

الدلالة الثانية في أدب الناشئة ودورها في بناء الذات القصة عند "زكريا تامر" نموذجاً

سلمى عطاالله*

تاريخ الورود:	٩ حزيران ٢٠٢٥
تاريخ الارسال إلى التحكيم:	٢٨ تموز ٢٠٢٥
تاريخ الموافقة على النشر:	٧ آب ٢٠٢٥
تاريخ النشر:	١٥ أيلول ٢٠٢٥

ملخص

نعيش اليوم في زمن اختلاط الهويات الذي ترك تغييراً جذرياً سلبياً في حياتنا ، ولا يمكننا إجراء أي إصلاح إلا بالرجوع إلى كل ما يُعيد للإنسان مركزيته. وقد يكون سبيلنا إلى هذا في العودة إلى الأدب وفي التوجه إلى الناشئة. وطالما أن ماهية الإنسان ليست محدّدة سلفاً، والأدب ليس مجرد فعل كتابة، بل هو وسيلة لفهم الوجود، ولتطوير الفكر الإنساني ولتشكيل الهوية الإنسانية. لذلك تأتي هذه الدراسة انطلاقاً من إيماني بضرورة تحديث المقاربات الأدبية وتنمية الحس النقدي والعلمي عند المتعلّم الناشئ، وتدريبه على التحليل والتأويل والتفكير، خصوصاً أن النصّ يحمل في أحد معانيه معنى الارتفاع والارتقاء... والتأويل هو ضرورة إنسانية تقتضيها طبيعة اللغة والفكر، وهو أسمى جهد عقلي، وهو الفهم الخلاق للنصّ، لأنّه يتوخّى الكشف عن المخفي من معان. والتأويل يترافق مع التفكير النقدي الذي على الناشئ أن يتعلّمه ليكتسب المعرفة كلّها، لا بل يكتسب مهارة للحياة، وهو لديه الكثير

* أستاذة النقد الحديث، جامعة سيّدة اللويزة، لبنان، sabdallah@ndu.edu.lb

مما يؤهله لتعلم مهارتي التحليل والتأويل. وأجريت مقاربات تطبيقية على ثلاثة نصوص للكاتب السوري "زكريا تامر"، على سبيل المثال لا الحصر، كنماذج أدبية للناشئة قابلة للتأويل، وإمكانية النقد، تقييماً وتعليلاً. وخرجت بنتائج أبرزها أنّ النصّ الأدبيّ عند "زكريا تامر" يمكن أن يشكّل أنموذجاً يُحتذى به من أجل أدب حقيقيّ عميق بعيد من السطحية يسمح للمتعلم بالمشاركة في إنتاجه من خلال قراءة العالم عبر الكلمة. هو الأدب الذي يحتاج إليه الناشئ العربيّ، والذي على المناهج والمعلم أن يُدخله في اهتمامهما لكي تتحقّق الفائدة المرجوة.

كلمات مفاتيح: النصّ الأدبيّ، التأويل، التفكير النقديّ، شكل المحتوى، المستوى النحويّ، المستوى الدلاليّ، بناء الذات

مقدمة

إنّنا نعيش، اليوم، في زمن صعب، زمن اضمحلت فيه الإنسانية، وانتشر كلّ ما قد يبعدنا عمّا لهذه الإنسانية من قيم، فساد الشرّ والعنف والجشع والطمع والاستئثار والظلم... وسيطرت الشاشة والآلة والثقافة الرقمية الباردة... ما بدّل كثيراً في حياتنا وصعّبها وقسّى أيامها وعزلها، بالرغم من كلّ التسهيلات والمعارف التي أضافها إليها... إنّنا نعيش في زمن أضعنا فيه هويّتنا وانتماءنا وتواصلنا الحقيقيّ مع الآخر وذلك البعد الإنسانيّ الذي نتسم به... يقول الدكتور "لطيف زيتوني" في كتابه "الرواية والقيم"، إنّ القرن العشرين قد شهد "نهاية عصر الشعب. فقد تحوّل الشعب إلى جمهور وأضاع هويّته من جديد. فغدا بلا ماض ولا مستقبل، وأضاع ثقافته لأنّ الثقافات هي خلاصات الماضي وتجاربه، وأضاع قيمه لأنّ القيم هي المبادئ التي يتبنّاها الفرد ليكسب تقدير محيطه. وصار لا يشغله سوى حاضره وعيشه اليوميّ، ثمّ ملأ حياته بثقافة جديدة تناسب الإيقاع السريع الذي يطبع أيامه والذي خلقته سياسات الاستهلاك، وتولّت وسائل الإعلام تعميمه وتحويله إلى ثقافة عصرية. فثقافة الإعلام هي ثقافة الحاضر التي تولد كلّ يوم وتموت كلّ يوم".

وفي خضمّ هذا التغيّر الجذريّ الحاصل في حياتنا، لا يمكننا أن نستعيد زمام الأمور ونصلح ما خربته أيدينا، فننتشل أنفسنا من هذا المستنقع المخيف، ونعود إلى جوهر إنسانيتنا... إلّا بالرجوع إلى كلّ ما يعيد للإنسان

مركزيته ولأخلاق قيمتها. وقد يكون سبيلنا إلى هذا يعبر في أمرين: الأول في أن نؤوب إلى علوم تبني الإنسان فينا، وإلى الأدب تحديداً لأنّ الأدب علم إنسانيّ يحمل الحياة بمختلف صورها ووجوهها... فيما الأمر الثاني يكمن في التوجّه إلى النّاشئة، والتركيز عليهم لأنّهم الغرس المأمول لبناء المستقبل الآمن، وسرّ التّقدّم والنّهوض الحقيقيين، وهم ما زالوا قابليين للزرع والتّغيير، وقد "أصبحوا الشّغل الشّاغل للدّول المتحضّرة والمتقدّمة قاطبة، لأنّها أدركت نتيجة البحوث والدّراسات والتّجارب العديدة حولهم أنّهم العامل الأساسيّ والحقيقيّ في تطوّرها وازدهارها وقوّتها في السّنّوات المقبلة. كما أنّ مصيرها على المدى البعيد يرتبط كلّ الارتباط بهم." (الطّفل في الوطن العربيّ، ٢٠١١، ص ١٤٣)

٢. الدراسات السابقة والتأطير النظري

طالما أنّ ماهيّة الإنسان وإرادته ليستا محدّتين سلفاً، فهو ليس مشروعاً مصمّماً من قبل، بل مشروع في حالة تخلق. والأدب ليس مجرد عمل نملأ به فراغاً، أو فعل كتابة لمجرد الكتابة، بل هو وسيلة لفهم الوجود ولتطوير الفكر الإنسانيّ ولتشكيل الهويّة الإنسانيّة ولتطوير الذات... و "اللّغة هي الأداة التي يتمّ بواسطتها للإنسان فهم العالم وتأويله وتفسيره برموزها، أمّا فهم هذه اللّغة واكتشاف نظامها فيتمّ من خلال رموزها وعلاماتها... وتعتبر التّعبيرات التي تتخذ من الأدب واللّغة أداة لها هي أعظم قدرة من التّعبيرات الفنّية الأخرى على الإفصاح عن الحياة الدّاخلية للإنسان، لأنّ إدراك بناء الحياة الدّاخلية يقوم قبل كلّ شيء على تفسير الأعمال الأدبيّة حيث يصل نسيج الحياة الدّاخلية إلى أقصى أشكال اكتماله في هذه الأعمال" (أبو زيد، ١٩٩٦، ص ٢٦-٢٧). لذا يُفترض بالأدب أن يتمايز عن سائر الوسائل الفنّية التّواصلية، فيأتي جميلاً في وجهيه الدّلاليّ والشكليّ، وعميقاً يمرّن الطّاقة الفكرية ويوسّع أبعادها، فلا يقف عند حدود الواضح، والمألوف والتقليديّ والمسطّح، إنّما يتطلّب عملية ذهنيّة تأويلية، نلامس بها عوالم أخرى مختلفة عن العالم الذي تفرضه المعاني القاموسية، أي يوجب الانتقال من الدّلالة الأولى إلى الدّلالة الثّانية، ويوجب التّقييم والتّعليل واتّخاذ الموقف... لأنّه، بهذا، يأتي أكثر فائدة وتحفيزاً، ويستطيع أن يؤدّي دوره الفاعل والأصيل في تطوير الذات الإنسانيّة، وفي الارتقاء بها نحو الأفضل... ويفترض بكلّ من يتعاطى مع المتعلّم، وبخاصّة النّاشئ، أن يعرضه لهذا النّوع من الأدب، بغية تحقيق الفائدة المرجوة...

من هنا، كانت فكرة هذه الدراسة التي أروم فيها تسليط الضوء على هذا النوع من الأدب وعلى دوره في بناء الذات الإنسانية وتطويرها، وعلى القصة تحديدًا، إذ هي تعدّ أقدم فنّ أدبي عرفه الإنسان، وهي تحتلّ المقام الأول بين الأنواع الأدبية المختلفة، لأنها الأكثر شيوعًا، والأحبّ للإنسان، والأقرب إلى نفسه، والأكثر بقاء في ذاكرته، والأشدّ قدرة على تعليمه... فاتخذتُ أدب الكاتب السوريّ "زكريا تامر" نموذجًا، من خلال ثلاثة نصوص قصصية قصيرة اخترتها بشكل عفويّ، وعلى سبيل المثال لا الحصر، وهي: "لماذا سكت النهر؟"، "النجوم لا تكلم الملوك"، "النمر في اليوم العاشر". وذلك عبر مقارنة أردت أن تكون في جزء منها تطبيقية. وقد سعيت فيها إلى الخروج بنتائج محسوسة يُثبتها النصّ، وتجيب عن الإشكالية المطروحة، وهي: هل يستطيع الأدب ذو الأبعاد العميقة أو الدلالات الثنائية، الأدب الحامل للتأويل، أن يرتقي بناشئنا ويطوّرهم، ويقودهم إلى وعي ذواتهم وعوالمهم؟... ولا شكّ في أننا نحتاج إلى تعزيز المقاربات التطبيقية في دراساتنا الأدبية العربية المتعلقة بالأدب الموجه إلى الناشئة تحديدًا، لما لها من دور وفائدة... فهي، مع حضورها في عالمنا النقديّ، إلّا أنّها ما زالت قليلة. وقد تكون الصعوبة التي واجهتها في إيجاد مراجع تسلط الضوء على المنحى التطبيقيّ في أدب الناشئة هي خير دليل على هذا الأمر. وقد شئت أن أتوجّه، في هذه الدراسة، إلى المتعلّم الناشئ (بين الثانية عشرة والخامسة عشرة سنة)، في السنّ الذي يقارب فيه الإدراك والرشد، لأنّ أيّ لبنة توضع في مداميك شخصيته في هذا السنّ هي بمثابة الركن الذي يُبنى عليه من أجل إنسان أفضل...

٣. أهداف البحث وإشكاليته

انطلاقًا من إيماني بضرورة تحديث المقاربات الأدبية الموجهة إلى المتعلّم الناشئ، كما بضرورة تنمية الحسّ النقديّ والمنطقيّ والعلميّ عنده، وتدريبه، بالتالي، على التحليل والتأويل والتفكير وفق طرق واضحة ومحسوسة، تضع بين يديه مفاتيح علمية تفعل قدراته وتعينه على سبر أغوار الأدب والتعمق في دلالاته وتلمس مجرّداته، انتقيت من عالم النقد الحديث الواسع نظرية السيميائية التي تؤسس لقراءة داخلية تركّز على النصّ، وتحترم

خصوصيته، "بعيداً عن كل ذاتية إيديولوجية وتاريخية، وأحكام قيمية وخلقية" (أيوب، ٢٠١١، ص ١٤٩)، وتنزع إلى منهجية واضحة المعالم، تقرأ الخطابات المختلفة الموجودة في نسيج القصص محور المعالجة، وتصف تماسكها وترابطها من خلال المستويين النحوي والدلالي، "وأظهار هذين التماسك والترابط هو عمل تفسيري تأويلي لا يبلغه القارئ إلا في المرحلة الأخيرة" (ص ١٦١) من القراءة. و "إذا عرفنا أن المعنى، من منظور سيميائي، يقوم في البناء، وأن هذا البناء يشتمل على عدد من العناصر المرتبطة بعلاقة... عرفنا، حينئذ، أن المعنى، على ما ترى السيميائية، هو في شكل المحتوى" (ص ١٨٣-١٨٤). ما يجعل جزءاً من المقاربة التطبيقية يركز على الشكل الذي حمل المحتوى، وعلى كيفية تأويله وتوظيفه من أجل هذا الهدف، أي من أجل بلوغ المعنى...

