

الثانية من التعليم الأساسي

الخطاب السردى في المناهج الدراسية العربية (دراسة في نماذج من القصة القصيرة المعدة لطلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسى)

أ.د. مهدى صلاح الجويدى

تمكنت نظريات القراءة والتلقى من تقديم تصورات مهمة فى دراسة النص الأدبى من خلال تركيزها على الطرف الثالث من أطراف عملية التواصل (المرسل - النص - المتلقى)، وكان تركيزها على المتلقى تحديداً بمثابة رد اعتبار لهذا القارئ الذى أهملته الدراسات النقدية عبر مراحل زمنية طويلة لصالح المؤلف مرة، ولصالح النص مرة أخرى. من ثم كان الفضل فى تعرف ملامح القارئ من خلال العلامات الموجودة فى النص يعود إلى نظريات القراءة والتلقى، ويتجلى ذلك بوضوح فى منجزات "إيزر" وتصوراته حول فعل القراءة ونشاط المتلقى، وهكذا "يجب أن تلمس بنية العمل الأدبى بواسطة من يتلقونه للإقرار بجودته" (1)

وإذا كانت هذه النظريات قد طرحت جملة من الرؤى والمفاهيم حول طبيعة القارئ ونشاطه فإن تفرداها فى طرح أنماط للقراءة، ونوعيات للقارئ لهما أمران يستوجبان الاهتمام والتركيز. ولأن هذه النظريات تركز على عمليات التلقى فى ذاتها، وتمنح نوعية القارئ اهتماماً خاصاً فقد طرحت ثلاثة أنماط من القراءة، تنطلق جميعها من كون النص المقروء نصاً أدبياً يختلف فى بنائه وفى لغته عن النصوص الأخرى ذات الطبيعة العلمية أو الوثائقية.

النمط الأول هو نمط القراءة الشقافة، أحادية المعنى، وهو يفترض أن يتواصل القارئ مع النص تواصل تاماً، تستغرق فيه كل الإشارات النصية؛ فيستطيع القارئ أن يفك جميع الشفرات، أى أن الدوال النصية جميعها تصل مدلولاتها كاملة إلى المتلقى، ويتحقق هذا النمط فى نوعية مخصوصة من القراء النموذجيين؛ إذ يناط بالقارئ فى هذه الحالة أن يفك جميع الشفرات فى النص، ولذا يوصف بأنه "القارئ البصير الذى يمكنه فهم كل حركة من حركات النص أو من حركات الكاتب" (2)

وهو نمط من القراءة يكاد يكون مستحيلاً؛ فليس هناك قارئ تتحقق له هذه الميزة؛ لأن "التفعيل الدلالى لكل ما يود النص من حيث كونه استراتيجياً، أن يقوله عبر تعاضد قارنه النموذجى. وبتعبير آخر، التأويل هو: حوار جدلى بين القارئ والنص، وتأرجح متواصل بين استراتيجية القارئ واستراتيجية النص" (3)

ومن الصعب، بل إنه من المستحيل أن تنطبق هاتان الاستراتيجيتان إحداهما على الأخرى تمام الانطباق كما هو شأن المثلاث فى علوم الهندسة.

أما النمط الثانى من أنماط القراءة فهو نمط نستطيع أن نسميه القراءة من الدرجة صفر، وفيه تستغل العلامات النصية جميعها على القارئ، فلا يستطيع التواصل مع النص بأى درجة من الدرجات، وهو نمط من القراءة العدمية، يفقد القراءة جدواها، ويفرغ عمليات الكتابة الإبداعية من قيمتها فى الوقت ذاته، وهو نمط قد يحدث فى نصوص بعينها، وأنواع معينة من المتلقين، كالنصوص المجازية شديدة الكثافة فى ظل قارئ غير متخصص أو قارئ لا يجيد التعامل مع النصوص البلاغية، أو فى بعض حالات النصوص المترجمة أو المكتوبة بلغات أخرى... إلخ.

وأما النمط الثالث فهو النمط الذى يستطيع التواصل مع النصّ بدرجات متفاوتة؛ فيمكن للقارئ النشط التعامل بفاعلية مع النصّ، ويحاول من خلال القراءة النشطة مقاربة النصّ وفكّ مغاليقه، وهو يحتاج بدوره إلى أنواع من المتلقين تتدرّج من مستوى الفهم إلى مستوى التفسير والشرح، ثمّ التأويل، ثمّ إلى مستوى التحليل.

وقد وضعت نظريات القراءة والتلقى كذلك أنواعاً للقراء، وميّزت بين كلّ نمط، ومن هنا كانت مراعاة نوع المستقبل، ومقتضيات التلقى فى صلب عمليات الاستقبال على وجه العموم "وقد صنّفت نظريات القراءة جنسَ القراء إلى عدّة أصناف، إذ يمكن الحديث عن : القارئ النموذج عند أمبرطو إيكو، والقارئ الجامع عند ميكائيل ريفاتير، والقارئ الخبير عند فيش، والقارئ المرتقب عند وولف (Wolf)، والقارئ القصديّ عند إيفيس شفيل (Yves Chevel)، والقارئ المثاليّ عند آيزر، والقارئ الخياليّ عند آيزر أيضاً، والقارئ الضمنيّ عند آيزر كذلك، والقارئ الملترزم، والقارئ المستهدف، والقارئ المورط، والقارئ المسقط، والقارئ التاريخي... إلخ" (4) فى هذا السياق لابد من الإشارة إلى أنّ النمط الذى يجب أن يتبنّاه القائمون على إعداد المناهج الدراسية هو ذلك النمط الأوّل من القراءة الذى يبدو مستحيلاً وفق مقولاتنا التقنيّة، ولكننا هنا معنيّون بنمط آخر للتلقى يفترض نصّاً أقرب إلى مفهوم التصوص الاستهلاكية بالنسبة إلى الكبار، ليناسب المرحلة العمرية للمستقبل.

من ثمّ تعمل هذه الدراسة على نمط مخصوص من التلقى، ونوعية خاصّة من المستقبلين، وذلك من خلال نوع من التصوص ذى طبيعة خاصّة بالضرورة تتلاءم وطبيعة التلقى من زاوية، وتناسب خصائص المستقبلين من زاوية ثانية.

