مخيلة الحكاية

في استكشاف القصة وإنتاج المعنى

مالك الريماوي - وسيم الكردي

مركز القطان للبحث والتطوير التربوي

مؤسسة عبد المحسن القطّان – فلسطين

٢٠٠٥

مقاربات تعليمية في التعبير اللغوي للصفوف السادس والسابع والثامن والتاسع الأساسية

عنوان الكتاب:

مخيلة الحكاية

في استكشاف القصة وإنتاج المعنى

تأليف: **مالك الريماوي ووسيم الكردي**

تحرير: **عبد الرحمن أبو شمالة**

Book Title:**The Fantasy of the Tale**
The story and Meaning Making

Author: **Malik AL-Rimawi - Wasim Kurdi**

Publisher: A. M. Qattan Foundation
Qattan Center for Education Research and Development
P.O Box 2276 Ramalla – Palestine
First Edition – 2005
ISBN: 9950-313-15-5
Tel: +972 2 2963281
Fax: +972 2 2963283

الناشر: مؤسسة عبد المحسن القطّان
مركز القطّان للبحث والتطوير التربوي
رام الله – فلسطين
الطبعة الأولى ٢٠٠٥
هاتف:٢٩٦٣٢٨١ ٢ (٩٧٢)
فاكس: ٢٩٦٣٢٨٣ ٢ (٩٧٢)

www.qattanfoundation.org

Cover Image: **Sarawut Chutiwongpeti**
التصميم والإخراج الفني: **أضواء للتصميم**

الإهداء:

إلى الصغار الكبار في الوطن الكبير

بمن فيهم صغارنا الأربعة رند وهتاف ووجد ونجاد، وإلى مجايليهم الذين ما زالوا يجدلون شعاعات الحلم والأمل وينسجون معالم الحكاية ويكتبون التاريخ بأسمائهم: فارس عودة، وإيمان حجو، أو بأفعالهم شهداء ورماة حجارة وكتاباً صغاراً لتاريخ أمة يستحضرونها من غيابها.

شكر وامتنان

لا يسعنا، ويتمم مهمتنا في إخراج هذا الكتاب، إلا تقديم كل الشكر لكل من وهبنا المساعدة التي كانت ضرورية ليخرج هذا الكتاب في شكله الحالي وكما أغدقوا علينا مساعدتهم، نرد لهم الشكر والامتنان: الزميل عبد الرحمن أبو شمالة على الجهد الكبير والمساعدة في مجالي التحرير والتدقيق.

د. إبراهيم نمر موسى، والزميل مشهور البطران، لمراجعتهما الفكرية وآرائهما وملاحظاتهما القيمة.

الزملاء هدى حسونة وعامر حسن لدورهم الفني ومساعدتهم الهامة .

طاقم أضواء في الإنتاج، ومن لا يمكننا تعدادهم ولا إغفال حضورهم ودورهم ؛ إنهم المعلمون والمعلمات والطلاب والطالبات الذين شاركونا تجريب مقترحات الكتاب التطبيقية في المساقات الصيفية ومنتديات معلمي اللغةالعربية للحوار التربوي.

مالك و وسيم

مركز القطان للبحث والتطوير التربوي

الفهرست

حول الكتاب ٧

في تأليف الكتاب ٨

المقدمة ٩

الفصل الأول: تعليم اللغة في سياق القص والتخييل والتعبير ومساءلة الواقع ١٣

مقاربة القص كسياق تفاعلي إنساني ١٥

القصة والتعليم الثقافي للغة ١٩

السرد القصصي بين سيميائية الحكاية وسردية الخطاب ٢٨

تعليم اللغة بين واقع التطبيقات التربوية وآفاق التطورات المعرفية ٣٤

الفصل الثاني: بلاغة الخطاب السردي في سياق تطبيقي ٤١

النص القصصي: أسرة فقيرة ٤٣

الإطار النظري التحليلي: بلاغة الخطاب السردي في القصة ٤٥

مقترح تطبيقي: الخطاب والقصة في سياق تطبيقي ٥١

نشاطات تطبيقية مقترحة وأوراق عمل ٦٠

الفصل الثالث: الحكاية الشفاهية وآليات عمل المخيال الشعبي ٧٥

النص القصصي: عبد الله البريّ وعبد الله البحري "نص من ألف ليلة وليلة" ٧٧

خطاب الحكاية وبنيتها الرمزية ٩١

بنية الحكاية: توالد الحكايات وتقابل الصور والمسارات ٩٤

المقاربة المدرسية وطرائق العرض والمقاربة التخييلية في السياق الضد ١٠١

مقاربة تخييلية ومفاتيح لرؤية أخرى ١٠٥

الفصل الرابع: النص التعليمي بين المنظور الأدبي والمنظور الأيديولوجي ١٢١

النص القصصي: بائعة الكبريت ١٢٣

المنظور السردي والمضمر الأيديولوجي	١٢٦
نشاطات تطبيقية مقترحة وأوراق عمل	١٣٢
الفصل الخامس: سيميائية الحكاية وبلاغة الخطاب	١٤٩
النص القصصي: الحذاء الأحمر	١٥١
سيميائية الأسر والحرية في الحكاية	١٥٥
نشاطات تطبيقية مقترحة وأوراق عمل	١٦٣
الفصل السادس: الشخصية والحدث وبنية السرد	١٧٥
النص القصصي: الحفلة المسروقة	١٧٧
بنية السرد ونظرية العوامل	١٨٤
القصة كسياق تطبيقي لمساءلة الواقع في فضاء تخييلي "نشاطات وأوراق عمل"	١٩٤
الفصل السابع: استكشاف القصة وتعدد المنظورات	٢١٩
مقدمة	٢٢١
النص القصصي: طفلة الغابة	٢٢٣
أسئلة القصة – أسئلة التحليل	٢٢٥
مقترح في توظيف الدراما: القصة كسياق تعليمي	٢٣٤
الخاتمة	٢٥٣
فهرس أوراق العمل والنشاطات والأشكال والجداول	٢٥٥
مسرد بالمصطلحات والأعلام	٢٦٨
المصادر والمراجع	٢٧١

حول الكتاب

هذا كتاب موجه، أساساً، لمعلمي اللغة العربية وآدابها، وهو محاولة لتقديم مقاربة للقصص في سياق المنهاج المدرسي. وقد جاء الكتاب مؤَسساً على التجربة الواقعية في مجال التعليم لنا كمؤلفين. وهو لا يزعم لنفسه بأنه يقدم وصفة جاهزة لكيفية التعامل مع القصص، بل يقدم رؤية لكيفية مقاربة القصص معرفياً وجمالياً، كما يقدم نوعين من الفعاليات أحدهما على هيئة أنشطة، والآخر على هيئة أوراق عمل، وكل منهما منبنٍ على تحليل للقصص التي يتضمنها الكتاب، سواء أكانت تلك القصص الموجودة في الكتب المدرسية في المنهاج الفلسطيني الجديد، أم تلك القصص الأخرى المقترحة.

وقد اشتغلنا على تحليل للقصص متعدد الأبعاد، كما اشتغلنا على تصميم أنشطة وأوراق عمل متعددة وكثيرة، ولا يقصد من ذلك أن يتم تنفيذها جميعها من قبل الطلاب، بل حاولنا في إيرادها أن تكون واسعة من حيث المنطلقات والغايات، وبالتالي يمكن التخير منها في ضوء مقصديات المعلم ومعرفته بطلابه.

ولعل في هذه المحاولة ما يمنحنا إمكانية التفاعل مع المعلمين الذي سيشتغلون على هذا الكتاب بغية استكشاف إمكانات التطبيق الفعلي مع الطلاب، وما قد تثيره من أسئلة واقتراحات قد تمكننا من تطوير هذا العمل في ضوء الممارسة الواقعية له. ولأننا لم نكتفِ بعرض تصورات في هذا الكتاب، فقد اشتغلنا قبل الكتاب وخلال إنجازه وبعده على مقاربة هذه المقترحات مع طلبة ومعلمين، وقد دفعنا ذلك إلى إعادة نظر في كثير من الأحيان في ما اشتغلنا عليه، سواء أكان ذلك يخص المقاربات التحليلية للقصص، أم نوعية الأنشطة وأوراق العمل ومستوياتها، وقد ساعدنا ذلك في إجراء تعديلات وتغييرات عديدة، وكما كتبنا بالقلم فقد كتبنا بالممحاة أيضاً.

ولأننا لا نرغب في تقديم وصفات جاهزة للمعلمين، فإننا نتغيَّا من هذا الكتاب أولاً وأخيراً أن يكون حاثاً على الخيال، ومحفزاً على التعبير لكل من المعلم والمتعلم على السواء.

في تأليف الكتاب

أنجز هذا الكتاب عبر تشارك ما بين الكاتبين منذ بزوغ فكرته إلى إنجازه على هذا النحو الذي هو فيه، وقد اشتغلا معاً على تكوين الرؤية وإعادة إنتاجها خلال عملية الكتابة برمتها، وقد قام **مالك الريماوي** في ضوء ذلك بالجهد الأساسي في عملية التأطير النظري وتحليل النصوص واقتراح الأنشطة العملية وأوراق العمل وكتابتها، فيما قام **وسيم الكردي** بالجهد الأكبر في كتابة التطبيقات العملية لتلك الاقتراحات التي وُظفتْ فيها الدراما كسياق استكشافي. إن الكاتبين إذ يعتزان بعملهما المشترك الذي هو ثمرة التعاون بينهما، وبخاصة أن تجربة إنتاج الكتاب في مراحله كافة كانت نتاج تفاعل وحوار فعّال ودائم بينهما، فإنهما يريان في هذه التجربة منطلقاً لاشتغال مشترك في المستقبل أيضاً. لقد أرست هذه التجربة إمكانية ليس فقط في العمل المشترك على إنتاج كتاب، بل في العمل التطبيقي أيضاً مع المعلمين بعد صدوره وتوظيف مادته في سياقات تعلمية متنوعة، بما فيها حجرة الصف.

المقدمة

في سياق الرؤيا العامة لمركز القطان للبحث والتطوير التربوي لمساءلة المناهج المدرسية، عبر الشراكة مع المعلمين والمعلمات لإعادة صياغتها وموقعتها كأساس للتعليم باعتبارها منظومة من الحياة والفكر والعالم، وليس ما يحصر فقط في كتاب، ومن خلال العمل على تنمية تعليم اللغة، اكتشفنا ضرورة تغيير لغة التعليم عبر استحضار المغيَّب والانتصاف للمهمش وإبداع المفاهيم وترميم الفراغات، بغية تأسيس منطلقات نظرية جديدة، وإنتاج مقترحات تطبيقية ومقاربات تعليمية توفر للطلاب سياقات تعلم تتضمن وسائط التعلم والرغبة فيه.

يأتي هذا الجهد الكتابي في موضوعة تعليم اللغة ليقدم رؤية مختلفة في هذا المجال، وهذا دور الكتابة التي هي رؤية جديدة للأشياء وللعلاقات، ولذلك اشتغلنا على استدخال مفاهيم ومصطلحات جديدة، من مثل إنتاج النصوص وتأويلها ومقاربتها كسياقات وفضاءات للبحث والاستكشاف، وتوظيف الكتابة كسياق بحثي وفعل استقصائي يستقصي الذات والعالم، ويعيد مساءلتهما، وقد تأتى ذلك من الاستهداء بنظرة مختلفة إلى المعلم وأدواره، ونظرة إلى المتعلم ككائن متفرد من جهة، وإنساني اجتماعي ينوجد في إطار ثقافي ومحيط اجتماعي وباعتباره كائناً منتجاً ومتلقياً للنصوص من جهة أخرى، فعملية الكلام والتخاطب الإنساني هي في حد ذاتها عملية إنتاج وتلقٍ للنصوص في الوقت نفسه، حيث عملية التواصل والتلفظ هي في جوهرها عملية تلقٍ وإرسال تبنى أساساً على عملية الاستماع النشط، وما ينتج عنها من استجابة وتفاعل مع نصوص الآخرين.

والإنسان ككائن اجتماعي لغوي لم يتحقق بهذه الصفة "ككائن لغوي" إلا بعد ارتباط اللغة بالتفكير ضمن إطار علائقي، فالتفكير يغدو عملية كلامية، والكلام يغدو عملية ذهنية. وانطلاقاً من هذا الفهم، نظرنا إلى التعليم اللغوي باعتباره ضرورة قصوى ترى أن غاية التعليم اللغوي ليست القراءة بمعناها الحرفي، كفك للرمز المكتوب، ولا الكتابة بالمعنى نفسه، كرسم للكلام الشفهي بالخط، ولا الإدراك لمعاني الكلمات المفردة أو رصها بجانب بعضها في جمل تنسجم مع قواعد الصرف والنحو، وإنما تنمية كفايات الطالب على التفكير بتوفير فضاء سيميائي أرحب له، باعتبار أن اللغة هي المجال السيميائي الأكثر أهمية لصيرورة تحققه ولتنمية كفاءته في تكوين التفاهمات مع الآخرين، وتنمية كفاياته التواصلية والنصية. إن عملية نشوء الكائن الإنساني المتفرد مرهونة بتطور قدراته في مجالات المعرفة واللغة والفعل، وهذه الجوانب الثلاثة للتطور الإدراكي والتواصلي والتفاعلي تتحقق عبر سيرورة من الانفصالات والنقلات التطورية.

وفي ضوء هذه الرؤية لطبيعة اللغة تولَّد لدينا اهتمام خاص بالقصة كسياق لتعلم اللغة وتعليمها، يمكنه أن يوفر المجالات والنوابض اللازمة لتحقيق ذات الطالب ضمن سلسلة من الانفصالات، وقد أولينا اهتماماً بكيفية التعامل معها في الكتب المدرسية وبالمنهجية التحليلية والبيداغوجية التدريسية المطبّقة فيها. والاهتمام بالقصة ناتج عن إمكاناتها وطاقاتها كنص تعليمي تعلُّمي، فهي نص لغوي بامتياز؛ نص

تُشكِّلُ اللغةُ مادته وغايته من جهة، وتحضر فيه بتنوعها السياقي والنصي والاجتماعي من جهة أخرى؛ **فكلُّ شخصية في القصة لغةٌ**، تتأطر وتتحدّد بخلفياتها الاجتماعية وأطرها السياقية وأجوائها الوجدانية والنفسية. **والقصة بهذا المعنى مسرح للغات متعددة من اللغة الواحدة، تتعدد بتعدد السياقات والخلفيات والبيئات، وهي لغات حية تتحقق في سياقات حدثيّة بأشكال واقعية أو متخيلة، وضمن حركة في المكان والزمان، وهي ليست لغة صورية أو نحوية مجردة، بل هي لغة متنوعة التواجد الأسلوبي**؛ فهناك السرد والوصف والحوار في تضافر نصي ووحدة أسلوبية، وهذا التعدد اللغوي والأسلوبي والنصي ينعكس على التنوع المعرفي والقيمي الذي يتعدد بتعدد وجهات النظر والأصوات والمواقع. والقصة أيضاً كتجربة متخيلة وفضاء تجريبي للحادث والممكن الحدوث تمثل مجالاً لإطلاق الطاقات، وهذا ينعكس إيجابياً على المستوى التربوي فيما يخصُّ المتعلم وموقفه من قضايا التعدد، والتنوع، والانفتاح، والحوار، واحترام الآخر، وتقبل الاختلاف، والتنوع، وهذه القضايا جميعها تشكّل أساساً للتحاور والتعاون.

والقصة في مستواها الآخر، هي التاريخ الاجتماعي الآخر، أو هي التاريخ الذي كان يجب أن يحدث لأنه تاريخ الناس وتاريخ رغباتهم وأشواقهم، وبالتالي، فالقصة هي أكثر الفضاءات والسياقات ملاءمة لاقتراح التاريخ الآخر ومساءلة الحياة وإعادة تشكيلها لصالح الرغبة وضد السلطة وقوالبها وطغيانها، وهي، لذلك، إطار فاعل لمناقشة القضايا والمسائل الإنسانية والمجتمعية بأفق مفتوح، وفي أجواء واقعية وسياقات تخييلية تعيد صياغة المنجز المعرفي بمساءلته ونقده.

ولقد تم اختيارنا لهذه الموضوعة[1] لمعرفتنا بعدم وجود دراسات عربية تنظر إلى تعليم اللغة نظرة شاملة وكليّة، فالإسهامات المتوفرة في مجال تدريس اللغة العربية تتناول ذلك بشكل جزئي ونسبي، وتقتصر الدراسات عموماً على موضوعات النحو، أو الصرف، أو البلاغة، أو الإملاء ... الخ، ولندرة الدراسات الخاصة بتدريس القصة واستثمارها كسياق تعليمي تعلّمي عربياً، ولغياب الدراسات الخاصة بتحليل المنهاج المدرسي، وفي حالتنا تحليل المنهاج الفلسطيني. ويعود ذلك إلى حداثة التجربة الفلسطينية من ناحية، وخداجة الفكر التربوي في فلسطين من ناحية أخرى. ولقد شكلت هذه المعوقات والصعوبات، إلى جانب أهمية الموضوع، دوافع لمقاربة هذه الموضوعة في هذه الأرض التي تكاد تكون بكراً، وذلك عائدٌ، بالإضافة إلى الأسباب السابقة، إلى أهمية اللغة في مسار التعليم، وأثرها على التفكير والمسلك القيمي والبناء الداخلي للإنسان. ولتجاوز ذلك، فإننا اقترحنا القصة كسياق تعليمي ووسيط تعلمي يمكن للمتعلم من خلاله اكتشاف الآخر والتعرف عليه "وإدراك صوته من خلال إدراك موقعه" (الكردي، ٢٠٠٣:٩). والقصة بهذا المعنى هي الحياة في صيغتها اللغوية، وهي اللغة في وجودها الاجتماعي.

وإذ نقوم بذلك، فإننا نتمنى أن تفتح هذه المساهمة المجال لدراسات أخرى في مجالي تعليم اللغة وتوظيف القصة في التعليم، وفي البحث عن أشكال جديدة لمقاربة القصة تعليمياً، والعمل على

[1] يقصد بالموضوعة الثيمة كما يعربها البعض وهي ترجمة لكلمة (Theme) الإنجليزية التي تعني المحور الرئيسي للموضوع.

تطوير أساليب تدريس القصة لتنفتح على العلوم النصيَّة ونظريات الخطاب. وبهذا يشتغل هذا الكتاب على تقديم اقتراح جديد في المجال النظري لدراسات القصة كسياق تعليمي ولأساليب تدريسها، ويقوم أيضاً على حاجة عملية في مجال تقديم نصوص قصصية إضافية من باب الإثراء، ومن حس يفترض أن هذه النصوص المقترحة ستملأ جزءاً من فراغات المنهاج الناتجة عن الفلسفة ذات البعد الواحد، المضمرة خلف عمليات اختيار النصوص، وكنوع من الإنصاف للمستبعَد من الكتب المدرسية، وقد ارتأينا أن تتصف النصوص المقترحة بالحوارية اللغوية، والطاقة الخيالية، وتعدد الشخصيات وتنوعها، وأنماط السرد والبيئات والخلفيات الاجتماعية. وتأتي هذه الاقتراحات لأسباب عملية تخص التعليم، وترتبط بتطوير المناهج المدرسية، وبخاصة أن عملية إنجاز هذا الكتاب ترافقت مع عملية إعداد الكتب المدرسية الجديدة في مجال اللغة العربية كأحد تجليات بناء المنهاج الفلسطيني. وقد مكَّن ذلك من استقرائها والتفاعل معها ومقاربتها نقدياً في صيرورة تجريبها في المدارس في فلسطين.

والكتاب في جانبه النظري يهتم بالتنظير لقضايا تعليم اللغة وتدريس القصة، فهو ينطلق من اهتمام بالواقع التربوي الفلسطيني خاصة والعربي عامة، فقد لاحظنا أن معظم الدراسات العربية في هذا المجال، سواء في حقل اللغة وتعليمها أم القصة ومعالجتها تعليمياً، تعتمد النظرة الجزئية، فتراها تتناول جزءاً من اللغة أو تقترب من النص، فتقوم بتقطيع أوصاله والعبث ببنيته وتحويله إلى مجموعة من الأفكار المتناثرة والجمل والفقرات المستقلة وتمارين تبنى على أن اللغة كلمات؛ فيتم بناء تمارين ونشاطات لوضع كلمة مكان أخرى ... وهكذا. إن تقديم اللغة بهذا الشكل وتحليل النصوص بهذه الطريقة المنعزلة عن سياقاتها النصية واللغوية والاجتماعية والثقافية لم يأتِ من فراغ، فوراء ذلك تكمن فلسفة ذات بعد واحد هي نتاج لأزمة حضارية تغرق فيها الأمة، وسبب لها في الوقت نفسه، وما أكثر الشواهد عليها! فهناك مشهد العراقيين على شاشات "التلفزة" وهم يخربون مؤسسات الوطن، أو يطالبون شيوخ القبائل وأئمة المساجد بضبط الوضع الأمني، وهذه المشاهد توضح حجم اللامنطق السائد في الحالة العربية عموماً، وتقدم دليلاً حياً على حقيقة غياب المؤسسات المجتمعية الحديثة والعصرية، والتباس مفهوم الوطن بمفهوم النظام الحاكم في ذهن المواطن العربي من جهة، والفراغ الهائل بين مؤسسات الدولة ومؤسسة القبيلة من جهة أخرى؛ فالسقوط الهش للدولة في العراق كشف غياب كل ما كان يجب أن يتراكم ويتحقق كبناء مؤسساتي بين مجتمعي ومرحلتي الدولة والقبيلة وهشاشته، وهناك مذبحة الديمقراطية في الجزائر والسودان وعودة الملكية والاستبداد المكشوف على طول الخريطة العربية وعرضها.

كل هذا يدعو إلى إعادة التفكير في الفكر التربوي العربي، وفي جوهر عمليتي التعليم والتعلم وأساليب التدريس، وطبيعة الأنشطة المستخدمة في المدارس، بغية هزِّ بنية الدرس التقليدي التي ستشكِّل، بالتأكيد، نوعاً من التمهيد والتأسيس لعمليات التغيير في بنية المجتمع.

الفصل الأول

تعليم اللغة في سياق القص والتخييل والتعبير ومساءلة الواقع

مقاربة القص كسياق تفاعلي إنساني

نحن كبشر بحاجة إلى القصص، لا لكي نتعلم عن الآخرين فقط، بل لكي نتعلم عن أنفسنا أيضاً. وقد لا يكون السؤال هو: ما حاجتنا للقصص؟ بل إن السؤال الذي ينبغي طرحه هو: كيف يمكن للعالم أن يكون لو لم تكن القصص؟ يبدو ذلك أمراً غير ممكن، فلو لم يكن السرد، لما كان الإنسان في علاقة مع الآخرين، فجوهر العلاقة مع الآخرين عبر الأزمنة والأمكنة قائم على القص، القص بالكلام والقص بالصورة. ولو كان القص غائباً لافتقدنا الراحة والتعلم والإثارة والتثاقف والكثير من الأمكنة ... . وحين تَلمِسُ قصة ما قلوبنا، فإنها تجد لنفسها فينا موطناً تسكن إليه، فالقصص هي التي تصنع ذلك النسيج المتواصل والدائم للجنس البشري، وهي ما نضفره جميعاً ومعاً.

تمنحنا الأشكال القصصية وسائل جوهرية لتنظيم مادي للسلوك الإنساني والأحداث في العالم. ويتوجب علينا –كمعلمين– أن نستكشف "السرديّة" مع التلاميذ، لأن القصص تلعب دوراً أساسياً في نمو لغتهم وتطورها. وسنتمكن من المساهمة في تعزيز نموهم الذاتي والثقافي عبر حثهم على إبداع قصصهم بالتوازي مع تلقي القصص التي يقرأونها واستجاباتهم الذاتية لها. فذلك يمنح التلاميذ فرصة تلمُّس مسلكياتهم في مرايا الآخرين، ويمكنهم من اختبارها ومساءلتها وإعادة تكوينها، كما يمنحهم فرصة مُقابِلة تمكّنهم من رؤية الآخرين في مراياهم.

