إني أحبُّ
وهل في الحبِّ

كفراً وِجْهَودُ
أَم شَرِكُ
بِاللّهِ الحَنُونِ !؟
بِأصَالَةِ الأَجْدَادِ
وَعِظْمَةِ الأَجْيَالِ
تَتَبَجَّحُونَ ...
وَحُبُّ
غَسَلِ كَبْرِيَاءَ
نَفُوسِكُمْ ...
إِيَاهُ تَلْعَنُونَ
يُتُّمُّ ..
ذُنَابَ قَبِيلَةِ
الشَّارِبِ
بِجَسَدِ الحَرِيَّةِ
تَنْهَشُونَ ...
وَالْبِسْمَةَ الصَّادِقَةَ ...
تَمْنَعُونَ
وَمَعَ هَذَا ..
تَعْلَنُونَ ...
يَا قَوْمَ الضَّبَاعِ

بمخالبة الأخالق
بأهرامات الأعراف
تفاخرون
اعلموا
تاريخُ الشعوبِ
ليس بالكبتِ
كان وليسَ
يكون ...
بل بوثوبِ خيل...
وطيرانِ عصفور ...
بل برفعِ الجفونِ
وما مدينتكم ...
في خاصرةِ عصرِ
التمرد والجنون؟؟
وأما عروبتكم ..
فضاعت
بين تعبدِ
ومجون.

ربيع وشتاء

نداء ملحم

حين تدق أجراس الشتاء
سألبيس معطفاً من الحنان
سأنسج دفئاً من رذاذ المطر
سأرسم لوحة من عبرات الندى
حين تدق أجراس الشتاء
سيشهد تاريخ حياتي ثورة
سأنتقي من قاموسي زهرة
حين تدق أجراس الشتاء
سأبدل تشرين بآذار
سأزرع حبا في بلاد الأشرار
حين تبتسم أزهار الربيع
سأهدي القلب باقة من الأمل
سأدفن الرماد في أحشاء الظلام
سأنثر الضحكات في صدى البكاء
حين تبتسم أزهار الربيع
سأقلب موازين الكدر
سأحتفل بقدوم البطل

حين تبتسم أزهار الربيع
سأعانق القمر
لأحرس عروس البشر

* * *

وريقات الأمل

لا تنحني
وريقات الأمل ...
فلا لعاصفة أن
تدوم ...
ولا لقهر أن
يبقى !
هي أيام ظلم
تحوم ...
في محيطات الزهر...
تحرقُ عباب الحياة ...
بقسوة وانتهاش...
غابت عنها
معالم الرحمة
منذ زمن طويل
رافقتها أذرع النفاق

المتمرسة ..
وأبقت على
قواها ...
لتطول
حتى لا تزول ...
لكن وريقات
الأمل الضعيفة ...
يشع نور من
محيالك ..
لعلها ناراً ...
يحرق الظلم بها ...
كل يانع ..
لعله نوراً ...
ينبثق من
بين أكوام ...
القهر المتبختر ..
نوراً أبى
أن يخضع
لضعف الظلم
المتستر ..

المحجوب
ببويقات النفاق
والفرح بآلمِ
الغريب
فلا قوةٌ في
ظلال...
ولا دوام لأي
حال...
إياك أدعو يا ...
وربقات الأمل ...
أن ترفعي الرؤوس ...
عالياً...
فوق أعناق النعام..
نحن أمواج
الغيوم
عالياً حيث
يزول أقزام
ولا تعود أقدام
وتمشي على الأرض ...
تضرب ...

وتخال نفسها
تهشم...
هناك...
يا وريقات الأمل!
في الأفق القريب
جنان الأرض تزهو...
وكل من ظلمته
أنيابُ دنيا...
منتصرٌ ... بعيد...
حين ... وليس ببعيد!
فهنيئًا محوَّ عناء
وخوض الصفاء..
وروضةٍ غناء!

فلسفة بلا فيلسوف

حالة من السبات تتخللها يقظات فاشلة، جسد حاضر، عقل غائب منسجم
مع عالم آخر خاص، يأبى الخضوع والخنوع والروتين .