هذا النمط من التصوص لم يتطرّق الباحثون كثيراً إلى دراسته، وأعنى به التصوص القصصية ذات الطابع التعليمي، والمعدّة للمناهج الدراسية فى بعض بلدان الوطن العربيّ. ويأتي انصراف الباحثين فى الدرس الأدبيّ عن مقاربة هذه التصوص من أبواب عدّة : أبرزها اهتمامهم بالتصوص الأكثر شهرة وذيوغاً. أو لأنّ التصوص المعدّة للأطفال تحمل - من وجهة نظرهم - قيمة أقلّ، وهو تصوّر ينطلق من نظرة تقنيّة قاصرة ترى هذا النوع من الدراسات أقلّ قيمة من غيره. وقد تكون طبيعة هذه التصوص المعدّة تربوياً لتلائم الطّف فى مرحلة عمرية بعينها عاملاً من عوامل الإحجام؛ نظراً لتراوحها بين الجانب الأكاديمي المتخصص فى دراسة التصوص، والجانب التربويّ الذى ينطلق من مفاهيم مختلفة ومعايير مغايرة.

لذا يريد الباحث أن يقدّم رؤية لهذه التصوص تردّ إليها أهميتها وقيمتها، لا سيّما وأنّ ما تقدّمه النظريات الأدبية من تحليلات لا يجب أن يظلّ حكراً على الدراسات الجامعية، وإنّما لا بدّ أن تستفيد المناهج الدراسية فى مراحل التعليم الإلزامي من منجزات هذه النظريات، ولا بدّ أن تقدّم أدواتها للطلبة فى مناهج اللغة العربية؛ ليستفيدوا من أدواتها المعرفيّة، ويتمكنوا من استعمال هذه الأدوات فى تحليل التصوص الأدبية إذا كنّا نروم تعليمًا مبنياً على ما صار يعرف فى علوم التربية الحديثة بالتعلّم المبني على الكفاءات، فلقد أصبح هناك "ما يسمى بالبرنامج التعليمي القائم على الكفاءة والذى يعدّ فارس الميدان فى الوقت الحاضر" (5)

إنّ التركيز هنا يجب أن يكون على عمليات الفهم بحسب مفهومه لدى جماعة "كونستانس"، إذ تنظر إلى التلقى على أنّه "نظرية فى الفهم understanding أى أنّها ترى أنّ الفهم - وليس القراءة أو تأويل الرموز والشفرات - هو عملية وظيفيّة لأنها عملية دالة، تسهم مساهمة أدبيّة فى بناء المعنى الأدبي" (6) وهو لا يعنى تعطيل آليات التأويل عند المتلقين فى هذه المرحلة، ولكنه وفق نظريات القراءة المستوى الحاسم فى عمليات بناء المعنى.

وعلى الرغم من المنجزات الضخمة لهذه النظريات، ورغم معرفتنا بها في الوطن العربي على مدى زمنى يتجاوز نصف قرن من الزمن إلا أن الاهتمام بتطبيقات هذه النظريات في دراسة النصوص الأدبية المعدة للمناهج الدراسية لا يزال محبطاً، باستثناء بعض الدول العربية التي اهتمت - على استحياء - بتحقيق الاستفادة من النظريات النقدية الحديثة، خاصة الأسلوبية الإحصائية، والتداولية، وتحليل الخطاب، وهي على وجه التحديد الجمهورية التونسية ومملكة البحرين والجمهورية اللبنانية، خاصة في المناهج الدراسية المعدة للمرحلة الثانوية.

أضف إلى كل ذلك أن كثيراً من النصوص القصصية التي تُقدّم في المناهج الدراسية هي نصوص لكبار الكتاب من الوطن العربي، مثل: طه حسين، ونجيب محفوظ، والطيب صالح، وميخائيل نعيمة، وغيرهم، ولكن تم التصرف فيها لتناسب النهج المدرسى، فهي نصوص أنزلت من برجها السامق لتبقى في متناول الأطفال في مراحلهم العمرية المبكرة، وهو أمر لم يقلل من قيمتها الإبداعية، وإنما منحها طبيعة أخرى وحملها مسؤوليات ومهام غاية في الدقة والرهافة.

يراد للمداخل النظرية وتطبيقاتها الإجرائية أن تنزل من برجها هي الأخرى، وتنتقل من المدرجات الجامعية إلى التطبيق الخلاق في مناهجنا التي تراكت عليها حقب من غبار الإهمال. من ناحية أخرى يريد الباحث التأكيد على أن هذه النظريات تصلح مداخل لدراسة النصوص المعدة للمناهج الدراسية، وليست المداخل التربوية (التي أصبحت تُكرّر مقولاتها وتعيد إنتاج الفكر نفسها) وحدها القادرة على تناول هذه النصوص، وحبذا لو كنا قادرين على الاستفادة من الجانبين: (الأكاديمي، والتربوي معاً) فتكون النظريات النقدية قادرة على تقديم أدواتها الإجرائية لتتضافر مع التهذيب والإعداد التربوي، وهو لعمري تضافرٌ نتاجه مذهلة فيما نتصور.

لكلّ هذه الدوافع يتخير الباحث نماذج من نصوص القصّة القصيرة المعدة لأطفال الحلقة الثانية من التعليم الأساسى في مناهج الدراسة ببعض بلدان الوطن العربي وهي⁽⁷⁾:

- 1- كتاب اللغة العربية، الصف السادس الابتدائي، مصر، 2012م.
- 2- كتاب "مسالك القراءة" السنة الخامسة من التعليم الأساسى، تونس، 2004م.
- 3- كتاب "لغتي فرحي" فى القراءة، للسنة الرابعة الأساسية، لبنان، 2000م.
- 4- "لغتنا العربية" للصف السادس الابتدائي، المملكة الأردنية الهاشمية، 2004م.
- 5- "القراءة والمحفوظات" للصف الخامس الابتدائي، المملكة العربية السعودية 1999م.
- 6- كتاب "أحب لغتي" للصف الرابع الأساسى، الجزء الأول، سلطنة عمان 2000م.
- 7- "اللغة العربية" للصف السادس الابتدائي، دولة قطر، 1998.
- 8- "اللغة العربية" للصف السادس الابتدائي، الإمارات العربية المتحدة، 2009م.
- 9- "اللغة العربية" للصف الرابع الابتدائي، مملكة البحرين، 2010م.
- 10- "لغتي العربية" للصف الرابع الابتدائي، القسم الأول، الكويت، 2004م.