فهل يمكن لهذه النصوص المنتقاة من أدب "زكريا تامر" أن تكون مادة محفزة على التأويل والتفكير، وقادرة على تطوير الذات الإنسانية عند الناشئة والارتقاء بها نحو الوعي والخير؟ وكيف يمكن للسيميائية، من خلال دراسة "شكل المحتوى" و"المربع السيميائي" البلوغ بالمتعلم إلى ملامسة العمق النصي وتمكينه من قراءة ذاته والعالم، بغية إدراكهما وإصلاحهما؟ بم تتميز هذه النصوص عن سواها؟ وهل هي من الأدب الذي نريده لناشئتنا، ونريد أن ندرّبهم على قراءته وتأويله؟... أسئلة سوف أحاول الإجابة عنها في هذه القراءة، من خلال قسمين: الأول يعرف بالتأويل وأهميته في الأدب بعامة، وفي الأدب الموجه إلى هذه الشريحة العمرية بخاصة، معرجاً على أهمية مهارة التفكير في هذا الإطار. فيما الثاني يبين، تطبيقياً، وانطلاقاً من مقارنة سيميائية، تتضمن النصوص القصصية الثلاثة مستويات تأويلية لافتة، وضرورة تعريض المتعلم الناشئ لهذا النوع من النصوص، وتدريبه على مقارنته قراءة وتأويلاً وتحليلاً...

١.٣ تحديد التأويل وأهميته في أدب الناشئة

يشرح ... "ابن فارس" النص لغوياً فيقول إن "النون والصاد أصل صحيح يدل على رفع وارتفاع وانتهاء في الشيء. ومنه قولهم: نص الحديث إلى فلان رفعه إليه". وتفيد كتب اللغة أن "النص عدّة معان أهمّها: الرفع والارتفاع والظهور والمنتهى والاكتمال والاستقصاء..." (زراقت، ٢٠٠٨، ص ١٠٥) وهذه المعاني كلّها تقودنا إلى أن النص لا يمكن أن يكتمل بالاكتمال بما يقدمه بشكل مباشر، أو بمعانيه السطحية بل بالارتفاع بهذا النص

إلى مستوى آخر. أما ... "رولان بارت" (Roland Barthes) فيعرّف النصّ بطريقتين: "أولاهما تتطلق من معنى *texte*" بالفرنسية أي "نسيج"، وهو أنّ النصّ نسيج كلمات يتخذ بنية ثابتة، لذا فهو مرتبط بالكتابة. وثانيتها أنّ النصّ فعالية كتابية ينضوي تحتها كلّ من المؤلف الباث والقارئ المتلقّي. وبنتيجة التّواصل والمشاركة اللّذين يتّمان بينهما يكون النصّ جزءاً من كلام موزع في منظور كلاميّ معيّن". (ص ١٠٧) وفي تركيزنا على الطّريقة الثّانية في تعريفه للنصّ نجد انسجاماً مع معنى الارتفاع الذي سبق وأشرنا إليه، والذي يتمّ هنا من خلال عملية التّواصل التي تحصل بين المؤلف والقارئ، والتي تفتّرض، بشكل أو بآخر، عدم الاكتفاء بالمعاني السّطحية أو الدّلالات الأولى، بل الانتقال إلى دلالات ثانية ينتجها هذا التّواصل. وهنا نستطيع أن نستحضر ما قاله مؤسس علم البلاغة "عبد القاهر الجرجاني"، قديماً، في هذا المجال، عن المعنى ومعنى المعنى، معتزاً أنّ المعنى هو المفهوم من ظاهر اللفظ والذي تصل إليه بغير واسطة... فيما معنى المعنى هو أن تعقل من اللفظ معنى، ثمّ يقضي بك ذلك المعنى إلى معنى آخر. وهذه المقاربة هي ما قد يُطلق عليها اسم التّأويل.

وقد آثرت استخدام كلمة "تأويل" بدلاً من كلمة "تفسير" لأنّ كلمة تفسير في أصل استخدامها تعني الواضح البين، هكذا استُخدمت في القرآن في قوله تعالى: "ولا يأتونك بمثل إلّا جئناك بالحقّ وأحسن تفسيراً" (سورة الفرقان ٣٣). وهي بهذا المعنى "لا تعكس المقصود من حركة الدّهن المعرفيّة إزاء موضوع المعرفة، وهو المعنى الذي تدلّ عليه كلمة "تأويل"... إنّ التّأويل هو المصطلح الأمثل للتعبير عن عمليات ذهنيّة على درجة عالية من العمق في مواجهة النّصوص والظواهر. وإمام النّحاة "سيبويه" نفسه يُكثر من استخدام كلمة "تأويل" إزاء العبارات التي يحتاج تحليلها إلى بعض العمق. وفي مقابل ذلك يستخدم كلمة تفسير للدّلالة على الوضوح" (أبو زيد، ١٩٩٦، ص ١٩٢-١٩٣).

والتّأويل هو ضرورة إنسانيّة تقتضيها طبيعة اللّغة والفكر". (كتابات، ١٠٣، ص ٦٧) وهو "أسمى جهد عقليّ، وأرقى فعل فكريّ يخصّ الإنسان ويميّزه عن سواه، وهو ضرورة إنسانيّة واجتماعيّة ثقافيّة وعلميّة". (ص ٦٦) ومن هذه الزّاوية يتبدّى التّأويل ممارسة يتوقّف عليها بناء المعرفة الإنسانيّة، كونه ممارسة فكريّة ونشاطاً ذهنيّاً

قصدياً موجّهين نحو موضوع ما، يقع في قلب هذه المعرفة. فهو يرتبط بعمليات الإدراك والفهم والقراءة والتفسير وغيرها مما يدخل في نطاق التعلّق القائم بين الذات العارفة وموضوع المعرفة من جانب، ومسألة الحقيقة من جانب آخر، مثلما يقترن باللغة وإنتاج المعرفة والدلالة، أي بعملية التفاعل والتواصل بين الناس في المجتمعات الإنسانية. الأمر الذي يجعله نتاجاً للثقافة وآلية لإنتاجها في الآن نفسه... فـ "كلّ معرفة تأويل"، أي هي ذات جوهر تأويلي، وبالتالي، لا قيمة لها "في ذاتها" وإنما قيمتها في ما تخضع له من قراءات وتفسيرات وتأويلات وطرح أسئلة جديدة. وهذا ينسجم مع ما يقوله "نيتشه" (Nietzsche) إنه "لا توجد حقائق وإنما هناك فقط تأويلات". (ص ٦٦)

وفي مقاربة توضيحية للعملية التأويلية في النص، يمكننا القول إن التأويل هو ذاك "الفهم الخلاق" للنص، لأنه يتوخّى الكشف عن المخفي من المعاني في النصوص، من أجل ملامسة "النص اللامنظور الذي هو دوماً يسري بين السطور"، (ص ٨٤) مميّزين، في هذا المجال، "بين التفسير الذي يلتزم بالحدود السطحية والتأويل الذي يسعى إلى الفضائية والانفتاح". (ص ٦٦) والعملية التأويلية لا تكتفي فقط ببناء المعنى، إنما تذهب إلى ما هو أبعد، إلى اكتشاف المتلّقي لذاته وإلى تأسيسها. وضمن هذا السياق، يؤكّد الفيلسوف الفرنسي "بول ريكور" (Paul Ricœur)، رائد التأويلية الفرنسية في الزمن المعاصر، "أنّ قارئ النص لا يسعى إلى فهم النص وتأويله فحسب، بل توجد في داخله دوافع قويّة لفهم ذاته عبر النص أيضاً". (ص ٧٠) فمن خلال التأويل، يمكن تدريب المتعلّم الناشئ على الخلق وحلّ المشكلات وزرع الاتجاهات الاجتماعية السليمة لديه... ما يؤدّي إلى صنع الإنسان السويّ، القويّ، المُعدّد للحياة في عالم الغد، والذي يمكن أن نراهن عليه ليكون المفكر العربي المعاصر والمؤسس لمستقبل زاهر.

وهكذا، وانطلاقاً مما سبق من تعريف للتأويل، وتحديدًا من كونه "أسمى جهد عقلي وأرقى فعل فكري"، لا بدّ من التوقّف عند مهارة التفكير النقديّ، "بوصفها عقل العقل" (أيوب، ٢٠١١، ص ١٣٣)، وبكونها تترافق مع العملية التأويلية وتشكّل جزءاً مهماً منها. فمنذ بداية القرن الحالي ظهر العديد من النظريات التي تؤسّس لطرائق التعليم التي تزيد من الاعتماد على التفكير النقديّ. وأكثر ما تظهر أهميّة هذه الطرائق التعليمية وفعاليتها هي في

المقاربات الأدبية وتحديداً في أدب الأطفال والمراهقين. والتفكير النقدي، بحسب الفيلسوف وعالم النفس الأمريكي "جون ديوي" (John Dewey)، هو التمهّل في إعطاء الأحكام وتعليقها لحين التّحقّق من الأمر. كذلك بحسب الكاتب والناقد "أليك فيشر" (Alec Fisher) الذي يركّز على الرّغبة القويّة في المعرفة والاستقصاء قبل إصدار الحكم. أمّا، بحسب آخرين، فهو يمثّل أدوات العقل، وهو يتحرّك بفضول محفّز، ويستخدم المنطق للتّقييم واتّخاذ القرارات والأحكام، وبالتالي، حلّ المشكلات، وذلك من خلال تمييز الحقائق من الآراء، وشرح وجهات النّظر، ووضع فرضيّات تستثير التّفكير والنّقاش، وصياغة أسئلة مفتوحة وتجريبها، واختبار الآراء قبل الوثوق بها، والتّحليل والاستنتاج والاستقراء والاستنباط والتّقييم، وربط المعرفة بالحياة... وهو يتمّ من خلال أبعاد مختلفة كالبعد التّأمليّ الذي يتأمّل ويعرف التّحديات، والبعد الإبداعيّ الذي يُنتج الأفكار ذات الصّلة لمواجهة التّحدّيات، والبعد النقديّ الذي يقيّم الأفكار ويقرّر ما هو الأفضل... وهذا ما أشار إليه الفيلسوف الألمانيّ "مارتن هيدغر" (Martin Heidegger) إذ اعتبر أنّ "فكره يجب ألاّ يُختزل إلى مجموعة من الأطروحات، بل أن يبقى هذا الفكر قائماً على التّساؤل الدّائم محافظاً على طابعه كطريق لم يكتمل". (الفكر النقديّ، ٢٠١٠، ص ٤٦)

بكلام آخر، إنّ التّفكير النقديّ يدرّب على التّفكير ويعلم أصوله. وأن يتعلّم المتعلّم النّاشئ كيف يفكر يعني أنّه يكتسب المعرفة كلّها، لا بل يكتسب مهارة للحياة. والفيلسوف الفرنسيّ "رينيه ديكارت" (Rene Descart) يذهب إلى القول: "أنا أفكر إذاً أنا موجود"، جاعلاً الفكر هو السّبيل إلى الوجود، لا بل الوجود بحدّ ذاته. فيما يقول الفيلسوف اليونانيّ "سقراط" (Socrates): "ليس بمقدوريّ تعليم أيّ فرد أيّ شيء، لكنني أستطيع تعليم كلّ فرد كلّ شيء: كيف يفكر، معتبراً أنّ الحياة الخالية من البحث عن الحقيقة والتّساؤل غير جديرة بأن يحيها المرء!". (ص ٢٥) كذلك يقول الفيلسوف الصّينيّ "كونفوشيوس" (Confucius) "لا يمكن للمرء أن يحصل على المعرفة إلّا بعد أن يتعلّم كيف يفكر". وقد حدّد الفيلسوف اليونانيّ "أرسطو" (Aristotle) هذا الميل البشريّ إلى العلم والمعرفة بأنّه من طبيعة العقل كالغريزة في الحيوان. (ص ٦٦) فالمعرفة "حالة نقدية دائمة وحركة تفتيش متواصلة بغية توخي الدّقة وفتح آفاق واسعة". (ص ٤٥) ومهارات

التفكير هي مهارات مهمة تهدف إلى التخلص من الأوهام، والصنمية الفكرية، وعقلية القطيع السائدة في مجتمعاتنا، التي تجتر ما ينطق به المهيمن والمسيطر على هذه المجتمعات. يقول المفكر "علي عزت بيغوفيتش": "عندما نعلم الإنسان التفكير نحزّره، وعندما نقدّم له معارف جاهزة نضمّه إلى القطيع."