تستهوينا القصص منذ الصغر، ولا يتوقف ذلك عند عمر معين، ولكن القصص تتخذ أشكالاً أخرى؛ نستمتع بما يرويه لنا شخص ما، سواء أكان حادثة مثيرة قُصَّت لنا، أم قصة حدثت، أم فيلماً، أم مسرحية شاهدناهما... ففي جوهر الرواية قصة دائماً، ولا تكون القصص فقط فيما يُروى، فكل نظام علامات كلامي أو بصري يتضمن شكلاً من أشكال القص. وفي هذا السياق، فإن في كل رواية طرفين؛ راوٍ ومتلقٍ، وتختلف مقاربة القصص بطبيعة الحال باختلاف توجهات الراوي وغاياته من جهة، والخبرة الثقافية لدى المتلقي من جهة أخرى، أو تلك الخبرة المشتركة التي تتحقق وتنمو أثناء عمليتي الرّوي والتلقي أيضاً.

لقد تطور القص عبر تاريخه البشري، واتخذ مسارات عديدة، وتنوعت أشكال مقاربته والتفاعل معه، وترسخت تقاليد، ما لبث المبدعون أن تجاوزوها، فتخلقت مقاربات أخرى، كل ذلك كان يتحقق ضمن شروط التطور التاريخي للإنسان في حضوره الاجتماعي، وفي تكونه الثقافي أيضاً.

إن ما تضمنه هذا الكتاب من تحليل واستقراء لقصص من الكتب المدرسية الجديدة، وأخرى من خارجها يقدم لنا تصوراً لقراءة أخرى غير تلك الطريقة التي اعتدنا مقاربة القصص بها في سياق تربوي، ولعل في هذه القراءات ما يوفر مدخلاً مختلفاً لا يقوم على قراءة آلية لعناصر القصص وبنيتها اللغوية والانشغال بكل منهما، وكأنهما إطار خارجي نستعمله لكل القصص على الإطلاق.

إن المقاربات التي نقترحها في هذا الكتاب تمثل مقدمة لما يمكن أن يشكل مقاربة مغايرة تضع في اعتبارها أن لكل نص قصصي ممكناته وأدوات تحليله، ليس ذلك فقط، بل إن المقاربة تنحو بنا لاستكشاف النص من داخله، والتعامل معه ضمن طبقات عديدة من التأويل يحملها النص، وتمكّننا من توظيف معارفنا وخبراتنا في التفاعل معه، وتقديم رؤى خاصة بنا. إن هذا المقترح من المقاربة للنص القصصي لا يتيح لنا التعرف إلى بنية النص البرانية أو التراكيب اللغوية المقشرة من سياقها الفعلي فحسب، بل تتيح لنا ممارسة فعل التعبير الشفوي والكتابي وغيره من أشكال التعبير. وهذا ما يمكّن الطلبة من ممارسة أفعال التعبير بطاقتها القصوى، وهو جوهر تعلم اللغة إذا أردنا إنتاجاً كلامياً فاعلاً وشخصياً ومعبراً.

ومن المفيد لنا حين نباشر عملاً من هذا النوع أن نسترجع معاً مجالات القص في بعدها النظري ومكونات توليفه؛ فإذا أردنا استكشاف قصة ما، فإننا سنجد أنها تتحرك ضمن **خلفية** يؤطرها كل من الزمان والمكان على هيئة بيئة متكاملة لحدث القصة أو أحداثها. وفي هذه الخلفية تتكون **الشخصيات** وتمارس أفعالها وتنسج علاقاتها، وعبر ذلك، فإنها تتحول وتصبح لها آثار يمكن تعقبها، وعبر هذه العلاقات، فإن البنية القصصية تتعقد وتصبح ذات مستويات عديدة وطبقات متنوعة. وهذا التعقيد الذي يحدث نتيجة لتضافر **الأحداث** بشكل يكسر المألوف، يفضي إلى بنية تتضمن حبكة وزمناً ومشهداً وصراعاً. وتتحقق هذه البنية عبر فعل كلامي قد يكون خطاباً مباشراً أو غير مباشر، ولهذا الكلام أسلوبه الخاص به، كما أن له بنيته الرمزية ومجازاته واستعاراته، وبه تلميحات وإشارات لفظية وغير لفظية. إن تحقق هذا الكلام السردي في القصة يجد وضعيته بطبيعة نغمته، وبما يحمل من وجهة نظر أو وجهات نظر، وهو ما يبني لدى المتلقي موقفاً تضفره الأفكار والانفعالات والأحاسيس فيعيد إنتاجها تأويلاً ومشاعر.

ومن هنا، فإن ما نقترحه يقوم على التعامل مع النص السردي القصصي كخطاب، الخطاب الذي هو جملة العناصر المكونة للحظة بكل أبعادها وتفاصيلها، فهو يعني، بمعنى ما، دراسة اللغة مستعمَلةً في سياق. وفي السياق، فإن اللغة لا تنفصل عن السياق الاجتماعي الذي تعمل فيه. فكل النصوص يتوجب النظر إليها على أنها "تطبيقات تلفظية"، وهي تشير إلى مشاركين نموذجيين بصورة عامة، وتأخذ بعين الاعتبار السمات ذات الصلة بالمشاركين (الأشخاص، وشخصياتهم)، والفعل اللفظي وغير اللفظي لهم، والغايات ذات الصلة بهم، وتأثيرات التلفظ باعتبار أن كل فعل تلفظي ليس نتاجاً بحتاً لنوايا المتلفظ، بل هو نتاج أفعال التلفظ السابقة له والأخرى المتوقع تلفظها استجابة له. وبغية الانخراط في خطاب إنساني ناجح وتلقٍ فعّال للنصوص، فنحن بحاجة إلى تضافر ثلاثة مستويات أساسية، وهي:

١- القراءة بعناية – وهذا هو فعل القارئ.

٢- التفكير بعمق – وهذا هو فعل المفكر.

٣- الكتابة بقوة – وهذا هو فعل الكاتب.

وسنلاحظ هنا بأن القراءة هي فعل المتلقي، والكتابة هي فعل المرسل، أما التفكير فهو فعل كليهما، وللنظر في هذه المستويات الثلاثة، فإننا بحاجة للإجابة عن سؤالين:

١. ما الذي يعنيه هذا "النص"؟ وهذا يقتضي تحديد الحدث ضمن سياق، وربطه بمفهوم أو ربطه بحدث آخر.

٢. كيف يعني ذلك؟ وهذا يتطلب توضيحاً حذراً ومدروساً، يشرح كل سمة مهمة للحدث ويوضح أهميته.

إن الإجابة عن هذين السؤالين، وغيرهما من الأسئلة، إضافة إلى زوايا النظر المختلفة ستساعد المنخرطين على تحقيق توطن لهم في النص، فيمنحهم نوعاً من الرضا والقبول. وفي الإطار نفسه، فإننا بحاجة إلى توليد أسئلة جيدة، ففي ذلك ما يوفر لنا خطوة أولى "لقراءة" جيدة، وللأسئلة متعلقات متنوعة، فمنها ما هو متعلق **بالشكل**: *كيف تسهم الأجزاء في الكل؟ كيف انتظم النص؟ ما المثير في بنية النص وعناصره؟* وما هو متعلق **بالسيرة**: *كيف يمكن لمعرفتنا بالمؤلف أو الجهل به أن تضيف لفهم النص وتثمينه؟ وهل يمكن لنا أن نبني سيرة للمؤلف من خلال النص وحده؟* وما هو متعلق **بالنفسية**: *ما الذي يجعل انفعالات الشخصية واستجاباتها وتصرفاتها كاشفة لشخصيتها؟ وكيف يمكن تحليل ذلك من خلال النص؟ ما الذي تغياه النص ومن خلفه المؤلف بتضمينه لأحداث واستبعاده لأخرى وعلى النحو الذي ظهرت فيه؟* وما هو متعلق **بالتاريخ**: *كيف يجاري النص وضعيته التاريخية التي كُتب فيها؟ فما موقعه فيها؟ وما هو موقفه منها؟* وما هو متعلق **بالطبقية الاجتماعية**: *كيف تحضر الطبقية في النص؟ وكيف يمكن للفروقات الطبقية والقوى الاجتماعية أن تؤثر في بنيته ومعانيه؟ وما تأثيرها على طبيعة التلقي في ضوء ثقافة المتلقي الطبقية؟* وما هو متعلق **بالجنوسية**:[٢] *ما القضايا الجنوسية التي يتقصاها النص أو يؤسس لها؟ وما هي القضايا التي يقصيها أو يشتغل على إقصائها؟ وكيف يشتغل عليها؟* وما هو متعلق **بالتناص**: *كيف يلمح النص لنصوص أخرى؟ كيف يضمّن النصُّ النماذج الأصلية؟* وما هو متعلق **باستجابات القارئ**: *كيف يستجيب القارئ للنص؟ ما الذي يؤثر على استجابته؟ ما الذي قصده المؤلف؟ هل تتبدل استجابته مع مرور الوقت؟* وما هو متعلق **بالأسطورية**: *ما مدى احتواء النص على المكبوتات الجمعية والنماذج العليا الأصلية؟ كيف يشتبك النص مع الموروثات الراسخة في الثقافة الإنسانية؟ كيف يختَرقُ النص بالمتخيَّل القصصي المنجز؟ وكيف يوظّف كل من الموروث والمتخيل في تشكيل النص وإنجاز وظائفه؟* وما هو متعلق **بالنقد**: *ما التناقضات الموجودة في النص؟*

[٢] المقصود بها الجنس كمنظومة ثقافية اجتماعية في وجوده الاجتماعي، وهو ما يسميه البعض بالنوع الاجتماعي أو الجندر.

نحن في هذه المقاربة التحليلية ننحاز إلى القصة، لا لنقلل من أهمية غيرها من النصوص، بل لأننا اخترنا أن تكون هي مجال الدرس والتحليل، وكما أشرنا سابقاً لأنها تشكل عالماً متخيلاً متكاملاً يقابل العالم الواقعي، فتتيح لنا السباحة في الخيال كما تتيح لنا استكشاف الواقع الذي نعيش فيه ومساءلته، ولهذا الاختيار بطبيعة الحال مبرراته، والمبررات أنواع:

١. مبررات أملتها علينا النصوص المختارة في الكتب المدرسية.
٢. مبررات تمليها علينا القصة من حيث هي نوع أدبي في سياق تعلمي.
٣. مبررات يمليها علينا ما أنجزته البشرية في تاريخها من حيث كون القص جوهري في إيجاد المعنى الإنساني.

القصة والتعليم الثقافي للغة

إننا – ونحن نشتغل على توصيف واقع المقاربة المنهاجية للنصوص القصصية السردية في الكتاب المدرسي الفلسطيني، وتحليل هذه النصوص للكشف عن المنهجية الكامنة خلف هذه المقاربة، وآثار هذا الشكل من المقاربة على قدرات الطلاب في مجالات تنمية الكفايات النصية والخطابية وعمليات التنمية الذهنية والتفكير النقدي والتواصل الحواري – انطلقنا من القصة لما تمتلكه من إمكانات وطاقات تعليمية وتعلّمية، تؤهلها وتجعل منها سياقاً تعليمياً، يمكن من خلال توظيفه ومقاربته بشكل فعّال تحقيق إنجازات تربوية ومعرفية كبيرة كونها تمثل مناخاً ملائماً لإحداث تعليم وتعلم على المستويين الثقافي واللغوي بمستوياته المعرفية النظرية والمهاراتية التحليلية.

ومن واقع أن منتوج الاستثمار التربوي – لأي نص عامة، وللقصة بخاصة– يتحدّد بنوعية المقاربة المنهاجية والمنهجية التي تقف خلفها، وبالأسس الفلسفية والبيداغوجية التي تنطلق منها. لذلك، سننطلق من الواقع التعليمي للنصوص القصصية لرصده وتحليله كيفياً. واخترنا لذلك تحليل عينة من النصوص القصصية المتضمنة في الكتب المدرسية، وما يرافقها من نصوص مساعدة وواصفة ومحاوِرة، والمفاهيم والمصطلحات الموظّفة في تلك المقاربة، والشحنة الأيديولوجية المضمرة فيها؛ تلك الشحنة التي تجعل من هذه المفاهيم والأساليب أدوات اشتغال أيديولوجي تفرض نمطاً من التعليم هو التعليم الرسمي، وتتحكم بطبيعة الأنشطة، وتوجهها لتقتصر على الخطاب الصفي المستهلك الذي ينبني على السؤال المغلق والإجابة المحددة والناجزة. ونتغيا الكشف عن حقيقة المقاربة المنهاجية في الكتب المدرسية، بما فيها من إيجابيات وسلبيات، وما تتضمنه من إكراهات، وذلك باقتراح مقاربات بديلة.

تعليم اللغة: خلفيات نظرية وفلسفات لسانية متعددة

في مقاربتنا لطبيعة اللغة، ولعمليات تعليمها، توسلنا البحث عن نقطة أرخميدس، تلك النقطة التي طالما بحث عنها ذلك الفيلسوف اليوناني المهووس بتحريك العالم وتحريره، افترضنا أن هذه النقطة قد تمَّ اكتشافها وموضعتها في الأطروحة الفلسفية التي تنص في جوهرها على "أنّ كل تعليم يتأسس بشكل صريح أو مضمر على اختيارات تربوية مسبقة، سواء تمّ الوعي بها أم لم يتمّ" (البرهمي، ١٩٩٨: ٦١). تلك الأطروحة التي اورد البرهمي تزكية لها من خلال مقولة للباحث اللساني وليم ماكي، والتي تبين بجلاء أن "تعليم اللغة يخضع للتصور الذي نملكه عن اللغة بصفة عامة (...) وأن توجّه كل طريقة لتعليم اللغات وأسلوب تعليم لغة معينة يلتقيان مع نوع الفكرة التي نحملها عن اللغة ويتأسسان عليها، فإذا كانت إحدى الطرق مستوحاة من فكرة أن اللغة عبارة عن لائحة من الكلمات، فإنها لن تكون بالطبع متشابهة مع طريقة مستوحاة من فكرة أن اللغة عبارة

عن نظام" (١٩٩٨: ٦١)، وكلتاهما ستختلف مع نظرة ثالثة نمنحها للغة باعتبارها سياقاً تواصلياً وفضاءً سيميائياً للتفكير والتعبير والمجال الرمزي الأهم لبناء المعرفة وإنتاج المعنى.

وفي ضوء هذه الرؤية طرحنا السؤال عن طبيعة النظرة إلى اللغة العربية في المنهاج، وكيفية تحققها في المقاربة التعليمية للنصوص القصصية، وتحركت الدراسة في حقلها التطبيقي على هدى رؤية نظرية ومنهجية تنطلق من أن ثمة مداخل متعدّدة للنظر إلى اللغة، وإلى شكل المقاربة البيداغوجية والديداكتيكية[٣] للنصوص القصصية. ولكن، ولأسباب خاصة بالتأطير النظري وعدم الرغبة في التوغل عميقاً في حقل الدراسات النظرية اللغوية وخلفياتها الفلسفية، ولتطويع الجهد النظري لخدمة الفكر البيداغوجي، ولتعميق اشتغاله في الحقل التدريسي، حاولنا جمع معظم التيارات الفلسفية العاملة في حقل اللسانيات وتعليم اللغات، وتبويبها في تصورين:

التصور الأول: تعليم اللغة في ضوء الاتجاهات الصّورية والبلاغة القديمة

وفي هذا التصور تندرج كل من العلوم البلاغية القديمة واللسانيات البنيوية والصورية والأسلوبية ولسانيات النحو التوليدي وتشابكاتها مع المدرسة السلوكية في مجال علم النفس ومع بيداغوجيا الطريقة في حقل التربية. ذلك التصور الذي تأسس نظرياً على معطيات علوم البلاغة القديمة، وما تولّد منها من طرائق تقليدية لتعليم اللغات، فطُبعتْ هذه الطرائق من البداية بأختام البلاغة القديمة، واتسمت بالاعتماد على المنهج التجريبي والاهتمام بالألفاظ، ولم تعتمد في اشتغالها على نظرية واضحة للتعلم ذات أسس معرفية وسيكولوجية وبيداغوجية واضحة وثابتة، ومع أن ذلك قد حررها من الارتهان لضيق النظرية الواحدة، فإنه حرمها من الارتكاز على أسس توفر لها الآفاق النظرية والمداخل التطبيقية، وقد فرض هذا عليها أن تظلَّ رهينة للآفاق التجريبية الضيقة، وأن تقتصر في مجالها على اللغة الفصحى القديمة، وعلى اللغة المكتوبة، طاردةً من عالمها كلاً من اللغة اليومية والشكل الشفوي، وقد انحكم بذلك تدريس اللغة على شكل مصفوفة ثابتة تقوم على:

- استخدام نصوص كلاسيكية صعبة ومعقدة، تفارق الواقع المعاش، فلا تمثّل معنى للطلاب، ولا تسهم في انخراطهم فيه بقدر ما تغربه عنهم، وتكثف غربتهم فيه.
- معالجة هذه النصوص على اعتبار أنها تدريبات في التحليل النحوي والصرفي والمعجمي بدلاً من بناء نشاطات يقوم الطالب من خلالها بالاشتغال على بنية النص لإنتاج تعلم موجَّه إلى داخل النصوص ونحو بناها العميقة.
- الاهتمام بتعليم الكلمات في قوائم معزولة، وعلى صيغ هذه الكلمات وتصاريفها.

[٣] الديداكتيك " Didactique أو Diadactikos من الأصل الإغريقي Didaskein وتعني التدريس" (البرهمي، ١٩٩٨: ١٠)، وقد فضلنا استخدام هذا التعبير لكونه يتضمن فن التدريس وعلمه، ويقارب موضوع التعليم في ضوء التركيز على المعرفة المتعلَمة وعلى التلميذ كمجال نفسي وعلى المعلم كرؤيا عملية تطبيقية (١٩٩٨: ١٠).

ومع أبحاث دي سوسير (١٨٧١- ١٩١٣) والمدرسة البنيوية تحققت أولى النقلات الخاصة بدراسة اللغة، فقبل ذلك كانت الدراسات اللغوية خاضعة لسلطة كلّ من النحو والبلاغة التقليديين التي تركز على تناول تاريخ اللغة أو جانب منها، في حين قامت الدراسات البنيوية بتحديد موضوع اللغويات، ألا وهو "دراسة اللغة لذاتها وفي ذاتها" (أوشان، ١٩٩٨: ٣٢). وبتفريق البنيوية بين اللغة والكلام حدثت إحدى النقلات النوعية في النظر إلى اللغة، ففي الوقت الذي اعتبرت فيه البنيوية أن اللغة هي "نسق اجتماعي مؤسسي وبنية نحوية صوريَّة ترتكز على عدد من الأعراف الضرورية التي تسمح بممارسة القدرة على استعمال هذه اللغة" (حبيبي، ١٩٩٣: ٥٩) وأن "الكلام (هو) فعل إرادي محقّق لهذه القدرة من خلال هذه الأعراف الاجتماعية المتبلورة في اللغة وعبرها" (١٩٩٣: ٥٩)، فإنها قد فتحت بذلك قوساً لتطورات نوعية في دراسة اللغة وتدريسها، ولكنها أبطلت مفعول هذه الخطوة عندما حصرت الدراسة العلمية للظاهرة اللغوية وعمليات تدريسها على موضوعة اللغة فقط، مستبعدة الكلام من مجال الدرس العلمي والتدريس المدرسي، وفاصلة للغة عن سياقها التاريخي ومجالها الاجتماعي ووظيفتها التواصلية والسياقية في التخاطبات الحية.

وبذلك تكون الدراسات البنيوية قد أدخلت إلى مجال الدراسات اللغوية بعض النقلات النوعية المهمة، كضرورة "اعتماد اللغة الراهنة" (مكسي، ٢٠٠٠: ٢١) والاهتمام باللغة وتناولها كنسق،[٤] إلا أنها اقتصرت في مقاربتها لعملية دراسة اللغة على نحو الكلمة والجملة وعلاقات الدال والمدلول والدليل والمرجع بشكل أبقاها خارج السياقات الاجتماعية والثقافية والسيرورات التاريخية، ومع أن تركيزها على النسق ومنحه الأولوية كان إحدى فضائلها، فإن البقاء في إسار واحديته وتناوله كنسق مغلق، وكموضوع وحيد للاهتمام، جعل جهدَها يتموضع خارج مجال التخاطب الإنساني الحي وسياقاته الاجتماعية والثقافية والتَّلفظية.

وعلى الرغم من التطورات التي رافقت هذه المدرسة "اللسانيات البنيوية" وما تلاها من تطورات مثل "النحو التوليدي" الذي أسسه نعوم تشومسكي (١٩٢٨-) وأقامه على الكفاية اللغوية، التي اعتبرها "مجموعة من القواعد الصورية التي تمكن المتكلم- المستمع المثالي من إنتاج جمل سبق له أن أنتجها أو لم يسبق له ذلك، كما أن هذه القواعد تمكنه من تحديد وتمييز الجمل الصائبة من الجمل اللاحنة" (أوشان، ١٩٩٨: ١٣) ومع أنه أدخل إلى مجال الدرس اللغوي الإنجاز كمقابل "للقدرة اللغوية" الذي عنى به "التحقق الفعلي للقواعد المختزنة في ذهن المتكلم والمستمع

[٤] النسق هو نظام محدد يتضمن عدداً من العناصر، يقوم جوهره على طبيعة العلاقات الداخلية بين أجزائه ومكانته ضمن الأنساق الأخرى وعلاقته بها، سواء أكانت أنساقاً لغوية أم اجتماعية أم نفسية ... ضمن بنية كلية تنظم حركة أنساقها الداخلية، وتكون نتاجاً لها في الوقت نفسه. وتكمن فاعلية النسق ودوره في البنية الكلية ضمن موقعه فيها، التي يرتبط تطورها بحركة الأنساق في داخلها. وقد قسمت الأنساق عموماً إلى أنساق مغلقة وأخرى مفتوحة، مع التأكيد على أن الأنساق المغلقة لا وجود لها سوى في الافتراض حين تكون موضوع الاختبار الدرسي.

المثالي" (١٩٩٨: ١٤) وما رافق ذلك من بناء نموذج جديد للتفكير في اللغة والاهتمام "بالجهاز الداخلي الذهني للمتكلم عوضاً عن الاهتمام بسلوكه الخارجي فقط" (١٦) الذي كان محط اهتمام المدرسة السلوكية التي ركّزت جلّ اهتمامها على السلوك، لأنه يخضع للملاحظة والتجربة، واستبعدت كلّ الأمور المتعلقة بالحياة الداخلية للإنسان.

إلا أنّ ذلك لم ينقل الدراسات اللغوية وديداكتيك تعليمها إلى مجالات النص والمجتمع وأبقاها ضمن دائرة الدراسات التقليدية، فبقيت الصورة النحوية، والمحتوى المعلوماتي، ومعاني الكلمات، ونحو الجملة، ومفاهيم كالقراءة والنسخ، والطرائق السمعية والبصرية، هي السائدة، وفي أعلى درجات تقدمها أدخلت بيداغوجية الوسيط كتوظيف للنصوص كوسائط تعليمية، ولكنها أبقت عليها كمسرح للعمليات النحوية والمعجمية فقط.