عالم وافر بالأرقام يجري ويسير مع التيار أو ضده، فالتاريخ ما هو إلا عبارة عن ترتيب أرقام بصوره بهية جميلة، والعمر ما هو إلا رقم أو اثنان أو ثلاثة في حالات نادرة تجتمع سوية، والساعة ما هي إلا أداة تقيس الأرقام .

مادتان لذتهما تكمن في حيويتهما وفي توفرهما في الحياة : الجمال والحب، فكلاهما مرتبط بالآخر بارتباط وثيق مقدس . فالجمال هو الحب للجمال، والحب هو جمال الحب .

سُم الحياة ... حلو علقمه تارة، وعلقمه مرات . مراهمه شفافة فارغة، قطراته فقاعات ماء قاصرة .

نحن دمی على شاکلة بشر، تحركها الأقدار كما يروق لها، لكن في حال جرعنا حبة منبه تختلف قواعد اللعبة، ونصبح والقدر شركاء على صنع أقدارنا . بالمقابل يمكن لنا أن نبدل واقعنا، فيما إذا أردنا، وكلما رغبتنا بالغياب، من خلال استلنا لكومات من حبات المنوم الملقاة على قارعة الطريق .

رغباتنا، ميولنا، دوافعنا، أهدافنا ... كلها هوامش نسوقها لتتسلط أضواء الشهرة على صاحبها /صاحبتها، نخلقها لنخلق ونثير مشاكل نحن بغنى عنها ولكن ما هو مذاق حياة بلا كل ذاك، الجواب واضح : سباق عميق، تناقضات وتطابقات، سكون الجليد وثورة على الروتين ...

فبأي اتجاه سرنا هناك الثبات والروتين ... وكل بشر مثلي ودمية مثلك لهما أن يصنعا إلا روتين . ذلك المضاد الحيوي الفعّال، الذي لا يتوفر في الصيدليات ولا في المشافي . حلو علقمه تارات وتارات .

غُرْبَة

هبة أبو مخ

سأحكي للدُّنى مرير روايتي :
بكى الفؤاد ساجداً في غربتي
رثى غربة عنك رسولي والصحبة
بكاء لم يصمت عويله من نبرة
وأشواقي الأمر لأدنو قلبه
خاشعاً مقبلاً أستار الكعبة
راجياً إلهي بتضرع الدمعة
لأنظرك طيبة وألتقي الأحبة
بالله يا ربّ منّ عليّ بالبسمة
في مبارك الأعياد هنيئاً للأمة
وكيف للبسمة أن تزورني للحظة
والبعد عنكم أدمى جراح الفرقة ؟
وفؤادي المشتاق لتلبية العزة
ما آزرته دموعي على السلوة

ما تواني للحظة عن الهجرة
سائراً مسائلاً ربح الجنة
ونظرة للروض تجلو القلب بالفرحة
فهنيئاً لهم في عرفات طيب الدعوة
سائرون على سنا القران والسنة
سائرون مسائلون ربح الجنة .

في المكتبة

أسماء توفيق أبو مخ

مسرعة أركض، أتخبط في كل دقيقة، دقات قلبي تتسارع، وجهي شاحب، تجول في خاطري أفكار من الأوان ولكنني غير مهتمة... أرجو أن ينتهي اللقاء، أرجو أن لا أتأخر عن مواعيدي ..

أخيرا وصلت في الوقت المحدد . وصلت إلى المكتبة لكي أرجع الكتاب .. انتظرت مجيء دوري لتسليمه، فيما أنا كذلك، سقط مني، ارتجفت، ارتعشت، أين الكتاب ؟ لم تكن هناك كلمات وإنما دمعات بغيضة، قمت باحتباسها ولكنني لم استطع، اصفر وجهي، تلاقت العيون بالعيون، دق قلبي، حان موعد الفراق، تسمرت في مكاني، توقفت ساعة الحياة لثوان .