والمتعلم الناشئ لديه الكثير ممّا يؤهّله لتعلّم التفكير ويساعده على اكتساب مهاراته... وما تحوّل الفكر إلى ثلاث: جملاً وأسداً وطفلاً في فلسفة "نيتشه" إلا تأكيداً على ذلك. فـ "نيتشه" يصف "كيف تحوّل الإنسان إلى جمل يتحمّل كلّ شيء ويقبل بكلّ شيء ويؤمن بكلّ شيء من دون أيّ مناقشة، حباً بالدين والعقيدة والقائد والمعلّم والإيديولوجيا، إلى أن يطفح الكيل من الضّغط والحرمان، فيرمي بكلّ شيء أرضاً كالأسد الذي يزأر في الغابة، ويرمي كلّ من يعترض طريقه. والنّضج في فكر "نيتشه" أن يستكين الأسد أي الإنسان ويتحوّل إلى طفل، أي إلى إنسان حرّ من قيود الماضي مصدر شقائه ليخلق خيلاً جديداً قادراً على ابتكار قيمه من دون العودة إلى أحد." (ص ٤٤)

٢.٣ تعليم الناشئ التفكير الناقد

ومما لا شكّ فيه أنّ تعليم الناشئ التفكير يهدف إلى تسليحه بأدوات لازمة لاستخدام قدراته الفطرية بشكل أكثر فعالية. والباحثون يؤكّدون أنّ مهارات التفكير يمكن أن تُعلّم، وذلك من خلال "التركيز على تعليم الناشئة كيف يتعلّمون بذواتهم، وكيف يفكّرون، وكيف يسعون إلى اكتساب المعلومات والمعارف، وكيف يعملون على تطويرها." (الطفل في الوطن العربي، ٢٠١١، ص ١٦٦) وقد تبين أنّ أسباب تدني التحصيل الدراسي تعود إلى عدم تدريب المتعلّم، في هذا العمر، على الأسئلة التي تقيس المستويات العليا من التفكير، واكتفاء عمليّات التدريب هذه بالتركيز على المهارات الدنيا وعلى الجانب المعرفي السطحي والبسيط والقائم، في معظمه، على الحفظ والتكرار... لذا، من الواجب التركيز على مهارة التفكير، وتوظيف الأدب بعامة، والقصة بخاصة من أجل تعزيز هذه المهارة

عند ناشنتنا، لأنّ "المجال الحقيقي والميدان الفعلي للمساءلة النقدية وللتفكير النقدي هي ثقافة الشعوب وآدابها وفنونها"، (الفكر النقدي، ٢٠١٠، ص ٥٢) فمن الضروري أن تتحوّل دراسة الأدب إلى مادة هي واسطة للتفكير والتأويل، ومحفزة ومدربة عليهما، بغية الارتقاء والارتفاع بالنص، وذلك عبر الوصول إلى دلالاته الثانية، ومعاينة أبعاده العميقة، وملامسة المجرد والمسكوت عنه من خلال المحسوس... فمن غير المقبول، وبحسب الفيلسوف الألماني "هوسرل" (Edmond Husserl)، أن يبقى الإنسان أسير الثثرة والكلام الذي لا يؤدي إلى شيء، ومعظم ناشنتنا غارق، اليوم، في هذا اللاشيء...

ويمكن للعمل التأويلي الأدبي أن يتم وفق أساليب مختلفة، إنّما لا بدّ، في هذا الإطار، من اعتماد العلمية، لتسهيل العمل ولتجنب الذاتية وعدم الدقة والاكتفاء بالعمل الحدسي... وهذا هو ما عبّر عنه الفيلسوف البريطاني "جون ستوارت" (John Stuart Mill) في قوله: "إذا كان علينا أن نهرب من الفشل المحتم للعلوم الإنسانية والاجتماعية بمقارنتها بالتقدم المستمر للعلوم الطبيعية، فإنّ أملنا الوحيد يتمثل في تعميم المناهج التي أثبتت نجاحها في العلوم الطبيعية لجعلها مناسبة للاستخدام في العلوم الاجتماعية" (أبو زيد، ١٩٩٦، ص ٢٤).

ويعود الفضل للمفكر الألماني "شليرماخر" (Friedrich Schleiermacher) في أنّه "نقل التأويلية لتكون علماً بذاتها يؤسس عملية الفهم وبالتالي عملية التفسير. وتقوم تأويلية "شليرماخر" على أساس أنّ النص عبارة عن وسيط لغوي ينقل فكر المؤلف إلى القارئ. وينطلق "شليرماخر"، لوضع قواعد الفهم، من تصوّره لجانب النص اللغوي والنفسي. ويرى أنّ المفسر يحتاج للنفاذ إلى معنى النص إلى موهبتين، الموهبة اللغوية، والقدرة على النفاذ إلى الطبيعة البشرية" (ص ٢٠-٢١). وهو، بهذا، يلفت الانتباه إلى دور المفسر، أو المتلقي في تفسير العمل الأدبي والنص عمومًا (٤٩). فيما المؤرخ والفيلسوف الألماني "فيلهلم ديثلثي" (Wilhelm Dilthey) "لفت الاهتمام بشدة إلى الأفق الزماني (تجربة الحياة) للمفسر، مضحياً، في سبيل ذلك، بذاتية المبدع، مشيراً إلى أنّ المعنى في الأدب ليس شيئاً موضوعياً ولكنه ليس ذاتياً، إنّّه في حالة تغير مستمر طالما أنّ العلاقة بين المفسر والموضوع المفسر علاقة متغيرة في الزمان والمكان" (ص ٢٩). أمّا الفيلسوف الفرنسي "بول ريكور" فركّز اهتمامه "على تفسير الرموز، وهو يفرق بين طريقتين للتعامل مع الرموز. الأولى يمثلها الفيلسوف واللاهوتي الألماني "بولتمان"

(Rudolf K. Bultmann) وهي التعامل مع الرّمز باعتباره نافذة نطلّ منها على العالم من المعنى، والرّمز في هذه الحالة وسيط شفاف ينمّ عما وراءه. والطريقة الثانية يمثلها كلّ من "فرويد" (Sigmond Frued) و"ماركس" (Karl Marx) و"نيتشه" (Friedrich Nietzsche)، وهي التعامل مع الرّمز باعتباره حقيقة زائفة يجب عدم الوثوق بها، بل يجب إزالتها وصولاً إلى المعنى المختبئ وراءها *Demystification*. إنّ الرّمز في هذه الحالة لا يشفّ عن المعنى بل يخفيه وي طرح بدلاً منه معنى زائفاً. ومهمّة التفسير هي إزالة المعنى الزائف السطحي وصولاً إلى المعنى الباطني الصحيح. لقد شكّنا "فرويد" في الوعي باعتباره مستوى سطحيّاً يخفي وراءه اللاوعي. وفسر كلّ من "ماركس" و"نيتشه" الحقيقة الظاهرة باعتبارها زائفة ووضعاً نسقاً من الفكر يقضي عليها ويكشف عن زيفها" (ص ٤٤-٤٥). بينما رأى "ريكور" أنّ هدف التفسير وغايته ليس تحطيم الرّمز، بل البدء به. إذ إنّ عملية التفسير تقوم "على حلّ شفرة المعنى الباطن في المعنى الظاهر، وفي كشف مستويات المعنى المتضمّنة في المعنى الحرفي" (ص ٤٥)

في كلّ حال، إنّ مناهج التأويل قد تعدّدت، بعضهم كـ "هيرتش" (E. D. Hirsch) دافع عن المؤلّف، وآخر كـ "ديلي" أهمل المؤلّف لحساب التجربة الحيّة، أو لحساب تجربة الوجود كـ "هيدجر" (Martin Heidegger)، أو لحساب النّصّ كما في النّقد المعاصر. لكن، ما يعنينا بحقّ، في هذه الدّراسة، هو المعنى كما يعبر عنه النّصّ، ما يجعل أي مقارنة تأويليّة للنّصّ تأخذ على عاتقها هذه المهمّة. من هنا، سننقل إلى القسم الثاني من الدّراسة، وهو تحت عنوان "دراسة المستويات التأويليّة في النصوص القصصيّة الثلاثة"، وذلك على ضوء المنهج السيميائي، وتحديدًا على ضوء دراسة "شكل المحتوى" و"المربّع السيميائي".

٤. دراسة المستويات التأويليّة في النصوص القصصيّة الثلاثة.

لا بدّ، في مقارنة تأويليّة للنّصّ تعتمد المنهج السيميائي، من أن ندرب المتعلّم الناشئ على القراءة اليقظة التي تتطلب تمكينه من أن يكون صاحب ملاحظة منتبهة ودقيقة تلتقط النّقاط المفاتيح أو الإشارات اللافئة في النّصّ، إذ إنّ كلّ لافت هو إشارة، أي "شيء يشير إلى شيء آخر، ويسهم في إيصال المعنى". وقد تأتي هذه

الإشارات في مختلف المستويات: البلاغي، والإيقاعي، والمعجمي، والنحوي... فيكون العنوان هو أحد هذه الإشارات، أو استهلال الكلام وخاتمة، أو المتكررات، والمتعارضات، وأدوات الربط، وعلامات الوقف، والصيغ الكلامية والأساليب المختلفة، ومواقع بعض الألفاظ، وغيرها الكثير، حتى الفراغ والصمت... وهذا كله يدخل ضمن إطار دراسة "شكل المحتوى"، بكلام مبسط، توظيف الشكل وتأويله للوصول إلى المعنى... كذلك، يمكن تدريب المتعلم الناشئ (١٤ - ١٥ سنة) على "المربع السيميائي" إنما بأسلوب ميسر وبسيط وقريب من قدرته الاستيعابية. خصوصاً أن "المربع السيميائي" قد أعدّ لتحليل محتوى النص الأكثر عمقاً، واعتبر التمثيل المرئي لبنية الدلالة الأولية أو الكبرى، التي تتحدد في كونها علاقة بين لفظين قائمين على التضاد، بحيث كل كلمة تكون قادرة على اجتذاب نقيضها... فيتم الانطلاق من تحديد الكلمتين المتضادتين اللتين تقوم عليهما البنية الفكرية الأولية، ومن ثم رسم المربع السيميائي وحركة البنية، وصولاً إلى تحليل هذه الحركة وتحديد الهدف من خلالها... وبهذا نكون قد وضعنا وسيلة حسية يستطيع الناشئ المتلقي من خلالها سبر أغوار النص وملامسة عمقه الدلالي...

٤.١ المقاربة الأولى: "لماذا سكت النهر" (تامر، ٢٠٠٨، ص ١٧) (راجع ملحق النصوص

ص ٣٣)

١.١.٤ المستوى النحوي

من العناصر النحوية الأساسية في هذا النص، يمكننا التوقف عند أربعة هي: الاستفهام، التثني، الشرط، الوصل العكسي أو روابط التعارض.

– الاستفهام: من اللافت للانتباه ورود عنوان النص بأسلوب استفهامي يدعو إلى البحث عن الإجابة أو

التفكير فيها. فيما ورد مرة أخرى في النص، في المقطع الأول منه، إنما بأسلوب مختلف، عندما مازح النهر

الأطفال طارحاً عليهم سؤالاً بديهيًا، معروفة إجابته عن دوران الشمس حول الأرض، أو الأرض حول

الشمس.

- **النفي:** يلاحظ، في هذا النص، تواتر واضح لأدوات النفي بمختلف أنواعها (لا، لم، لن، ليس). ويلاحظ، من خلال توزعها في النص، أنها ترافقت مع التحوّل الدلاليّ الحاصل فيه، فجاءت ثلاثة منها في بداية النص، فيما توزعت اثنتا عشرة أخرى في ما تبقى من النص. أمّا وظيفة هذا التواتر والتوزيع فسنعكشف عنهما في المستوى الدلاليّ.
- **الشّرط:** يبدو واضحًا تعمّد الكاتب تضمين كلام الرّجل مالك السّيف جملاً شرطية بلغ عددها في هذه الأقصوصة القصيرة ثلاثًا. فيما غاب هذا النوع من الجمل عن كلام الشّخصيات الأخرى (النّهر، الأطفال، العصافير، الورود...). ولا شكّ في أنّ هذا التّعمّد قد وظّفه القصصيّ توظيفًا دلاليًا، سنكشف عنه في المستوى الدلاليّ.
- **التّعارض:** لقد ورد التّعارض في حدثين وحيدين في هذا النصّ الأقصوصة، في المرّة الأولى من خلال الأداة "لكنّ" للإشارة إلى ما حصل مع العصفور الذي عطش، والثّانية من خلال الأداة "غير أنّ" للإشارة إلى ما حصل مع النّهر بعد طرد الرّجل مالك السّيف.