ومن خلال استقصاء الباحث هذه المقررات مناهج الدراسة تبين أن النصوص القصصية القصيرة لا تخرج في مجملها عن أربعة أنواع من الخطابات المعرفية الواردة في هذه النصوص هي: الخطاب الدينى، والخطاب العلمى، والخطاب التراثى، والخطاب الحضارى. تجدر الإشارة هنا إلى أن مفهوم الخطاب على الرغم من أنه من أكثر المصطلحات تداولاً وشيوعاً في المجالات المعرفية الحديثة كافة، فإن ثمة اتجاهات متعدّدة في فهمه، ومن ثمّ تعريفه، فيبدو للمتابع أن له "وضعية متغيرة ومتنوعة الدلالات، وملتقى تفكير بين اللسانيات، ومختلف العلوم الاجتماعية والإنسانية التي قاربت الخطاب متجاوزة لسانيات الجملة وعلم القاموس نحو

الآليات السيميائية والدلالية فى سياق التلقظ، أو علاقات الكلام والتخاطب الاجتماعى والحوارية⁽⁸⁾

ونستطيع فى ظل هذه الشبكة من المفاهيم المتعددة للخطاب أن نميز بين اتجاهين : أحدهما يرى الخطاب على أنه الكيفيات التى ينتج بها النص بوصفه خطاباً أدبياً، والآخر يوسع المفهوم فيربط بين المفهوم اللسانى والسياق الاجتماعى والإنسانى، وما يفترضه من خطابات معرفية متعددة "وهو ما يعنى أن الخطاب يمكن اعتباره جنس أناس يحوى بدوره أنجاساً فرعية، منها الأدبى، ومنها الصحافى والقانونى والإدارى، وهذه الأنجاس الفرعية تتشكل فى صورة نصوص كل نص منها ينضوى فى الجنس الأدبى قبل أن يندرج فى الجنس الأرقى... وذلك يعنى أن لكل نص بنيتين : بنية ذاتية هى التى فيه، وبنية يشترك فيها مع غيره هى بنية الخطاب"⁽⁹⁾

عموماً تنضوى هذه الخطابات الأربعة فى المقررات الدراسية منط الدراسة تحت خطاب فوقى يجمعها هو الخطاب التوجيهى أو الإرشادى، وهو خطاب عام تنضوى تحته الخطابات التى رصدنا؛ فالنصوص التى كتبت لأغراض مدرسية، أو تلك التى تم التدخل فيها لتعد لهذه الأغراض التعليمية تنهض على أساس التوجيه والإرشاد (وهو ما يعنى فى هذه الدراسة)؛ إذ أن عملية توجيه الخطاب الأدبى عموماً والسردى على وجه الخصوص ليحمل قيمة تعليمية لهو أمر فى غاية الخطورة والدقة، ولا بد أن يتم بحسابات دقيقة تنبنى على علوم متعددة كعلوم التربية وعلم النفس، وعلم نفس النمو، وعلوم الاجتماع... إلخ، بالإضافة إلى متخصصين فى دراسة الأدب وعلوم اللغة، والبلاغة فى المقام الأول، ومن ثم فاختيار هذه النصوص، أو تهذيبها وإعدادها، أو صناعتها لم تعد موهبة أو خبرة تكتسب بالسنوات، وإنما أصبحت علماً ينبى على شبكة أخرى من العلوم والمعارف.

ومن ثم يصبح الهدف الآن هو السؤال عن الكيفيات التى تُقدّم بها أنواع الخطاب سائلة الذكر، ومدى ملاءمة هذه الكيفيات لمتطلبات هذا النوع من التلقى ومقتضياته، وهنا نتحدث عن نمطين آخرين من أنماط الخطاب، يتم تصنيفهما على أساس الوسائل المتبناة فى تشكيل النص السردى، فلدينا خطاب مباشر يعتمد الوعظ أو التوجيه أو إعطاء الأوامر أو التكيلفات بطريقة مباشرة، وخطاب آخر ندعوه الخطاب المتضمن، وهو الذى يتبنى آليات بعينها فى توصيل الخطابات المعرفية المختلفة.

فى هذا السياق يتراجع الاهتمام بالقيم الفنية والجمالية فى النص لصالح القيم الخلقية والتوجيهية، وهو أمر معيب فى النص الفنى على إطلاقه؛ إذ أن النص الذى تسبق فى تشكيله الأيديولوجيا أو الرسالة الخلقية القيم الفنية والجمالية يتحول إلى نص خطابى صارخ، إلا أن طبيعة التلقى هنا مختلفة، فهى لا تفترض أن تكون القيم الجمالية وحدها أساس عملية التدريس، وإنما يفترض أن تتوازن هذه القيم الجمالية مع الخطاب المعرفى والتوجيهى فى هذه المرحلة.

1- الخطاب الدينى

وفيه يراد بث مجموعة من القيم الدينية، أو توضيح شكل من أشكال العبادات، أو قص سيرة من سير النبى (ص)، أو أحد الصحابة، أو بعض الآداب الإسلامية، مثل أدب المجالسة فى الإسلام (كتاب "لغتنا العربية" للصف السادس الابتدائى، المملكة الأردنية الهاشمية ص 67)، من المبشرين بالجنة ("القراءة والمحفوظات"، المملكة العربية السعودية ص 24)، من الأدب النبوى ("القراءة والمحفوظات"، السعودية ص 43)، عرفات ("اللغة العربية" للصف السادس الابتدائى، قطر ص 87)... إلخ، وهو

خطاب تشترك فيه جميع المسابقات، أو المقررات العربية في هذه المرحلة، وقد لاحظ الباحث أن خطابات بعينها تأتي على نحو متكرر في هذه المناهج، وتكرارها يعنى اشتراك عدد من المناهج في تدريسها في أكثر من دولة عربية، مثل موضوع "برّ الوالدين" على سبيل التمثيل وليس الحصر، تجده في كتاب "الصفّ الرابع" دولة الكويت، وكتاب "لغتي فرحي" لبنان ص 32، وكتاب "أحب لغتي"، عمان ص 37، كتاب "اللغة العربية"، الإمارات العربية ص 154، إلخ، وكتاب "اللغة العربية"، قطر ص 16.