ويعود ذلك إلى نزعة الفصل بين مكونات المركب اللغوي، وبينه وبين المركبات المجتمعية الأخرى التي شابت هذه النظريات؛ **فرأت الفصل، ولم ترَ التمفصل، ولا سياقاته العلائقية، فلم تكتف باقتلاع اللغة من إطارها الثقافي الاجتماعي، بل قطّعت جسدَها وفكّكت بنيتها لتعطي للمجرد الصوري والجمعي**، سواء أكان اللغة عند البنيويين أو الكفاية عند التوليديين، الأولوية، وتستبعد الحي والفردي الذي أُطلق عليه الكلامُ عند المدرسة الأولى، والأداء أو الإنجاز عند الثانية، وقد تم بذلك رهن الكلام أو الأداء، وهما اللغة في شكلها الفردي الخاص، للغة في صورتها الجمعية والمعجمية، وللكفاية في شكلها النظري والصوري، **وهذا الفصل هو في جوهره شكل من التعسف يوازي العنف الذي يحرف البحث العلمي والتوجه البيداغوجي نحو الاهتمام باللغة كموضوع مجرد، وقائم بذاته، ومنفصل عن السياق الثقافي العام، وعن الكلام، وسابق ومحدد له.** وهذا التصور ينعكس على الرؤية البيداغوجية وتوجهاتها التدريسية بحيث "تجعل من الكفاية شيئاً متميزاً عن الكلام في شكله الأدائي، وهذا يفصل اللغة، كقواعد وقوالب، عن الكلام كفعل إنساني في سياق معين، ما يعني الفصل بين تعليم اللغة وبين استخدامها؛ فالبنيويون والتوليديون يرون أن تعليم اللغة يقتصر على ذلك الاكتساب لقواعد اللغة من أجل بناء تراكيب لغوية وجمل صحيحة التركيب، وهذا يستثني الاستخدامات اللغوية الأخرى من التعليم، في حين يرى الآخرون أصحاب الاتجاه الثقافي والاجتماعي للغة أن كل استخدام للغة هو سياق ضاجٌّ بالفرص لتعلم اللغة (ويلز، ٢٠٠٣: ٤٥) فاللغة كقواعد وأشكال وإمكانات معجمية ليست مجال التعليم، ولن تصبح كذلك، إلا عند تحققها على شكل كلام أو أداء في سياق تلفظ فعلي يمثل فرصة للتعلم اللغوي والثقافي؛ فكل تلفظ لغوي هو في جوهره فعل إنساني ذو أبعاد اجتماعية وثقافية.

وبما أن مناهجنا المدرسية ما زالت أسيرة لهذه التوجهات المنهجية وخلفياتها الفلسفية كما سنرى في تحليلنا اللاحق للوحدات الدراسية (القصصية)، فمن الضروري التوضيح بأن الإشكالية تتجاوز المشكل الفلسفي إلى المشكل البيداغوجي؛ فهذا التصور للغة ينعكس على شكل آثار تربوية

وأساليب تدريسية كما يؤكد معظم الباحثين، فالمحتوى الاجتماعي/الثقافي الذي تعكسه هذه المنهجية وطرائقها لا يعكس تنوع الشرائح الاجتماعية واختلافاتها اللغوية والأيديولوجية.

إنّ الأولوية التي تعطى لاكتساب البنيات بطريقة آلية تؤدي إلى تهميش دور المعنى لصالح الأطر الشكلية والخطابات الجاهزة التي هي في جوهرها تعني تنميطاً للفكر، وتأبيداً للبنى المجتمعية التقليدية عبر تثبيتها لأشكال التواصل المنتشرة في الجسد التقليدي للمجتمع والعاملة على تماسكه كونها بمثابة جهازه العصبي. ويضاف إلى ذلك تحجر أسس الطريقة السمعية/البصرية الذي يُفقِدُ التعليم -كنشاط إنساني تفاعلي- مسوغاته، ويؤدي إلى نفور الطلاب منه بسبب تكرار الأنشطة والشخصيات والوضعيات المقولبة والطبيعة الآلية للتمارين المقترحة. وهذا أولاً نتاج للتعاطي مع اللغة باعتبارها لائحة من الكلمات وحشداً من القواعد، تُقدّم بمعزل عن سياقاتها التخاطبية والحوارية وخلفياتها الاجتماعية والتاريخية بصورة تعزل اللغة عن التفكير التي هي له السياق وهو لها المضمون، ويفصلهما عن الهوية التي هي نتاج لهما معاً، ويفصلُ هذا التعاطي التعليمَ عن سياقه الاجتماعي الثقافي، ويقدم لغة متعالية عن دورها كوسيط رمزي لتنمية التفكير وبناء الهوية، ومفارقةً لوجودها الاجتماعي. أما ثانياً فهو نتاج للاعتماد على مبدأ التحليل والتبسيط في مقاربة النصوص وتحويلها إلى عناصر وأجزاء ووحدات بسيطة بشكل يخل بنسقية اللغة، ويعطل ديناميتها، ويحيلها إلى أداة نقل، ووسيلة وعظ وضبط، ويعطل استخدامها الفعّال كفضاء حيوي للإبداع والتخييل، ويثلم فاعلية النصوص، ويلغي إمكاناتها الإبداعية والنقدية عبر تحويلها المسخي من نصوص تقدِّمُ الحياة في جسد لغوي وتقدم اللغة في وجودها الإنساني، إلى نصوص شكلية منزوعة من سياقاتها، ومنبتة الصلة عن حقيقتها كأعمال إبداعية تبغي إعادة النظر في ما استنفدَ مقوماتِ وجوده.

التصور الثاني: تعليم اللغة في ضوء اللسانيات النصية والنظرية (الثقافية/الاجتماعية)

إذا كانت اللسانيات الصورية والبنيوية ترفض الاعتبارات الموقعية، والسياقات الاتصالية، والخلفيات الاجتماعية والثقافية، وتدرِّسُ اللغةَ كأنساق وأبنية وعلامات ذات دلالات ومعانٍ قارة وثابتة، وتعتمد، تدريسياً، على بيداغوجية الطريقة، فإن اللسانيات النصية نقلت الاهتمام من دراسة العلامات (الدال والمدلول والمرجع) إلى دراسة توظيف هذه الدوال نفسها لأغراض خطابية وقولية طبقاً لتصورات لا (تكتفي بنحو المفردات أو الجمل)، وترى أن تعلم الكلام وفهم اللغة هو "تعلم شيء آخر غير المعجم والبنيات النحوية" (حبيبي، ١٩٩٣: ٦٢)، ما دفع باتجاه تطوير نظريات بيداغوجية وأساليب تدريسية تؤكد ضرورة الاعتماد على "التبادلات اللفظية الحقيقية، وفي مواقع تفاعلية تدمج بشكل أساسي عناصر السياق، والاقتضاء الدلالي، وأطر المسكوت عنه، والمضمر، والطقوس الرمزية

المقننّة لمسار الحديث بين المتخاطبين" (١٩٩٣: ٦٦)، ما جعل التداولية، وما عرف باسم "نحو النص" أو "لسانيات النص" أو "تحليل الخطاب" ترى في استعمال اللغة في شكل إنجاز كلامي أو خطابي موضوعَ اهتمامها الأول، وأن هذا الاستعمال لا يتأتى من فهم قواعد اللغة، ولا من كلمات المعجم، فطبقاً لرؤية باختين "فالناس لا يتعلمون كلمات المعجم، بل كلمات الآخرين" (ويلز، ٢٠٠٣: ٣١).

وهذه التطورات استندت إلى أبحاث كل من ليف فيجوتسكي (١٨٩٦ – ١٩٣٤) وميخائيل باختين (١٨٩٥– ١٩٧٥)، فقد اعتَبرَ فيجوتسكي أن الكلمات الأولى للطفل تعيّن في الحقيقة الموضوعات أو الأشياء كما هي، ثم تمر في عملية نماء، فلا معاني ثابتة للكلمات، بل إنّ معاني الكلمات هي تكوينات دينامية. وأنّ تكوُّنَ معنى الكلمة عند الإنسان لهو عملية نمو ذهنية وكلامية في آن واحد. وبذلك يختلف مع "آخ" الذي اعتبر الكلمة ذات معنى ثابت يُكتسب مرة واحدة، فحالما يتكوّن معنى الكلمة، فإنه يأخذ في الاستقرار إلى الأبد، ويكون نموه قد اكتمل" (فيجوتسكي، ١٩٧٦: ٢١٢)، وبذلك تعاملَ فيجوتسكي مع الكلمات على اعتبار أنها بناءات مفاهيمية وتكوينات دينامية ذات مضامين فكرية ولغوية تنمو بشكل تدريجي مستمر، ومن خلال عمليات التعليم والتعلم في سياقها الاجتماعي والثقافي ضمن سلسلة تطويرية حدَّد معالمها "على شكل سلسلة من مستويات الاستدخال الذهني للكلمات وتمثلها الرمزي والثقافي، ولذلك فإن إدراك معاني الكلمات ينتقل من كونها أكواماً ولوائح في المستوى الأول إلى كونها مركبات، ثم إلى مفاهيم كاذبة، فمفاهيم اجتماعية" (١٩٧٦: ٢٢١)، وتتحول بالتذويت والاستدخال إلى ما يمكن تسميته بـ"لغة شخصية" أو فردية، ولهذا، فقد تم ربط كل من التفكير واللغة بعلاقة جعلت من الرابط بينهما (التفكير والكلمة) "ليس شيئاً ولكن عملية" (٢٢١)، فقد تم وضعهما في إطار علائقي دينامي (من الفكرة إلى الكلمة ومن الكلمة إلى الفكرة" (٢٢)، فالتفكير عنده يخضع لتغيرات كثيرة عندما يتحول إلى كلام؛ فالتفكير لا يجد في الكلام مجرد التعبير عنه، ولكنه يجد واقعه وشكله أيضاً.

ومن هذا التصور اختلف "فيجوتسكي" مع "بياجيه" في مسار النمو اللغوي عند المتعلم؛ فقد اعتقد بياجيه "إن التطور اللغوي عند المتعلم ينتقل من الكلام الفردي المتمركز حول الذات" إلى الكلام الاجتماعي "المتكيف اجتماعياً" (٢٢٢). أما فيجوتسكي، فقد تبنى تصوراً معاكساً لعملية النمو اللغوي والتفكيري يقوم على "أنّ الاتجاه الحقيقي للنمو التفكيري واللغوي لا يسير من الفردي إلى الاجتماعي، وإنما من الاجتماعي إلى الفردي" (٢٢٢).

فالمتعلم حتى يصير قادراً تماماً على تكوين تفكيره وكلامه الخاصين، فإنه يمر عبر مراحل، تبدأ باستعماله للكلمات على نحو يتوافق مع استخدام الآخرين لها، من حيث الإسناد الموضوعي، ولكن ليس من حيث المعنى، ومن ثم يتدرج ويستعملها في معناها الاجتماعي إلى أن يرتقي في النهاية شاحناً إياها بنواياه، ومعيداً تمثلها بطريقته، فيتملكها، ويملّكُها المعنى الذي يقصده، فتنميه وينميها. إن هذا التصور "الفيجوتسكوي" الذي قام على ربط التعليم بسياقاته الاجتماعية وخلفياته الثقافية

استند إلى دراسة العمليات النفسية في سياقها النمائي ضمن ما عُرف بالنظرية التاريخية- الثقافية لنمو العمليات النفسية، تلك النظرية التي اعتمدت على الحياة الداخلية للإنسان لا على البيئة فحسب في دراسة تاريخ نمو العمليات العقلية، وعلى التأكيد على دور الكلام في بناء الوظائف العقلية العليا والتنمية الذهنية، من منطلق أن سلوك الإنسان ونموه الذهني ليسا نتاجاً لعمليات النمو الطبيعي فحسب، بل ونتاجاً للتعلم الذي من خلاله يستدخل الفرد التطور التاريخي- الثقافي للإنسانية، بوساطة استخدام الأدوات والوسائل التي اخترعتها "كأدوات سيكولوجية" يتم عن طريقها تنمية الوظائف الذهنية العليا، وتشمل هذه الأدوات كل ما أنتجته الإنسانية من وسائط سيميائية: "الكلمات، والرموز الرياضية، والخطط، والخرائط، والرسوم البيانية" والأدوات المادية أيضاً. وهذا ما أشار إليه طلعت منصور في تقديمه لكتاب فيجوتسكي (١٩٧٦: ١٤)، فالأدوات، كأي نتاج للثقافة، هي نتاج للحياة الاجتماعية تأتي أولاً كوسائط للتفاعل مع الآخرين والتأثير في العالم المحيط، ثم تصير وسائل لتنظيم سلوك الإنسان نفسه ضمن عملية تذويت تحيلها إلى مكون بنيوي وظيفي في البنية الذهنية والمنظومة المعرفية للأفراد. إلا أن تأثير هذه الأدوات ودورها لا يتحقق إلا من خلال النشاط الاجتماعي الثقافي؛ فشخصية الإنسان "لا تتجمع بفعل البيئة أو النمو الطبيعي، وإنما تنمو في سياق عملية الحياة ذاتها، وما ينخرط فيه الفرد من نشاط (١٩٧٦ :٢٩)، ومن هنا تأتي أهمية التعليم باعتباره نشاطاً مقصوداً ينبغي "ألا يسير في ركاب النمو ويتكيف معه، ولكن كما يقرر فيجوتسكي عليه أن يقود النمو"، ولذلك لا يجوز رهن التعلم بالتصنيفات العمرية ومراحل النمو، وإنما على التعلم أن يقود النمو بشكل دائم وبشكل مستمر لما يتمتع به الأطفال من قدرات هائلة في مجال النمو العقلي، يمكن لها أن تنمو بنجاح كبير إذا تمَّ إيجاد الطرائق التدريسية الملائمة وتهيئة النشاطات والأدوات المناسبة، وتنظيمها "ليس وفقاً لخصائص الطفل العقلية القائمة بالفعل، ولكن أيضاً وفقاً لما ينبغي أن يتحقق كنتيجة للتعلم (٣٢)، وينبني على تعليم يستند في تصميمه وتنفيذه إلى الإمكانات والطاقات الكامنة والممكنة، وليس على الظاهر منها فقط، من منطلق الفهم الدينامي لمستويات الطلاب الذهنية.

وضمن هذا التصور يتجلى التعلم اللغوي كنوع من الاستدخال والتمثل الذهني للتخاطبات الخارجية، تلك العملية التي تشكل أساس تكوين التفكير، فتؤهل اللغة كوسيلة قوية للتفكير عندما تتحول من كونها فاعلية خارجية إلى فاعلية داخلية، وهذا ينسجم مع ما طوره فيجوتسكي مع زميله لوريا وأسماه القانون الأساس للنمو فـ"كل وظيفة نفسية عليا تظهر مرتين خلال نمو الطفل: أولا بوصفها فاعلية اجتماعية، جماعية وبالتالي وظيفة بين نفسية، ثم تظهر مرة ثانية بوصفها فاعلية فردية خاصة داخلية من خصائص فكر الطفل، وظيفة نفسية داخلية" (عامود، ٢٠٠٣: ٦٥٤-٦٥٥)، وفي هذا يلتقي فيجوتسكي مع باختين الذي بنى تصوره الخاص لعملية اكتساب اللغة بتمايز عن تيارات عصره الصورية وتركيزها على الصورة النحوية المجردة على حساب الحقول الأخرى

للغة، والأسلوبية التي اهتمت بالتعبير الفردي المنزوع من سياقاته واشتراطاته، ليقيم تصوره على ثيمة التَّلفُّظ كفعل لغوي إنساني (تودوروف، ١٩٩٦: ٦١) يعتبر "نتاجاً لتفاعل اللغة وسياق التلفظ" (١٩٩٦: ٦١)، مؤكدا أن أهم مظهر للتلفظ هو حواريته، فالتلفظ ليس كلمات معزولة أو جملاً مستقلة، بل هو "دراما صغيرة توجد في إطار تواصل فعلي وتفاعل اجتماعي، وتتكون بالإضافة إلى اللغة المتحققة كلامياً من مؤلف الكلام "المنتج" والمستمع "المتلقي النشط" اللذين يشتركان في معرفة اللغة ومعرفة الأعراف الخطابية الملائمة للوضع السياقي الذي يتحققان فيه، ومن خلاله لغوياً.

ومع أن فهم معاني التلفظات لا يُفتضُّ إلا بمعرفة سياق التواصل والوضعية الاجتماعية التي يحدث فيها، فإن ذلك لا يضاء كليةً إلا في ضوْء مقاصد المنتج "المرسل" وغاياته، وتقييم المتلقي للوضع وطبيعة استجاباته، ومن هنا تناول باختين "التلفظ باعتباره دراما صغيرة" (١٩٩٦: ٩٨)، انطلاقاً من أن محتوى الكلام الموضوعاتي يماثل السيناريو، في حين يقوم سياق التخاطب مقام اللعبة الإخراجية، فكل خطاب، عن قصد أو غير قصد، يقيم حواراً مع الخطابات السابقة له كما يقيم حوارات مع الخطابات التي ستأتي والتي يُتنبأ بها، و"التلفظ تبعاً لذلك هو إنشاء مزدوج ليست المادة اللغوية سوى واحدة من مقوماته" (٦٠)، واستنادا إلى المفهوم الباختيني للغة، فإن أفضل أنماط التعليم اللغوي هي تلك الأنماط التي تبنى وتؤسس على الجوهر الحواري للغة، ذلك الجوهر الذي يتوفر بشكل واضح وجلي وفعّال في النصوص السردية القصصية عامة والنصوص الروائية خاصة.

وانطلاقاً من اللسانيات النصية وخلفيتها الفكرية ذات الأبعاد الاجتماعية والثقافية، تقدمت مجموعة من المعطيات الفلسفية والنفسية ومجموعة من الانجازات في العلوم اللسانية والسيميائية[٥] التي لا بد من ترجمتها إلى تغيرات في مجال تعليم اللغة والنصوص السردية القصصية، وشكل مقاربتها، وقد اقتضى ذلك:

- ربط التعلم اللغوي بعملية الحوار الاجتماعي والتفكير الثقافي، فهوية اللغة لا تنفصل عن المضامين التي تحملها، ولا عن المقاصد التي تتغيَّا تحققها، ولا عن المعضلات التي تجابهها وتتصدى لمعالجتها.
- الانطلاق من أن وحدة التعلم اللغوي هي معنى الكلمة، فمعنى الكلمة ذو محتوى تفكيري

[٥] السيميائية هي علم من علوميات النقد الحديثة، تأسست استناداً إلى أبحاث دسوسير وتشارلز بيرس اللغوية التي انتقلت إلى علم النقد الأدبي مع رولاند بارت وإمبيرتو إيكو، متجاوزة حقل النقد الأدبي لتصبح إحدى منهجيات التحليل التاريخي والثقافي والاجتماعي، لكونها تتناول أنظمة العلامات اللفظية وغير اللفظية كما في الملابس، وإيماءات الجسد، والعمارة، والعلامات التجارية، والطقوس، والشعائر، والصور، والرسومات، ووضعيات الأشياء والبشر... الخ التي تتناولها كأنساق رمزية وأبنية لإنتاج وإعادة إنتاج المعاني والدلالات ضمن سياقات اجتماعية ثقافية نفسية معينة.

ولغوي معاً، وهو ليس شيئاً، ولكنه عملية نمو مستمر من خلال التلقي للمعاني المختلفة ضمن سياقات نصية متنوعة، وإعادة تملُّك المتلقي لها، ومن خلال إعادة إنتاجها في كلامه بشكل يشحنها بمقاصده ونواياه.

- اعتماد أساليب الحوار والدراما والكتابة النصية كسياقات تعلم تبنى داخل النصوص وعلى تخومها، ومن خلال العمل داخل البنية النصية.
- تبني مفاهيم التلقي والإنتاج والتأويل والمقاربة والاستقصاء والانخراط بدلاً من مفاهيم القراءة والإنشاء والشرح والتصميم ... الخ.
- إفساح المجال لمبادرات المتعلمين وملاحظاتهم لتشكل أساسيات الدرس والحوار.
- تقديم الحوارات القريبة من الواقع وتجاوز الحوارات المقولبة.

وفي ضوء هذه المقتضيات، فمن الضروري عدم فصل التعليم اللغوي عن غايته الإجمالية الهادفة لتنمية المتعلم بشكل شمولي عبر تعليم ينبني على شكل أنشطة تهدف إلى تنمية الإحساس والتفكير والنقد والتعبير، وتسعى للتأسيس لعلاقة تفاعلية مع العالم، وذلك من خلال تعلُّم يوفر للطلاب نشاطات تعلُّمهم ويرغّبهم فيه، ويقترح وسائل التعلم والمساعدة اللازمة لتحققه، بغية تحقيق نمو حقيقي وتنمية ذهنية وسيكولوجية وجمالية. إن التعلم يحدث من المساعدة التي يتلقاها الفرد أثناء النشاط لتجسر الهوة بين ما يستطيع فعله في بداية النشاط بشكل مستقل، وما ينبغي له أن يبلغه في نهايته، فعمق التعلم الناتج ومستواه يرتبطان بطبيعة النشاط، ومدى صعوبته، ومدى كسره للنمط التقليدي، "فالتصعيب أو الإخلال في النشاط الآلي يجعل الفرد واعياً بهذا النشاط، وهذا ما أسماه فيجوتسكي قانون الوعي" (١٩٧٦: ١٠٤) الذي يكسر الرؤية المغلفة بالألفة والروتين، ويجعل الوعي يتفحص موضوع التعلم ويستكشفه، وكأنه يراه للمرة الأولى، والتعلم هنا يرتبط أيضاً بنوعية المساعدة وفاعليتها، والأدوات والوسائط المستدخلة إلى النشاط، ففاعلية المساعدة تعتمد على شكلها ووقتها، ولكي تحقق الغاية منها يجب أن تحدث في اللحظة الحرجة، تلك اللحظة التي يكون فيها الفرد قد بذل كل جهده، وأصبح في أقرب نقطة وأكثرها حرجاً، عندها تأتي المساعدة كدفعة لحسم الصراع الذي يواجهه الطالب وسقالة تنقله من منطقة الإمكانات الحقيقية (ما يستطيع الطالب عمله دون مساعدة) إلى منطقة الإمكانات والقدرات الممكنة (ما يستطيعه بمساعدة)، وهذه المساعدة قد تأتي من شخص قد يكون المعلم أو أحد الأقران أو عبر استدخال أداة مادية أو الاستعانة بوسيط سيميائي.

السرد القصصي بين سيميائية الحكاية وسردية الخطاب

ضمن إطار الدراسات اللغوية تبلور العديد من الاتجاهات الأدبية والنقدية التي أسهمت بدورها في خلق أشكال جديدة في مقاربة النصوص القصصية السردية، وفي تلقيها، وهذه الأشكال الجديدة تأسست في جوهرها على منجزات علوم متعددة أهمها العلوم اللغوية والعلوم السردية باتجاهيها: السرديات اللسانية والسرديات السيميائية.