٢.١.٤ المستوى الدلاليّ

في انتقالنا إلى مستوى الدّلالة، يلفتنا في عنوان النصّ الاستفهاميّ ورود انزياح دلاليّ، استعان به خيال الكاتب ليلبغنا رسالته، وذلك عندما جعل النّهر يتكلّم ويسكت عن الكلام، وطرح السّؤال حول السّبب: "لماذا سكت النّهر؟". ما يستدعي الكشف عن البعد العمقيّ التّجريديّ الذي يختزل الدّلالة الغائبة التي تقنّعت مادّيًا، بغير صورتها وانزاحت، وذلك من خلال الكشف عن الدّلالات الغائبة انطلاقًا من الدّوال الحاضرة في هذا النصّ. إنّ تواتر كلمة "نهر" في هذا النصّ حوالي اثنتي عشرة (١٢) مرّة، وكلمة "الرّجل" حوالي عشر (١٠) مرّات، يجعل هذين الطّرفين، أي "النّهر" و "الرّجل" ركنين أساسيين في هذا النصّ. أمّا الكلمات التي تشكّل الطّرف الثّالث والرّئيس أيضًا في هذه المواجهة، فيتكرّر كلّ منها على الشّكل التّالي: "الأشجار" (ست مرّات) و "العصافير" (سبع مرّات)، و "الورد" (ست مرّات)، و "القطط" (أربع مرّات)، و "الأطفال" (ثلاث مرّات). وهكذا، ترتسم البنية الدّلاليّة الكبرى لهذا النصّ من خلال هذه الأطراف الثّلاثة، التي يكشف كلّ منها عن دلّالته

الثانية أو رمزيته. وانطلاقاً من هذا التواتر، يمكننا تقطيع النصّ إلى ثلاثة أجزاء: يصوّر الأول (كان النهر ماء النهر كلّ) حالة النهر وأصدقائه حتّى مجيء الرجل، يبيّن الثاني (فلم يأبه الرجل) الامتناع عن الكلام) حالتهم جميعاً في أثناء وجود الرجل، فيما يؤطر الثالث (وأقبل فيما بعد) يملك سيف قاتل) حالتهم بعد رحيل هذا الرجل. كما يمكننا الاعتماد على هذا المؤول المباشر للوصول إلى المؤول النهائي، وللكشف عن النماذج المجردة التي يوصل إليها النصّ، والتي وضعناها ضمن محاور.

- محور الحرية / الاستملاك

إنّ منح النهر، في بداية النصّ، القدرة على الكلام والاستمتاع به، "كان النهر في الأيام القديمة قادراً على الكلام. وكان يحلو له أن يكلم الأطفال" (١٧)، يربط مفهوم الكلام بمفهوم الحرية وما يردفها من معاني الفرح والعطاء والحياة، والتي هي نقيض الاستملاك الذي أتى هنا مترافقاً مع المنع الذي أداه الرجل والذي "منع الأطفال والأشجار والورد والعصافير والقطط من الشرب من النهر زاعماً أنّ النهر ملكه وحده" (١٨). وما الأفعال التي أُسندت إلى النهر، في بداية النصّ، والتي كانت بمعظمها توحى بالحياة والسعادة، إلّا تأكيداً على هذا: "يسقي، يهب ماءه، يدعو إلى الشرب، يداعب، يرشق بمائه، يضحك بمرح...". كذلك ورد الجزء الأول من أدوات النقي ضمن الكلام المعبر عن هذا المحور، لتشير إلى ما هو إيجابي في دور النهر الحرّ الذي يعطي الحياة ف "يهب ماءه بسخاء للورد كي لا يذبل" (١٨)، والذي يواجه ما استجدّ عليه من تغيير في أحواله، فيرفض أن يكون ملكاً للرجل الذي يملك سيفاً، فيقول له بغضب: "أنا لست ملكاً لأحد" (١٨)، كما يشير هذا النقي إلى استغراب العصفور العجوز، أحد أفراد الجماعة أو الطّرف الثالث، طمع هذا الرجل ورغبته في استملاك النهر وحده: "لا يستطيع مخلوق واحد شرب ماء النهر كلّ" (١٨). وقد رُبط مفهوم الاستملاك، في هذا المحور، كما في النصّ كلّ، بمفهوم السلطة والقوة والمنع، وذلك من خلال الصّفتين اللّتين أعطيتا للرجل: الأولى "متجهم الوجه"، والثانية "يملك سيفاً".

- محور الموت / الحياة

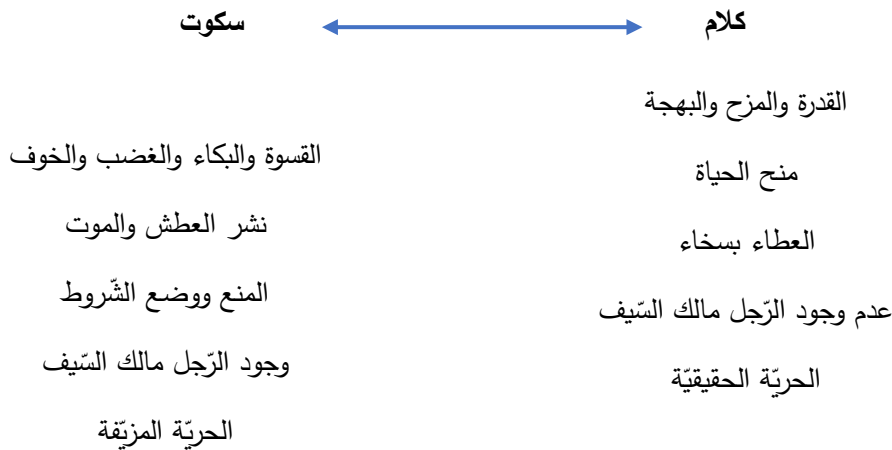
يشكل الرجل مالك السيف عنصرًا رئيسًا في حبكة هذه الأقصوصة، إذ ساهم في تبديل الوضع ونقله من حالة الفرح والطمأنينة والحياة إلى حالة الحزن والخوف والموت. وقد استخدم السيف، هنا، ضمن إطاره التّعيني ودلالته المباشرة كآلة قتل وترويع وتهديد وترهيب... يستعملها صاحبها لتحقيق مآربه. وفي هذا النصّ استعملها الرجل تلبية لطمعه ورغبته في الاستئثار بالنهر، فيما الآخر، أمامها، استسلم ولم يأت حركة منقذة مخلص، مع أنها أوصلته إلى حالة العطش والموت. فكانت كلّ أفعاله محصورة في إطار المسيرة والاسترضاء: العصافير اقترحت الغناء له بدلًا من إعطائه الذهب، الأشجار وعدت بإعطائه الأثمار، والورد أجمل وردة، والقطط أرشق الألعاب، فيما الأطفال قدّموا له الطّاعة. وإذا عدنا إلى المستوى النّحويّ، نرى أنّ مجموعة من الأفعال والصفات السّلبية والعدائية قد أسندت إليه: "صوت خشن صارم، قال ساخراً، سيفي هو حارسي الوحيد، عضلات قويّة، صوت قاس، شاهراً سيفه، منع، سخر، لم يسمح بالشّرب..." وفي هذا الإطار، يمكن الوقوف عند الجمل الشرطيّة التي وردت على لسانه والتي تعبّر عن شروطه وتهديداته وبالتالي، عمّا يبغيه ويمارسه من قوّة وتسلّط على الآخرين: "مَنْ يرغب في الشّرب من ماء نهري، يجب أن يدفع لي قطعة من الذهب..." (١٨)، "إذا أردتم أن تشربوا من ماء نهري. ادفعوا لي ما طلبت من الذهب..."، "مَنْ يحاول الشّرب من الماء مجّاناً فسيندم، ولا نجاة له من سيفي" (١٩). كذلك تؤدّي المجموعة الثّانية من أدوات النّفي التي تواترت في الجزء المخصّص لهذا الرّجل، دورها في تأطير الحالة السّلبية المتشكّلة جرّاء حضور هذا الرّجل، كما في تأكيد فعل التّسلّط والرّجر الذي مارسه مع الآخرين وإشاعة الموت في المكان: "لم يأبه، لن يستطيع أحد منعي، لا أحبّ رؤية القطط، لا نفع منكم، لا تملكون عضلات قويّة، لا يملكون الذهب، لا يستطيعون العيش من دون ماء، لا نجاة له من سيفي، لم يحتمل عذاب العطش، لم يسمح لأحد بالشّرب..."، أمّا أداة التّعارض الوحيدة "لكنّ"، الموجودة في هذا الجزء من النصّ فقد كان لها دورها في الإشارة إلى حالة اختراق وحيدة لأوامر الرّجل، قام بها عصفور صغير لم يحتمل العطش، أودت بحياته وزادت الخوف والحزن في المكان. ما أكّد حالة التّسلّط والقوّة المهيمنة على المكان والتي تسهم في تعزيز الموت الذي بات راتعاً فيه...

- محور الحرية الحقيقية / الحرية المزيفة

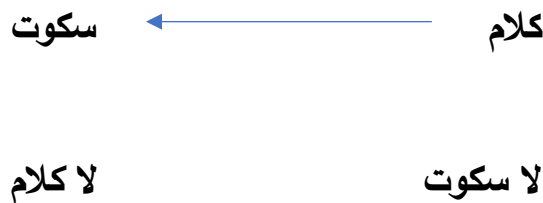
بالانتقال إلى الوحدة الثالثة والأخيرة، في هذا النص، نكتشف أن رجالاً يحبون الأطفال والقطط والورد والأشجار والعصافير أتوا وطردوا الرجل الذي يملك سيفاً، وخلصوا النهر وأعادوه "حرّاً يعطي مياهه للجميع من دون مطالبة بثمن، غير أنه ظل لا يتكلم، ولا تتوقف مياهه عن الارتجاف خوفاً من عودة رجل يملك سيف قاتل." (٢١) ما يكشف عن علاقة تعارضية، أثّرت إليها أداة التعارض "غير أن"، بين مفهوم الحرية التي حصل عليها هذا النهر والحالة النقيضة التي ترافقت معها، ما يجعل هذه الحرية حرية منقوصة مشوهة أو غير مألوفة. فالسكوت والارتجاف لا ينسجمان مع الحرية لأنهما يعبران عن الخوف، والخوف لا يتعايش مع الحرية التي تستوجب جرأة وقدرة على المواجهة والكلام... وبالتالي، يكون الكاتب قد أخرج الكلام في هذا النص، وكذلك السكوت عن مجرد فعل النطق ببعض الكلمات أو عدمه، ووضعهما في إطار القوة والضعف، أو الحرية الحقيقية والحرية المزيفة. وفي عودة إلى المستوى النحوي يتبين لنا أن حضور النفي يستمر في هذه الوحدة النصية، عبر الأداة "لا" المتكررة مرتين، والتي عمل الكاتب، من خلالها، على تأكيد التعارض الحاصل بين النهر الحر والنهر الساكت والمرتجف خوفاً من إمكانية عودة رجل يملك سيف قاتل. وهنا مكمن الدلالة، إذ يكون النهر قد تجاوز معناه التعييني المباشر ليعين الدلالة المقصودة، فيغدو رمزاً لكل من أو ما فقد حالته الأولى، الخيرة والنظيفة والفرحة والجريئة، ولم يستطع العودة إليها على الرغم من جهود الآخر في إعادته إليها... أو رمزاً لكل من نُقِدَ له الحرية من دون أن يسعى إليها، فلا يتنعم بها، ولا يعيش معانيها كما يجب...

- اندماج المحاور

وهكذا، تتابع الأحداث وتكاملت عبر وحدات النص الثلاث، لترسم مشهد السقوط والسكوت والخوف أمام سلطة السلاح والقوة، والذي قُدّم بتأرجح بين طرفين اثنين هما الكلام والسكوت، انطلاقاً من الكلمة المفتاحية التي وردت في العنوان: "سكت"، متحققاً في بعض الاستبدالات التي عبرت عنه.