لم اصدق الحدث ففكرت مرة أخرى، أمرت قلبي كفى، كفى تعذيباً وقهراً واستبداداً، "إلى متى ستظل أيها القلب متعطشاً إلى هذه المشاعر " ! ففضلت أن أموت على أن أرى هذا الجلل، قلت لنفسي "تشجعي وخذي نفساً عميقاً واتخذي موقفاً". مشيت، تصلبت، بالأحرى لم أستطع أن اقترب، كنت محتارة ماذا أفعل؟ مشيت مسرعة، انتصبت أمام الطاولة العتيقة، وقفت استرق النظرات، أرى الهمسات، أشاهد جلسة من جلسات العشاق، رأيت تراشق النظرات في هذا اللقاء . صعقت، تفاجأت، ارتعشت، أحسست بداء ممضٍ ينهش جسدي، انتهت حياتي، أصبحت شوكة دامية، اليوم ولدت قصة عاشقين في هذا العالم .

لم أعرف ماذا أفعل، أذهب لأخاطبه وأفسخ الخطبة... وأقول له : "انتهى كل شيء بيننا ؟" هل ثرت قليلا ؟ ولكن كيف لم أنفجر وأنا بركان ثائر ؟ ماذا أفعل ؟ هل أذهب ؟ لا لن أذهب، لن أذهب ...

في هذه اللحظات اتصلت صديقتي تسألني عن رواية معينة وقالت : " إنها في المكتبة " زرعت، أطفأت الهاتف بسرعة، ركضت وأنا باكياً، اتجهت إلى الممر.. ودخلت الغرفة، رأيت صديقتي وتوأم روحي تجلس مع الخائن خطيبي، وهدأت روحي، وقلت بكل بساطة وبكل وضوح : " اليوم كان إعدامي، وأنت من حكمت وأنت من نفذت الحكم انتهى كل شيء بيننا ...".

في هذه اللحظات توجهت إليّ أمانة المكتبة قائلة : " يا أخت ! مالك سرحانة، أجا دورك أعطيني الكتاب لكي أرجعه "

دولاب الحياة

أمامي سويعات فقط، دولاب الحياة يمر وأنا ما زلت عاطلا، متشرداً صعلوكاً..

رن جرس الباب فهممت أن أفتحه وقلت لصديقي : " دقيقة وأنتهي من ارتداء ملابسي ". لم أتوقع أنني في يوم ما سأذهب إلى زفاف شخص لا أعرفه، ولكن سأفعل هذا من اجل صديقتي، فأغلقتنا الباب وذهبنا .

أغرورق قرص الشمس وشارف على الزوال، في طريقنا رأينا أفواجاً كثيرة لم أعهد مثل هذا الكرنفال من قبل. أحسست ببلمس يسري في روحي، أنعش آمالي

الزاهية، فدخلنا وشاهدنا سجادة مخملية حمراء وكرة ذهبية ينسدل منها المرجان
والزمرد تخترق الحاضرين ببهائها وحسن رونقها .

واجمين وقفنا، لم نعرف أين نذهب، لذلك قمنا بالانتظار، انتظرنا طويلاً،
تبدد الانتظار ببعض ألحان مزجت بالرومانسية والأحاسيس النابضة التي تنعش
الإنسان فتحبيه من جديد .

ما هي إلا ثوان دخل العريسان، حشجة الموت أصابتني، ممرغ في التراب
أنا، تأكلت أطراف جسدي تبخرت مني الأحلام والآمال، وأحسست نفسي شيئاً
هالكاً، فاتنة سحرتني، زنبقة سحرتني بيضاء مرت أمامي، تحفة فنية صورها
الخالق زفت اليوم، اليوم تعرضت على قلبي وكتبها التاريخ بأنامله السحرية، كان
عجيباً هذا الإحساس حين مرت هذه الجملة ..