والعلوم السردية تختص بالنصوص السردية؛ أي النصوص التي تذكر حدثاً أو سلسلة أحداث، سواء أكانت حقيقية أم خيالية تحكمها علاقات متداخلة وتحققها شخصية أو أكثر. الحدث هو فعل تقوم به الشخصية، ولكن ليس كل فعل حدثاً، لأن الحدث كفعل يتطلب كسر مألوفية العادي واختراق سيرورة التلقائي، والنصوص القصصية كنصوص سردية، بالتأكيد، لا تخلو من الأشكال النصية الأخرى كالحوار والوصف، ولكن الهيمنة تكون للسرد. وتتخذ هذه النصوص أشكالاً متعددة نصياً كالحكاية الشعبية والخرافية والمقامة والقصة والرواية ... الخ. ومن هذا المنطلق اختص علم السرد بموضوعة الحكي بجميع أنواعه، ونشأت في هذا الحقل نظرية عامة تهتم بتحليل مكونات السرد وآلياته، وتنقسم هذه النظرية إلى اتجاهين:

الاتجاه الأول - السردية السيميائية:

تتبنى هذه النظرية الاهتمام بسردية الحكاية (من خلال دراسة المضامين السردية بقصد الوقوف على البنيات العميقة والخطاطات الكلية المعروفة التي تتجاوز حدود الجغرافيا واللغة لجماعة ما، وتفرد وجودها على مستوى كوني، وقاعدة الانطلاق هنا أن الحدث نفسه بإمكانه أن يكون مقدَّماً عبر وسائط متباينة" (البرهمي، ١٩٩٨:٧٩) منها الحكاية، والرواية، والفيلم، والرسوم...، وركز أصحاب هذا الاتجاه على فرضية "إنّ التحول الذي يلحق بأحداث الحكاية لا يتم عن طريق الصدفة، وإنما يخضع لقانون ينظمه ويتحكم فيه" (١٩٩٨: ٧٩)، وعرف هذا القانون بمصطلحات البنية الحكائية أو الخطاطة السردية، وأصبح الكشف عن هذه الخطاطة أو البنية العميقة للنصوص السردية مركز اهتمام الباحثين والنقاد، وإذا كان فلاديمير بروب الروسي (١٨٩٥ - ١٩٧٠) هو أول من طرق هذا الباب في دراسته "مورفولوجية الخرافة"، فقد وضَّح أن كل الحكايات الخرافية تقوم على وحدات مضمونية أطلق عليها الوظائف، واعتبر أن الوظيفة هي (الفعل الذي تقوم به الشخصية من زاوية دلالته على سير الحبكة أو "جريان الحبكة" (لحمَداني:١٩٩١: ٢٤)، وقد توصَّل بروب إلى أن ثمة قانوناً أو خطاطة تحكم هيكلية الحكاية أو الحكي بشكل عام، وأن هذا القانون يمكن الكشف عنه كي يمهد لفهم بنى الحكايات الذي يمثل العمود الأساسي في بنية أية حكاية مهما كانت لغتها أو بيئتها، ذلك القانون الكامن في بنية الحكي الإنساني الذي يمكن استكشافه بالنظر فيما يلي:

- الأميرة نزلت إلى حديقة القصر، فخطفها اللص، وخرج الفارس الشجاع للبحث عنها.
- خرجت العروس إلى باحة البيت، فخطفها العفريت، وتبعه العريس على حصانه لإنقاذها.
- نام سندباد، فجاء الساحر، وسرق "المصباح السحري"، وعندما استيقظ السندباد بدأ يفكر كيف يستعيد المصباح.

فعند القراءة يُلاحَظُ أنَّه على الرغم من الاختلاف الشكلي للحكايات السابقة، فإن هناك بنية واحدة وعناصر ثابتة "الأميرة-العروس- المصباح"، "العفريت- اللص- الساحر"، "الفارس- العريس- السندباد"، وهذه العناصر هي ما أطلق عليه بروب الوظائف؛ فتبدأ الحكاية بعملية خطف أو إساءة، يتبعها عملية إعلان المكافأة، وخروج بطل للمغامرة، شخص ما يقدم له العون كأن يكون عجوزاً طيبة تعطيه كلمة السر أو سيفاً سحرياً ... الخ ويدعى "المساعد"، آخر يظهر له في الطريق يسلبه متاعه أو سيفه "المعيق أو المعارض"، يستعيد ما فقد، ويخوض المغامرة، ويعود بالمخطوف، فيظهر شخص آخر يسلبه "المخطوف"، ويعود به لينال المكافأة "البطل المزيف"، ثم يظهر البطل الحقيقي، ومعه الدليل، فيعاقب المزيف ويكافأ البطل.

وما أنجزه بروب في موضوعة الحكاية الخرافية قد أسس لإضافات نوعية في حقل التحليل السيميائي للحكي، فقد استند كل من و.أ.ج. جريماس (١٩١٧ – ١٩٩٢) ورولان بارت (١٩١٥ – ١٩٨٠) على ما أنجز- بفعل أبحاث بروب وزملائه من المدرسة الروسية الذين عرفوا بالشكلانيين الروس- وعملوا على تطويره، وساروا به في الاتجاه نفسه، ولكن على شكل مسارات متنوعة، فاهتموا بالجانب الحكائي من القصة أو ما عرف "بالمتن الحكائي"، ودرسوا السرد باعتباره الموضوع أو المحتوى، وركزوا على تحليله إلى وظائف وشخصيات وحوافز، وتبيان دورها في تحقيق الحبكة والمستويات النصية وما بينها من علاقات، وكيفية اشتغالها ضمن البنية الكلية.

وعلى النحو السابق انطلق أحد المسارات النقدية من التحليل السيميائي الوظائفي، وقد تأسس هذا المسار على تحليلات بروب للحكاية الشعبية الروسية التي أرست مجموعة من الأسس، وقد تطورت بدورها بجهود كل من كلود ريمون، ورولان بارت، وجريماس لتشكل ما سيصبح المدرسة السيميائية في تحليل النصوص وفهمها.

التحليل السيميائي والنموذج الوظائفي والعاملي

إنَّ انتقال بؤرة اهتمام التحليل النقدي من خارج النص الحكائي (الذي كان يتناول المؤلف أو المجتمع) إلى داخل النص، ابتدأ بشكل جدِّي مع المدرسة الشكلانية الروسية، وبخاصة جهود كلٍّ من بروب وتوماتشفسكي (١٨٩٠ – ١٩٥٧)، فدراسة بروب للحكاية الخرافية فتحت "طريقاً منهجيا جديداً - أفاد منه النقد الأدبي - يعتمد أساساً على الوصف الدقيق لبنيات الحكي الداخلية، ومحاولة

كشف العلاقات التركيبية والمنطقية القائمة بينها" (١٩٩١: ٢٠). ذلك التحليل الذي لم يعد يقتصر في اشتغاله على الحكاية الخرافية والشعبية، بل وسَّع من مجال فعله النقدي التحليلي ليشمل كلَّ حقل الحكي والقص؛ فقد دفع بارت به خطوة إلى الأمام عبر تعميمه نموذج بروب على كل أنماط الأدب، ليجعله الأسلوب الأنسب لفهم النص الأدبي من منطلق أن إجابة سؤال "أين نبحث عن معنى الحكاية؟" قد أصبح محسوماً في الحكاية نفسها دون شك. ولكنه في أثناء تطبيقه نموذج بروب في حقل القصة والرواية عمل على إغنائه من خلال تقسيم الوظائف إلى: وظائف توزيعية، يرى أنها توجد في كل الأنواع الأدبية، لكن أساسها في الحكاية الشعبية، وهي وظائف بروب نفسها، فهي أفعال أولاً، وترتبط مع بعضها البعض ثانياً، فكل وظيفة أو "فعل" يرتبط بوظيفة أخرى يُؤشِّر عليها ويَؤُول إليها، ويضرب مثلاً: "حيث شراء مسدس أو ظهوره في عمل أدبي سيرتبط باستخدامه في جريمة فيما بعد" (٢٨). في حين أَطلق على النوع الآخر: الوظائف الإدماجية، وأكد أنها ليست أفعالاً، بل علامات ومؤشرات لا ترتبط بفعل متمِّم، ولكنها ضرورية للحكاية، فهي تزودنا بمعلومات متعلقة بالشخصيات وبهويتها، وهي لم تعد شخصية يقتصر وجودها على دورٍ وظيفي، وليست بالضرورة أن تكون فعلا أو جملة، وإنما قد تكون كلمة واحدة، ويستشهد بمثال من رواية الأصبع الذهبي: (يرفع "بوند" إحدى سماعات الهاتف الأربع)، ويرى أن في هذا المقطع كلمةً تقوم بمهمة الوظيفة في هذه الرواية، وهي كلمة (أربع)، لأنها تخبرنا بما فيه الكفاية عن المستوى الاجتماعي الذي يعيش فيه البطل (٢٩)، وأطلق عليها مفهوم (إدماجية)، لأنها ليست بحاجة لفعل يتممها ويوضحها، وإنما هي مندمجة في سياق سلوك البطل، فتؤشر إلى مستواه الاجتماعي الذي سينعكس في قدرته الكبيرة وثقته الفائقة.

وإذا كانت الحكاية الشعبية في جوهرها تقوم على الوظائف التوزيعية "الأفعال"، فإن الرواية الحديثة، وبخاصة النفسية منها، تقوم على الوظائف الإدماجية "العلامات والمؤشرات" التي من خلالها نعرف عالم الشخصية وحكايتها.

النموذج العاملي عند جريماس

وفيما كان رولان بارت يطور نموذج بروب في حقله، وضمن رؤيته، كان جريماس ينتقد نموذج بروب ويأخذ عليه خطيَّته، ويعمل على تطويره ليشيد علماً بنيوياً للسرد يستند إلى النموذج العاملي بعد أن يعيد تشكيله لينطبق على كلِّ أشكال الحكي، ويتكون النموذج من ستة عوامل، وثلاث علائق، تشكل البنية الأساسية لكل حكي، وهي:

١ - الذات الراغبة والموضوع = علاقة الرغبة.

٢ - المرسِل (دافع الشخصية) والمرسَل إليه (تحقق الرغبة وانطفاء الدافع) = علاقة التواصل.

٣ - المساعد والمعيق = علاقة الصراع.

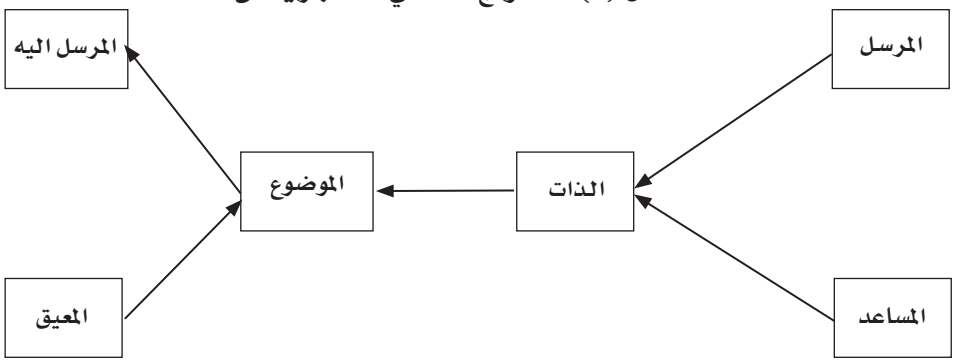
تبدأ الحكاية بذات قلقة راغبة في موضوع ما، وهناك عامل يدفعها لتلك الرغبة (وهو المرسِل أو سبب الرغبة)، وهناك نتيجة من تحقق الرغبة، وهي المرسَل إليه، وعلاقة الرغبة تتحقق من اتصال الذات بالموضوع إذا كانت تسعى إلى ذلك، أو الانفصال عنه إذا كان ذلك ما ترغب فيه (علاقة الرغبة).

إذا ما تحققت علاقة الرغبة من خلال سيرورة الاتصال أو الانفصال، فإن الذات الفاعلة تنتقل من وضعية (ذات الحالة) إلى وضعية (ذات الإنجاز)، ويحدث التواصل بين المرسِل والمرسَل إليه من خلال التحام الذات الراغبة بالموضوع المرغوب (وهذه علاقة التواصل)، ولكن عملية تحقق كل من عملية الرغبة والتواصل وصيرورتها لا تتم إلا في خضم صراع، وضمن هذا الصراع يظهر عاملان؛ أحدهما يدعى المساعد، والآخر يدعى المعيق؛ الأول يقف إلى جانب الذات، والثاني يعمل دائماً على عرقلة جهودها. وقد يكون، فضلا عن كونه شخصية، قيمة اجتماعية أو طاقة ذاتية ما داخل الشخصية.

نموذج جريماس في سياق تطبيقي

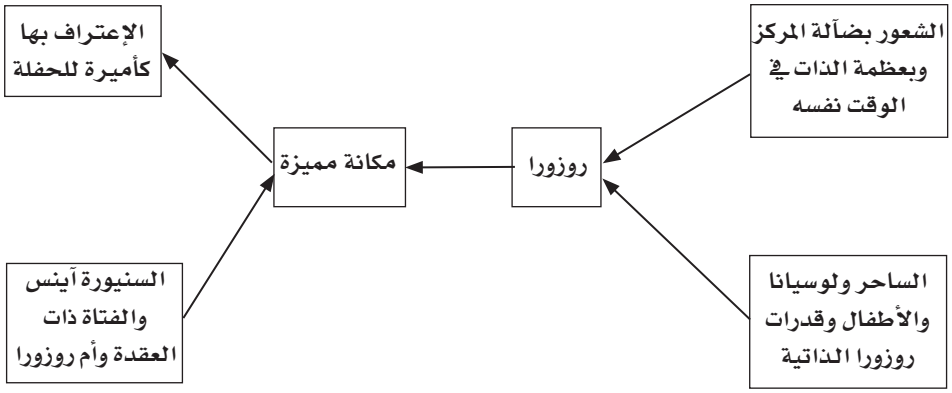
فعند تطبيق نموذج جريماس على قصة "الحفلة المسروقة"،[٦] يتكشف لنا أن (روزورا) تمثل في القصة الذات الفاعلة، وأن الفقر والشعور بالضآلة الاجتماعية يدفعها (يرسلها) إلى حفلة الأغنياء رغبة في التحول إلى (إنسان مهم) عبر الوصول إلى مكانة رفيعة، والاعتراف بها كواحدة من هذا الوسط؛ يساعدها الساحر، وتكاد تصل إلى المرسَل إليه عندما يقول لها: "شكراً لك يا أميرتي الصغيرة"، وتعارضها في ذلك (السنيورة آينس) عندما تعاملها كابنة خادمة فقط، وتقدم لها فاتورة حساب، في حين تقدِّمُ للأطفال الآخرين الهدايا، وتقول لها: "شكراً لك على الخدمة" (انظر الشكلين ١ و٢).

شكل (١): النموذج العاملي عند جريماس



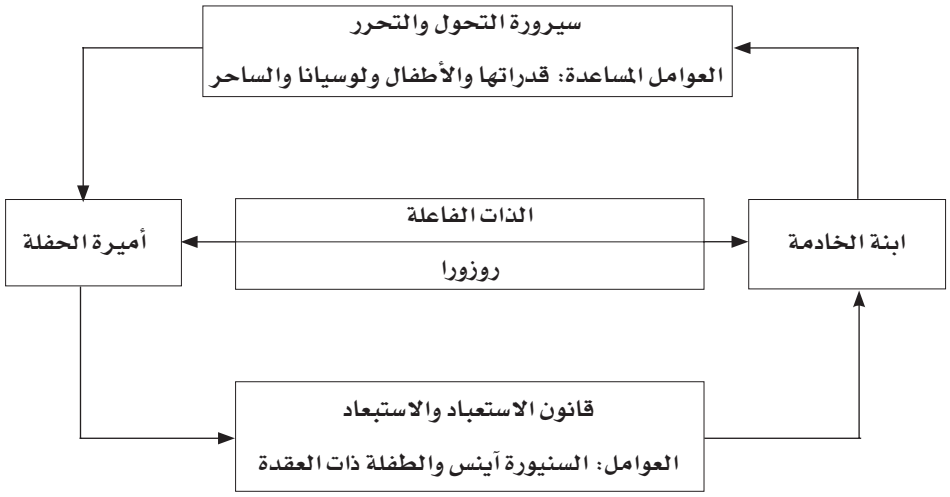
٦ نص القصة وتحليلها في الفصل السادس من هذا الكتاب (الشخصية والحدث وبنية السرد).

شكل (٢): تطبيق النموذج العاملي على قصة الحفلة المسروقة



لتنتهي القصة على شكل صراع مفتوح وتوازن هش كما يتضح في شكل ٣:

شكل (٣): وضعية الصراع وفواعله في نهاية القصة



الاتجاه الثاني - السردية اللسانية واتجاه تحليل الخطاب

إذا كان الاتجاه السابق قد انطلق من الحكاية للكشف عن القانون الداخلي والبنية العميقة التي تحكمها وتَحكُمُ تحليلها وفهمها، فقد قام الاتجاه الثاني بتبني الخطاب كموضوع للدرس والتحليل، باعتبار أن أحداث القصة يمكن أن تقال وتصاغ بملايين الأشكال والخطابات، فهناك "خمسة ملايين طريقة لحكي حكاية واحدة، وهذا أحد المبادئ التي أرساها هنري جيمس (١٨٤٢ - ١٩١٠) حسب ما يراه واين بوث" (عبد المجيد، ٢٠٠٠: ٨). ولذلك، اهتم الاتجاه السردي اللساني بالتحليل التقني لأساليب السرد وعناصر الخطاب، وقد ميَّز جيرارجينيت (١٩٣٠-) وتزفيتان تودوروف (١٩٣٩ -) بين ثلاثة مستويات للسرد (يقطين، ١٩٩٣: ٤٠):

القصة: وتطلق على المضمون السردي.

الخطاب: ويطلق على النص السردي.

السرد: ويطلق على العملية المنتجة للنص السردي.

فقد أعطى الأولوية في الدراسة للخطاب "من حيث هو طريقة نوعية لظهور السارد كذات للتلفظ، ومن حيث هو الذي يجعل السرد ممكناً وقابلاً للتحليل" (البرهمي، ١٩٩٨:٨١)، وجعلت مجالات البحث تتركَّز على دراسة العلاقة بين القصة والخطاب، والخطاب والسرد، والسرد والقصة، من خلال المسائل التي حددها تودوروف، وأكدها جينيت في كتابه "خطاب الحكاية":

- مسألة الزمن: التي يعبرَّ فيها عن العلاقة بين زمن القصة وزمن الخطاب.
- وجهة النظر والتبئير: الكيفية التي يدرك بها السارد القصة، والشخصية التي توجه وجهة نظرها المنظور السردي وتتحكم فيه.
- الصوت والضمير: فالصوت يهتم بمن يتكلم في الحكاية، بينما الضمير هو الشكل النحوي للسارد.
- الصيغ السردية وأنماط الخطاب: أي نمط الخطاب الذي يستعمله السارد؛ فهل هو الخطاب المباشر أو الخطاب غير المباشر؟ الأول يعني: تلاشي السارد لتحل الشخصية محله وتسرد بصوتها، وأما الثاني، فيضطلع السارد بخطاب الشخصية ليقدمه بضمير الغائب "هو".

وبذلك، يكون الإطار النظري لمنهجية الكتاب قد اتخذ ملامحه بتحديد أدوات الدرس ومنهجيات المقاربة، وأسسها المعرفية، التي يمكن إجمالها في ثلاثة محددات رئيسة توجه الرؤية وتوضح مساراتها، وهي:

- المنهجية اللغوية النسقية والتواصلية التداولية في سياقاتها النصية والثقافية والاجتماعية، وشكلها التلفظي الحي والحواري.

- النظر للقصة كحكاية وخطاب معاً، أي أن تُفْهَمَ وتقارَبَ تعليمياً وتحليلياً في ضوء النظرية السردية باتجاهيها الخطابي والسيميائي.
- الاقتراب من عملية التعليم والتعلم من وجهة نظر بنائية سياقية لا تفصل منتوج التعلم عن عملياته، وترى أن المعرفة تبنى، ولا تنقل، فإن المعرفة والمعنى ليسا شيئاً، ولكنهما عملية تتحقق من قبل متعلم بانٍ ونشطٍ ومشارك ومحاور في نشاط هادف ومقصود وذي مغزى بالنسبة له.

وقد انطلقنا في تحليلنا من مجموعة من الأسس التي تشكل البديهيات والمسلمات التي ارتكز عليها التحليل:

- إن شكل مقاربة النصوص القصصية يتحدد ويتأثر جدلياً بطبيعة النظرة إلى كل من اللغة، والتعليم والتعلم، والخلفيات الفلسفية والبيداغوجية المنطلقة منها هذه النظرة.
- إن شكل مقاربة النصوص القصصية في الكتاب المدرسي لها دور مهم في عمليات التدريس الصفي، فالكتاب المدرسي بمثابة الخريطة التي تحدد اتجاهات التعلم ومساراته من جهة، وتمثل من جهة أخرى نظرة ما إلى التعلم ولأقطابه ومكوناته، تلك النظرة التي تنعكس على نوعية التعليم وفاعليته المجتمعية، وبالتالي على الحصيلة النهائية للمنتوج التعليمي والتربوي.
- وانطلاقاً من واقع الكتاب المدرسي وخلفياته البيداغوجية والفلسفية، وبتوظيف نظريات اللسانيات النصية وتحليل الخطاب والمقاربة التداولية، ستتم إعادة تحليل مضمون النصوص السردية القصصية ومقاربتها تعليمياً بشكل مختلف عن الشكل المتبع في الكتب المدرسية، وتقديم نماذج مقترحة على مستوى النصوص، والأساليب، والأنشطة التعليمية بشكل يلائم طلاب الصفوف من الخامس إلى العاشر الأساسي، ويساعدهم على تلقي هذه النصوص وتحليلها وتأويلها بشكل نصي، وضمن منهجية التحليل النصي والخطابي.

تعليم اللغة بين واقع التطبيقات التربوية وآفاق التطورات المعرفية

في ضوء التطورات المعرفية المنجزة في حقل اللغويات وعلوم النقد الأدبي ومدارسه المتعددة، لم يعد تعليم اللغة تدريساً للغة افتراضية مفارِقةً لوجودها الاجتماعي ومتعالية عن دورها التواصلي والخطابي، وهذا ما جعل تعليم اللغة ليس إلا استخداماً لهذه اللغة في سياقات التفكير الثقافي والتعبير الإبداعي والحوار التواصلي، وهذا ما أدى إلى ربط تعليم اللغة مع علوميات ونتاجات

تلتقي مع اللغة في الموضوعة والحقل، ومن هذه الزاوية سنقترب من عملية تعليم اللغة وتعلمها في تشابكاتها مع مجمل الدراسات في حقول اللغة وتدريسها، والقصة ونظريات تحليليها، ونظريات السرد والخطاب، ونظريات التلقي والإنتاج، وكذلك الدراسات التي تتناول طبيعة المعرفة اللغوية، وكيفية اكتسابها. وهذا الجهد يتغيَّا الإطلاع على ما تم تحقيقه في هذا المجال للإفادة من المنجز، والمراكمة عليه، وعدم إضاعة الجهد في ما هو مطروق، وما هو في حكم الثابت، ولاكتشاف ما تنطوي عليه الدراسات السابقة من مسارات منهجية وأجهزه مفاهيمية وأدوات معرفية وبحثية، وكذلك للاطلاع على الثغرات والفجوات من جهة، والحاجات الملحة التي لم تتم تغطيتها من جهة أخرى.

إن الدراسات التي اهتمت بالحديث عن تدريس نصوص اللغة العربية قليلة جداً، ومن أهمها وأقدمها ما كتبه عبد العليم إبراهيم في كتابه الموجه الفني" (البرهمي، ١٩٩٨: ٩) ومع أنه شكّل وقت صدوره نقلة نوعية، وطالبَ بإحداث تغيرات في أساليب تدريس اللغة العربية، وقدَّم أشكالاً جديدة في النظر إلى طبيعة المعرفة المتعلَّمة، إلا أنه لم يعد يفي بالحاجة، نظراً "لتطور المعارف اللغوية والأدبية من جهة وتطور المعارف البيداغوجية والتدريسية من جهة أخرى" (١٩٩٨: ٩)، فقد بقي الكتاب وأطروحاته محكوماً بمنهجية تستند إلى أنَّ وحدة التعلم هي الجملة، على اعتبار أن النص ليس سوى جمل مرتبة على شكل فقرات، لذلك أبقى تركيزه منصباً على أن مهمة المعلمين تدريب الطلاب للقيام بتمارين خاصة بتكوين "جمل مستقلة" (٦٢)، أو تقليد نماذج من جمل وتراكيب، أو "تنسيق الجمل وربط الفقرات بعضها ببعض" (٦٢)، وتخصيص حصص التعبير لإنشاء تمارين لغوية تتعلق بإبدال لفظة بأخرى، أو استحضار كلمة وضدها، أو تحويل الجملة من صيغة إلى أخرى، وبذلك بقيت مادة التعبير مجالاً لإنشاء جمل لا نصوص، وعملية قراءة النصوص الأدبية اقتصرت على الشرح اللغوي، وإعادة صياغة التراكيب، وعزل الأفكار وتلخيصها في جمل (٦٢).