أما المربع السيمائي وحركته فيرتسمان على الشكل التالي:



وبهذا يكون مجرى الدلالة في النص، وفق المربع السيمائي، قد انحصر في محور التّضاد (كلام / سكوت)، من غير أن يعبر في محور شبه التّضاد. وهذا، طبعا يدلّ على انعدام وجود خيارات أو احتمالات في واقع من يعيش حالة الضّعف هذه. وبالتالي، تكون الحرية قد ترافقت مع الكلام فيما الاستسلام والخوف مع السّكوت. وهنا، وانطلاقاً من هذا المربع السيمائي وحركته، لا بدّ من أن نصل مع المتعلّم النّاشئ إلى وعي الرّسالة التي أراد الكاتب إيصالها إلى المتلقّي، والتي تعبّر عن واقع الإنسان العربيّ بخاصّة، وإنسان دول العالم الثالث بعامّة، أكان بالغاً أم ناشئاً أم طفلاً... واقع السّكوت المعبر عن الخوف والاستسلام، الذي شاءه الآخرون لهذا الإنسان، أو شاءه هو لنفسه... والتي تقضي بضرورة أن يسعى الإنسان المستعبد إلى تحصيل حرّيته بنفسه، ولو كلفه الأمر الثّمّن الغالي... فالنّهر لم يسع بنفسه لاستعادة حرّيته، فجاء العمل منقوصاً، والحرية غير مكتملة... ما يعني أنّ الحرية طرقها مخضبة بالدماء ولا تُحصّل بأبخس الأسعار...

وكم مهم أن يعي الناشئ كل هذه الحقائق لأنها تمس كيانه وحياته ووجوده ومصيره... ويدرك دوره فيها كلها، قبولاً ورفضاً، تثبيتاً وتغييراً، إهمالاً وتطويراً!... كم مهم ألا نبقي هذا الناشئ في وضعية النعمة التي تضع رأسها بين الرمال ولا ترى حقيقة ما يحصل حولها!...

٢.٤ المقاربة الثانية: "النجوم لا تكلم الملوك" (تامر، ٢٠٠٨، ص ٥٨) (راجع ملحق

النصوص ص ١٥)

١.٢.٤ المستوى النحوي

استناداً إلى المستوى النحوي، نلاحظ وجود جهتين متضادتين، عبّر عنهما عنصران نحويان أساسيان: الأول هو النفي الموجود في العنوان: "النجوم لا تكلم الملوك" والذي يقابله الإثبات في جملة هي نقيض العنوان نفسه، وردت في متن النص، وهي "النجوم تكلم الأطفال فقط"، ما ولد مقابلة قد تشكل المحور الذي قام عليه النص.

الثاني هو التعارض المتمظهر في دلالة الحرف المشبه بالفعل، الحامل معنى التعارض والاستدراك لكن الواردة في مقدمة النص والتي يتبين، من خلالها، الفرق الشاسع بين الطرفين الرئيسيين في النص وهما: أحد الملوك / ليلي، أو الملوك والأطفال.

٢.٢.٤ المستوى الدلالي

في هذا النص، يبدو واضحاً أن الأدوار تتوزع على ثلاثة أطراف توطر لمحور التضاد. ففي النص تقابل بين الملوك والأطفال، من ناحية نظرة النجوم إلى كل منهما. وقد تم التعبير عما يحصل بين هذه الأطراف من أفعال، من خلال شكل تعبيرى قائم على سرد الحكايات، يبرز الدال ليؤشر إلى دلالات ثانية تكشف عن المقصد. فقد كمن العمق في هذا النص من خلال الانزياح الحاصل في استخدام الكلمات الأربع: "النجوم"،

"الملوك"، "الأطفال"، "تكلم"، والذي يفرض علينا، كما أشرنا، الانتقال من الدلالة الأولى إلى الدلالة الثانية لفقه العمق المضموني الذي تحمله هذه المفردات. فالنجوم خرجت، هنا، عن كونها جرمًا سماويًا مشتعلًا، لتغدو بوجهين: الأول، بحسب ما يراه الملك، هو اللآلئ، فيما الثاني، بحسب ما تراه "ليلى"، وهو أجمل الحكايات، أو السعادة والهناء والطمأنينة والبراءة... أما الملوك فهي هنا كلمة مشفرة اجتماعيًا وسياقيًا تؤشر إلى معان لطالما ارتبطت بها كالسلطة والزيف والتصنع والطمع والغنى وحب المال والثروات، وحتى الشر... فيما ابتعدت كلمة "الأطفال" عن الإشارة المباشرة التي يمكن أن نصل إليها من خلالها، أي شريحة عمرية محددة، لتغدو كلمة تحتشد فيها الدلالات الإيجابية والمناقضة لما أشرت إليه كلمة "الملوك"، كالخير والنقاء والبراءة والفرح والقناعة والاكتفاء، وحتى الوعي... كذلك الفعل "تكلم" الذي تؤدّيه النجوم، مع ما يرافقه من معجم لفظي "الكلام، سكنت، سألتها، تكلم، حكاية (ست مرّات)، حكايات (مرّتين)، أحكي، قالت، يقولون، تروي..."، انطلق من فعل تأدية النطق بالكلام ليتحوّل إلى ما هو أوسع، راسمًا بدلالاته حدود العلاقة التي يمكن أن تقوم بين جهتين، إنّما العلاقة الطيبة، الطاهرة، الجميلة... وفي هذا موقف نقدي تهكمي من الإنساني - الاجتماعي يرسم حدود التّضاد بين الطبيعي والبريء من جهة، والمزيف والمذنب من جهة ثانية، أو بكلام آخر بين الخير والشرّ، موقف يجعلنا نفهم لماذا تكلم النجوم الأطفال ولا تكلم الملوك، كما لماذا رفضت "ليلى" في نهاية النصّ (عندما كانت تحلم) أن تصير ملكة، ولماذا أصرت على "أن تظلّ بنتًا صغيرة تروي لها النجوم أجمل الحكايات" (٦٠).

ولا شكّ في أنّ الناشئ العربي، في هذا النصّ الرمزي ذي البعد الدلالي، يعاين بأسلوب مبدع غير مباشر الصراع الحاصل بين البراءة والرذالة أو الدّناءة... بين عالم الكبار، خصوصًا من هم في مواقع السلطة، وعالم الصغار، أو من هم متمسكون بطبيعتهم الخيرة. فيفهم هذا الصراع ويندفع أكثر فأكثر إلى مزيد من التمسك ببراءته، علّه، بها، يرمم ما حاول الكبار تخريبه في وجوده الهشّ وذاته المتصدّعة، ويعمل على إعادة بنائهما. إنّها رسالة رمزية لا بدّ للناشئ العربي من التعرّض لها، كي يعي محيطه بجلاء ويقين، ويحسن

تميز ما يحصل فيه، فيكون هذا الكائن الذي تبنيه الحياة وتنمي فيه القدرة على فهمها ومواجهتها والعمل فيها ولأجلها...

٣.٤ المقاربة الثالثة: "النمور في اليوم العاشر" (تامر، ٢٠٠٢، ص ١٧) (راجع ملحق

النصوص ص ١٥)

١.٣.٤ المستوى النحوي

من الإشارات التي تتواتر في هذا النص والتي يمكن بالتالي التوقف عندها، في دراسة "شكل المحتوى"، تواتر أساليب كالتنقي والشرط والأمر والتعارض والاستفهام. فالتنقي ورد سبع عشرة مرة، من خلال مجموعة من الأدوات هي "لم، لا، لن، ليس، من دون"، والشرط عشر مرات، من خلال الأداة "إذا". أما الأمر فسبع عشرة مرة "انظروا، تعلموا، أحضر، جع، قل، افعل، اعترف، نفذ، قف، اطلب، اسكت، قلّد، انهق، صفّق، سامحني، كل، هيا"، بالإضافة إلى نهى واحد من خلال أداة النهي "لا"، وعبارة الوجوب "عليك أن" التي استخدمت أربع مرات. أما التعارض فورد تسع مرات من خلال الأداة "لكن" (٨ مرات)، والأداة "أما" مرة واحدة. فيما ورد الاستفهام ثلاث مرات على لسان المروّض.

كذلك احتشاد الصفات في هذا النص وتوزّعها في سياقها بين ما هو سلبي وما هو إيجابي، وغلبة السلبي على الإيجابي، ليس إلا تأكيداً على عملية التحوّل هذه التي نقلت النمور من حالة القوة والحرية إلى حالة الضعف والعبودية. الصفات السلبية: "سجين، وديع، لطيف، مطيع، صغير، مضحك، مرغم، جائع، جائعة، أحرق، متسرّع، فاشل، ساكت، أمرة، قاسية، متجهّم الوجه، ساخرة، صعبة وسهلة..." الصفات الإيجابية: "غاضب، شرس، متعجرف، شديد الفخر، المرفوع (الرأس)..."

كما يلفت انتباهنا استخدام الكاتب الفعل "أكل" بصيغته كلّها: الماضي والمضارع والأمر: "كلّ، تأكل (أربع مرّات)، أكل (مرّتين)، أكلت..."

٢.٣.٤ المستوى الدلالي

يشكل "النمر" الذي ذكر في النص حوالى ثمان وأربعين مرة (٤٨)، الطرف الأول من المحور الرئيس الذي تدور حوله كل الأحداث وتتراكم كل المعاني وتتداخل، ولا سيما المساومة، والضعف والرضوخ... فالنمر، على المستوى التعييني، هو ضرب من السباع من عائلة السنور أصغر من الأسد، وهو منقط الجلد نقطاً سوداً وبيضاء، لكنه، هنا، يفقد طبيعته وهويته فيتحول إلى كائن هجين ضعيف مستعد لتنفيذ أي طلب مقابل أن يملأ معدته الخاوية، فيأكل العشب، ويموء كالقط وينهق كالحمير... فيتخذ، بهذا، رمزاً لكيونة مكسورة، ضعيفة، مستلبة، مسلوبة الإرادة والحرية. ويتحول معها الرضوخ مشهداً متكرراً يوحد أزمنة الفعل بين الحاضر والماضي والمستقبل. كما يشكل " المروض " الذي ذكر حوالى خمس وثلاثين (٣٥) مرة الطرف الثاني من المحور الرئيس بحيث تتمحور حوله معان عديدة منها السلطة والدهاء والقوة... والمروض، على المستوى التعييني هو المطوع أو المدرب الذي ينقل المروض من حال إلى أخرى، لكنه يجسد هنا كل من بيده زمام الأمور في هذا العالم الواسع من دول وأفراد، وبالتالي، القادر على التحكم بالآخر وتغييره.

وإذا راقبنا المتكررات في هذا النص على المستوى الدلالي، نلاحظ انتشار حقلين دلاليين متلازمين، يؤكدان رمزية كل من النمر والمروض، وهما: الحقل الدلالي للرضوخ المجسد بحضور النمر "سجيني، السجين، قفص، الترويض، طعام، الغابات، عبد، إطاعتي، جائع، جوع، أجوع..."، والحقل الدلالي للسلطة والمجسد بحضور المروض "خصمكم، الترويض، الأوامر، أمرة، تأمر، سجيني، جُع، كُل". أما استخدام الفعل "أكل" بصيغه كلها: الماضي والمضارع والأمر، فهذا لأتة الفعل الرئيس الذي تمحورت حوله الأفعال وأقيم الزمان، وأنجزت عملية التحويل، أي تحويل النمر وسلبه طبيعته الأصلية. ما جعل احتشاد الصفات في هذا النص وتوزعها في سياقها بين ما هو سلبي وما هو إيجابي، وغلبة السلبي على الإيجابي، يُسهمان في تأكيد عملية التحويل هذه التي نقلت النمر من حالة القوة والحرية إلى حالة الضعف والعبودية... أما تواتر أساليب كالتنقي والشرط والأمر والتعارض فهو لتأكيد حالة المنع والزجر التي استخدمت لتحقيق عملية الترويض والتحويل،

وبالتالي سلب هذا النمر ما كان لديه من سلطة وقوة وعزة نفس. وهكذا، وانطلاقاً من هذين الطرفين الرئيسيين، يمكننا الوقوف عند ثلاثة محاور:

- محور الترويض / الرفض أو التمرد

إنّ استهلال النصّ بجملة "رحلت الغابات بعيداً عن النمر السجين في قفص"، يحيلنا إلى الواقع الجديد الذي يعمل المروض على تحويل النمر إليه، مراهناً على السلطة القائمة بين يديه، وهي إمكانية الإطعام وبالتالي البقاء من خلال هذا الطعام: "راقبوا ما سيجري بين من يملك الطعام وبين من لا يملكه، وتعلموا. الرأس المرفوع لا يشبع معدة جائعة". وقد ساهمت أداة التعارض "لكن" في رسم هذا الواقع: "إنّه نمر شرس متعجرف، شديد الفخر بحريته وقوته وبطشه، لكنه سيتغير، ويصبح وديعاً ولطيفاً ومطيعاً كطفل صغير"، "لكنك الآن لست نمرًا. أنت في الغابات نمر، أما وقد صرت في القفص، فأنت الآن مجرد عبد تمتثل للأوامر وتفعل ما أشاء". أما النمر، وفي هذا الجزء الأول من النصّ والذي يمتد من بدايته إلى "مطارداً فرائسه"، أو ما حصل في يوم واحد فقط، فسيرفض هذا الواقع متمسكاً بماضيه وبطبيعته، وبإصراره على رفع رأسه وعلى عدم استعباده من أحد، مؤكداً الحضور التعارضيّ القائم بينه وبين المروض. وهذا ما يفسّر استخدام النمر لأول فعل أمر في النصّ "أحضر لي ما آكله"، كما يفسّر حضور النفي في بداية كل ردّ للنمر على المروض: "لا أحد يأمر النمر" "لن أكون عبدًا لأحد" "لا أريد طعامك".