وإذا ما أخذنا هذا الخطاب الدينى البارز في مناهجنا عن موضوع "برّ الوالدين" مثلاً لكيفية بناء هذا الخطاب، والآليات التى يتبناها واضعو المناهج فإننا نجد أنواعاً من التناول وطرائق متباينة فى التشكيل، ففى حين تعتمد بعض الكتب الدراسية إلى ضخ القيم الخلقية على نحو مباشر - مثلما نجد فى بعض الكتب - إذ لا يتجاوز الأمر رصف مجموعة من الآيات القرآنية، ثم حديث نبوى شريف دونما تعليق⁽¹⁰⁾، وبقيت قيمة السرد فى مجموعة من الصّور الملونة تشير إلى مراحل نمو الطفل بمعاونة الأم، سعت بعض المقررات إلى وضع صفات الأب على نحو وصفى سردي لا يخلو من تشويق وإمتاع، وفيه إبراز حى لصفات الأب أكثر ميلاً إلى الواقعية من خلال نوع من الوصف الموضوعى المحايد " : كان أبى بهيّ الطلعة، قوى البنية، أزرق العينين، له أنف رومانيّ، يبدو دائماً جميلَ الھندام، ناصع القميص، على ربطة عنق أنيقة لا يرضى إلا أن يسويها جيّداً، وأمى تنظر من ورائه فى المرأة، ثم تلحق به إلى الباب، وقد خيل إليها أن غبرة أو شعرة علفت بكتفه فتنفضها، ثم تقف معجبة ولا تغادر إلا بعد أن يغيب..... وكان إلى وقاره، سريع الغضب، سريع الرضا، على النبرة، لاعتياده إدارة ورش البناء، حادّ الذكاء، نافذ البصر، على ابتسامه لا تفارق شفثيه"⁽¹¹⁾

وفى بعض المقررات الدراسية يأتى الخطاب متضمناً عبر سياق سردي يبدأ على هذا النحو : "بينما كانت فاطمة تطالع الصحيفة مع أمها قرأت خبراً غريباً عن رجل أودع أباه العجوز دار الرعاية للمسنين؛ ليتخلص من مسئولية العناية به، وكان أبوه يستعطفه، ويقول له : اتق الله يا بنيّ، ولا تبعدنى عنك. تضايقت فاطمة من هذا الخبر، وقالت لأمها : كيف يجروا إنساناً على مثل هذا الفعل"⁽¹²⁾.

تجدر الإشارة هنا إلى أن الخطاب يتقدم خطوة على الخطاب التوجيهي الجاف من خلال التصوص ذات الطابع التوجيهي المباشر، وذلك من خلال القصة القصيرة التي اقتطفنا فقرة منها آنفاً.

إلا أن التساؤل الآن عن إمكانية بثّ هذا الخطاب الدينى على النحو الذى ورد فيه : هل يناسب نمط التلقى فى هذه المرحلة؟ هل بثّ الخطاب بطريقة التقى بدلاً من الإثبات هو الآلية الأنجع هنا؟

"إن السؤال عن طبيعة المتلقى المستهدف هنا ضرورية شأن ما تقول به نظريات الاستقبال، "فإن أهمية القارئ أو هويته لم تكن إشكالية فى السابق. فالأسئلة التى تعنى بمن هو القارئ؟ وكيف يستقبل النصّ ويتلقاه؟ لم تكن مطروحة. وقد يستغرب المرء النتائج التى يمكن الوصول إليها عندما يكون القارئ أو هويته هى محور العملية النقدية"⁽¹³⁾ إن برّ الوالدين لا بد أن يؤسس وفق طبيعة المتلقى (الطفل) فى هذه المرحلة على الجانب الإيجابى لا الجانب السلبيّ، ومن ثمّ فالآثار الجانبية الناجمة عن اختيار النموذج السيء قد لا تحقق المطلوب منها قياساً على مقتضيات التلقى. وربما كان من

المفيد دراسة الموضوع نفسه وبالطريقة ذاتها فى الحلقة الثالثة، بحيث يكون الطفل أكثر قدرة على التجريد، وأكثر دراية بطبيعة المواقف الاجتماعية والبناء الهيكلى للأسرة، أما الطفل فى الصف الرابع فلا يكاد يطوف بمخيلته فكرة استبعاد الأب، أو غيابه أو الإساءة إليه.

وتتناول بعض هذه الكتب الموضوع من زاوية مختلفة وبطريقة مغايرة، فقد تتبلى الخطاب ذاته ولكن من خلال موضوع الأمومة عند الحيوان، واعتماد الخطاب فى بنائه على أقصوصات قصيرة تسبقها مقدمات عن طبيعة الأمومة عند بعض الحيوانات وبعض الحشرات، ومزود فى الوقت ذاته بصور توضيحية لبعض هذه الأنواع من الحشرات والحيوانات، وهى عوالم خاصة لها بريق خاص عند الطفل فى هذه المرحلة نظراً لما تتميز به من جاذبية أدركتها وسائل الإعلام المختلفة فاشتغلت عليها، ولا أحسب إلا أنها قطعت شوطاً بعيداً فى هذا الاتجاه، وقدمت من البرامج والمسلسلات والأحاجى ما جعل أطفالنا يدمنون هذا النوع من الإنتاج الإبداعى.

نقرأ مثلاً فى هذا الموضوع عن الأمومة عند حيوان كالدب مثلاً : "والدب من الحيوانات التى عُرف عنها الحنان الزائد ، وتروى عن ذلك قصص عديدة، تنطق بتعلقه بأبنائه، ومن تلك ما نقله بحارة إحدى السفن التى تعطلت فى الأصقاع الشمالية مدة من الزمن، فذات يوم خرج هؤلاء البحارة من السفينة، وراحوا يوقدون النار للتدفئة بقطع كبيرة من دهن الحوت، ، وفجأة أقبلت نحوهم دبة وجروان صغيران، وقد بدت عليهم علامات الجوع، وطبيعى أن يفرّ البحارة إلى سفينتهم القريبة، فاقتربت الدبة الأم من النار، ومدّت مخالبها فيها معرضة نفسها للأذى، وأخرجت قطعة من دهن الحوت وأعطتها لولديها الجائعين، وفجأة - وهى تطعم الصغيرين - أطلق بحارة السفينة بنادقهم فأصابوها مع ولديها، فهرولت نحوهما تضمّهما دون أن تفكر فى نفسها وما أصابها من رصاص قاتل"(14)