أما في المرحلة التالية ما بين نهاية السبعينيات وبداية الثمانينيات من القرن الماضي، فبدأ الانفتاح على التيارات البيداغوجية العالمية، وتصدت الأبحاث الداعية للتجديد التربوي لبعض الإشكالات الجدية، وفتحت الحوار حول القضايا المستبعدة، وعملت على فتح فضاءات جديدة، فأدخلت مفاهيم وطروحات جديدة لمجال تدريس مواد اللغة العربية، وبخاصة بلدان المغرب العربي، فقد دعت "إلى التنويع في النصوص حسب أهدافها ما بين وظيفية، ومسترسلة، واستماعية، واعتماد معايير أخرى لتنويع النصوص، ومنها المعايير النصية؛ أي تصنيفها إلى نصوص سردية وأخرى حوارية أو حجاجية ... الخ" (٣٢)، ومثَّلت بداية لطروحات حديثة مثل "أن على المنهاج أن يعتمد المقاربة النسقية خلفية مرجعية وأسلوباً لتصميم المواد وبناء ديداكتيك النصوص" (٣٢)، واعتبار المنهاج برنامجاً مفتوحاً يسعى لبلوغ غايات وأهداف، منطلقاً من مصادر وأسس تكوّن

مدخلاته، ومشتملاً على عناصر وعمليات تحدد طبيعة المخرجات والنتاجات المحصلة (٣٣). لكن الطروحات والأبحاث التي اعتمدت التحديث نصاً، أبقت على التقليد روحاً، فحين مارست عملية التطبيق فشلت في تحقيق إنجازات متقدمة؛ لأنها حصرت مسألة تغيير المناهج المدرسية في عملية تغيير الكتب المدرسية دون المساس ببنية السياسات والتوجهات التربوية، ما أدى إلى منع أية تطورات على طبيعة علاقة المعلم بالطالب، وعلاقة كليهما بالمعرفة المتعلمة، وموقع كل من المعلم والطالب والمنهاج بالنسبة للآخر في الفعل الصفي، وقد أبقى ذلك على البنية التقليدية للعملية التربوية كعملية تسعى ظاهراً وباطناً لتكييف الأفراد اجتماعياً عبر تسييد أساليب النقل والحشو والتلقين، وبالتالي استبعاد التعبير الذاتي والفردي في السياق الاجتماعي.

وجاءت النقلة النوعية مع عقد التسعينيات، فأخذت تتبلور رؤية متقدمة ومنفتحة على العلوم الحديثة في مجال الاتصال والآداب والعلوم النصية والخطابية، وبدأ النظر إلى عملية التدريس كنوع من أنواع الاتصال "مرسل، ورسالة، ومرسل إليه في سياق اجتماعي" (حبيبي، ١٩٩٣: ٣٥)، وأخذ النظر يستبصر مشكلات بيداغوجيا الطريقة وقصور الطرائق الخطية والسمعية، ويقترح أشكالاً جديدة مثل "بيداغوجيا الوسيط"، ويؤكد أن التعليم لا يتغيًّا تحقيق الفهم أو التفسير فحسب، وإنما تنمية كفايات المتعلم التي تنتظم في نظام دينامي يجمع عدة مستويات متداخلة ومتفاعلة، تأخذ بالاعتبار الكفاية اللغوية التي تعني معرفة مفردات اللغة وقواعدها، وتمثل أساس استخدام اللغة، ذلك الاستخدام الذي لا يقوم ولا يتحقق بها وحدها، فهو مرتبط بالكفايات الأخرى المكملة لها والمتفاعلة معها؛ كالكفاية التواصلية التي لا تنحصر في معرفة القواعد اللغوية، بل تنفتح على عوامل نفسية واجتماعية وثقافية ومعرفية، لكي تمكِّن المتعلم من "استعمال اللغة وتوظيفها في مواقف تواصلية حقيقية" (١٩٩٣: ٣٥)، وتليها الكفاية الخطابية التي تتحقق من خلال عمل إضافي أثناء تحضير الدرس، وعدم الاكتفاء بما هو شائع في الممارسة التدريسية السائدة، حيث يكتفي المدرس بتعليم المفردات، والبنيات المعزولة عن سياقها الأصلي، وهذا العمل الإضافي يتحقق من خلال بناء أنماط خاصة بالتواصل وسياقات حوارية لإنتاج نصوص وخطابات تتجاوز الصيغ التقليدية للخطاب الصفي القائم على السؤال والإجابة، كي "تحل لسانيات العمليات محل لسانيات الحالات"، وكل ذلك لكي يتمكن المتعلم من:

- التعبير عن قضايا معينة ضمن وضعيات محددة وسياقات واضحة.
- القيام بفعل تواصلي (٣٦) من خلال استراتيجيات تلقي النصوص وإنتاجها.
- إنتاج خطابات تتصف بخاصيتي الاتساق والانسجام.

وهذا يتطلب الاهتمام - في أثناء تصميم النشاطات التعليمية وتطبيقها- بمراعاة خاصيتين؛ يتميز بهما الخطاب المتوصَّل به في الفعل التواصلي، وهما: اتساق الخطاب، وانسجامه؛ فالاتساق يحيل إلى العلائق الداخلية لأجزاء الخطاب ومكوناته، أما الانسجام فيحيل إلى التلاؤم مع مقام التواصل.

والكفاية الأخيرة هي الكفاية النصية، وتشمل الكفايتين اللغوية والتواصلية، وتتجاوزهما معاً، فتعني "قدرة الفرد على فهم الأقوال وإنتاجها في مواقف تواصلية" (٣٧)، فنحن على الرغم من توظيفنا للجمل في تبادلاتنا، فإننا نستعمل في الواقع نصوصاً، لأن هذه الجمل ليست معزولة، بل لها ارتباط بجمل سابقة أو لاحقة، وتحيل إلى مرجعيات سياقية محددة.

وتوالت الدراسات المتطورة لمنهجيات مقاربة النصوص اللغوية، ومن بينها دراسة "ديداكتيك القراءة المنهجية: مقاربات وتقنيات" للباحث محمد مكسي، فقد اعتمد في دراسته على نظريات تربوية حديثة، وعلى النظريات اللسانية النصية، مطالباً بالإفادة من إنجازات النظريات البنيوية، وبخاصة طرحها (لثيمة النسقية)، وكذلك الإفادة من النحو التوليدي في أطروحته عن (القدرة اللغوية) وتجاوزها باتجاه اللسانيات النصية من خلال إعطاء حيز في الدروس اللغوية لعمليات التأويل والإنتاج، بطرح أسئلة على النص من قبيل: "من يكتب؟ أين كتب ذلك؟ ومتى؟ ولماذا؟ ولأجل ماذا؟ وبصدد ماذا؟" (مكسي،٢٠٠٠: ٣٨).

وهذا يفسح المجال أمام إدخال الوضعية والسياق إلى أحياز الدرس اللغوي، فالوضعية تشير إلى "كل الظروف المحيطة بإنجاز الملفوظات" (٢٠٠٠: ٣٩)، وأما السياق فيعود إلى (المحيط اللغوي والواقع المادي والاجتماعي الحاضر في الوضعية) (٤٠). وهو في هذا يلتقي مع كل من "ميلود حبيبى"، ومحمد البرهمي في كتابه (ديداكتيك النصوص القرائية) الذي يعتمد على النحو التوليدي وتقنيات تحليل الخطاب، ويدعو إلى تبني مصطلحات التلقي والإنتاج وتوظيفها بدلَ مفهومات القراءة والكتابة، ونحن نشاركه تلك الدعوة، ونضيف إليها أنه من الضروري تجاوز الجهاز المفهومي المستخدم في الواقع التربوي كي تحل مفاهيم جديدة مثل: الإنتاج، والتلقي، والكتابة الإبداعية، والاستقصاء، بدلاً من مصطلحات الكتابة، والقراءة، والإنشاء، والتعبير ... وذلك للأسباب التالية:

الأول: "سيكولوجي، يرى أن مفهوم التلقي أوسع وأشمل من مفهوم القراءة، فهو يفترض أن جميع أنظمة الإدراك المعرفية والوجدانية والحسية يتم استثمارها في تعلُّم اللغة، والافتراض نفسه قائم بالنسبة للإنتاج" (البرهمي، ١٩٩٣: ٦١)، فكلاهما يموضع المتلقي في دور المنتج للنص الذي يغدو بدوره مجالاً إنتاجياً يمنح المتلقي فضاء لترجمة أناه اللاواعية ومنظوماته الوجدانية والنفسية إلى دلالات ومعانٍ قابلة للفهم والمساءلة.

الثاني: أيديولوجي، يعود إلى اقتران مفاهيم "القراءة" و"الكتابة" بإجراءات بيداغوجية لا تراعي الفروق الفردية بين المتلقين/المنتجين، لأنها تعتبر التعليم وسيلة إخبارية، وقناة لنقل محتوى ثابت يحافظ على استمرار الثقافة والعلاقات الاجتماعية السائدة، أما مفهوما "التلقي" و"الإنتاج" فيقومان على تصور مغاير يعتبر التعليم وسيلة من وسائل التكوين المستمر، ومن ثم

فهما يعنيان أنَّ الذات تستقبل المعرفة لأجل بناء معرفة بديلة، وإحداث تغيير في بنية كلٍّ من الثقافة والعلاقات الاجتماعية سيراً نحو الأفضل (البرهمي، ١٩٩٣: ٦١).

وضمن الطرح نفسه، هناك معطيات فلسفية إجرائية تؤكد الرؤية السابقة؛ فضمن الحداثة النقدية لم يعد النص وفقاً لتصور جيل دلوز (١٩٢٥ – ١٩٩٥) علبة ندخلها، فنتناول المعنى منها أو نضعه فيها، بل علينا الاقتراب من النص الأدبي على اعتبار أنه فاعلية (آلة) إنتاجية صغيرة لا دلالة لها إلا إذا اشتغلت، بحيث يصبح التساؤل: كيف تشتغل هذه الآلة؟ (توفيق، ٢٠٠٣)، ولذلك يصبح تلقي النص هو عملية تشغيل للنص الذي باشتغاله تتولد "طاقة كهربائية، إما أن تُشعلك وإما لا، وإذا لم يزوِّدك النص بطاقة تُشعلُك، فاتركه إلى نصٍّ آخر" (٢٠٠٣). وبذلك، لا تصبح قراءة النص بحثاً عن معنى، وإنما تشغيل لآلة النص لإنتاج الطاقة، ويصبح تعليم النص مجموعة من النشاطات القابلة للأجرأة، والملائمة لتشغيل آلة النص لتحويله إلى طاقة إنتاجية.

فالتغيير هنا في المفاهيم ليس مجرد لعب بالكلمات، بل هو تغيير له ما يبرره في جميع المستويات النفسية، والتربوية، والإيديولوجية، فسيكولوجياً تنسجم المفاهيم الجديدة المقترحة مع السيرورات النفسية والذهنية للمتلقي/المنتج، كما تمثل تربوياً رافعة لنقل الحالة التربوية من نظام التعليم إلى نظام التعلُّم، ومن حالة نقل المعرفة إلى وضعية بناء المعرفة، وهذا أكثر انسجاماً مع الطبيعة الابستمولوجية للمعرفة، وكذلك مع الفهم الجديد لعمليات التربية وأسسها، فهذا الفهم لعمليات مقاربة النصوص باعتبارها عمليات تلقٍّ وإنتاج يمثِّل نوعاً من القطيعة مع التربية القائمة على التنافس والإخبار والتلقين ونظام الاختبارات، لصالح تربية تقوم على الدعم، والتقوية، والتكوين، والبناء المتواصل، وتستبدل نظام الاختبارات بتربية التقويم والإسناد.

ويُلاحظ، في ضوء القراءة السابقة، أن جميع الدراسات تدعو إلى تبني فلسفات ومصطلحات جديدة، وتطالب بالانفتاح على اللسانيات النصية والخطابية، لكنها لم تعطِ اهتماماً كافياً لموضوعة النصوص القصصية السردية.

ولذلك، وانطلاقاً من تصور فيجوتسكي لموضوعة العلاقة بين اللغة والتفكير والتعلم ضمن الإطار الثقافي الاجتماعي التاريخي، ومن مبدأ باختين عن حوارية اللغة وتضمنها للويغات متعددة بتعدد البيئات والخلفيات الاجتماعية والتاريخية والسياقات التخاطبية، حيث سياق التخاطب جزء من التصور اللغوي، وكذلك النظريات اللسانية التداولية التي تؤكد أن اكتساب اللغة يعني امتلاكاً للكفايات النصية والخطابية التي لا تعني امتلاك قواعد اللغة النظرية فقط، بل والإمساك بواقع الحوار الثقافي، والتمكن من انتزاع اللغة من شكلها الخطابي الرسمي وتوظيفها بشكل يحررها من صدأ الاستعمال اليومي، ومن لاوعيها الجمعي، ويمكن مستخدمها من كسر أطر السيطرة بإعادة توزيع مراكز القوة والسلطة، وبث الرؤى الثقافية المناقضة للسائد والمستهلك.

وهذا يستلزم تجاوز التصور الشكلي الذي يدعي أن المعرفة اللغوية معرفة فطرية، وأن الفرد يمتلك "كفاية لغوية" سابقة للأداء والإنجاز، وتجاوزاً للرؤية التي تدعي أن اللغة منفصلة عن التفكير، الذي هو ليس الا تصوراً وسيرورات ذهنية تتم ترجمتها في الكلمات عبر اللغة بشكل يجعل من اللغة مجرد ناقل للفكر! لصالح التصور الذي يؤكد أن التفكير يحدث ويتحقق باللغة كوسيط سيميائي إلى جانب الوسائط السيميائية الأخرى من إشارات، وأيقونات، ورموز، وخرائط، ونماذج، وبيانات وصور، وكلها تشتغل أثناء التفكير كوسائط لصنع المعنى وانتاجه.

ولا بد من تبني رؤية ترى أن الفعل اللغوي وإنتاجه على مسرح التخاطب والحوار، لا يقتصر على الفضاء اللغوي، بل ينفتح على الفضاء الاجتماعي، فتعلم لغة يعني تعلم ثقافة وضمن إطار اجتماعي تاريخي معين، ما يعني أن كل استخدام للغة على هيئة كلام فردي هو توظيف للتعلم، وهو نوع من الانخراط في التفكير الثقافي والحوار الاجتماعي، وبالمقابل فإن الحوار الذي يعيد بناء اللغة بشكل جديد هو نوع من الحوار الاجتماعي يعيد صياغة المجتمع ومؤسساته، "فدائماً تتشكل معرفتنا وكذلك فعلنا، وينمو كلاهما في تفاعل مستمر مع ألفاظ الآخرين، وهذه هي أهمية الحوار، حيث يعتبر منبراً تتشكل فيه وتنمو التفاهمات الفردية والمجتمعية في آنٍ معاً، فبالحوار يعيد الأفراد بناء الثقافة ومؤسساتها وتطبيقاتها ونماذج وأطر المعرفة الخاصة بها" بتعبير باختين كما أورده ويلز (٢٠٠٣: ٣١). وهذا ما تراه أيضاً جوليا كريستيفا كوظيفة "للنص المزعج"، فهو ليس النص المقنن بالنحو اللغوي والمعايير الاجتماعية، وإنما النص الذي يمس بمقدسات اللغة عبر إعادة توزيع لمقولاتها، وتفتيت الراسخ من دلالاتها، وتنقية ألفاظها، ذلك النص الذي تؤكد "أنه يتموقع في الواقع عبر لعبة مزدوجة تتم في كلٍّ من مادة اللغة من جهة، وفي التاريخ الاجتماعي من جهة أخرى" (كريستيفا، ١٩٩٧: ٩). وهذا النص كما ترى يغدو جزءاً من السيرورة لحركة المجتمع التاريخية "ينظم للقوى الحية سيرورَتها الاجتماعية داخل المحافل الخطابية" (١٩٩٧: ٩)، ويحرر اللغة من آلية الرقابة والاحتواء الأيديولوجي، ويذكر المتكلمين بأنهم أحرار في استعمال لغتهم.

وهذا ما دفعنا لتبني هذه الرؤية الاستراتيجية التي تقوم على أن تعلم اللغة لا يرتبط بتعلم الإنسان للصيغ الشكلية والنحوية فحسب، بل لا بد من توسيع مفهوم الكفاية اللغوية لا ليشمل كل الأنظمة السيميائية الأخرى فحسب، بل ليشمل عناصر خطابية غير لغوية اجتماعية وثقافية ونفسية ومعرفية.

ومن المنطلقات السابقة تولَّد اهتمامنا بالنصوص القصصية باعتبارها سياقات مؤهلة ومؤثثة بالإمكانات والمستلزمات لتعليم وتعلم اللغة في إطار حي بامتياز، فهي وسائط ملائمة لدمج السياقين التواصلي والثقافي في دراسة العلاقات اللغوية والخطابية، وتسمح بالعبور السهل من الواقعي إلى المتخيل، ومن السردي إلى الوصفي والحواري، وتسمح أيضاً بالمزاوجة بين الشفاهي والكتابي.

وللقصة بنية نصية توفر الإطار لبناء نشاطات تمكِّن الطلاب من القيام بعمليات متقدمة في مجال إعادة بناء المعنى ضمن أطر ثقافية وخلفيات اجتماعية متعددة، تسمح بالتنوع الحواري والتعدد الفكري، بطريقة تؤسس فيها هذه العمليات من ملاحظات الطلاب وأسئلتهم لتوظف أشكال التحليل النصي، وتفكيك الخطاب للوصول إلى فهم مشترك لهذه البنى النصية والخطابية، بتوظيف معظم النتاجات والأدوات السيميائية كبناء مخططات، وخرائط، وإنتاج رسومات، وتمثيل مشاهد، وتوظيف الدراما والمتخيل ونتاجات الثقافة الشعبية من ألعاب، وأمثال، وأغانٍ، وتعبيرات شعبية.

بالإضافة إلى ما سبق، فالقصة أيضاً سياق تعليمي ملائم لإجراء نقاشات وحوارات تتجاوز الصيغ الصفية التقليدية، وهي أيضاً مجال للكلام وللكتابة كوسائط يمكن أن توظَّف داخل القصة بأشكال متعددة تفارق الروتين القائم على تعلم جمل مستقلة ومجردة، أو الكتابة عن مواضيع مكررة وبالشكل الإنشائي المعهود.

الفصل الثاني

بلاغة الخطاب السردي في سياق تطبيقي

النص القصصي:

أسـرة فقيـرة*

للقاص الإيطالي (جوزيف سيزار أبّا)

في إحدى الأمسيات، أنزل السيد بارينو قاربه الصغير في البحر، وركّب عليه المجذافين، ثم رفع نظره إلى السماء، فرآها تنذر بالإعصار. وكانت زوجته وأطفاله الثلاثة قد رافقوه إلى شاطئ البحر، فقبل الأطفال، ثم وضع يديه على كتف الزوجة، وقال: أرجو أن لا يكون نهارنا سيئاً، فالله يعلم أن علينا أن نعول هؤلاء الأطفال الأبرياء. ثم أخذ المجذافين بيديه، واستدار بقاربه إلى عرض البحر. ولكنه قبل أن يبتعد نظر إلى زوجته، وقال:

لا تنسي يا روزاليّا أن تزوري كارميلا المسكينة.

وجاء المساء بسرعة. وكان على الزوجة أن تقدم العشاء لأطفالها، ثم تخلع عنهم ملابس النهار، وتلبسهم ملابس النوم، وأن تعنى بنومهم. أشياء كثيرة كان عليها أن تفعلها. أما تلك الأرملة المريضة كارميلا، فمن يدري ماذا تفعل هي وطفلاها البائسان في كوخها الصغير؟

ولم تلبث أن هبت الريح تزمجر في الخارج، ولما يعد بارينو بعد من البحر. فأسرعت الزوجة تنهي ما عليها من أعمال، ثم خرجت من بيتها وأغلقت الباب خلفها، ومضت نحو بيت جارتها المريضة. وما كادت تقف خارج الباب حتى دفعتها الريح دفعة شديدة كادت تلقي بها إلى الأرض.

كان الخليج إذ ذاك هائجاً مضطرباً، والبرق يلمع بغضب واحتدام، فملأ الخوف قلب روزاليّا، ولكنها مضت تشق الظلمة العابسة بقلب واجف مرتعب، وما زالت تتحسس طريقها في الظلام حتى وصلت إلى كوخ كارميلا.

كان باب الكوخ مفتوحاً، فدخلت روزاليّا وعلى ضوء مصباح صغير مضاء أمام صورة العذراء رأت أحد الطفلين قد صعد إلى سرير والدته، وراح ينظر إلى وجهها. فقالت تخاطب جارتها المريضة:

انظري يا كارميلا كيف يتأمل الطفل وجهك، إن نظراته البريئة ستعيد إليك العافية. ولكن كارميلا لم تتحرك ولم تجب.

أتراها نائمة؟

وتقدمت روزاليّا ولمستها في جبينها ولكنها وجدتها باردة كقطعة من رخام. فصعقت، ولكنها تمالكت نفسها رحمة بالطفلين، وقالت للطفل الذي على السرير وهي ترتجف:

أيها الطفل المسكين البريء ماذا تفعل؟ ابتعد لئلا توقظ أمك! ثم حملته وأنزلته عن السرير، فانخرط الطفل في البكاء، وعندئذ استيقظ أخوه الآخر الذي كان نائماً على الأرض، وجعل يبكي هو أيضاً. فضمتهما روزاليّا إلى صدرها وجعلت تقول لهما:

كونا طيبين، وكُفّا عن البكاء لئلا توقظا أمكما المريضة.

ولكنها كانت شديدة الحيرة في نفسها، ماذا تفعل الآن؟ أتدعو الجيران، ولكن ليس ثمة جار قريب من الكوخ.

وكانت الرعود تقصف مزمجرة غاضبة، والإعصار يسوق أمواج البحر أمامه كالقطعان المذعورة، وتذكرت

روزاليّا أطفالها الثلاثة. لعلهم استيقظوا الآن وراحوا ينادونها ويبحثون عنها في قلب العاصفة.

إن المرأة الميتة لم تعد في حاجة إلى من يساعدها، لقد انتهى أمرها، أما طفلاها فهما المحتاجان إلى المعونة، وإلى من ينقذهما مما هما فيه من تعاسة.

وشعرت روزاليّا بأن في رأسها آلاف المطارق، تتناوب تعذيبها بلا رحمة. فتناولت قطعة قماش أسدلتها على وجه المرأة الميتة، وأمسكت بذراعي الطفلين وغادرت الكوخ متحدية غضبة الطبيعة المجنونة. فلما وصلت إلى بيتها أضجعت الطفلين البائسين إلى جانب أطفالها الثلاثة، ثم وقفت خلف الباب تراقب العاصفة في الخارج. فشعرت في قلبها بدفء وطمأنينة، وخيل إليها أن العاصفة لن تلبث طويلاً حتى تصمت، وأن الله لن يسمح بأن يتعذب زوجها في صراعه مع الأمواج.

ومضت الساعات بطيئة رهيبة، وكان الأطفال جميعهم نياماً، أما روزاليّا فلم تنم. وعند الفجر دخل بارينو فوجدها لا تزال مستيقظة.

فقال لها:

أرأيت كيف كانت هذه الليلة العاصفة؟ إن الإعصار لم يتغلب علي لأنك أنت ومعك الأطفال تنتظرون عودتي، ولكن ذراعيّ لم يبق فيهما قوة للمقاومة. ثم جلس وراح يجيل نظره في الغرفة ويفكر في الغد الذي سيطلع على الأسرة بغير طعام. وبعد صمت قليل سأل زوجته قائلاً:

وكارميلا، هل علمت عنها شيئاً.

فأجابت روزاليّا بصوت مرتعش:

نعم، لقد ماتت.

لماذا يرتعش صوتك؟

لقد فقد طفلاها التعسان أمهما.