- محور الترويض / القبول أو الخضوع

ما يلفت الانتباه، في هذا المحور الذي يبدأ من اليوم الثاني ويستمرّ حتى اليوم الثالث، ابتدؤه وتمحوره حول استفهام يبدو أنّه مفتاحيّ يعزّز عملية الترويض، ويقود، بالتالي، إلى الخضوع

والقبول، وقد جاء على لسان المروّض: "ألست جائعاً؟". وانطلاقاً من الكلمة الرّكن فيه، وهي "جائعاً" التي تواترت خمس مرّات في هذا الجزء، نتلمّس انتشاراً واضحاً للحقل المعجمي المرتبط بهذه الكلمة: "جائع، جوع، تشبع، لحم كثير، تنال طعاماً، أجوع، أكل بنهم..." هذه الكلمة التي ترسم الحالة البيولوجية التي لم يستطع النمر مقاومتها، فكانت الفخّ الذي وقع فيه مؤكّداً مقولة المروّض التي اعتمد عليها لتحقيق مبتغاه: "الرأس المرفوع لا يشبع معدة جائعة". والملاحظ أن انتقال النمر من حالة الرّفْض إلى القبول ترافقت أيضاً مع حالة من الإقناع المعبر عنه تارة بشرط ضمني: "قل إنك جائع فتحصل على ما تبغي من اللحم. اعترف بأنك جائع فتشبع فوراً."، وتارة أخرى بشرط صريح: "إذا أردت اليوم أن تنال طعاماً، فنفّذ ما سأطلب منك". هذا الشرط، الذي تعمّده المروّض، والذي ترافق أحياناً بشيء من الإقناع (لا تكن متسرّعاً، فطلبي بسيط جداً)، ضيق الخناق على النمر وعدم الاحتمالات والخيارات أمامه، وسلب لبّه، وجعله يفضّل الجسد على الكرامة والحرية، فيستسيغ طلبات المروّض ويجدها تافهة أمام ما سيفوز به من طعام (إنّه فعلاً طلب تافه ولا يستحق أن أكون عنيداً وأجوع. فسرّ النمر وأكل بنهم...) ما قاد المروّض إلى توقّع حازم وأكد بأنّه لن يبقى على حاله، وبأنّه "سيصبح بعد أيّام نمرّاً من ورق".

- محور الترويض / التحوّل أو غياب الهوية

في هذا المحور الذي يحتلّ المساحة الأوسع من النصّ، إذ يبدأ من اليوم الرابع ويستمرّ حتّى اليوم العاشر، نتفاجأ بأنّه يبدأ بكلام للنمر ظهر من خلاله بأنّه قد بدأ يحبّ أوامر المروّض، فيسأله أن يأمره لكي يحصل على ما يريد من طعام: "أنا جائع فاطلب منّي أن أقف". واللافت، هنا، أنّ نوع الأوامر قد تغيّر ليلاّمس كينونة النمر وليعمل على إلغائها واستبدالها بواحدة أخرى، هي المُرَاد الأساسي. فالمروّض يطلب من النمر أن يموء كالقطط،

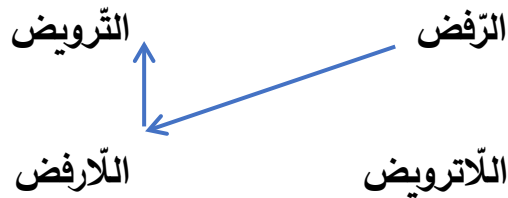
وأن ينهق كالحمير، أن يأكل الحشائش... فيما نرى الأمر والنهي يستمران في كلام المروّض الحازم والقامع والمؤنّب: "اسكت، اسكت / قلّد / انهق / كل... لن تأكل / لن تأكل اليوم / نهيقك ليس ناجحاً / أنا لا أحبّ النفاق والمنافقين / منذ اليوم لن تأكل سوى الحشائش..." كذلك عبارة الوجوب "عليك أن" لا تغيب عن كلام هذا المروّض، كما الشرط الذي يحدّد الأطر، ويجعل المروّض يُحكم قبضته أكثر فأكثر على عنق النمر، ملزماً إيّاه بالامتثال لها مهما كانت صعبة: "إذا قلّدت مواء القطط بنجاح نلت قطعة كبيرة من اللحم الطازج". "انهق كالحمار تحصل على طعام..." ومع أنّ النمر كان يرفض في البداية أو يستهجن الطلب (كظم النمر غيظه / سأموت ولن أنفّذ طلبك / ما هذا؟ أنا من آكلي اللحوم!...)، إلّا أنّه يعود ويمتثل له كي يتخلّص من جوعه. والملاحظ أيضاً أنّ العلاقة التعارضية القائمة بين المروّض والنمر، والتي أشرت إليها أداة التعارض والاستدراك "لكنّ"، قد عادت في هذا المحور، لا لتوضّح التعارض بينهما، إنّما لتبيّن تسلّط المروّض المتفاقم على النمر وسخريته منه وشفقته عليه، خصوصاً أنّها أتبع بصفات سلبية (قلّد النمر ثانية مواء القطط، ولكنّ المروّض ظلّ متجهّم الوجه / سارع النمر إلى تقليد مواء القطط، لكنّ المروّض ظلّ واجماً مقطبّ الجبين / نهيقك ليس ناجحاً، لكنني سأعطيك قطعة من اللحم إشفافاً عليك). كما لتبيّن ضعف النمر المتعاطف أمام المروّض وأمام التجارب التي يضعه في مواجهتها (ابتعد عنها مشمئزاً ولكنّه عاد إليها ثانية وابتدأ يستسيغ طعمها رويداً رويداً)، هذه التجارب التي ساهمت في خسارته لطبيعته الأولى، لهويته التي رمزت إليها الغابات التي غدت نائية بعيدة عن ناظره (ونادى النمر الغابات بضراعة، ولكنها كانت نائية). أمّا الجملة الاستفهامية الأخيرة في النصّ "ألا تريد أن تأكل؟" فقد جاءت في هذا المحور لتؤكد، من جديد، أنّها مكن الدلالة ومرسلها، ولتوطّر، من جديد، رهان المروّض على معدة النمر الخاوية والتي يستطيع من خلالها أن يضرب ضربته الأخيرة، محوّلًا في هوية هذا النمر. وهذا ما يكشف عنه اليوم العاشر من خلال فعليّ "اختفى" و "صار"، حيث تتكشف لنا عملية التحوّل، أو رمزية النمر وقفصه، ويتبيّن لنا أنّ الكاتب "زكريّا تامر" ما استخدم النمر بمقوماته الدلالية المباشرة فقط، أي بوصفه حيواناً مفترساً من آكلي اللحوم، إنّما استخدمه بأبعاده التضمينية، "نمر من ورق" أي نمر ضعيف هشّ البنية والكينونة. وهو وإن صرّح بأنّه تحوّل إلى مواطن في نهاية النصّ، إلّا أنّ الأفعال التي أسندها إليه تأخذنا

بدلالاتها الثّانية إلى مواطن محدّد هو واحد من أبناء المدن الفقيرة التي يستغلّ أقياء العالم وأغنياء ما فيها من فقر وجوع ليحوّلوا ساكنيها إلى كائنات مروّضة خاضعة فاقدة لهويّتها الأصيلة التي كانت بها قويّة... ”وفي اليوم العاشر، اختفى المروّض وتلاميذه والنّمر والقفص، فصار النّمر مواطناً والقفص مدينة“. وبهذا، نستطيع أن نستلهم من كلّ ما حصل مع هذا النّمر حال هذا المواطن ومواصفاته وعملية تحويله إلى مواطن مروّض. وما استخدام الكاتب للفعل الماضي في هذه الجملة الختامية للنّص، وتعبيره عن عملية التّحوّل من خلاله، إلّا تأكيداً على فعل منجز، حاسم، لا عودة عنه ولا إلغاء له، طالما أنّ استعداد التّخلّي عن الحرّية مقابل إشباع الجسد قائمة ومشرّبة في حياة هذا النّمر - المواطن...

وهكذا، يمكن أن نعاين تأرجح الدّلالة في هذا النّص بين ضدّين واضحين، هما:

التّرويض ↔ الرّفص

أمّا حركة هذه الدّلالة فترتسم على المربع السّيميائيّ على الشكل التّالي:



ومع أنّ هذه الحركة انطلقت من الرّفص واتّجهت نحو اللاّرفض إلّا أنّها بقيت فيهما لفترة وجيزة، فيما استقرّت الفترة الأطول في التّرويض. وهكذا، نستطيع، من خلال هذه الحركة، قراءة هذا النّص على المستوى الفرديّ والجماعيّ، فاتحين جدليّة الكينونة بين الجوع والشّبع، بين الموت والحياة، كما جدليّة المواطنة بين الخضوع والتمرد، الصدق والكذب، الحقيقة والزّيف على مصراعيها. هاتان الجدليّتان اللّتان يُفترض بهما أن تدفعا المتعلّم النّاشئ إلى إعادة التّفكير في مواطنته هو... في مواطنة بعض الشّعوب، وتحديدًا شعوب العالم العربيّ وشعوب دول العالم الثّالث،... والعزم على إعادة تشكيل ذات جديدة له، وللإنسان المنتمي إلى هذه الشّعوب، هذا الإنسان الخاضع، الثّائمه عن مواطنته الحقّة، عن كينونته الأصيلة، هذا الإنسان المنحدر من عليائه إلى حضيض مستنقع

نتن يضجّ بالحدق والحروب والانقسامات والجهل والتعصب... هذا الإنسان التابع للآخر القوي، المستسلم له، الرامي مصيره بين يديه...

كم يكون مفيداً أن يقارب الناشئ العربي نصاً كهذا يضعه أمام حقيقة مجتمعه، وحقيقة ما يمارسه الآخر في حياته ومستقبله، علّه يستنير، فتتسأ في داخله خميرة الرّفص والتّغيير، التي تنمي فيه ما يؤهله ليكون إنسان الغد القادر على أن ينتفض على هذا الواقع، ويعمل على تأسيس آخر يكون أكثر كرامة وإقداماً وحرية...

خاتمة

مقاربتنا لمفهوم التّأويل ودوره وأهميته، وبعد دراستنا السّيميائية للنّصوص القصصية الثلاثة لـ "زكريّا تامر"، وتأويلها والوقوف عند دلالاتها الثّانية، يمكننا القول إنّ هذه النّصوص التي اختيرت كمثال، استطاعت أن تشكّل نماذج أدبية تلبي هدف هذه الدّراسة، وتجب عن الإشكالية المطروحة، فتشكّل مثلاً يُحتذى به من أجل أدب أفضل، قادر على بناء الذات عند ناشئتنا وعلى تطويرها وتعزيز الإدراك عندها... وذلك بما فيها من إبداع وعمق، ومن قدرة على احتمال التّأويل، وإمكانية التّفكير النّقدي، تقييماً وتعليلاً، بعيداً عن السّطحية والمعاني المباشرة... وهذا يؤول بنا إلى الخروج بمجموعة من النّتائج والتّوصيات، هي الثّالية:

- إنّ هذا النوع من النّصوص ينبغي أن يكون جزءاً لا يتجزأ من الأدب الذي يحتاج إليه ناشئتنا في مقارباتهم الأدبية، لكي نفعل حضور الأدب الحقيقي في حياتهم، ونحجّم دور الأدب التقليدي، والوعظي، والتلقيني، والمسطح والمباشر... أدب يمكن فيهم فعل التّأويل والتّفكير وقراءة الدّلالات الثّانية، وبالتالي التّساؤل، فـ "بالتّساؤل المستمرّ تصبح القراءة فعلاً مستمرّاً لا يتوقّف، يبدأ من الحاضر والزّاهن وينطلق إلى الماضي والتّراث، ثمّ يرتدّ إلى الحاضر مرّة أخرى في حركة لا تهدأ ولا يقرّ لها قرار. لكنّها الحركة التي تؤكّد الحياة وتتفي سكون الموت، إنّها حركة الوجود والمعرفة في الوقت نفسه" (أبو زيد، ١٩٩٦، ص ٩)... أدب يُقحمهم كمتلقين ناشئة في النّص، فينخرطون في إنتاجه، وفي قراءة ذواتهم والعالم من خلال الكلمة...