أحسست بقشعرة البدن، همس بأذني صديقي : " أليست فاتنة؟

فأجبت بغضب: "نعم"، فالصدمة الكبرى التي يعرفها أن هذه هي الحبيبة
والصديقة والأخت، وأصبحت اليوم حبيبة غيري، فشعرت أن الأرض تبتلعني،
أردت أن اهرب من هذا الزمن - زمن الأوغاد . هربت، وركضت بكيت، بل
أجهشت بالبكاء فنظر إليّ واجماً، صحيح أنني رجل، ولكن للرجل أيضاً مشاعر
حقيقية تتدفق في زمن الأوغاد . " كان لا بد أن أصرخ لا أن أكبت ما في داخلي،
صعقت، لم أستطع أن أقف واجماً، متصلباً.

صحيح أنني فقير الحال، عاطل عن العمل ولا أستطيع أن أتزوج بسبب
ضيق الحال، ولكن اتفقنا أن نتعاون، أن نتكاتف لنصبح بلورة واحدة لا تفترق
أبدأ... فلماذا التراجع، من أجل من خذلتني، مشاعري ألغيت، أحاسيسي تفتتت،

قطار الزواج فاتني ، كان هنالك إحساس لم أعشه من قبل عشته معك ، ولكن صُرع
قبل أن تكتب له الحياة . لم يعد يا سيدتي حاجة للحديث ، أستطيع فقط أن
أقول: " إعتني بنفسك لأنك في زمن الأوغاد، زمن قُتل فيه البسطاء ، وتمرد فيه
الأتقياء، وتملك الدنيا الأقوياء، فنحن الضعفاء علقم، وشوكة رقيقة في حلقهم
المتقرح، فاحذري من بطشهم ... فمهما فعلت، ستظلين محبوبتي التي انتظرتك
وسأنتظرك طوال حياتي... !

دعني أحبك أكثر

آمنة إغبارية

دعني

أغرق في بحرك

تنقذني رموش طيفك

دعني

أغوص في حضنك

لا تدع الهواء يفرقنا

دعني في عينيك

وأغلق علي جفنيك

لأبقى مطمئنة

دعني

أتحدث بعيوني أمام عينيك

وأسافر إلى جمال الخالق في مقلتيك

دعني أسند خدي على خدك

تلتحُم معاً داخل وجنتيك

دعني

أستلقي على سرير حدائقك

أشم ورود الدنيا بين خصلات شعرك

دعني أقترب أكثر وأكثر

دعني

أجدك بين حروف كتاباتي

كي لا يؤذيك قلمي

دعني ألقاك بين جوانحي

وأكون خلف اسمك

دعني

أقبلُ أرض بلدك

أنثرُ الورود الحمراءً فوق رأسك

دعني

أشتاقُ إليك ولا يعذبني غيابك

فلقاؤك غياب وغيابك لقاء

دعني

أشعرك في عروقي

وقلبك تحرسه روعي

دعني

أتغلغلُ بين سكاكر غرامك

وأغتسلُ في رحيق زهورك

دعني

دائماً في قلبك

أنيرهُ لكَ
وأعبدك
لكن أرجوكَ
لا تدعني
أنساك !

حفنة تراب

أماني توفيق جبارين

ما زلت أذكر كم كان الفرح يملأ أجفان جدي عندما كنت أطلب إليه أن يحكي لي قصته من جديد - قصة الرحيل عن الوطن- لا أدري إن كانت الذكريات الجميلة تولد ذلك الفرح، أم يولده الأمل بأن الأجيال تتوارث هذا الهم الوطني، حتى تكتمل الدائرة ويعود النازحون إلى وطنهم. هذه القصة التي أصبحت جزءاً من كياني رواها جدي فقال:

في الأيام الأولى عندما نزحنا عن الوطن، واقتادنا الخوف والهلع إلى بلد بعيدٍ، لم أكن أعرف حتى اسم المكان، ولا لغته ولا عاداته وتقاليده، لم نسمع أنا وجدتك " أم أحمد" أحداً يتكلم العربية غيرنا، كنا نتواصل مع الآخرين بلغة الإشارات، هكذا إلى أن بدأ الليل يسرق غلالة النهار، ووصلنا إلى عريشٍ صغير فافترشنا حصيراً صغيراً كان كل ما تبقى لنا من بيتنا، وجلسنا عليه نستريح ونريح أقدامنا من عثرات الضياع. إلا أننا كنا محط أنظار الجميع، ربما لاختلاف لغتنا ولباسنا، أو لحزننا الذي كان يقطر دموعاً غزيرة من عيوننا. وقضينا ليلتنا بين لسعات البرد القارس، وكوابيس الغربة، وبصيص الأمل، إلى أن أرسلت الشمس خيوط النور لتوقظنا، والشمس كانت دافئةً فعرفت أنها شمس بلادنا، لم تتنكر لنا، بل داعبتنا وبعثت فينا حرارة الحياة من جديد.

هنا صمت جدي قليلاً، يستمد الصبر ليكمل قصته التي كانت مكتوبة في سطور من الحزن والشقاء خطتها يد الزمن والغربة على جبينه. ثم قال: نهضنا من النوم، ورحنا نتجول في تلك البلدة، لنرى ما يكون من أمرنا، وجدتك تجهش بالبكاء قائلاً:

أين يكون أهلنا وجيراننا، كيف نسمع صوت الناي يعزفه جارنا أبو علي وراء أغنامه أو صوت عصفورنا الدوري يوقظنا كل صباح، ويبحث عن طعامه تحت الزيتون، أين دجاجتنا الحمراء والسوداء والصابونية والمنقطة. أين شجرة التوت والرمان والتين، أين الزيتون؟... هل جميعها تحنّ إلينا وتنتظرنا؟!

صمت جدي وصمتُ أنا والحنين يغرس سيوفه حتى الغمد في قلبي. إلا أنني فاجأته بالسؤال: لكن لماذا يا جدي تركتم الديار، وخرجتم على غير هدى؟

فقال: لا أحد يترك دياره ووطنه، ولكنه يرغم على تركها فقد هاجمنا غول في غفلة وسباتٍ وفي ظلامٍ داغٍ، فسرق أرضنا وما فيها من محصول، وحبس عصفورنا الدوري في قفص، واقتلع أشجارنا وهدم بيوتنا، وقتل من قتل من أهلنا وجيراننا وأصدقائنا، فصارت البلاد غربةً في ظل هذا الدمار والخوف والتهديد والقتل. تشردنا عن الوطن، لكننا نحمله معنا أينما نذهب، انه هنا في مكان آمن بين الضلوع.

فسألته: ماذا فعلتم عندما خرجتم للتعرف إلى البلدة؟

فقال: سرنا ونحن نجتّر الذكريات حلوها ومرها، فالغربة تجعلها جميعها حلوة. سرنا نخرج كل يوم نبحث عن عمل، نسير في عالم مجهول، نتحدث بالإشارات، وأصبحت لغتنا تذوب في طيات الماضي، وأيقنا أننا نخسرها يوماً بعد يوم، فمع من نستعملها؟
سرنا نعمل في أي عمل نجده، تنظيف، زراعة، قطاف...
وفي أحد الأيام بينما كنا نسير في السوق، نتحدث في أمور الغربة،
سمعنا صوتاً ينادي:

تفضلوا، تفضلوا !

التفتنا معاً واللهفة تدفعنا نحو مصدر الصوت، إنه عربي يتحدث إلينا. أسرعنا تسبقنا أقدامنا حتى وصلنا باب المحل فدعانا الرجل ودخلنا. إنه بائع معاطف، عرفنا على نفسه أنه عربي من الشام. وعندما سأل من أين نحن، أسرعنا في الإجابة: نحن من " البلاد "!

وعندما تعارفنا، قال انه جاء إلى تركيا من أجل كسب لقمة العيش وسيعود يوماً عندما يجمع من النقود ما يكفيه للعيش بكرامة، ونحن كذلك قلنا له، إننا سنعود إلى الوطن، عندما يخرج الدوري من قفصه، وتنبت جذور الزيتون والتين والرمان مرةً أخرى.