2- الخطاب العلمى

وفيه يكون الهدف من السرد إيراد بعض الموضوعات العلمية فى المجالات المختلفة، أو تناول سيرة أحد المشاهير من العلماء أو المخترعين، أو تعليم الطلبة بعض القوانين أو المواد العلمية، وقد دأبت المناهج العربية عبر مراحل طويلة على وضع الموضوعات العلمية بطريقة جافة ثقيلة على الطلاب، فيما تنبّهت أخيراً إلى ضرورة إدخال هذه المعلومات فى خطاب متضمّن، بحيث يصل الخطاب العلمى إلى متلقيه فى قالب قصصى سردى شائق يخفف من حدة المعلومات العلمية، ولناخذ مثلاً على ذلك من بعض دروس النحو العربى وطرائق تدريسها فى بعض المناهج، لناخذ مثلاً من أحد الكتب الدراسية على تدريس "المتنى" فقد أورد الكتاب الأمثلة على هذا النحو:

المتنى

الأمثلة:

يتلو الطالب القرآن الكريم. غرقت السفينة فى عرض البحر. غرقت السفينتان فى عرض البحر (15)

وهكذا تستمر بقية الأمثلة، ثم تطبيقات على الأمثلة وتنويعات على الدرس بطرائق مختلفة، وهى طريقة تقليدية قد ينفر منها الطالب خاصة فى الموضوعات ذات

الجمال الأكثر تعقيداً وتركيباً، أو الموضوعات الصعبة. ولكن هذه الطريقة الثقيلة في توصيل هذا الخطاب قد تأتي في إطار سردي ولكنه مرهق على طلاب هذه المرحلة ، لناخذ تناول بعضها لموضوع الأسماء الخمسة، فقد ورد هذا الدرس في إطار قصة قصيرة عنوانها "صفية بنت عبدالمطلب" استغرق سردها ثلاث صفحات⁽¹⁶⁾، وهنا يجب التنبيه إلى أن طول النص مرهق على الطلاب، فضلاً عن تخصيص الدرس للأسماء الخمسة مستقلاً عن غيره من الدروس على الرغم من أن الكتاب في مجمله يبنى على الطريقة التكاملية، ولكنه لا يحققها في الواقع، بمعنى أن الكتاب يدرس موضوعات النحو والقراءة والتدريبات اللغوية وكافة أفرع اللغة، ولم يُخصَّص كتاب لكل فرع على نحو مستقل، ولكنه لم يستفد من الطريقة التكاملية في التدريس؛ لأن الدروس ترد في الكتاب بشكل مستقل.

إلا أن مساقات أخرى تدرس موضوعات مثل الأفعال الناسخة على نحو يستفيد من فنون السرد، ومن الطريقة التكاملية في علوم التربية، ويضع في حسابه طبيعة التلقى في هذه المرحلة ومقتضياتها.

إن تدريس الأفعال الناسخة قد ورد في بعض المساقات الدراسية من خلال قصة قصيرة تنبني على الحوار في الأساس. والحوار آلية من آليات السرد شاع استخدامها مؤخراً في القصص القصيرة الموجهة للطفل والمتبناة في المناهج الدراسية العربية. وقد لاحظ الباحث من خلال استقصائه المقررات الدراسية مناهج الدراسة أن هذا النمط الحوارى لا يكاد يخلو منه كتاب دراسى في هذه الحلقة من التعليم الأساسى، ولكن الملاحظة التي يؤدّ الباحث الإشارة إليها هنا أن هذا النمط الحوارى قد قدّم في موضوعات متعددة، ولكن لم تهتم بعض المقررات بتبنيه في الموضوعات ذات الطابع العلمى.

إن الحوار يحدّد " إلى أى حدّ يمكن للروائى أن يقدم لغات شخصياته في المشاهد واللحظات الحوارية بما يعزّز واقعيّتها، وينسجم مع مستواها الثقافى، والمهنى، والعمرى، وموقعها الاجتماعى، وسلوكها، وطباعها المضمرّة والمعلنة؟ ذلك أن : إنشاء صور تلك اللغات هو المهمة الأسلوبية الأولى للجنس الروائى - على حدّ تعبير "باختين" الذى يرى في الحوار هدفاً بذاته وليس مجرد وسيلة فنية... فالحوار إضافة إلى كونه هدفاً بذاته فهو يؤدّي وظائف فنية ودلالية عدّة. منها مسرحية السرد وكسر رتابته، وتعطيله أو إبطاؤه. وفي الحالتين يغيب الراوى ويحضر كلام الشخصيات. كما يسهم في الكشف عن دوافع الشخصية ونواياها، وتشخيص هويّتها وسلوكها وطباعها وبيئتها، ما يعزّز واقعيّتها ومصداقيّتها الفنية"⁽¹⁷⁾

إن الميزة الرئيسة لهذا النمط أنه يقاوم الملل والفتور، ويصنع نوعاً من الانتباه المتكرّر عن طريق الالتفات وتغيّر نمط المتكلم، وموقف كلّ شخصية من الشخصيات المتحاورة، وهو مناسب للأغراض التعليمية والموضوعات العلمية والرياضية، أو موضوعات النحو والبلاغة وغيرها.

في هذا السياق يأتى درس الأفعال الناسخة على هذا النحو "تعجّب سعيد وراشد من صنيع الأنصارى وزوجته - رضى الله عنهما - مع ضيف النّبى (ص) ودار بينهما هذا الحديث :

سعيد: لقد كان صحابة رسول الله مثلاً حقيقياً لأخلاق الإسلام وقيمه.
راشد: حقاً، وما زالت سيرهم الخالدة نوراً نهتدى به في حياتنا.

سعيد: أرأيت يا راشد، كيف بات الأنصارى وزوجته طاويين على الجوع، حتى أصبح الرسول (ص) مبشراً لهما برضا الله عن صنيعهما؟

راشد: إنها تضحية عظيمة، إذ أمسى الصبيان جائعين، وظلت أمهم مسئلة لهم حتى ناموا، وصار قوتهم طعاماً للضيف.

سعيد: حقاً، ليس الإيثار كلاماً يقال، بل فعلاً لا يقدر عليه إلا المؤمن القوى⁽¹⁸⁾ وكما هو واضح يراد تدريس كان وأخواتها، وهنا نلاحظ أنه لم يقدم الأمثلة النحوية مصفوفة بعضها وراء الآخر، ولكنه تبنى المنهج التكاملى فى علوم التربية التى تقول بتدريس الأفرع المختلفة فى سياق نصى تعليمى، وتستفيد من التداولية فى تدريس موضوعات بعينها فى المقررات الدراسية.