- إنَّ هذا النوع من النصوص، ينبغي أن يكون جزءاً لا يتجزأ من الأدب الذي يحتاج إليه ناشئتنا لكي نعزز عندهم قدرتهم على سبر أغوار النص، تمهيداً لسبر أغوار الوجود بغية فهمه وفكّ أغازه والعيش فيه بمزيد من الإنسانية والوعي والإدراك والفعالية، بعيداً عن أيّ تبعية عمياء... خصوصاً في هذا الزمن ذي النزعة المادية والسطحية التي تغرق الإنسان أكثر فأكثر في دوامتها، وتحيد به عن كلّ ما هو جوهري وعميق، فتلهيه بالقشور بعيداً عن اللب، عن الأصل والجوهر... في هذا الزمن ذي النزعة اللإنسانية والتهديمية والتسلطية التي تقصّ مضاجعنا، وتغرقنا أكثر فأكثر في دوامتها، وفي وحول مستقعها...
- إنَّ هذا النوع من النصوص ينبغي أن يكون جزءاً لا يتجزأ من الأدب الذي يحتاج إليه ناشئتنا، لأنّه كفيل بأن يعيد إلى تواصلهم إنسانيته وعمقه وثقافته، وينقذه من الثثرة اليومية غير المجدية والمتخبطة في المتكرّر والمجتزّ، خصوصاً على مواقع التواصل الاجتماعي. يقول الأستاذ في معهد العلوم الاجتماعية في الجامعة اللبنانية، والعضو في اللجنة الوطنية اللبنانية للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، "سعود المولى"، في هذا الإطار: "في حين صرنا نستطيع أن نقول كلّ شيء، أمسينا لا نقول شيئاً. ويكفينا مثال الفضائيات ومواقع الإنترنت"... (الفكر النقدي، ٢٠١٠، ص ٤٩)
- إنَّ هذا النوع من النصوص ينبغي أن يكون جزءاً لا يتجزأ من الأدب الذي يحتاج إليه ناشئتنا لأنّه يسهم حتماً في بناء ذواتهم وتطويرها وصالحها والارتقاء بها، بما يتضمّنه من معانٍ وجودية مرتبطة بالذات الإنسانية وبكينونتها، وبوجودها الأصيل واللاأصيل، وبحريتها وكرامتها وعزتها... وبفهم هذه الذات للوجود وللواقع ولما فيها من خير وشرّ، وتفاعلها معهما... وبما يوفّره من فرص وسبل لتبني ما فيه من قيم إيجابية فاعلة، ولتعزيز الحسّ التمييزي الواعي، والعقل المفكر والنّاقّد والمحلّ والمميّز والرّائي... ما يجعله، بالتّالي، قادراً على أن يكون له دور في تكوين ملامح هذا الإنسان الذي يُفترض أن نُعده للغد، وأن نعول عليه كثيراً كي نوّسس لمستقبل أفضل... فالأدب، والقصة تحديداً، قد يكونان من أهمّ السبل الإصلاحية التي يمكن الاعتماد عليها في هذا المجال، إذا اتّسما بالشروط الملائمة...

- إنَّ هذا النوع من النصوص ينبغي أن يكون جزءاً لا يتجزأ من الأدب الذي يحتاج إليه ناشئتنا، وأن يحضر في المطالعة الحرة وفي المناهج التعليمية حضوراً قوياً وفاعلاً، كي تتحقق منه الفائدة المرجوة. وأن يُعالج من خلال مقاربات نقدية حديثة، كالتسيميائية، إنما بأسلوب مبسط وهادف وواضح المعالم وقريب من قدرات المتعلم الناشئ الذهنية والاستيعابية... ومن خلال التدرب على اعتماد الشكل اللغوي (قواعد الصرف والنحو، الصيغ والأساليب الكلامية، المتكررات...) سبيلاً إلى التوصل إلى الدلالات، وحسن توظيفه، والربط بينه وبين المحتوى، وعدم الفصل بينهما، بطريقة تعزز مبدأ قراءة النص وفهمه كوحدة لغوية متكاملة غير قابلة للتجزئ... فطالما كان تعليم الأدب العربي في معظم صفوف ناشئتنا، أسير أساليب تقليدية تركز على الإسقاطات الخارجية والمقاربات الحسية والتلقينية والفوضوية المعالم... ما صعب الأمر على هؤلاء المتعلمين، ونفّرهم من الأدب، ودفعهم إلى اعتبار عملية فهمه وتحليله أمراً مملاً ومعقداً وبعيداً عن إمكاناتهم... كما أدى إلى عدم تحقق رسالة الأدب الأساسية والتي تتأطر في تعزيز قدرة هذا الناشئ المتلقي على قراءة الأبعاد الحقيقية لهذا الأدب، بغية ربطه بحياته والسماح له في بناء الذات الإنسانية فيه.

أيّ أدب نريد لناشئتنا؟

إننا نريد أدباً كأدب "زكريّا تامر"... أدباً عميقاً، مبدعاً، يخبئ لهم في طياته دعوات صريحة إلى التأويل والتفكير والتساؤل والبحث عن المسكوت عنه... بغية بناء الذات... أدباً يشتركون في إنتاجه من خلال قراءات حقيقية وصحيحة وعلمية، فما يتوصل إليه المتعلم بنفسه يرسخ في كيانه ويمتصّه وجدانه، فلا يتخلّى عنه بسهولة... نريد أدباً يعزز القيم عندهم، ويقوّي حسّهم النقديّ، ويعبّد الطريق أمامهم لبلوغ الخير والصّلاح، ولوعي وجودهم وإدراك الحقائق من حولهم... لأنهم بهذا يبنون ذواتهم ويرتقون بها!... فناشئتنا هم أهمّ شريحة اجتماعية لأنهم الرّكيزة التي يمكن أن نركن إليها لرفع البنيان الاجتماعيّ، وكسبهم يعني كسب المستقبل لأنهم جيل الغد المأمول، وإلاّ سنكون من الخاسرين. فكيف يمكن لأمة أن تُنقذ إن لم يُنقذ أطفالها وناشئتها؟...

هَلَمْ بِنَا، إِذَا، نَعْمَلْ جَاهِدِينَ عَلَى تَفْعِيلِ حُضُورِ هَذَا النَّوعِ مِنَ الْأَدَبِ فِي حَيَاةِ نَاشِئَتِنَا الْأَكَادِمِيَّةِ وَالثَّقَافِيَّةِ، بِالطَّرْقِ السَّلِيمَةِ وَالْمَحْفَظَةِ، وَإِنْ كَانَ فِيهِ بَعْضُ التَّحْدِي لِلْمُعَلِّمِ وَالْمُتَعَلِّمِ... فـ ”عِنْدَمَا يَكُونُ كُلُّ أَمْرٍ سَهْلًا يَصْبِحُ الْمَرْءُ غَبِيًّا بِسُرْعَةٍ“ (الأديب الروسي مكسيم غوركي)...

المصادر والمراجع

- ابن منظور، محمد بن مكرم (١٤١٤ هـ). لسان العرب (ط ٣). بيروت: دار صادر.
- أبو زيد، نصر حامد (١٩٩٦). إشكاليات القراءة وآليات التأويل. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
- أسلافي، مبروكة، وبن أحمد، أم الخير (٢٠١٩). أدب الطفل وتكوين الذات، (رسالة ماجستير). الجزائر: جامعة أحمد دراية - أدرار، كلية الآداب واللغات.
- أيوب، نبيل (٢٠١١). النقد النصي (٢) وتحليل الخطاب. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.
- نصّ القارئ المختلف (٢) وسيميائية الخطاب النقدي. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.
- بازي، محمد (٢٠١٣). النقدية التأويلية - بلاغة التأويل وتساند الدوائر. كتابات معاصرة (٨٨)، بيروت: دار الفارابي.
- تامر، زكريا (٢٠٠٢). النّمور في اليوم العاشر. بيروت: رياض الرئيس.
- تامر، زكريا (٢٠٠٨). لماذا سكت النهر. بيروت: دار الحقائق.
- جرجور، مهى (٢٠٠٩). محمود درويش، قراءة جديدة في شعره، الدلالة الثانية. بيروت: دار العودة.
- زراقط، عبد المجيد (٢٠٠٨). النص الأدبي ومعرفته. بيروت: منشورات الجامعة اللبنانية.
- زيتوني، لطيف (٢٠٠١). معجم مصطلحات نقد الرواية. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون ودار النهار للنشر.
- مجموعة مؤلفين (٢٠١١). الطفل في الوطن العربي (واقع واحتياجات). سلسلة كتب المستقبل العربي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

- عبيد، محمد صابر (٢٠٠٧). إشكالية التعبير الشعري وكفاءة التأويل (ط ١). عمان: وزارة الثقافة الأردنية.
- غالي، مارغريت (٢٠١٤). الحداثة نظرية. كتابات معاصرة، العدد ٩١، بيروت: دار الفارابي.
- مجموعة مؤلفين (٢٠١٠). الفكر النقدي والحياة العامة. بيروت: اللجنة الوطنية اللبنانية لليونسكو، ط ١، مركز الطباعة الحديثة.
- كتابات معاصرة، العدد ١٠٣، المجلد ٢٦، حزيران - تموز ٢٠١٧ بيروت، لبنان.

ملحق النصوص

النص الأول: "لماذا سكت النهر"

كان النهر في الأيام القديمة قادراً على الكلام. وكان يحلو له أن يكلم الأطفال الذين يقصدونه ليشربوا من مائه ويغسلوا وجوههم وأيديهم، فيسألهم مازحاً: هل الأرض تدور حول الشمس، أم الشمس تدور حول الأرض؟ ويبتهج لحظة يسقي الأشجار، فيجعل أوراقها خضراً...

ويهب ماءه بسخاء للورد كي لا يذبل... ويدعو العصافير إلى الشرب من مائه حتى تظل قادرة على التغريد... ويداعب القطط التي تأتي إليه، ويرشقها بمائه، ويضحك بمرح وهي تنتفض محاولة إزالة ما علق بها من قطرات الماء.

وفي يوم من الأيام، أتى رجل متجهماً الوجه يملك سيفاً، فمنع الأطفال والأشجار والورد والعصافير والقطط من الشرب من النهر زاعماً أن النهر ملكه وحده، فغضب النهر وصاح: أنا لست ملكاً لأحد.

وقال عصفور عجوز: لا يستطيع مخلوق واحد شرب ماء النهر كله.

فلم يأبه الرجل الذي يملك سيفاً لصياح النهر وأقوال العصفور، وقال بصوت خشن صارم: كل من يرغب في الشرب من ماء نهري، يجب أن يدفع لي قطعة من الذهب.

قالت العصافير: سنغني لك أروع الأغاني.

فقال الرجل للعصافير: الذّهب أفضل من الغناء.

قالت الأشجار: سنمنحك أشهى فاكهة.

فقال الرجل للأشجار: سأكل من فاكهتك متى أشاء، ولن يستطيع أحد منعي.

قال الورد: سأهبك أجمل وردة.

فقال الرجل للورد ساخرًا: وما الفائدة من أجمل وردة؟

قالت القطط: سنلعب أمامك كلّ يوم أرشق الألعاب، وسنحرسك في الليل.

فقال الرجل للقطط: لا أحبّ رؤية القطط تلعب، وسيفي هو حارسي الوحيد الذي أثق به.

قال الأطفال: نحن سنفعل كلّ ما نطلب منّا.

فقال الرجل للأطفال: لا نفع منكم، فأنتم لا تملكون عضلات قويّة.

عندئذٍ استولت الحيرة واليأس على الجميع، فهم لا يملكون أيّ ذهب، ولا يستطيعون العيش من دون ماء.

وتابع الرجل الكلام قائلاً لهم بصوت قاسٍ: إذا أردتم أن تشربوا من ماء نهري، ادفعوا لي ما طلبت من الذّهب.

أمّا من يحاول الشّرب من الماء مجّاناً فسيندم، ولا نجاة له من سيفي.

ووقف الرجل على ضفّة النّهر شاهراً سيفه، ومنع الجميع من الاقتراب من ماء النّهر؛ لكنّ عصفوراً صغير السنّ

عطش، ولم يحتمل عذاب العطش، فتسلّل إلى النّهر وشرب من مائه، فسارع الرجل إلى الإمساك به، ونفّذ تهديده،

ومات العصفور الصّغير مقتولاً.

بكى الورد.

بكت الأشجار.

بكت العصافير.

بكت القطط.

بكى الأطفال.