وانقضى وقتٌ طويل ونحن نتجاذب أطراف الحديث، ثم عرض عليّ "أبو محمد الشامي" معطفاً جليداً ليقيني شرّ البرد القارس. فقلتُ يا "أبو محمد" إن معاطف الجلد والفرو في هذا العالم كله، لا تدفئني من برد

الغربة، وجليد الفراق، لا أحتاج إلى هذا المعطف، لأنني أرتدي معطف
الأحزان والغربة.

وعندما حانت العودة إلى العريش الصغير - بيتي - شعرنا أننا
نريد البقاء مع "أبو محمد"، نريد أن نتكلم اللغة العربية.

وجررنا أرجلنا لكي نعود، وتواعدنا على الاتصال الدائم مع "أبو
محمد". ابتعدنا ودموعنا ترسم أثر خطواتنا في هذا البلد البعيد البارد.

وأذكر أن جدي كتب في وصيته لنا:

"الأرض لا تضيع يا أبنائي، نحن نضيعها، ونحن نحفظها.

إذا متُّ في الغربة، أوصيكم أن تضعوا حفنة التراب التي أحتفظ بها تحت
رأسي في القبر، لكي أنام مطمئنًا ولو على حفنة من تراب الوطن".

دعني يا قلم
(إلى روح عمي الفقيد)

حنان ذياب

دعني يا قلم أكتب لمن اشتقت لرؤياه
لمن وجدت عنده الأمان وحب الناس
لمن عودني على المحبة والتسامح
لمن أعطاني ذرات الأمل والكفاح
لمن غرس في أعماقي الشوق للحقيقة
لمن تحدثت عنه للناس، وعرفه الناس من خلال كلماتي
وتركني وحدي أعاني ...
أعاني الم فراقه وبعده عني !
ترك بعده فراغا !
مع من سأجلس وأتحدث، مع من سأضحك وأتألم؟!
هل تراه يرى ما أكتب ؟!
أريد أن أستمر في ذلك؟
أم يريدني أن أطلب من قلمي بأن يأسر كتاباتي ؟
صحيح أنه لن يقرأ ما أكتب
وحقيقة بعده تؤلني
ولكن رسائلني هذه تؤكد حبي له واشتياقي

فكلماتي رددت له أشواقي
واللهفة ضمت مشاعري
مع أن قلّمي سلب كتاباتي
علّمني المواجهة لمعرفة الحقيقة
عودني على اختراق الجدار العالية الصلبة
حتى وإن تقطعت يداي .
وها أنا أحقق له ذلك
لذلك يا قلّمي أقول لك وبأعلى صوت :
دعني يا قلم أكمل كتاباتي !
دعني يا قلم ولا تأسر كتاباتي !
دعني يا قلم لمن أهداني
كل الشوق والحب والحنان !

في المطار

ريما إغبارية

- تأخرت..

أغلق المطار؟

- لا ...

لا أظن ذلك

أكدت وصولها

فما بالها؟

ريما التذت

ريما نسيت تنظيف فرشاة رسمها

فجأة...

خيم الصمت

تقلصت الوجوه

إلا من بنت شفة:

"وا مصيبتاه!"

رحلة

هناك

حيث يُقْبَلُ الجبلُ الكرةَ الذهبية... قرّروا

حيث البحر بلا سمكٍ ... سافروا

حيث الأرض فرشتُ ورودا عبّروا

حيث الطاولات مُلئت أطيابا ... عسكروا

حيث أقرّ القرار غدوا جثثاً حيّة

لعلكم أدركتم ما هناك

إنها أنا بوليس

حسبتك ...

حسبتك جان... ..

تهوى على صخرةٍ من نارٍ

وبلا امتعاض

تقود السفينة في بحر الظلام

بكيك وبكيك ...

حتى جنّت معاتباً ... وليس كما ظننت

حينها لمتُ نفسي

فقد أيقنت

أنني تركت نافذة غرفتي مفتوحة... ..

عظام متحركة°

تكسوها طبقات الحقد والضغينة°

الحقد والضغينة°

عارية تسير في أزقة المدينة

ينبغي رؤيتها بهذه الحال ...