ففرك بارينو جبينه، ونظر إلى عيني زوجته، وقال:

حقاً ... لقد فقدا أمهما ... لو لم يكن ... ولكن لدينا نحن أيضاً ثلاثة أطفال آخرين، وليس لدينا خبز لهم ... ومع ذلك ... هل أطفالنا نائمون الآن؟ هيا بنا يا روزاليّا لنجيء بالطفلين اليتيمين ليعيشا مع أطفالنا.

فشعرت روزاليّا بقلبها يفيض فرحاً، فتناولت يد زوجها ومضت به إلى فراش الطفلين وقالت:

ها هما لقد أحضرتهما حين وجدت أمهما ميتة.

فهتف الرجل قائلاً:

يا لك من امرأة مباركة! إن الخالق قد استجاب لقلبك الرحيم فشملنا برحمته. ومن كان يستطيع أن يعول ثلاثة أبناء فلن يضيق ذرعاً بإعالة خمسة بدلاً من ثلاثة.

* كتاب المطالعة والنصوص للصف الثامن الأساسي (٢٠٠٢). رام الله: وزارة التربية والتعليم/مركز المناهج، الجزء الأول، الطبعة التجريبية الأولى، ص٨٧ – ٩٠.

الإطار النظري التحليلي:

بلاغة الخطاب السردي في القصة

إن موضوعة الخطاب ودراسته بغية رؤية عناصره ومكوناته واستكشاف علاقاتها وتفاعلاتها يهدف إلى تبيان كيفية اشتغال هذه العناصر وآليات ذلك الاشتغال، وهذا مركز اهتمام العلوم السردية، تلك العلوم التي قامت أساساً على منجزات العلوم اللغوية؛ فالأدب عند فاليري "لا يمكنه أن يكون إلا توسيعاً لبعض خصائص اللغة واستعمالاً لها (تودوروف وآخرون: ١٩٩٣: ٤١)، وهذا ما يراه جيرار جينيت، حيث يعتبر القصة تطويراً "لصيغة فعلية"، فليس ملحمة الأوديسة أو رواية البحث عن الزمن الضائع إلا "توسيعاً بمعناه البلاغي" لمنطوقات مثل (عوليس يعود إلى إيثاكا) أو مارسيل (يصير كاتباً) (جينيت، ١٩٩٧: ٤١)، حيث الأولى هي قصة عودة عوليس إلى وطنه "إيثاكا"، وما جرى معه خلال العودة من مغامرات وبطولات ونبوءات"، والثانية بحث مارسيل بروست في أعماق الذاكرة عن الزمن المستعاد من خلال عملية الكتابة.

واستناداً إلى الرؤية السابقة، نهض علم السرد على تقسيم المسرود إلى قصة وخطاب، ويرى تودوروف أن أول من استخدم هذا التصنيف هو العالم اللغوي "بنفنيست" (١٩٠٢ – ١٩٧٦)، الذي كشف عن وجود مستويين متميزين للفعل الكلامي في اللغة "هما مستوى الخطاب ومستوى القصة". ويشير هذان المستويان إلى تكامل موضوع المنطوق مع النطق واندماجه به (١٩٩٣: ٤٨). وهو يعني بالقصة "الوقائع التي حدثت في لحظة من الزمن دون تدخل الراوي في مجرى السرد" (٤٨)، وبذلك تكون القصة هي موضوع النطق كما هو في الواقع: أحداثاً وشخصيات ووقائع مبنية حسب النظام المنطقي التتابعي أو السببي، وهذا ما أطلق عليه الشكلانيون الروس "المتن الحكائي". في حين يعرف بنفنيست الخطاب "بأنه أي منطوق أو فعل كلامي يفترض وجود راوٍ ومستمع، وفي نية الراوي التأثير على المستمع بطريقة ما" (٤٨)، ذلك التعريف الذي تكرَّس في العلوم السردية، وتوسع ليصبح الطريقة التي اختارها السارد في تقديم الحكاية للمروي له، ومن خلفه القارئ، والنظام الذي اعتمده في ترتيب الأحداث وتركيبها، كل ذلك وفق منطق السرد الذي اعتمده، والخاص بوجهة نظره أو رؤيته السردية للقصة وللشخصيات وموقفه منها، وهو نتاج أيضاً لنوع العلاقة التي يبتغي تأسيسها مع المسرود له. ويبقى فعل السرد يتوسط بين القصة التي يرويها والخطاب الذي ينتجه، ويظهر من خلاله. ولذلك، فدراسة الخطاب تعني دراسة "العلاقة بين الخطاب والأحداث التي يرويها (أي القصة)" (جينيت، ١٩٩٧: ٣٨) والعلاقة بين الخطاب نفسه والفعل الذي ينتجه كخطاب أي السرد (١٩٩٧: ٣٨). وهو إذ يؤكد أن القصة والسرد لا يمكنهما أن يوجدا إلا بوساطة الخطاب، فإنه يضيف أن العكس صحيح، فالخطاب لا يمكنه أن يكون خطاباً إلا لأنه يروي قصة، وإلا لما كان سردياً، ولولا فعل السرد الذي ينطق به شخص ما،

لما تحقق كخطاب، "ولبقي مجرد مجموعة وثائق" (٣٨)، ومن هنا، فالخطاب ينوجد بصفته السردية من علاقته بالقصة التي يرويها، ويعيش بصفته خطاباً من علاقته بالسرد الذي ينطق به (٣٩). ولذلك، فتحليل الخطاب يرشدنا من جهة إلى الأحداث التي يرويها "القصة"، ومن جهة أخرى إلى النشاط والفعل الذي من خلاله أنتجت هذه الأفعال بالصيغة التي هي عليها في نص القصة المحكي أو المكتوب، ويبقى الخطاب يتوسط دراستنا للقصة ولفعل السرد، التي لا يمكن أن تتأتى إلا من خلال تحليل الخطاب وإشاراته، فتحليل الضمائر يشي بعلاقة السارد بالشخصية، وتحليل الصيغ ووجهة النظر يحدد موقع السارد، وبالتالي بؤرة السرد، وكذلك صيغ الأفعال تحدد أنماط السرد، وطريقة التعبير تحدد أنواع الخطاب.

ولإضاءة عمل المفاهيم النظرية السابقة وتعميقها، وبخاصة كلاً من مفهومي الخطاب والقصة في تحليل قصص المنهاج في الفضاء الصفي، ولمساعدة المعلمين على امتلاك تلك المهارة، سنحلل المثال التالي من قصة أسرة فقيرة: "وتقدمت روزاليّا، ولمستها في جبينها، ولكنها وجدتها باردة كقطعة من رخام. فصعقت، ولكنها تمالكت نفسها رحمةً بالطفلين".

وحسب التعريف السابق يكون مجمل الأحداث: (تقدمت، ولمست، وجدتها، صعقت) كلها أجزاء من القصة، في حين أن الجزء الأخير من الفقرة، وبالضبط عبارة "ولكنها تمالكت نفسها رحمةً بالطفلين"، وما فيها من تعليل وتفسير غير منظور للسارد، يمثل نوعاً من الشرح والتفسير (وكأن السارد) قد لاحظ أن (المسرود له) يسأل: "ولماذا تمالكت نفسها؟" أو لاحظ إمارات التعجب من صلابة روزاليّا وبرودة مشاعرها مثلاً، فحاول أن يبرر تمالكها لنفسها بكونه رحمةً بالطفلين. ومن هذا التحليل يتضح أن سرد الأفعال ونقل الأقوال يقدِّم لنا تصوراً عن القصة، في حين أن المقارنات أو التفسير أو التبرير هو جزء من الخطاب، وهذا ما أكده تودوروف في تحليل لمقطع من رواية الزمن الضائع: "لقد غمرني بلطف يربو على لطف سان لو، كما يربو على دماثة برجوازي صغير، ولكنه مهما كان سمحاً، فإنه يظل بالقياس إلى لطف فنان قدير مجرد رياء وتمثيل" (تودوروف، ١٩٩٣: ٤٨). ويرى تودوروف أن "الجملة الأولى حتى كلمة (لطف)" تعنى بمستوى القصة، أما المقارنة التالية والانعكاس الذي تضمنته فإنهما ينتميان إلى مستوى الخطاب، غير أن الجملة الأولى أيضاً ترتبط بالخطاب، لأن فاعل المنطوق مؤشر بضمير المتكلم "أنا" (١٩٩٣: ٤٨)، وبذلك تصبح مجالاً لتحديد السرد وتحليل الخطاب معاً.

عناصر الخطاب

وللخطاب السردي مكونات وعناصر لا يثبت له بدونها مقام، وعلى الرغم من أن هذه المكونات تتبادل الأولويات، وتتفاوت من عصر إلى آخر في الحظيان بالاهتمام، فلكل عصر أولويات، ولكل نظرية اهتمامات توليها العناية بشكل أكثر.

إلا أنه يمكن المجازفة بالقول إن السرد الحكائي لا يتحقق إلا من خلال "هيئة تلفظية تحوِّل عجز الحوادث في التعبير عن نفسها بنفسها" (بوطيب، ١٩٩٢: ٦٨) إلى سرد وقائع المتن الحكائي، وتقديمها في قالب لغوي وهيئة سردية لا تنوجد إلا بانوجاد الصيغة التلفظية الساردة؛ أي السارد، حيث لا يمكن أن نتخيل سرداً بدونه (١٩٩٢: ٦٨).

والسارد هنا مكوِّن من مكوِّنات الخطاب السردي، وهو ليس الكاتب، إنه ذلك الكائن المتخيل، الذي يمثل صوته محور السرد القصصي "فالسارد ليس أبداً الكاتب. ... ولكنه دور مخلوق ومتبنى من طرف الكاتب" (٦٨). فالسارد عنصر بنيوي من عناصر الخطاب السردي، وضرورة وظيفية لهذا الخطاب من حيث هو شخصية متخيلة يتوسل بها المؤلف لتأسيس عالمه الحكائي، "لتنوب عنه في سرد المحكي وتمرير خطابه الأيديولوجي" (٦٩)، لإعطاء المحكي ثقلاً وظلاً واقعياً للإيهام بواقعية القص وصدق حدوثه.

وما دام السرد القصصي خطاباً، فهو ككل خطاب يتطلب مخاطباً، فـ"كل كلام مسموع يفترض وجود شخصية متكلم ومخاطب" (٦٩)، ودون وجود المسرود له يبقى السرد "في حالة احتمال" (٦٩)، أو في حالة هذيان، ولذلك؛ فالمسرود له كهيئة تلفظية تنبعث إلى الوجود مع انبعاث الهيئة التلفظية الأولى (السارد)؛ فالسارد لا يمكن أن يتحقق كهيئة تلفظية، إلا بتخيل الهيئة الأخرى الموجهُ لها السرد، فعملية تحقق الهيئة التلفظية الثانية (المسرود له) تخيلياً تشكِّل المناخ والسياق لميلاد الهيئة الأولى (السارد) ونموها في السرد، وعبر عمليتي إنتاجه وتخلقه كسرد حكائي.

وإذا كان السارد والمسرود له يمثلان مكوِّني الخطاب السردي الرئيسين، فإن المسرود هو المكوِّن الثالث، والمسرود هنا في (الخطاب) ليس هو الأحداث الحكائية كما حدثت في الواقع، وإنما هو الحوادث التي وقعت مسرودة من قبل سارد (هيئة لها ملامح خاصة) للتأثير على هيئة أخرى، لذلك يمكن القول إن المسرود هو الأحداث الواقعية مصاغة، انطلاقاً من العلاقة الحوارية بين الهيئتين التلفظتين السارد والمسرود له.

فالسارد والمسرود له -كعنصرين من عناصر الخطاب- متلازمان ومتشارطان ومتحاوران منذ لحظة التشكل الأولى، فميلاد السارد رهنٌ بانوجاد المسرود له؛ كلاهما ينبعث ملازماً للآخر ملازمة الظل لصاحبه "لا يفارقه ما دام حديث الأنا، هو في العمق خطاب للأنت، ولو كان هذا الأنت هو المتكلم ذاته كما يحصل في المنولوجات" (٦٩)، فبمجرد ما يعلن المتكلم عن نفسه ويتسلم مقاليد اللغة، فإنه يغرس الآخر أمامه، كيفما كانت درجة الحضور التي يمنحها لهذا الآخر. إن كل تلفظ هو، صراحة أو ضمناً، خطاب يستوجب مخاطباً" (٦٩).

وبما أن السرد لا يتم في فراغ، ولا يحدث بهدف السرد فقط، بل إن حدوثه يستلزم إطاراً من المكان والزمان، ويهدف لتحقيق غايات وحاجات، وتوليد تأثيرات؛ فلا بد لاستكمال فهمه من وضعه في سياقه الذي لا يتم إلا فيه، ولا يفهم إلا بتحليله ضمن هذا السياق.

والسياق السردي يتضمن كل ظروف عملية السرد والتقنيات التي لجأ إليها السارد لتحقيق غاياته، ونتيجة لهذا الفهم، تحققت إحدى النقلات في عالمي الأدب والنقد، فلم يبقَ النقد رهين البحث في مقصدية الكاتب، وتجاوزها للبحث في مقصدية النص، تلك الرؤية التي استبدلت المتن الحكائي بالمبنى الحكائي، ليصبح هو موضوع التحليل والدرس العلمي. وبالتالي، لم يعد التحليل ينشغل بموضوعات القصة ودلالات الحوادث فقط، بل عاد ليضع التشكيلات البنائية والتقنيات السردية في بؤرة البحث والاستشكاف.

وما يتضمنه سياق السرد، هو كل ما أثَّر في عملية السرد ووجّهها بالاتجاه الذي خلصت إليه، وكل ما استدعاه السرد ليوظفه في إيصال المسرود للمسرود له من أمكنة، وأزمنة، ووجهات نظر، وأنماط سرد، والأصوات، وتعددها، وطرق تشكلها.

ولتقريب المفاهيم وإعادة تركيبها، يمكن تطبيق عناصر الخطاب على الجملة أو تعميم عناصر الجملة على الخطاب، فالجملة تبنى من فعل وفاعل ومفعول به ومفعول فيه (ظرف). والخطاب يتكون من السرد الذي هو فعل كلامي يخلق الأحداث، ويثبتها في صيغة لغوية. والسارد هو الشخص الفاعل للكلام والمنتج للقصة على مستوى السرد والمسرود له، وهو الشخص المنفعل بالسرد والمتلقي له. والسياق هو مجمل الظروف المحيطة بعملية إنتاج السرد كحدث فعلي. وبهذا، فإن التحليل الخطابي للسرد هو نوع من التوسيع لعلم المعاني المعروف في البلاغة والنحو العربيين، ومن جهة ثانية، فإن المدرسة السيميائية ترى في الجملة الفعلية قصة صغيرة، فالجملة تتكون من أفعال وأسماء وصفات وظروف، وهذه هي مكونات القصة: أحداث وشخصيات ومواصفات وخصائص وفضاءات مكانية وزمانية. فالحدث هو اتساع لفعل ما، والشخصية تجسيد لاسم ما، وحالات الشخصية وتحولاتها تعميق للصفات، والفضاء الزمكاني إطلاق لطاقات الظروف الزمانية والمكانية، ولذلك، فالجملة في التحليل السيميائي قصة صغيرة، والقصة في التحليل الخطابي جملة طويلة.

الجملة القصة والقصة الجملة

لنأخذ جملة "صعد موسى"، فهذه الجملة في العرف السيميائي قصة صغيرة، يرتبط تحليلها سيميائياً وخطابياً بالسياق الذي أنتجت فيه، ومن خلال تحليل العمليات السردية التي أنتجت فيه، وتحليل هذه العمليات التي أنتجت الفعل السردي بشكله الخطابي؛ فإذا عُرف السياق على أن القائل هو إمام مسجد (واعظ)، والمكان هو المسجد، والمستمعون هم مجموعة من المصلين، واليوم هو الجمعة، فإن موسى هنا تحيل في سياقها غالباً إلى النبي موسى، والفعل صعد لا يحيل إلى صعود جسدي، وإنما يحيل إلى صعود رمزي يعني حمل الرسالة، والرسالة ربانية ... . والغاية هي العبرة والموعظة ... في حين لو كان الباث معلماً لطلاب في حصة اللغة العربية، فعندها قد تكون

الجملة قصة أخرى. أما في التحليل الخطابي، فإن مقاربة القصة يتم باعتبارها جملة طويلة، فيغفل جانبها الحكائي، ويركز على البناء النحوي لها، ويقاربها من منطق الفاعل ومقاصده، والمفعول به ووضعياته، والفعل وصيغه وظروفه (يمكن النظر إلى تحليل الخطاب في حكاية عبد الله البري وعبد الله البحري في الفصل الثالث من هذا الكتاب).

النص والقصة والخطاب

النص والقصة والخطاب هي مفاهيم متفارقة ومتداخلة، معرفياً وإجرائياً، سنحاول تقديمها بشكل دقيق لنمنع الالتباس من إشغال حيز في ذهن القارئ، وفي مجال البحث، ثم سنعمل على تطويعها ضمن رؤيتنا الهادفة إلى تحليل (مناهج مدرسية)، للوقوف على الثغرات واستنطاقها، وإبراز الإنجازات، وتعميق اشتغالها لتطوير وضعية تعليم اللغة.

ومن الضروري التأكيد في خاتمة الفصل على أن انشغال العلوم اللغوية، ودراسات الخطاب في تحديد أبعاد ومدلولات مصطلحات الخطاب والملفوظ والنص من جهة، والخطاب والقصة (الحكاية) والنص من جهة أخرى، وما بينها من تشابك معقد يعود لأسباب كثيرة، منها تعدد الحقول المعرفية التي تموضعت فيها هذه المصطلحات من جهة، وتمايز المدارس الفكرية والأدبية التي تصادمت على أرضية مفهمةِ هذه المفاهيم وتوظيفها إجرائياً وأيديولوجياً من جهة أخرى.

فعندما تتقدم مصطلحات كنص، وخطاب، وملفوظ، فإنه يتم تجاوز اللغة في شكلها النحوي المجرد، وأنها علامات معجمية قارة إلى مستوى يتطلب دراسة جملة وأكثر تترابط وتتحقق في سياق ما، ولبلوغ غاية محددة. فنحن "مع الجملة نترك مجال اللسانيات كنظام للعلامات، وندخل إلى مجال آخر فيه اللسان أداة للتواصل، نعبر عنه بواسطة الخطاب" (يقطين، ١٩٩٣: ١٨)؛ "فالخطاب عند (بنفنست): كل تلفظ يفترض متكلماً ومستمعاً، وعند الأول هدف التأثير على الثاني بطريقة ما" (١٩٩٣: ١٩). والخطاب من هذا المنطلق يتقاطع مع الملفوظ، ولكن التقاطع يفترض التخالف ويتضمنه طالما أن الالتقاء لم يكن إلا تقاطعاً في جزئية فقط، حيث الملفوظ منظور إليه "ككلام يقع بين صمتين أو بياضين" (١٩)، وبما أن الخطاب تلفظ، والملفوظ كلام، فإن الفارق بينهما كالفارق بين عملية الإنتاج كصيرورة، والمنتج كمنجز جاهز وثابت؛ ولهذا فقد ربط البعض بين الخطاب والملفوظ باعتبار الخطاب ملفوظاً منظوراً إليه من وجهة نظر آليات وعمليات اشتغاله في التواصل. ولهذا، فإن موضوع الدراسة هو الخطاب، لأنه يوضح كيفية إنتاج الملفوظ بواسطة المتكلم من خلال فعل حيوي يتضمن مخاطباً وغاية؛ فالخطاب هو لغة في طور العمل، في حين أن الملفوظ كمعنى يرتبط بمقام التواصل وسياقه، وقد دفع ذلك البعض إلى المعارضة بين الخطاب والملفوظ: "فالملفوظ متتالية من الجمل الموضوعة بين بياضين دلاليين، أما الخطاب فهو الملفوظ المتناول من وجهة نظر حركية خطابية مشروط بها. وهكذا فنظرة

تلقى على نص من وجهة تبنينه لغوياً تجعل منه ملفوظاً، ودراسة لسانية لشروط إنتاج هذا النص تجعل منه خطاباً" (٢٢). وبما أن الخطاب تلفظ لغوي في سياق اجتماعي، وحيث المتكلم يغرس في ذهنه شخصاً آخر موجهاً إليه الخطاب، فإن ذلك يمنح الخطاب خصائص مميزة له عن الملفوظ كالتعالق، والتصاعد، والقصدية، والاستمرار، متضافرة معاً لإنتاج دلالة، وإيصال رسالة، وتحقيق غاية. وفي سياق هذه الرؤية، علينا التنبيه بأن توظيف تعبيري (نص) و(ملفوظ) يحيلان إلى معنى الكلام المنجز وبنيته الدلالية، في حين أن تعبيري (خطاب) و(تلفظ) يشيران إلى عملية إنتاج الكلام وكيفية اشتغاله.

مقترح تطبيقي: الخطاب والقصة في سياق تحليلي

- المضمر والظاهر في المنهاج

في هذه المقاربة نتناول نص أسرة فقيرة" تحليلياً للكشف عما يتضمنه من مضامين ومقاصد سواء أكانت ظاهرة أم مضمرة، ولذلك، سنركز في المقام الأول على ثنائية النص باعتباره قصة (حكاية) من جهة، وخطاباً من جهة ثانية. وسنحلل الخطاب باعتباره موضوع الدرس لأسباب عدة، أولها أن الخطاب هو تقنية نوعية لظهور السارد كهيئة للتلفظ، وهو الذي يجعل السرد واقعاً، وحقيقة قابلة للتحليل، وهو الذي يمثل خيارات الكاتب ومقاصده، وعبره يتم تمرير المقاصد الخفية والرؤى المضمرة والتوجهات التي تتسم غالباً بالمضمون الأيديولوجي والإرادة التحكمية لفئة ما.

وثاني الأسباب هو أن الحكاية لا تحتمل في العادة سوى رسالتها الواضحة، لكن يأتي الخطاب (شكل سردها) أو رَوْيُها، ومن وجهة نظر محددة؛ ليجعل منها تحمل رسالة أخرى قصدها الكاتب، سواء بوعي أم بلا وعي، وهنا فإنه يكون قد حمَّلها للنص، وإلا لماذا اختار هذا الشكل بالذات مع "أن هناك خمسة ملايين طريقة لحكي حكاية واحدة"؟ حسب ما يؤكد هينري جيمس (عبد المجيد، ٢٠٠٠: ٨).

قد نعتبر القصة هي مضمون القص، في حين يمثِّل الخطاب شكله، وبما أن المضمون لا ينفصل عن الشكل، والشكل ليس بإمكانه إلا أن يكون مضموناً، فإننا سنطرح بدل ذلك أن القصة هي الملفوظات، في حين أن الخطاب هو التلفّظات؛ أي أن القصة هي دلالة السرد ومعناه، في حين أن الخطاب هو شكل السرد وكيفية اشتغاله، والسياق الذي تمَّ فيه.

- القصة والخطاب على سبيل المقاربة والمقارنة

إن أبطال الخطاب هي (أنا وأنت)، أما موضوعه فهو الزمان والمكان في النص وأشكال السرد والصوت ووجهة النظر، وأكثر ما يتضح ذلك في النعوت والصفات والإحالات الزمانية والمكانية (الآن) و(هنا) و(هناك)، وفي الإشارات الدينية أو النفسية أو الأسطورية الموظّفة في النص. أما القصة: فأبطالها (هو وهي) وموضوعها الأحداث والأفعال والشخصيات، وتتضح في أفعال الشخصيات وتسلسل هذه الأحداث وأقوال الشخصيات التي تتوجه لشخصيات داخل القصة، أمّا الأقوال التي توجَّه لأشخاص خارج القصة، فإنّها لا تمت للقصة بصلة، بل تكون جزءاً رئيسياً من الخطاب. وكمثال تحليلي سنتناول المقطع التالي: "ابتسمت بقسوة"، فالفعل (ابتسمت) يزودنا بمعلومات عن القصة، لكن الوصف (بقسوة) يقدم فكرة عن الخطاب (شولز، ١٩٩٦: ١٥٧)، لأن النعت (بقسوة) يحيلنا إلى تصور للشخصية، فهي (شخصية عنيفة، مرائية ...).