فسخر الرجل الذي يملك سيفًا من بكائهم، وظلّ مصرًا على ما طلبه، ولم يسمح لأحد بالشرب من ماء النهر. عطش الورد وذبل.

عطشت الأشجار ويبست.

عطشت العصافير والقطط، وتاهت باحثة عن وطن جديد.

عطش الأطفال واضطروا إلى الرحيل بعيدًا عن النهر، فغضب النهر لرحيل أصدقائه، وقرّر الامتناع عن الكلام. وأقبل - فيما بعد - رجال يحبّون الأطفال والقطط والورد والأشجار والعصافير، وطرّدوا الرجل الذي يملك سيفًا، وعاد النهر حرًا يعطي مياهه للجميع، من دون مطالبة بأيّ ثمن؛ غير أنّه ظلّ لا يتكلّم، ولا تتوقّف مياهه عن الارتجاف الدائم خوفًا من عودة رجل يملك سيف قاتل.

النّص الثّاني: "النّجوم لا تكلم الملوك"

في قديم الزّمان، كان أحد الملوك يحبّ النّجوم لأنّها تشبه اللّآلئ المخبّأة في خزائنه. ولكنّ ليلي البنت الصّغيرة كانت مختلفة عنه، فهي تحبّ النّجوم لأنّها تروي لها كلّ ليلة أجمل الحكايات.

وفي ليلة من الليالي، قالت ليلي للنّجمة: إحكي لي حكاية.

قالت النّجمة: أنا متعبة، فعليك اللّيلة أن تحكي لي حكاية، فإذا أعجبتني، رويت لك حكاية عجيبة لم تسمعي مثلها.

قالت ليلي: أنا موافقة، وسأحكي لك حكاية قصيرة.

حكاية ليلي

في قديم الزّمان، أراد ولد صغير أن يصير ملكًا. فسأل أمّه: كيف أصير ملكًا؟

قالت أمّه: يجب أن يكون أبوك ملكًا أو أميرًا أو غنيًا.

فعلم الولد أنّه لن يظفر بما يتمنّى، ولن يصير ملكًا، فحزن كثيرًا، ولم يحتمل قلبه الصّغير الحزن، فمرض، ولكنّه

بعد أيّام قليلة شفيم مرضه، وعاد إلى اللّعب المرح مع أصدقائه.

حكاية النجمة

في قديم الزمان، كان هناك ملك عجوز، نظر يوماً إلى المرأة، فأبصر رجلاً مقوس الظهر، متجعد الوجه، فارتعب، وسارع إلى استدعاء أشهر الأطباء. وطلب منهم أن يخترعوا دواء يعيده طفلاً صغيراً، فقال له العلماء إنه يطلب ما لا يُنال، فحزن الملك حزناً شديداً، ولم يحتمل قلبه العجوز الحزن، فمرض، ولكنه لم يشف من مرضه، وظل طوال سنوات مستلقياً على ظهره لا يفارق سريره.

الخاتمة

عندما كفت النجمة عن الكلام وسكتت، سألتها ليلي، ألا تكلم النجوم الملوك؟

قالت النجمة: النجوم تكلم الأطفال فقط.

فاستسلمت ليلي للنوم يغمرها الفرح، ورأت في منامها رجلاً يقولون لها إنهم يريدون منها أن تصبح ملكتهم وملكة الناس أجمعين، فرفضت ليلي أن تصير ملكة لأنها تريد أن تظل بنتاً صغيرة تروي لها النجوم أجمل الحكايات.

النص الثالث: "النمر في اليوم العاشر"

رحلت الغابات بعيداً عن النمر السجين في قفص، لكنه لم يستطع نسيانها، وحدث غاضباً إلى رجال يتحلقون حول قفصه، وأعينهم تتأملُه بفضول ودونما خوف، وكان أحدهم يتكلم بصوت هادي ذي نبرة أمرية: "إذا أردتم حقاً أن تتعلموا مهنتي، مهنة الترويض، عليكم ألا تنسوا في أي لحظة أن معدة خصمكم هي هدفكم الأول، وسترون أنها مهنة صعبة وسهلة في آن واحد. انظروا الآن إلى هذا النمر. إنه نمر شرس متعجرف، شديد الفخر بحريته وقوته وبطشه، لكنه سيتغير، ويصبح وديعاً ولطيفاً ومطيعاً كطفل صغير، فراقبوا ما سيجري بين من يملك الطعام وبين من لا يملكه، وتعلموا".

فبادر الرجال إلى القول إنهم سيكونون التلاميذ المخلصين لمهنة الترويض. فابتسم المروض مبتهجا، ثم خاطب النمر متسائلاً بلهجة ساخرة: "كيف حال ضيفنا العزيز؟"

قال النمر: "أحضر لي ما آكله فقد حان وقت طعامي". فقال المروّض بدهشة مضطّعة: "أتأمرني وأنت سجين؟ يا لك من نمرٍ مضحك! عليك أن تُدرك أنّي الوحيد الذي يحقّ له هنا إصدار الأوامر".

قال النمر: "لا أحد يأمر النمر".

قال المروّض: "لكّك الآن لست نمرًا. أنت في الغابات نمر، أما وقد صرّيت في القفص، فأنت الآن مجرد عبدٍ تَمْتَلِ لأوامري وتُفعل ما أشاء".

قال النمر بنزق: "لن أكون عبدًا لأحد".

قال المروّض: "أنت مُرغم على إطاعتي لأنّي أنا الذي أملك الطعام".

قال النمر: "لا أريد طعامك".

قال المروّض: "إذا، جُع كما تشاء، فلن أرغمك على فعل ما لاترغب فيه". وأضاف مخاطبًا تلاميذه: "سترون كيف سيتبدّل، فالرأس المرفوع لا يُشبع معدةً جائعةً".

وجاع النمر، وتذكّر بأسى أيام كان ينطلق كريح من دون قيودٍ مُطارِدًا فرائسه.

وفي اليوم الثاني، أحاط المروّض وتلاميذه بقفص النمر، وقال المروّض: "ألست جائعًا؟ أنت بالتأكيد جائعٌ جوعًا يُعذّب ويؤلم. قل إنك جائع فتحصل على ما تبغي من اللحم".

ظلّ النمر ساكنًا، فقال المروّض له: "افعل ما أقول ولا تكن أحمق. اعترف بأنك جائع فتشبع فورًا".

قال النمر: "أنا جائع".

فضحك المروّض وقال لتلاميذه: "ها هو ذا قد سقط في فخّ لن ينجو منه".

وأصدر أوامره، فظفر النمر بلحمٍ كثير.

وفي اليوم الثالث، قال المروّض للنمر: "إذا أردت اليوم أن تتال طعامًا، فننذ ما سأطلب منك".

قال النمر: "لن أطيعك".

قال المروّض: "لا تكن متسرّعًا، فطلّبي بسيط جدًّا. أنت الآن تحوص في قفصك، وحين أقول لك: قف، فعليك أن تقف".

قال النمر لنفسه: "إنه فعلاً طلب تافه ولا يستحق أن أكون عنيداً وأجوع".

وصاح المروّض بلهجة قاسية أمرّة: "قف".

فتجمّد النمر تَوّاً، وقال المروّض بصوت مَرِحٍ: "أحسنّت".

فسرّ النمر، وأكل بنهم، بينما كان المروّض يقول لتلاميذه: "سيصبح بعد أيام نمرًا من ورق".

وفي اليوم الرابع، قال النمر للمروّض: "أنا جائع فاطلب منّي أن أقف".

فقال المروّض لتلاميذه: "ها هو قد بدأ يحب أوامري".

ثم تابع موجّها كلامه إلى النمر: "لن تأكل اليوم إلا إذا قلّدت مواء القطط".

فكظّم النمر غيظهُ، وقال لنفسه: "سأتسلّى إذا قلّدت مواء القطط".

وقلّد مواء القطط، فعبس المروّض، وقال باستنكارٍ: "تقليدك فاشل". هل تعدّ الزمجرة مواءً؟

فقلّد النمر ثانية مواء القطط، لكنّ المروّض ظلّ متجهّم الوجه، وقال بازدياءٍ: "اسكُت اسكُت. تقليدك مازال فاشلاً.

سأتركك اليوم تتدرب على مواء القطط، وغداً سأمتحنك. فإذا نجحت أكلت، أما إذا لم تنجح فلن تأكل".

وابتعد المروّض عن قفص النمر وهو يمشي بخطى متباطئة، وتبعه تلاميذه وهم يتهايمسون متضاحكين. ونادى

النمر الغابات بصراعةٍ، لكنها كانت نائيةً.

وفي اليوم الخامس، قال المروّض للنمر: "هيا، إذا قلّدت مواء القطط بنجاح نلت قطعة كبيرة من اللحم الطازج".

قلّد النمر مواء القطط، فصقّ المروّض، وقال بغبطةٍ: "عظيم! أنت تموء كقط في شباط".

ورمى إليه بقطعة كبيرة من اللحم.

وفي اليوم السادس، ما إن اقترب المروّض من النمر حتى سارع النمر إلى تقليد مواء القطط، لكنّ المروّض ظلّ

واجماً مقطبّ الجبين، فقال النمر: "ها أنا قد قلّدت مواء القطط".

قال المروّض: "قلّد نهيق الحمار".

قال النمر باستياءٍ: "أنا النمر الذي تحشاه حيوانات الغابات، أقلّد الحمار؟ سأموث ولن أنفد طلبك".

فابتعد المروّض عن قفص النمر من دون أن يتفوّه بكلمة.

وفي اليوم السابع، أَقْبَلَ المَرْوُضُ نحوَ قفصِ النَّمْرِ بِاسْمِ الوجْهِ وَدِيْعًا، وَقَالَ لِلنَّمْرِ: "أَلَا تَرِيدُ أَنْ تَأْكَلَ؟".

قَالَ المَرْوُضُ: "اللَّحْمُ الَّذِي ستَأْكُلُهُ لَهُ ثَمَنٌ، انْهَقْ كَالْحِمَارِ تحصلْ على الطَّعام".

فحاولَ النَّمْرُ أَنْ يتذَكَّرَ الغاباتِ، فأخفقَ، واندفعَ ينهَقُ مُغْمَضَ العينينِ، فقالَ المَرْوُضُ: "نهيقُكَ ليسَ ناجِحًا، لكنني سأعطيك قطعةً من اللحمِ إشفاقًا عليك".

وفي اليوم الثامن، قَالَ المَرْوُضُ لِلنَّمْرِ: "سألقي مطلعَ خطبةٍ، وحينَ سأنتهي صَقِّقْ إعجابًا".

قَالَ النَّمْرُ: "سأصَقِّقُ".

فابتدأَ المَرْوُضُ إلقاءَ خطبته، فقالَ: "أيُّها المواطنون... سَبَقَ لَنَا في مناسباتٍ عديدةٍ أَنْ أَوْضَحْنَا موقِفَنَا من كلِّ القضايا المصيرية، وهذا الموقفُ الحازمُ الصَّريحُ لَنْ يتبدَّلَ مهما تأمرتِ القوى المعادية، وبالإيمان سننتصر".

قَالَ النَّمْرُ: "لم أفهم ما قلت".

قَالَ المَرْوُضُ: "عليك أَنْ تُعْجَبَ بكلِّ ما أقولُ وَأَنْ تصَقِّقَ إعجابًا به".

قَالَ النَّمْرُ: "سامحني. أنا جاهلٌ أُمِّي، وكلامُكَ رائعٌ، وسأصَقِّقُ كما تَبغي".

وصَقِّقَ النَّمْرُ، فقالَ المَرْوُضُ: "أنا لا أحبُّ النِّفاقَ والمُنَافِقينَ، سَتُحْرَمُ اليومَ من الطَّعامِ عِقَابًا لَكَ".

وفي اليوم التاسع، جاءَ المَرْوُضُ حاملاً حزمةً من الحشائشِ، وألقى بها إلى النَّمْرِ، وقالَ: "كُلْ".

قَالَ النَّمْرُ: "ما هذا؟ أنا من أَكَلِي اللحم".

قَالَ المَرْوُضُ: "منذُ اليومِ لَنْ تأكلَ سوى الحشائش".

ولمَّا اشتدَّ جوعُ النَّمْرِ، حاولَ أَنْ يأكلَ الحشائشَ، فصدمه طعمُها، وابتعدَ عنها مشميرًا، لكنَّهُ عادَ إليها ثانيةً، وابتدأَ يَسْتَسِيغُ طعمَها رُوِيْدًا رُوِيْدًا. وفي اليوم العاشرِ، اختفى المَرْوُضُ وتلاميذه والنَّمْرُ والقفصُ، فصارَ النَّمْرُ مواطنًا، والقفصُ مدينةً.