وفى النص نلاحظ أن الخطاب الدينى يمتزج بالخطاب العلمى وإن كان الأخير هو الهدف من عملية القص، ونلاحظ كذلك أن الحوار هو المبدأ العام الذى ينبى عليه النص القصصى، ويدهشنا أن النص لم يقدم القصة المشار إليها وتركها مبهمة، ولكن الحوار أوضحها على لسان شخصية سعيد: "أرأيت يا راشد..." وهنا نلاحظ أن إبهام القصة تم توضيحه عن طريق الحوار بطريقة شائقة مثيرة، وهى قادرة على تحريك ذهن الطالب ليملاً هذا الفراغ.

هذه العناصر التى تنبنى على الحوار والتشويق وملء الشواغر النصية بما يناسب المرحلة العمرية تضمن فى مجموعها نجاح هذا النوع من الخطاب ذى الطبيعة الرياضية أو العلمية.

3- الخطاب التراثى

وهو خطاب بارز فى المناهج الدراسية لا يخلو منه مساق أو مقرر دراسى فى الوطن العربى، وتحتل الحكايات التراثية العربية (مثل كليله ودمنة، وحكايات ألف ليلة وليلة، ومنها حكايات السندباد التى تتكرر كثيراً، وغيرها) مكان الصدارة فى هذه المقررات، فنجد ("رحلة السندباد" لغتى فرحى لبنان ص 234، "السندباد يسافر" اللغة العربية البحرين 85، و"السندباد فى الجزيرة" البحرين 88)

وقد قُدمت حكايات السندباد بطرائق لا تخلو من جاذبية وإمتاع نظراً لاعتمادها على طرائق فنية وجمالية متنوعة، إلا أن بعض هذه الحكايات قد اعتمد التناص آلياً لتشكيل الخطاب، ولم تظهر من ملامح السندباد وحكاياته إلا ملامح هيئة، فيما ابتكرت بعض المقررات الدراسية سندبادها العصري كرحلات السندباد إلى الفضاء مثلاً، وفى هذا السياق نقرأ عن السندباد العصري: "عاش السندباد الصغير مع عمته، ولما بلغ سن الشباب أخبرته أن أباه كان تاجراً مشهوراً، ينتقل بين البلدان، وقد خرج منذ سنوات عديدة فى إحدى رحلاته، ولكنه لم يعد، وانقطعت أخباره.

عزم السندباد على السفر للبحث عن أبيه، وقرر ألا يعود حتى يلقاه أو يعرف خبره، فهياً نفسه لرحلة بحرية طويلة، وأحضر ما يلزمه من الثياب والأدوية، ومن وسائل الدفاع، ولم ينس أن يأخذ معه قدوماً ومنشاراً ومسامير، وقربة كبيرة، وبوصلة، واختار صديقه هلهالا ليرافقه فى سفره، ويؤنسه فى غربته"⁽¹⁹⁾

والتساؤل الآن: هل المروحة التى اقتضاها استدعاء السندباد من ألف ليلة وليلة مناسبة للتلقى فى هذه المرحلة؟ هل نحتاج إلى تعريف الأطفال بالسندباد فى

تراثنا الحكائى، ثم السندباد الذى نرومه فى هذا العصر؟ أتصور أن هذا التحول بالغ الدقة، ولا بد له من تصور مدروس يحسم الإجابة عما إذا كان لا بد من تعريف الطلاب ببعض حكايات السندباد التراثية، أم نكتفى بعرض صورة حديثة تستفيد من اسم السندباد كبطل أسطورى فحسب؟ وهل الطفل الذى قرأ عن السندباد أو سمع بعض حكاياته الأسطورية مهياً لقبوله رائداً للفضاء مثلاً، أو قائداً لنوع من الطائرات؟

هذا وتقدم بعض المناهج نبذة عن تاريخ بعض الشخصيات التراثية أو التاريخية التى مثلت علامة فارقة فى تاريخنا العربى والإسلامى، ("أجود من حاتم"، كتاب اللغة العربية الإمارات ص 135، أو تشير إلى بعض المعالم والمدن الأثرية وتاريخها ونشأتها- البتراء المدينة الوردية، كتاب الأردن ص 34- رحلة إلى المباني التراثية بمنطقة الشندغة فى دبی، الإمارات ص 54)

هذا النوع من الخطاب يقدم فى غالبية المناهج العربية بطريقة شائقة وجذابة للأطفال، ونقول فى غالبيتها؛ لأن بعض هذه المقررات تقدم الموضوعات بطريق مملّة تعلو فيها نبرة الخطاب الوعظى الصارخ فى موضوعات لا يقتضيها السياق على أى وجهة، نقرأ مثلاً هذا النصّ تحت عنوان "مصايفنا": "بدأت الدراسة فى العام الجديد باسمه تعالى، وعلى بركته، وحيا المعلم أبناءه بتحية الإسلام فحيوه بها، وانتقلوا إلى الدرس، وكان الحديث حول العطلة الصيفية"⁽²⁰⁾

ولعله بارز جداً موضوع التزيّد الوعظى، والعبارات الدينية المتكلفة التى تفتحم السياق فى موضوع يتحدث عن المعالم السياحية والمصايف، فضلاً عن الحشو الزائد والعبارات التى لا طائل من وراء سردها؛ إذ أنها تسرد ما هو مسرود أصلاً.

4- الخطاب الحضارى

وفى هذا النوع من الخطاب يكون الهدف بث القيم الإنسانية الحضارية التى تعمل على بناء الإنسان العربى وفق منظومة من القيم الإنسانية المشتركة، مثل تقدير الآخر، واحترام رأى المخالف، أو قيمة العلم أو العمل، أو تقدير قيمة الوقت.. إلخ، نقرأ فى قصة بعنوان "الساعة": "تعودت أسرة أمير تخصيص يوم فى الشهر لتبادل الزيارات مع الجيران والأصدقاء، وفى إحدى هذه الزيارات لاحظت أسرة أمير شيئاً غريباً، ففى كلّ ركن من أركان بيت جارتهم ساعة حائط، وعلى كلّ منضدة يوجد منبه"⁽²¹⁾

وفى القصة يتساءل البطل أمير (وهو بالمناسبة بطل كلّ القصص القصيرة فى الكتاب) عن سبب الإكثار من كلّ هذه الساعات فتكون فرصة للجارة لكى تحكى بعض الحكايات التى تبرز قيمة الوقت وأهميته، وأهمية احترامه وتقديره.