فالراوي هو من وصفَ فعلَ الابتسام (بالقسوة)، وهذا يحيلنا على تصور ما للشخصية، فهي شخصية مضغوطة مضطرة للابتسام، وهي شخصية عنيفة تداري عنفها، وهي شخصية مرائية ... ، في حين أننا لا نعلم هل فعلاً ابتسمت الشخصية (بقسوة) أم أنها ابتسمت في ظرف كان الراوي فيه في وضع جعله يراها قاسية، أو أنه حرفها عامداً ليعطي انطباعاً ما للمتلقي عن هذه الشخصية، أو بغية إثارة المتلقي ... . ثم أخيراً، لماذا استخدم نعت (بقسوة) ولماذا لم يستخدم نعوتاً أخرى مرادفة مثل قاسية، صلبة، باردة، فاترة، ... . لذلك، يجب ألا نغفل أنه وصفٌ بصوت شخص آخر (السارد أو شخصية أخرى)، ومن وجهة نظر ورؤية خاصة به. ومن هذا المنطلق، يصبح هذا الوصف وثيقة على ضوئها تُقرأ شخصية السارد وعلاقته بالشخصية وموقفه منها، لا حقيقة الشخصية التي نحتاج إلى عمل تحليلي نقدي للإطلال عليها بحكم كونها تتراءى لنا عبر وعي وسيط؛ ألا وهو وعي السارد، فلو تمَّ وصف شخصية بطريقة ما إلى أن تكونت لدينا صورة عنها، وعند اكتمال هذه الصورة، اكتشفنا أن من قُدِّمتْ هذه الشخصية عبر وعيه وصوته هو إنسان غير سوي وغير متزن، ألا تتغير صورتنا عن الشخصية تبعاً لذلك؟

وهذا ما دفعنا للتوقف عند هذا النص "أسرة فقيرة" لنحلله من منطلق ضدي، يقوم على أن المعرفة ضدية أولاً وحوارية ثانياً، وعلى أن القبول بظاهر النص فقط والتوقف عنده، هو نوع من التواطؤ مع مقاصد الكاتب أو النص، وكلاهما نتاج لحظة ثقافية ونقطة مجتمعية تمثِّل تقاطعاً لجغرافيا محددة، وتاريخ معين، ومنظومة مجتمعية. وبما أن النص هنا موجه إلى طلابنا، فلا مناص من تفكيكه وتشريحه لمساعدة المعلمين على كشف خباياه، والاطلاع على مقاصده المضمرة القابعة في ثنايا الخطاب، بغية استدعائها في "الدرس" واستنطاقها كي لا يتم تمريرها على أنها أفكار ومعارف تُختَزَنُ في ذواكر الطلاب، بل على أنها مواقف وأيديولوجيا تُناقش وتُحاور وتفنَّد.

ومن هذا المنظور سنقوم بالاقتراب من النص كوسيط تعليمي، لكنه في الإطار المدرسي، وبالشكل المنهاجي يقترح على الطلاب سياقات اجتماعية ما، وأطراً ومرجعيات ثقافية مختلفاً عليها، وقابلة للنقد والحوار، في حين أنها تُقَدَّم على أنها الحقيقة الوحيدة والوجود الشرعي الأوحد. وهذا ما سنحاول أن نكشفه ونقرأ علاقاته وإمكاناته؛ نربطه في سياقات محددة وضمن نشاطات محددة، لجعله مجالاً يقوم الطالب من خلاله باختبار أفكاره وأفكار النص بعد وضعها على محكات جديدة، وفي سياقات مختلفة بغية تفعيل الصراع في النص وفي ذات الطالب، لإثارة حوارات وبناء مناخات تدفع به للقيام بحوارات وكتابات تنتج معاني جديدة، وتفضي إلى استثمار الواقعي والمتخيل بهدف المرور بخبرات جديدة تمثِّل تعلماً جديداً.

فالنص الأدبي يمثل وسطاً يساعدنا على الخروج من الذات والعبور في آخر، لغةٍ أخرى، وذواتٍ أخرى، وسياقاتٍ أخرى. وهذا التغيير الذي يحدث لا يمثِّل قطيعة مع ذات المتعلم بقدر ما يمثِّل تحولاً في الهوية وإعادة بناء للذات، وبقدر ما يكون هذا التحول حقيقياً وعميقاً يكون التعلم أصيلاً وجوهرياً.

- العنوان والنص

العنوان للنص ليس شيئاً خارجياً أو وجوداً زائداً للزخرفة أو التحلية، بل هو جزء بنيوي من النص، فهو أول ما يظهر من النص، وأول ما يواجه ذهن المتلقي، وسنتعامل معه على اعتبار أنه جزء بنيوي من النص، ومصطلح إجرائي ضروري لمقاربة النص، فهو جزء بنيوي لأنه أول ما يواجه ذهن المتلقي، فيحدد ما يعرف "بأفق التوقع"[٧] من جهة، ويشكل "علامة دلالية تقوم بوظيفة الاحتواء لمدلول النص، وكما يؤدي وظيفة تناصية،[٨] حيث يحيل إلى نصوص، ووضعيات أخرى، وأعراف خطابية يستدعيها فتحضر لذهن المتلقي لتشكِّل إطاراً فاعلاً لعملية القراءة، فيتفاعل معها النص ويتلاقح شكلاً وفكراً" (حمداوي، ١٩٩٧: ٩٩)، وبالتالي إذا كان النص بأفكاره مسنداً، فإن العنوان مسند إليه، فهو الإطار الذي يعيد ترتيب ما تركه النص مبعثراً (١٩٩٧: ٩٧)، وهو أيضاً مفتاح تقني ومفهوم إجرائي يجس به المحلل "نبض النص وتجاعيده وترسباته البنيوية وتضاريسه التركيبية" (٩٧). وللعنوان أيضاً وظائف متعددة، فعنوان "أسرة فقيرة" منذ لحظة الاستكشاف الأولى، وقبل الولوج إلى النص، يوحي بأن موضوع القص والحكي هو الفقر ومشكلته وقضية الحرمان فيه، لكن العنوان أسند (الفقيرة) إلى كلمة (أسرة) التي تحيل إلى التحشد والتماسك والتعاون، وبجمع الكلمتين يتمكن العنوان منذ البداية من إحالة قضية الفقر إلى نوعية الحل المطلوب والمنشود لهذه القضية، فالعنوان منذ البداية أحال إلى المشكلة التي سيعالجها النص، وعلى الثيمة الرئيسة للمضمون، وعلى شكل الحل المطلوب؛ فالحل لمشكلة الفقر يتم بتطبيق مبدأ الإحسان لا العدل، وهذا جوهر القصة، وجوهر موقف أدب التبرير لا أدب التغيير، وهذا ما أكدته القصة في نهايتها، وما اشتغل الخطاب على تحقيقه، ومن ثم تسويقه للمتلقي باعتباره الحل الوحيد الممكن، فالأوصاف التي أضفاها على الطبيعة وضعت المتلقي في حالة من التضامن مع الطفلين، لكنه تضامنٌ ممزوج بالفزع والخوف، ما جعل المتلقي يطلب للطفلين سنداً ودعماً سريعاً ليحميهما من أخطار الطبيعة التي تمَّ تضخيمها في مرايا العتمة الحالكة والعاصفة والأعاصير والأمواج ... . كل ذلك لدفع المتلقي لقبول الحل المقترح من قبل الكاتب دون التفكير بواقعية هذا الحل وإمكانيته، ودون توفر الوقت اللازم لطرح أسئلة تمس الجوهر الحقيقي لمشكلة الفقر

[٧] أفق التوقع: مصطلح نقدي وإستراتيجية قرائية ابتدعه الناقد الألماني روبرت ياوس ضمن التوجهات النقدية التي منحت الأولوية للقارئ وما تولد عنها من اتجاهات عرفت بنظريات التلقي، وأفق التوقع ضمن هذا المنظور يعني مجموعة التوقعات التي يكونها القارئ عن النص من عنوانه ومن معرفته بالكاتب وسيرته فتأتي قراءة النص لتؤكد توقعات القارئ أو تكسرها، وتزداد جمالية النص -طبقاً لرؤية ياوس- باتساع أفق التوقع أي تزايد المسافة بين التوقعات الأولية لدى القارئ من النص وبين النتائج التي حققتها قراءة النص.

[٨] التناص (Intertextuality) هو تعبير نقدي أول من ابتدعه ميخائيل باختين في دراسته للرواية كنص هجين، وشاع استخدامه عن طريق تودوروف وتطور نتيجة جهد جوليا كريستيفا التي منحته تسميته هذه في كتابها "الكلمة والحوار والرواية"، ووظفته كإستراتيجية قرائية للنصوص، ويعني هذا المصطلح أن كل كتابة هي نتاج لثقافات متعددة وعصور متداخلة، وليس نتاجاً لفاعله وعصره فقط، وبالتالي فإن التناص يحيل إلى صلات وروابط متعددة في الشكل والمحتوى تربط النص بنصوص أخرى؛ فكل نص ينوجد ضمن علاقته بنصوص أخرى يمتصها وينولد منها.

كقضية سياسية ومجتمعية، وللسبب نفسه تم فصل القصة عن السياق الاجتماعي، فقد خلت من أي ذكر للمجتمع؛ فلا جيران، ولا دولة، ولا مؤسسات، وكذلك أيضاً الإشارة للمسيح من خلال الإشارة لتمثال العذراء، هذا من ناحية. أما الناحية الأخرى فقد وظّف الخيارات التقنية أو التشكيلية والصيغ اللغوية لتمرير هذا التصور، فهناك العديد من الصيغ كمثل "يا لك من امرأة مباركة"، و"الطفلان البائسان"، و"كارميلا المسكينة ..." التي تنشد تحقيق الغاية ذاتها.

- القصة والخطاب والسرد

"النص شيء مفتوح، وغير كامل، وغير مكتف، (...) وينبغي أن يفهم بوصفه نتاجاً لشخص أو أشخاص، عند نقطة معينة من التاريخ الإنساني، وفي صورة معينة من الخطاب" (شولز، ١٩٩٤: ٤١)، وهذا يرتبط بكون المعنى والدلالة هي نتاج للقصة المثبتة كنص، وللسرد كعملية منتجة للخطاب ومتحققة فيه، فالسرد جملة من الأفعال وسلسلة من الإجراءات والتقنيات تنتقل بالقصة من كونها حكاية أو متن من الأحداث، إلى كونها بناءً متسقاً تتجلى على شكل خطاب.

- تحليل الخطاب

انطلاقاً من التمييز السابق بين موضوعتي القصة والخطاب في النص السردي، عرفنا أنه يمكننا أن نستكشف الخطاب من خلال تحليل زاوية السرد، وموقع السارد وعلاقته بما يسرد، وطبيعة السرد وأنماطه وعلاقته بالأحداث التي يسردها، ويمكن استكشاف هذه المسائل عبر البحث في الأسباب المذكورة والتبريرات، وفي الروابط وأدوات الربط والنعوت والأوصاف، وفي الظروف الزمانية والمكانية، فالبحث في القصة يعني البحث في الأحداث والأفعال، أما البحث في الخطاب، فيعني البحث في كيفية سرد هذه الأحداث، وعلى ضوء ذلك نقرأ العبارات التالية ونستكشف كل ما يفيدنا في تحليل الخطاب:

جدول (١): تحليل الخطاب في القصة

	المقطع السردي	تحليل الخطاب
١.	في إحدى الأمسيات، أنزل السيد بارينو قاربه الصغير، في البحر (أنزل، الصغير)	أنزل: الفعل مسند للضمير الثالث "هو" ما يعني أن الراوي ليس بارينو الصغير: مؤشر على وضع الأسرة
٢.	فرآها تنذر بالإعصار	تنذر: إشارة إلى مغامرة (خطر)
٣.	وضع يده على كتف الزوجة وقبَّل الأطفال	الضمائر السردية تدلل على أن الراوي ليس روزاليًّا وليس أحد الأطفال
٤.	وجاء المساء بسرعة	بسرعة: زمن نفسي بالنسبة لروزاليًّا
٥.	تلك الأرملة المريضة كارميلا وطفلاها البائسان	الأرملة المريضة والبائسان: تحريض على التعاطف ومحاولة لإثارة عاطفة تعاطف وتفاعل تشل إمكانيات السؤال وتبدد فرص النقد.
٦.	الريح تزمجر، الخليج ... هائجاً مضطرباً يلمع بغضب، الظلمة العابسة	صراع مع الطبيعة، وضع الطبيعة في علاقة ضدية مع الإنسان
٧.	وصعقت لكنها تمالكت نفسها رحمة بالطفلين	تمالكت نفسها رحمةً بالطفلين: تفسير لعدم بكاء روزاليًّا أو لتماسكها (تفسير أم تبرير؟)
٨.	الإعصار يسوق أمواج البحر أمامه كالقطعان المذعورة، وتذكرت روزاليًّا أطفالها الثلاثة	وصف من وجهة نظر روزاليّا، لأن صورة الإعصار الذي يطارد الأمواج، ذكَّرها بأطفالها، صورة الخطر، استدعى أطفالها إلى ذاكرتها.
٩.	أضجعت الطفلين إلى جانب أطفالها الثلاثة ثم وقفت خلف الباب. ... فشعرت في قلبها بدفء وطمأنينة.	كارميلا قطعة رخام باردة، بارينو يصارع الموت وروزاليًّا ... تشعر في قلبها بدفء/الراوي يعلم ما في وجدان شخصية روزاليًّا.
١٠.	ومضت الساعات بطيئة ورهيبة	زمن نسبي بالنسبة لروزاليًّا
١١.	حقاً ... لقد فقدا أمَّهما ... لو لم يكن ... ولكن لدينا نحن ثلاثة أطفال آخرين وليس لدينا خبزٌ لهم	تلعثم في اتخاذ القرار، تلميح بعدم المقدرة على ضم الطفلين، تفكير واقعي ومنطقي بصيغة حوارية.
١٢.	فهتف يا لك من امرأة مباركة	مباركة، وصف لروزاليًّا على لسان بارينو، لكن ليس بصوته ولا من منظوره.

- الصوت السردي ووجهة النظر:

- ❖ من الذي يروي الأحداث؟ وما علاقته بالشخصيات والأحداث، ومدى معرفته بدواخلها ونفسياتها؟
- ❖ من أي وجهة نظر تسرد الأحداث ويدار الحوار؟
- ❖ من الشخصية التي تتمكن من تغطية كل أحداث وتفاصيل القصة؟

إن السؤال عن الصوت وعن وجهة النظر هو سؤال عن السارد وعن علاقته بكل من السرد والمسرود له، فسؤال الصوت يعني: من الذي يتكلم؟ ويتم التعرف عليه واستقصاء حقيقته بوساطة الضمير السارد أو الشكل النحوي للسارد، وهذا ليس شيئاً إضافياً أو هامشياً في النص الأدبي، بل على العكس من ذلك، فهو "شكل دال على معنى وحامل لأيديولوجيا ما" (عبد المجيد، ٢٠٠٠: ١٠)، وهو أيضا خيار الكاتب في تقديم نصه بشكل يحقق النص من خلاله الوظيفة المفترض منه تحقيقها، سواء أكانت إطلاقاً لطاقات جديدة من خلال ما يعرف في المدرسة الشكلانية الروسية بالتغريب، أم نزع الألفة عن مدركات اعتدنا رؤيتها بطريقة ما، "فالفن قد وجد ليعيننا على استعادة الإحساس بالحياة، وليجعلنا نتحسس الأشياء كما تُدرك لا كما تُعرف (٢٠٠٠: ٢٠)، أم من خلال شتل الحياة برؤى جديدة، أم من خلال توظيف واستكشاف تقنيات جديدة تؤدي لتعميق مجرى البحث والكتابة، ما يسهم بدوره في تمدد فضاءات الرؤية واتساع مساحات العيش الحر، وإذا كانت عكس ذلك فإنها تعمل بغية تجفيف منابع الرؤية وإغلاق أبواب الأمل؛ فعندها تخرج من حقل الفن إلى خانة الدعاية الأيديولوجية والثقافة الفئوية لصالح إرادة ما.

ومن هنا، فسؤال الصوت هو سؤال عن المضمون والتقنية والأيديولوجيا، ولا يمكن فصله نهائياً عن وجهة (زاوية) النظر، فإذا كان الصوت في القصة سؤالاً (عمن يتكلم؟)، فإن وجهة النظر تسأل (عمن يرى؟)؛ أي من الذي تُقدَّمُ أحداث القص من خلال وعيه؟ ومن أي نقطة يرى هذه الأحداث؟ ومفهوم وجهة النظر من المفاهيم ذات الطبيعة الجدالية، فقد جعلها البعض تتسع لتشمل فلسفة الكاتب، ورؤيته الاجتماعية والسياسية، وغير ذلك من نواحي الحياة الإنسانية، وهذا ما قصده ف.ك. شتانزل حين اعتبرها "موقفاً ما اتجاه مسألة ما" (٣٥)"، في حين قام آخرون بتضييق أفقها الدلالي والإجرائي لتصبح النقطة التي تتموضع فيها العين الرائية، فهي هنا، وضمن هذه الرؤية، نقطة للنظر تُروى منها القصة أو يدرك من خلالها المتن الحكائي الذي يتم سرده في شكل خطاب أو مبنى حكائي، وبذلك تكون قد تعددت تجليات وجهة النظر عند النقاد ما بين الصفة الشكلية الموقعية باعتبارها نقطة النظر وزاوية الرؤية، وبين اعتبارها الصفة الفلسفية التي تتسع مشتملة الموقع الاجتماعي والموقف الأيديولوجي لما يروى، أو باعتبارها مسألة نفسية ترتبط بمدى تعاطف الراوي مع ما يروي، أو باعتبارها قضية فنية تعبيرية تعني العلاقة التي اختارها الراوي بين نفسه

وبين الشخصيات والأحداث التي يرويها. وقد تتنوع وجهة النظر في القصة الواحدة أيضاً، آخذة أكثر من شكل، فهي إما داخلية (عندما يتطابق السارد مع الشخصية) "لتصبح الشخصية بؤرة السرد"، وإما خارجية (عندما يكون السارد مشاهداً وليس مشاركاً)، وقد تكون رؤية من خلف الشخصيات (يكون عندها الراوي كلي المعرفة)، أو تكون رؤية من الخارج (يكون عندها الراوي جزئيَّ المعرفة). وقد تكون ثابتة طوال النص في شكل من هذه الأشكال أو متغيرة أو متعددة.

ويمكن تصنيف هذه الأشكال والتجليات بدءاً من بويون (١٩١٦ - ٢٠٠٢) أول من صنفها، وانتهاء بجيرار جينت مروراً بالناقد تودوروف على النحو التالي:[٩]

جدول (٢): وجهة النظر ووضعيات السارد

بويون	تودوروف	جينيت	المعنى
الرؤية من الخلف	السارد أكبر من الشخصية	السرد ذو التبئير الصفري	الراوي في هذا الشكل يكون فوق الشخصيات، يعلم أكثر مما تعلم، فهو يعرف عن كل الشخصيات، ويصف ويحلل، ويعلم ما تفكر وما تحلم، (راوٍ عليم) وله وضعيتان: إما أن يكون مراقباً وإما مشاركاً.
الرؤية مع الشخصية	الراوي = الشخصية	التبئير الداخلي	الراوي يتطابق مع شخصية ويرى الأحداث من خلالها، ويحدد موقفه من الشخصيات الأخرى من موقعها بالنسبة للشخصية التي يتلبسها، وهو راوٍ جزئي المعرفة ومشارك دائماً .
الرؤية من الخارج	الراوي أصغر من الشخصية	التبئير الخارجي	الشخصيات في مستوى أفقي بالنسبة للراوي وهو لا يعرف عنها إلا بمقدار ما تبدي، فهو يصف ما يرى وينقل ما يسمع فقط.
الرؤية المجسمة وهي حالة من حالات الرؤية مع الشخصية، ولكنها غير ثابتة في شخصية واحدة	الراوي = الشخصيات كلها	نوع التبئير داخلي ومتعدد ومتغير	الحدث واحد يروى من قبل شخصيات عدة، وبأساليب وصيغ متعددة تمنح المتلقي متعة مضاعفة ومعرفة معمقة

[٩] اعتمدنا في بناء الجدول على كتاب تودوروف الأدب والدلالة (١٩٩٦ :٧٧-٨١) وكتاب جيرار جينيت خطاب الحكاية (١٩٩٧: ٢٠١ - ٢٠٥).

- أنماط السرد وفقاً لوجهة النظر

١ - السرد الحكائي "البانورامي" عند "لوبوك" هو نمط سردي يعتمد الحكي أو القول، ويرتبط بالرؤية من الخلف، ويتسم بالإحاطة الكاملة بالإحداث والإطلالة على العالم الداخلي للشخصيات، ويميل إلى استخدام التفسير. ومن عيوب هذا الشكل السردي أن تلك المعرفة غير مبررة، وفوق إنسانية وتذكِّر بالمعرفة المطلقة والأحادية ذات الدلالات المتعالية والمقدسة.

٢ - السرد المشهدي التمثيلي: وهذا النمط السردي يعتمد على العرض المسرحي، حيث الحدث يروي من قبل فاعله، ويرتبط بالرؤية مع الشخصية، حيث الشخصية هي فاعل الحدث وفاعل المنطوق السردي، ما يعطي للسرد مصداقية، ويجعله معرفة ذاتية وتجربة معاشة تظهر نتيجة انخراط حقيقي في فعلي الفعل والسرد معاً.

٣ - السرد- الرسم أو اللوحات: حيث هذا النمط أحدث أنماط السرد، فهو يتناسب مع روح العصر، ويقوم على تعدد المنظور ونسبية المعرفة، ويعتمد على تقديم الأحداث كما تنعكس عبر وعي الشخصيات، فيتعدد الحدث الواحد بتعدد وجهات النظر والوقائع.

مثال تطبيقي: الصوت ووجهة النظر في سياق تحليلي

نقرأ النص، ونحشد الإشارات والدلائل التي تشي بأن القصة تُروى بصوت راوٍ "خارجي"، ليس بصوت أي شخصية من شخصيات القصة، والدلائل التي تعني أن روي (سرد القصة) موجه ومحكوم بوجهة نظر روزاليًّا، ومن منظورها؛ أي أن السرد مبأرٌ على شخصية روزاليًّا، وفيما يلي جدولان يبينان كلاً من الصوت السردي ووجه النظر التي تديره، مدعماً بالإشارات السردية الدالة على ذلك من القصة:

الصوت السردي في القصة

الصوت في القصة لراوٍ خارجي، وذلك يمكن استكشافه من خلال:

- بناء الأفعال بصيغة الضمير الثالث: الضمير هو.
- ذكر أسماء الشخصيات عند الكلام عنها.
- كون السارد يعرف كل الأحداث؛ أي يمتلك المعرفة الكلية التي لا تمتلكها الشخصيات الأخرى باستثناء روزاليّا "راوٍ كلي المعرفة "راو متعال".
- استخدام السرد اللاحق الذي يبدأ بعد انتهاء الأحداث بمدة "يبدأ السرد في إحدى الأمسيات".

وهذا ما يؤكد أن الراوي من خارج القصة ومتبنٍ لرؤية روزاليّا.

وجهة النظر السردية

السرد يوجه من قبل وجهة نظر روزاليّا، وهذا يمكن ملاحظته من خلال:

- لأنها هي الوحيدة التي عايشت مجمل أحداث القصة.
- بسبب ظهور صوتها الداخلي والمهموس.
- بسبب تضمين السرد لما تشعر به وتحسه.
- لأن الزمن في القصة يتحرك على الإيقاع النفسي لها، يسرع ويبطئ حسب حالتها النفسية "زمن نفسي".
- بسبب إسقاط إحساساتها ورؤاها على السرد، فعندما رأت الإعصار يسوق أمواج البحر كالقطعان المذعورة، تذكرت أطفالها.