لذا قررت

أن ابحت عن سلالم السماء

علني أدرك تهشم المرآة

دون جدوى

لم اعد احتمل

صمدت مرارا

براميل النفط ظلت تحترق

حينها

صرخت هامسة:

“ لعل الساعة آتية لا ريب فيها ”.

عام .. وبضعة أعوام

إسراء حيدر

بين انفعالات هبات الليل من نافذة الأيام، وبين حروف الصفحة الهوجاء،
وبين تدافع الأنواء تلاطم عمق الورى.

بينها تجد ذاك المتكى على كرسي آلامه، يعمل لا يقوم، يهوي لا يدوم،
يقف ليجد الأرض إليها جذبته، والسماء تحاول تلقف صرخاته ليطوبها البعاد.
ودمع العين متجبر، قاس لا تهزه الأناة، ولا تهزه الثكالات، لا ينتفي عن موطنه
حين تحتضر الحضارات.

تجد الطفل الذي يرسم بدماء قلبه لوحة صماء، ينجو ببرائث أنمله من
معركة اللام والضاد، ترى أنمله تشق فراغات الوريقات تروي معضلة ذات وذات
وذوات.

وقلب يعزف اللحن المستوحى من الغاب، يشهق من وطأة الذل، ويزدرد
صمت السهاد، يقارب القسوة بقانون وناي، فترثيه دولة انتهاء.

وعجوز معلق في فضاء الأمنيات يرفض الخضوع لمعلقة العدم، يرى في اندثار
القوة انفجاراً، والهوى يأنفه لتهافته وضعفه، ومحاجر الانتفاء تأباه، وما زال على
عتبة باب القدر في انتظار.

فكر يناجز المجازات، مشرف على الإشراف في الإجهاز، يرى في شيبه كل
شيء، وفي كتاب خالقه كذبة عمياء، ينجو من العيون بخفي اللاخفاء، يزدان مغترّاً
تزدريه كل النظريات.

وفتاة جسدها مذبحة إغراء، روحها الشفق الدامي للسحر الخائن الغدار،
لسانها نقحه الهوى بشهد لاذع، والعجز عليها قد انهار، مساكنها سورت بأديم..
أرض موتها حياؤهم خجل من اندثاره على المحاجل المخضبة بدماء هدها ضوء
النهار.

وطريق حفره العمر تحت الثرى ليمر به الحالمون بخلودهم على صفحات
تآكلت، وشعري والقلم واللوحه داستها عيون من تورع عنهم ولوجهم، وما زال
الطريق اليومي يمد حفره، ولوحتي والقلم وشعري تحت أكوام مكدسة وما زال..
وشيخ تنحى عن منابر الوعظ، فاتعظت منه المواجه، وارتأت عودتها إلى
منابت الروح أمراً لا منه محال، قيل: لم؟ فرد قوله يعالج ظنهم: " لأن كلام الله
أرقى من أن تسمعه قلوب الجهال، فلا تدرك منه إلا ما تداركته عن جاهليتها،
وقيل: لم .. يا وجع؟ فقال: " والله لولا ترنحي في حدود أعناقكم لما اختنقت
أرواحكم واستجديتم حينها فريضتكم. فهللوا!.. اجمعوا شتاتكم، وابنوا منه أبراجاً
ولو خيالاً.

مصباح في مستقره يجثم جثة ذات ومض، تتهدج أسراب سرابه، وتتلوى
تعرجات دخانه، فتلوث فحواه، وتخنق السنا المنشق عن صدره، تتفتت الأسوار،
وينجلي الإبصار وينطبق على أجوائه نعت كفيف.

وقائد ينفي الرايات عن السماء، ويخدر أجساد النضال، يخزن المواعيد في
جعبة الغد لنفسه، خطابه رسم صوتي على لوحة الإصغاء مهين، وصوته نعيق
صخب ينسكب على جدران النفاق.