والخطاب يأتى متضمناً فى النصّ السردى فلم يأت التركيز على قيمة الوقت من خلال الأوامر والنواهي، على الرغم من استقلاله بفقرة كاملة داخل النصّ "الأم: نعم يا أميرة. الساعة مهمة فى حياة كلّ إنسان، فحياتنا كلها ترتبط بمواعيد: العمل بمواعيد، والدواء بمواعيد، والمواصلات ترتبط بمواعيد؛ فالساعة تنبّهنا إلى أهمية الوقت. المهم أن نستفيد من الوقت فلا نهدره فى اللهو واللعب"⁽²²⁾

ومن القيم الحضارية التى تؤكد عليها المناهج العربية تقدير قيمة العلم، نقرأ فى هذا السياق مقتطفات من "موسم الهجرة إلى الشمال" للطيب صالح:

"كنت ألعب مع الصبية خارج دارنا، فجاء رجل على فرس، فى زى رسمى، ووقف فوقنا. جرى الصبية وبقيت أنظر إلى الفرس وإلى الرجل فوقه. سألتنى عن اسمى

فأخبرته. قال لي كم عمرك؟ فقلت له : لا أدري، قال لي هل تحب أن تتعلم في المدرسة؟ قلت له "ما هي المدرسة؟". فقال لي : "بناء من الحجر وسط حديقة كبيرة على شاطئ النيل. يدق الجرس، وتدخل الصف مع التلاميذ. تتعلم القراءة والكتابة والحساب" (23)

ونلاحظ في هذا السياق أن هذه المقتطفات المرقمة تتميز بكون كل مقتطف منها أقصوصة قصيرة مكتملة (فيما يشبه الأبيجراما في فن القصة القصيرة)، أو كأنما هي مجموعة من الأقسام الجزئية كل منها يمثل مشهداً بعينه، ثم تشكل في مجموعها إطاراً كلياً للقصة الأكبر حجماً، والمعنونة بـ "نقطة تحول".

والسارد في هذه القصص القصيرة جداً هو سارد داخلي مجانس للحكي، ويروي بضمير المتكلم، ومن ثم يتيح نمط السارد للطفل في هذه المرحلة مساحة أكبر من التقصص، وارتداء ثياب البطل، أو على الأقل تخيله على نحو أقرب إلى أبطال الحكايات. والخطاب هنا يسعى إلى إعلاء قيمة التعلم، وتحبيب الطلاب في المدرسة، ولتر كيفية إنتاج هذا الخطاب من خلال الدوال الواردة في هذه العبارات :

بناء جميل من الحجر.

وسط حديقة كبيرة.

على شاطئ النيل.

يدق الجرس.

تدخل الصف مع التلاميذ.

والتوقف عند طريقة بث الخطاب هنا ضروري، إذ لم يبتث الخطاب بشكل مباشر، ولكنه ساق كلمات ودوال بعينها (جميل، حديقة كبيرة، شاطئ النيل، يدق الجرس، تدخل الصف مع التلاميذ)، ثم جاء التكليف بتعلم القراءة والكتابة والحساب في جملة أخيرة، ومختصرة.

وفي الفقرة التالية للمقتطف السابق يصنع النص نوعاً من الطرافة التي تناسب موقف الطفل (السارد) مع الرجل الكبير المتعلم، وفيها يبرز الخطاب ذاته الذي يعلى من قيمة العلم، ويحث على التعلم من خلال النموذج. والنموذج هنا يتمثل في الرجل المبهر ذي الزي الرسمي "قلت للرجل : هل ألبس عمامة كهذه؟ وأشرت إلى شيء كالقبة فوق رأسه. فضحك الرجل وقال لي : "هذه ليست عمامة. هذه برنيطة، قبة" (24)

بهذه الكيفية جاء الخطاب متسللاً، لا يتكلف صناعة المقدمات أو العبارات الوعظية، ولا يعطي الأوامر، ولا يتبنى الخطاب التوجيهي المباشر.

ومن القيم التي تسعى بعض المقررات إلى بثها حب الوطن والانتماء إليه، نقرأ هذه القصة الشائقة "الرسم هواية ليلي المفضلة"، فهي تقضي أوقات فراغها في ممارسة هذه الهواية، فترسم بالقلم أشياء كثيرة، وتلوّنها بالريشة، وتطلب أحياناً إلى بعض رسومها أن تحقق لها أحلامها.

ذات مرة رسمت ليلي حصاناً أبيض، وطلبت إليه أن يسافر بها إلى بلاد العالم؛ لتشاهد معالمها الشهيرة.

امتطت ليلي ظهر الحصان، وسافرت بعيداً، وعندما حلّ المساء أخبرت الحصان

أنها تريد العودة إلى البيت، ففعل" (25)

وفى القصة المشار إليها ثم اهتمام بإعداد النص ليناسب طبيعة متلقيه، فالخطاب لم يعتمد إلى الطريقة الإنشائية المعروفة في أثناء الحديث عن حب الوطن، ولكن الخطاب تم إبرازه من خلال التخيل المتميز في النص؛ فليلى امتطت حصانها الأبيض الذى رسمته، ثم هو يعود بها بعد أن مرت ببلاد جميلة ساحرة إلى موطنها الأصلي، حيث تحب أهلها وبيتها وجيرانها. إنه خطاب يقوم على الخيال، والخيال قوة هائلة في تعليم الأطفال في مراحلهم المبكرة، ولا يقوم على الإنشائيات، ولا على الخطاب الوعظي المباشر. بالتأكيد قد تمتزج الخطابات بعضها ببعض، أو يتلاقى أكثر من خطاب في نص واحد، والفصل هنا أداة إجرائية لدراسة هذه الخطابات، وعموماً يؤد الباحث في النهاية التأكيد على جملة من الملاحظات يوجزها في الآتي :

- أن التعلم من خلال القصص أكثر ملائمة لطبيعة التلقى في هذه المرحلة العمرية عنه في تلك الموضوعات التي تقدم للطفل على نحو تقريرى أو توثيقى، وأن القصص القصيرة إذا ما توقرت لها مقومات الإبداع الموجه للطفل أو المعد له فإنها كفيلة بتحقيق نتائج أفضل، لا سيما وأن استراتيجيات التعلم الحديث باتت تركز على ما صار يعرف في علوم التربية بالتعلم عن طريق اللعب، والتعلم بالأحجيات.

- أن المناهج النقدية الحديثة بها من المرونة ما يسمح بصلاحياتها كمدخل لدراسة التصوص الإبداعية الموجهة للأطفال، وأنا قد نصل إلى نتائج متميزة إذا ما تجاوزت هذه المداخل أو تقاطعت مع علوم التربية وعلم نفس النمو.

- أن الخطاب المتضمن أكثر قدرة على التسلل إلى نفسية الطفل في هذه المرحلة، والتأثير فيه دون أوامر أو تعليمات ينفر منها، وأن الخطاب يصبح ثقيلاً إذا ما كان مباشراً، أو كلما تبنى الشكل الوعظي أو التوجيهي المباشر، والخطاب الذى يأتى على ألسن الحيوانات والطيور أو الكائنات الأخرى أكثر جاذبية وتشويقاً للطفل عن غيره من ألوان القصص الأخرى.

- أن المناهج الدراسية العربية وإن كانت قد حققت خطوات جادة نحو التطوير إلا أن الطريق لا يزال طويلاً، ولا يزال أماننا مسافة لا بد أن نقطعها، تستفيد كثيراً من مناهج النقد الحديث وتطبيقاته وأدواته الإجرائية، وإنزالها من شرفاتها النظرية والأكاديمية إلى التطبيق العملي في مراحل الدراسة قبل الجامعية.

- لا يبدو أن القائمين على إعداد مناهج الدراسة في الوطن العربي لديهم من التعاون ما يكفي لتبادل الخبرات؛ فيبدو جلياً لمن يطالع هذه المناهج التفاوت الكبير بين دول تتطور مناهجها تطوراً نوعياً، وأخرى تدور في دائرة كبيرة تعيد فيها إنتاج المناهج القديمة نفسها، وقد لمس الباحث في هذا السياق صعوبة بالغة في الحصول على مقررات بعض الدول العربية في الوقت الذى يجدر بهذه المناهج أن تكون متاحة على الإنترنت، أو أن تكون لها مواقعها الإلكترونية الخاصة بحيث تكون متاحة للجميع، وبحيث يستفيد القائمون على المناهج من الخبرات المختلفة للدول العربية.

الهوامش

- 1- جمالية التلقى، جان إيف تادييه، بوشعيب السورى، المملكة العربية السعودية، مجلة نوافذ، العدد 12، مايو 2000، ص 54.
- 2- النظرية الأدبية المعاصرة، رمان سلدن، جابر عصفور، الهيئة العامة لقصور الثقافة،

- سلسلة آفاق الترجمة، القاهرة، 1996، ص 204.
- 3- تأويل النصّ الروائي وحدوده، نذير جعفر، الملحق الثقافي لجريدة الثورة، مؤسسة الوحدة للصحافة والطباعة والنشر، سوريا، عدد 27/4/2010.
- 4- نظريات القراءة أو التلقى، د جميل حمداوى، جريدة دنيا الرأي الإلكترونية، عدد 9/1/2012 م.
- 5- I.W. Alexander "Planning curriculum for schools". j. Galensaylor P.p 202-203.
- 6- الأصول المعرفية لنظرية التلقى، ناظم عودة خضر، دار الشروق، الأردن، 1997، ص 123.
- 7- راعى الباحث أن تكون هذه النصوص ممثلة قدر الإمكان لما يتم تدريسه في الوطن العربي منذ عام 2000 وما بعدها، وبالنسبة إلى الطبقات التي تسبق هذا التاريخ مثل كتاب المملكة العربية السعودية (طبعة 99) وكتاب قطر 98 فقد تأكد الباحث من أن هذين المقررين قد امتدّ تدريسهما إلى ما بعد عام 2000).
- 8- الخطاب : المرجعيات السيميائية، السوسولوجية، الأيديولوجية، د. عمار بلحسن، مجلة كتابات معاصرة، المجلد الثالث، العدد الحادي عشر، بيروت، 1991، ص 6.
- 9- التعامل بين بنية الخطاب وبنية النصّ في النصّ الأدبي، د. توفيق قريرة، مجلة عالم الفكر، المجلد 32، العدد 2، الكويت، 2003، ص 183.
- 10- كتاب "أحب لغتي" للصف الرابع الأساسي، الجزء الأول، سلطنة عمان 2000م، ص 37.
- 11- كتاب " لغتي فرحي" في القراءة، للسنة الرابعة الأساسية، لبنان، 2000م، ص 32.
- 12- لغتي العربية للصف الرابع الابتدائي، القسم الأول، الكويت، 2004م، ص 11.
- 13- نظريات القراءة أو التلقى، د جميل حمداوى، دنيا الرأي، العدد 9/1/2012 م سبق ذكره.
- 14- اللغة العربية، للصف السادس الابتدائي، دولة قطر، 1998، ص 16.
- 15- لغتنا العربية، للصف السادس الابتدائي، المملكة الأردنية الهاشمية، 2004م، ص 40.
- 16- انظر اللغة العربية، للصف السادس الابتدائي، دولة قطر، سبق ذكره، ص 42.
- 17- الحوار في الرواية السورية : أشكاله، جمالياته، ثغراته، نذير جعفر، موقع منتدى القصة العربية الإلكتروني، 26/9/2012 م.
- 18- اللغة العربية، للصف السادس الابتدائي، الإمارات العربية المتحدة، 2009م، ص 111.
- 19- اللغة العربية، للصف الرابع الابتدائي، مملكة البحرين، 2010م، ص 85.
- 20- القراءة والمحفوظات، للصف الخامس الابتدائي، المملكة العربية السعودية 1999م، ص 12.
- 21- كتاب اللغة العربية، الصف السادس الابتدائي، مصر، 2012م، ص 48.
- 22- كتاب اللغة العربية، الصف السادس الابتدائي، مصر، السابق، ص 48.
- 23- كتاب لغتي فرحي، سبق ذكره، ص 8.
- 24- كتاب لغتي فرحي، السابق، ص 8.
- 25- اللغة العربية، للصف الرابع الابتدائي، مملكة البحرين، سبق ذكره، ص 12.