وثغرات وتدفق وانحصار، وقدرة وكبت وإصرار، هي كل الأفواج التي تتدافع. أمن ثغور تنتهي إلى الخليقة تنتسم أريج أرواح أحلام، تشدو بصفيها الذي زجه القدر في حلقة صغيرة أهزيج تنتهي قبل بدئها بين زفرات المزار.
وحوذي عربيته يجرها المسخ المحسوب على حيوانية بشرية، سوطه يزمجر على أعقاد تابعه المنحط، فيحطم كرامته حين تتضارب آهاته والسحاب. إذعانه يهرول، ودمأؤه تتناسل إلى أرضية السوق الكبيير، والدراهم حوله تتجرأ عليه، فتعلو فوقه.
ويا لآه.. يا لآه..

وكتاب صفحاته منثورة على ذلك الشيء الوحيد الباقي من عهد ما عهده الحلا بسمرده وتلاآته، كلماته مخطوطة كونتها الحروف التي امتدت من واحد محدد معرف بسيف هلالى بتار.. حتى وعاء ينضح بقطرتي سم ودواء.
وعود كبريت، وضع في كومة قش، بشرارة أشعل غداء أمم عليه، والحرقة فيه كوت عنف الصدى، فانهار وخنق بعتمته النار التي ألهبته.
ومدير أدار بلسانه فقر الجهل فازداد جهلاً، وما منه شبع، تضور التلميذ إلى جانبه وأصابته خمرة الغباء، والمعلمة من خلفه ما زالت تقتني حزمًا تلفه على عينيها، فيعمي بصيرتها، وما زالت نظارتها تعلق فوق غمامة الرؤى، والحلم بين أكوام الجثث عند الطبقات صار مهينًا.
وشذى ووردة وندى، وحواس عشر، وبضع جزيئات من بعد المدى، تتلمس النظرات الأنوف، وتتنسم الأرواح المسرح الذي تمدى فوقه الأريج، واللمسة خرقت سمع الردى، والأذن تركت لأنامل اللاشيء أن تنجز الهدى بلاشيئياتها، والإتيان

على كفوف النسيان نهايتها، وتجريمة السقف بعدها إلى الأرض وسفكت بها كل
ترحال.

وعامل في إسطل عاهرات، يلملم شرفهن، ويزيحن خشية اشمئزاز أي
حثة منه، إسطل كبيير كبير، مخنوق بحزام السور الذي يحيط خاصرته، ملعون
بصوت ينقض بوابل عنفه على الدوافع ويزار بالأنفس.. ويخضع الشهوة لجنونه
المثير، ما زال.. يبقى.. على كل تبعية أمل.



شوق ووعد

خلود عبد الحليم

رغم قربي منهما وهنائي بوصالهما إلا أن يمامةً بيضاءً سابحة في عنان السماء أججت
لهيب شوقي إليهما..

رأيت فيها روحا كروحيهما بيضاء

رأيت فيها قلبا كقلبيهما يغمره النقاء

رأيت فيها هامة سامقة كهامتها تشع بالبهاء

أبي!

بمَ أجزى تعبك؟

بمَ أجزى عرقك؟

بمَ أجزى طيبتك؟

بمَ أجزى حين مرضي خفقاتك؟

سامحني

إن نسيت يوماً من أكون فنطقت بأفٍ جرحتك

أو إن أخذتني الغفلة فهممت برفع صوتي أو تجرأت

أو إن خذلتني عيني فنظرت إليك نظرةً آذتك

أمي !

أي حروف تزن طبيبتك وحنانك؟

أي حروف تصف سهرك وتعبك؟

أي حروف ترتقي لسمو حبك؟

أي حروف تحكي عذابات دمعك؟

ستتعبني الأبجدية ولن تسعفني

أمي ابقِي إلى جانبي أرجوكِ

مهما عنك ابتعدت

ومهما ظننت نفسي شيئاً يرى .. فارتفعت

فأنا سأبقى طفلةً أمامك مهما كبرت

أبي الغالي أمي الحبيبة

لله أنتما كم تعمران قلبي

استمعا لتغريد اليمامة فقد أسررت لها بقصة عشقي لكما

ووعدتني أن تنشدها على قربٍ من مسمعكما.