ولذلك يمكن القول إن الأحداث ترويها روزاليّا متقنعة بصوت سارد خارجي ومحايد.

نشاطات تطبيقية مقترحة وأوراق عمل:

نشاط ١: تحليل العنوان

نحلل العنوان تحليلاً سيميائياً بشكل يتجاوز المعنى المعجمي لكلمات (أسرة وفقيرة)، ونبحث عن المعنى الدلالي بمستوياته المتعددة:

قبل قراءة القصة

- المستوى البين شعوري: نطلب من كل طالب أن يكتب أول كلمة تستدعى في ذهنه عند سماع كلمة (أسرة)، ثم كلمة (فقيرة)، ونناقش ما كتبه الطلاب على أنه المستوى الأول من الشعور.
- المستوى الشعوري: نطرح أسئلة من قبيل: ما هي الأسرة؟ وعلى ماذا تقوم؟ ومتى تكون فقيرة؟ "يمكن تنفيذ النشاط عبر العمل في مجموعات".

بعد قراءة القصة

- المستوى المابعد شعوري "التفكير": نسال أسئلة مثل: ماذا قصد الكاتب من العنوان؟ هل هو ملائم للقصة؟ وهل تقترحون عنواناً آخر؟ ولماذا؟

نشاط ٢: السارد وبؤرة الاهتمام

١ - نختار عدداً من الساردين من داخل القصة، كارميلا، بارينو، أحد أبناء كارميلا، أحد أبناء روزاليّا، ونطلب منه أن يسرد حدثاً من أحداث القصة.

٢ - نسرد الحدث الذي سيسرده كل من الساردين، وكيفية سرده له.

نشاط ٣: الصوت والبناء السردي

١ - نعيد بناء المقطع الأول بصوت: أ. بارينو. ب. أحد الأطفال. ج. روزاليًّا.

نشاط ٤: مسرحة الفعل وبناء الحوار

١ - نمثل آلية اتخاذ القرار بضم الطفلينْ من قِبل كل من روزاليًّا وبارينو:

❖ روزاليّا

إن المرأة الميتة لم تعد في حاجة إلى من يساعدُها. لقد انتهى أمرها، أما طفلاها فهما المحتاجان إلى المعونة، وإلى من ينقذهما مما هما فيه من تعاسة، فتناولت قطعة قماش أسدلتها على وجه المرأة، وأمسكت بذراعي الطفلين وغادرت الكوخ متحدية غضبة الطبيعة.

❖ بارينو

"حقاً ... لقد فقدا أمَّهما. لو لم يكن ... ولكن لدينا نحن أيضاً ثلاثة أطفال آخرين وليس لدينا خبزٌ لهم ... هل أطفالنا نائمون الآن؟".

النص استخدم السرد طريقة لعرض أو (مسرحة) عملية اتخاذ القرار، لكنه صور روزاليًّا تقوم بذلك من خلال الفعل والحركة، وأخفى صوتها الداخلي، لم نعرف آلية القرار ذهنياً، في حين لم نرَ بارينو يتحرك، ولكن سمعنا صوته الحواري الداخلي "الأنا تحاور الأنا"، وما يلي هو مثال على ذلك:

– حقا ... لقد فقدا أمَّهما.

– نتبناهما.

– لو لم يكن لدينا أطفال.

– نضمهم إليهم.

– لكن لدينا أيضاً ثلاثة أطفال وليس لدينا خبزٌ لهم.

نقوم بتوزيع الطلبة إلى أزواج ويقوم كل ثنائي بـِ:

١ – إنتاج حوار كتابي، ويجسدانه كمشهد مسرحي.

٢ – يعيد الثنائي نفسه مشهد اتخاذ القرار من قبل روزاليًّا كما ورد في القصة: "فتناولت قطعة قماش أسدلتها على وجه المرأة، وأمسكت بذراعي الطفلين وغادرت الكوخ متحدية غضبة الطبيعة".

٣ – تعرض الثنائيات مشاهدها، وتوازن ما بين المشهدين، ونركز على الاختلاف الذي بدا بين آليتي اتخاذ القرار.

نشاط ٥: تحويل أنماط السرد

ما نوع السرد التالي: "فتناولت قطعة قماش أسدلتها على وجه المرأة، وأمسكت بذراعي الطفلين

وغادرت الكوخ متحدية غضبة الطبيعة". ما هي التغيرات التي يتوجب علينا القيام بها ليغدو السرد من نوع:

١) المشهدي – العرض؟

٢) الرسم – اللوحات؟

يقوم كل ثنائي ببناء مثال كتابي لكل من هذين النوعين.

نشاط ٦: نقدم اقتراحات عملية لما يلي:

لقد أضيف عبء جديد إلى أسرة روزاليًّا وبارينو ، فعقدوا اجتماعاً للتفكير في حلول واقتراحات. نجلس نناقش الموضوع ونتكلم باسم أفراد الأسرة على مستوى مجموع الصف، أو على شكل مجموعات.

نشاط ٧: التعمق في وصف المشاعر

هناك لحظات مربكة ومعقدة، تتولد فيها مشاعر مبهمة مثل تلك اللحظة التي كان فيها أحد أبناء كارميلا يجلس إلى جوار أمه الميتة وينظر إليها دون أن يعي الحقيقة كاملة، مع أنه بدأ يتلمسها. نتخيل ماذا كان يدور في ذهن الطفل في تلك اللحظة، نضع الطفل على الطاولة وهو ينظر إلى أمه المستلقية، ونشكل دائرة وعي، بحيث يتحلَّق الطلاب حول الطاولة، ويبدأ كل منهم بذكر ماذا يدور في وعي الطفل.

نشاط ٨: كتابة وصية

تحت مخدة كارميلا وجدت ورقة كتبت فيها وصيتها، نكتب الوصية.

نشاط ٩: نختار صورة ونكتب خبراً

إذا كانت أحداث القصة مصورة بالكامل، وكنت أحد الصحافيين، فأي صورة تختار لتقريرك الصحافي الذي ستكتبه؟ وما عنوانه؟ وما أهم ما ستكتب فيه؟

نشاط ١٠: استقصاء الموت

أ- ذكريات الموتى:

- نَصِف بيت كارميلا.
- ما هي الأشياء التي تحتفظ بها في الصندوق الذي اعتادت أن تضع مفتاحه في السلسلة المعلقة في عنقها.

ب - ملامح الموت:

- رسم بالكلمات: نرسم صورة لكارميلا في لحظاتها الأخيرة "الشكل والملامح".

ج - الوعي الإنساني على حافة الموت:

- نصف اللحظات الأخيرة في صراعها مع الموت:
- ماذا تخيلت؟
- من الذي كانت تود أن تكلمه في لحظاتها الأخيرة؟
- ماذا كانت تود أن تقول له؟

نشاط ١١: الشخصية في ثوبين

- نرسم صورة كلامية أو مكتوبة لكارميلا قبل أن يهدها المرض تظهر فيها الحيوية والشباب.
- نكتب تفاصيل يومين في حياتها "منذ استيقاظها صباحاً وحتى دخولها لفراش النوم ليلاً":

أ- يوم قبل أن تمرض.

ب- يوم من أيام حياتها المريضة.

ورقة (١): القصة والخطاب

قد نعتبر القصة هي مضمون القص، في حين الخطاب يمثّل شكله، لكن بما أن المضمون لا ينفصل عن الشكل، والشكل ليس بإمكانه إلا أن يكون مضموناً، فإننا سنطرح بدل ذلك: أن القصة هي الملفوظات، في حين الخطاب هو التلفظات؛ أي أن القصة هي دلالة ومعنى الكلام، في حين يستدل على الخطاب من شكل وطريقة الكلام والسياق الذي تمَّ فيه.

وللمقارنة بينهما لغايات تحليلية فقط نذكر أن:

الخطاب: أبطاله "أنا وأنت"، وموضوعه الزمان والمكان وأشكال السرد، والصوت ووجهة النظر، وأكثر ما يتضح في النعوت والصفات والإحالات الزمانية والمكانية "الآن" "هنا" و"هناك" وتوظيف الإشارات الدينية أو النفسية أو الأسطورية.

أما القصة: فأبطالها "هووهي" وموضوعها الأحداث والأفعال والشخصيات، وتتضح في أفعال الشخصيات وتسلسل هذه الأحداث وأقوال الشخصيات التي تتوجه لشخصيات داخل القصة، ولا تمت بصلة للقصة إذا توجهت لشخوص خارج القصة.

وكمثال تحليلي نأخذ مثالاً على ذلك مقطع "ابتسمت بقسوة"، فالفعل ابتسمت يزودنا بمعلومات عن القصة، لكن الوصف "بقسوة" يعطينا فكرة عن الخطاب، لأن النعت بقسوة يحيلنا إلى تصور للشخصية كـ"شخصية عنيفة، مرائية ..."، لكن يجب ألا نغفل أنه وصف بصوت شخص آخر "السارد أو شخصية أخرى" ومن جهة نظر ورؤية خاصة به، ومن هذا المنطلق يصبح هذا الوصف وثيقة على ضوئها تقرأ شخصية السارد وعلاقته بالشخصية وموقفه منها.

فلو تمَّ وصف شخصية بطريقة ما حتى تكونت لدينا صورة عنها وعند اكتمال الصورة اكتشفنا أن من قُدمت هذه الشخصية عبر وعيه وصوته هو إنسان غير سوي وغير متزن، ألا تتغير صورتنا عن الشخصية تبعاً لذلك.

نبحث في النص عن مقاطع تغني القصة وتعتبر من صميمها وأخرى خاصة بالخطاب تكشفه وتوضح مقاصده، نحدد كلاً منها ونوضح دوره في البناء القصصي والدلالات التي يحملها والغايات التي يتقصد تحقيقها.

ورقة (٢): تحليل الخطاب

تحليل المقاطع التالية لاستكشاف قضايا الخطاب: الصوت "من يتكلم"، ووجهة النظر، الخلفيات الاجتماعية والأيديولوجية للخطاب، والإشارات النفسية والأسطورية، والإحالات المكانية والزمانية.

المقطع الأول:

في إحدى الأمسيات، أنزل السيد بارينو قاربه الصغير في البحر، ... ثم رفع نظره إلى السماء، فرآها تنذر بالإعصار ... كانت زوجته وأطفاله الثلاثة قد رافقوه.

تحليل الدلالات الخطابية فيما يلي:

- أنزل/.. كانت زوجته وأولاده ... لمن الصوت؟ أي من السارد؟

.....

.....

- ما دلالة:

- قاربه الصغير. ما دلالة كون القارب صغيراً؟

.....

.....

- رفع نظره إلى السماء، فرآها.

.....

.....

- في إحدى الأمسيات.

.....

.....

- أطفاله الثلاثة.

.....

.....

المقطع الثاني:

جاء المساء بسرعة، ... ومضت الساعات رهيبة بطيئة.

الدلالات: أن الزمن قُدّم ليس باعتباره الزمن الطبيعي/وإنما هو هنا زمن نفسي ... الزمن مرَّ سريعاً أو رهيباً بالنسبة لمن؟ ولماذا؟

.....

.....

وما الدلالات التي يعنيها؟

.....

.....

المقطع الثالث:

روزاليّا تتساءل: أتراها نائمة؟

الإعصار يسوق أمواج البحر أمامه كالقطعان المذعورة، وتذكرت روزاليًا أطفالها الثلاثة ...

وأمسكت بذراعي الطفلين وغادرت الكوخ متحديةً غضبة الطبيعة المجنونة.

من المقاطع السابقة يمكن اكتشاف قضايا خطابية، لها علاقة بواقع علاقة روزاليًّا بالسرد ... وكذلك بصفات روزاليًّا.

.....

.....

المقطع الرابع:

ماذا تفعل الآن؟ أتدعو الجيران؟ ولكن ليس ثمة جارٌ قريب من الكوخ.

ما دلالات كلمة الآن ... ؟

.....

.....

ما القصد من عزل الأحداث عن المجتمع وتغييب الناس (الجيران والأقارب)؟

.....

.....

ورقة (٣): ملامح الشخصية ومقاصد السرد

١ - نستخرج الصفات التي أضفيت في السرد على الطبيعة. ونفكر في الدلالات والغايات.

الصفات	الدلالات	الغايات
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

٢ - ونستخرج كذلك الصفات التي أضفيت على كارميلا وطفليها، ونفكر في الدلالات والغايات.

الصفات التي أضيفت على كارميلا وطفليها ودلالاتها وغاياتها		
الصفات	الدلالات	الغايات
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

٣ - نوازن بين موقفي اتخاذ القرار "قرار ضم الطفلين" عند كلٍّ من روزاليًّا وبارينو، ونناقش طبيعة الاختلاف وأسبابه.

الموازنة بين القرارين	أسباب الاختلاف

٤ - نعيد موقف بارينو وطريقته في اتخاذ القرار، ونكتبه على شكل حوار، ونقترح آخر كان يحاوره.

حوار بين (بارينو) وشخصية أخرى مقترحة هي: (.....)

٥ - نحلل موقف روزاليًّا ومشاعرها اتجاه بارينو وكارميلا.

نحلل موقف روزاليًا ومشاعرها اتجاه بارينو وكارميلا
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

٦ - نبحث عن الشخصية التي اطلعت على كل أحداث القصة التي سردت، ونوضح ذلك.

من هي الشخصية التي اطلعت على جميع أحداث القصة التي سردت؟
.....

٧ - نبحث على إشارات تدل على أن السرد موجه من زاوية نظر روزاليًّا.

الإشارات الدالة على أن السرد موجه من زاوية نظر روزاليًّا.
١ - .....
.....
.....
٢ - .....
.....
.....
٣ - .....
.....
.....
٤ - .....
.....
.....
٥ - .....
.....
.....
٦ - .....
.....
.....

٨- نشاط: شطر الشخصية واستكشاف مكنوناتها الداخلية

نقسم روزاليًّا إلى امرأة واقعية عقلانية وامرأة رومانسية، ونبني حواراً بينهما بخصوص ضم الطفلين.

حوار بين روزاليًا كامرأة (عقلانية) وروزاليًا كامرأة (رومانسية)
روزاليّا (العقلانية): .....
روزاليّا (الرومانسية): .....
روزاليّا (العقلانية): .....
روزاليّا (الرومانسية): .....
روزاليّا (العقلانية): .....
روزاليّا (الرومانسية): .....
روزاليّا (العقلانية): .....
حوار بين روزاليّا كامرأة واقعية وروزاليّا كامرأة نرجسية
روزاليّا (النرجسية): .....
روزاليّا (الواقعية): .....
روزاليّا (النرجسية): .....
روزاليّا (الواقعية): .....
روزاليّا (النرجسية): .....
روزاليّا (الواقعية): .....
روزاليّا (النرجسية): .....

* الواقعي: هو المرء الذي يستند الى الواقع ويحاول التكيف معه أو تغييره بالعقل والمنطق.

* الرومانسي: هو المرء الذي يؤمن بقيم سامية ومثل عليا ويحاول رفع الواقع لها.

* النرجسي: هو المرء الذي يؤمن بنفسه، ولا يرى العالم الا من خلال عشقه لذاته واعتزازه بها.

ورقة (٤): بيئة القصة

نبحث في القصة، ونرسم خريطة للبيئة التاريخية والاجتماعية لأحداثها من خلال استكشاف ووصف:

١) **الطبيعة الجغرافية للمكان:** الموقع، التضاريس، أهم الملامح والمصادر الطبيعية: غابات، ينابيع.

.....

.....

٢) **الطبيعة التاريخية للعصر:** الزمن التاريخي "العصر"، طرز البناء والمعمار، علاقات القرابة، العلاقة بالطبيعة، أنظمة الملابس والطعام وطقوس الزواج.

.....

.....

٣) **الطبيعة الاقتصادية:** المهن والأعمال، مصادر الغذاء وأشكال التبادل، الآلات والأدوات المستعملة.

.....

.....

٤) **التشكيلة الاجتماعية:** طبيعة علاقات العمل، علاقات: رجل – امرأة، امرأة – امرأة، العلاقات الأسرية.

.....

.....

٥) **المنظومة القيمية والدينية:** الحياة الدينية وما فيها من رموز وشعائر، وقيم سائدة.

.....

.....

ورقة (٥): الصوت السردي ووجهة النظر

نبحث في القصة عن أشارت لتحديد الشخصية التي تمثل مصدر الصوت السردي، وتوجه السرد وتديره من وجهة نظرها (انظر التحليل في هذا الفصل: الصوت ووجهة النظر):

إشارات ودلائل على أن الصوت صوت شخص ثالث	إشارات على أن السرد مسرود من وجهة نظر روزاليًا
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

نناقش:

١) هل السارد في القصة هو سارد خارجي يتبنى الرؤية السردية لشخصية روزاليًّا أم هو روزاليًّا مقنعة بسارد خارجي لتضفي على السرد نوعاً من الموضوعية؟

.....

.....

.....

.....

.....

٢) ما ميزات أن يكون السارد شخصية قصصية أو من خارج القصة؟

.....

.....

.....

.....

.....

٣) وما دلالات ذلك وإشكالياته؟

.....

.....

.....

.....

.....

الفصل الثالث

الحكاية الشفاهية وآليات عمل المخيال الشعبي في "حكاية عبد اللّٰه البريّ وعبد اللّٰه البحريّ"

النص القصصي:

حكاية عبد الله البحري وعبد الله البري *

ومما يحكى أيضاً أنه كان رجل صياد اسمه عبد الله، وكان كثير العيال، وله تسعة أولاد وأمهم. وكان فقيراً جداً لا يملك إلا الشبكة، وكان يروح كل يوم إلى البحر ليصطاد، فإذا اصطاد قليلاً يبيعه وينفقه على أولاده بقدر ما رزقه الله، وإن اصطاد كثيراً يطبخ طبخة طيبة ويأخذ فاكهة. ولا يزال يصرف حتى لا يبقى معه شيء، ويقول في نفسه رزق غد يأتي في غد. فلما وضعت زوجته صاروا عشرة أشخاص، وكان الرجل في ذلك اليوم لا يملك شيئا أبداً. فقالت له زوجته: يا سيدي انظر لي شيئاً أتقوت به. فقال لها: ها أنا سارح على بركة الله تعالى إلى البحر في هذا اليوم على بخت هذا المولود الجديد حتى ننظر سعده. فقالت له: توكَّل على الله. فأخذ الشبكة وتوجّه إلى البحر. ثم إنه رمى الشبكة على بخت ذلك الطفل الصغير، وقال: اللهم اجعل رزقه يسيراً غير عسير، وكثيراً غير قليل. وصبر عليها مدة ثم سحبها فخرجت ممتلئة عفشاً ورملاً وحصى وحشيشاً، ولم يرَ فيها شيئاً من السمك لا كثيراً ولا قليلاً. فرماها ثاني مرة، وصبر عليها ثم سحبها، فلم يرَ فيها سمكاً. فرمى ثالثاً ورابعاً وخامساً، فلم يطلع فيها سمك، فانتقل إلى مكان آخر، وجعل يطلب رزقه من الله تعالى.

ولم يزل على هذه الحالة إلى آخر النهار، فلم يصطد ولا صيدة. فتعجب في نفسه وقال: هل هذا المولود خلقه الله من غير رزق، فهذا لا يكون أبداً، لأن الذي شق الأشداق تكفَّل لها بالأرزاق، فالله تعالى كريم رزاق. ثم إنه حمل الشبكة ورجع مكسور الخاطر وقلبه مشغول بعياله، لأنه تركهم بغير أكل ولاسيما زوجته نفاس. وما زال يمشي وهو يقول في نفسه: كيف العمل؟ وماذا أقول للأولاد في هذه الليلة؟ ثم أنه وصل قدام فرن خباز، فرأى عليه زحمة، وكان الوقت وقت غلاء، وفي تلك الأيام لا يوجد عند الناس من المؤونة إلا قليل، والناس يعرضون الفلوس على الخباز ولا ينتبه لأحد منهم من كثرة الزحام. فوقف ينظر ويشم رائحة العيش السخن، فصارت نفسه تشتهيه من الجوع. فنظر إليه الخباز وصاح عليه، وقال: تعال يا صياد. فتقدم إليه، فقال له: أتريد عيشاً. فسكت. فقال له: تكلم ولا تستحِ، فالله كريم، إن لم يكن معك دراهم فأنا أعطيك وأصبر عليك حتى يجيئك الخير. فقال له: يا معلم ما معي دراهم، لكن أعطني عيشاً كفاية عيالي وارهن عندك هذه الشبكة إلى غد. يا مسكين! إن هذه الشبكة دكانك وباب رزقك، فإذا رهنتها بأي شيء تصطاد، فأخبرني بالقدر الذي يكفيك. قال:

* **ألف ليلة وليلة** (١٩٩٩). بيروت – لبنان: دار صادر للطباعة والنشر، ط١، من الليلة ٩٤٠- الليلة ٩٤٧، ص٥٦٦-٥٧.

بعشرة أنصاف فضة. فأعطاه خبزاً بعشرة أنصاف، ثم أعطاه عشرة أنصاف فضة، وقال له: خذ هذه العشرة أنصاف واطبخ لك بها طبخة، فيبقى عندك عشرون نصف فضة، وفي غد هات لي بها سمكاً، وإن لم يحصل لك شيء، تعال خذ عيشك وعشرة أنصاف، وأنا أصبر عليك حتى يأتيك الخير.

وأدرك شهرزاد الصباح، فسكتت عن الكلام المباح.

فلما كانت الليلة ٩٤١

قالت: بلغني أيُّـها الملك السعيد أن الخباز قال للصياد خذ ما تحتاج إليه، وأنا أصبر عليك حتى يأتيك الخير، وبعد ذلك هات بما استحقه عندك سمكاً. فقال له: آجرك الله تعالى وجزاك عني كل خير. ثم أخذ العيش والعشرة أنصاف فضة وراح مسروراً، واشترى له ما تيسر، ودخل على زوجته فرآها قاعدة تأخذ بخاطر الأولاد وهم يبكون من الجوع، وتقول لهم: في هذا الوقت يأتي أبوكم بما تأكلونه. فلما دخل عليهم حط لهم العيش، فأكلوا وأخبر زوجته بما حصل له. فقالت له: الله كريم. وفي ثاني يوم حمل شبكته وخرج من داره وهو يقول: أسالك يا رب أن ترزقني في هذا اليوم بما يبيض وجهي مع الخباز.

فلما وصل إلى البحر صار يطرح الشبكة ويجذبها، فلم يخرج فيها سمك، ولم يزل كذلك إلى آخر النهار، ولم يحصل على شيء. فرجع وهو في غم عظيم، وكان طريق بيته على فرن الخباز. فقال في نفسه من أين أروح إلى داري؟ ولكن أسرع خطوي حتى لا يراني الخباز. فلما وصل إلى فرن الخباز رأى زحمة فأسرع في المشي من حيائه من الخباز حتى لا يراه، وإذا بالخباز وقع بصره عليه، فصاح وقال: يا صياد! تعال خذ عيشك ومصروفك فإنك نسيت. قال: لا والله ما نسيت، وإنما استحيت منك، فاني لم أصطد سمكاً في هذا اليوم. فقال له: لا تستحي، أما قلت لك على مهلك حتى يأتيك الخير، ثم أعطاه العيش والعشرة أنصاف وراح إلى زوجته وأخبرها بالخبر. فقالت له: الله كريم، إن شاء الله يأتيك الخير وتوفيه حقه. ولم يزل على هذه الحالة مدة أربعين يوماً، وهو في كل يوم يروح إلى البحر من طلوع الشمس إلى غروبها، ويرجع بلا سمك، ويأخذ عيشاً ومصروفاً من الخباز، ولم يذكر له السمك يوماً من الأيام، ولم يهمله مثل الناس، بل يعطيه العشرة أنصاف والعيش، وكلما يقول له: يا أخي حاسبني. يقول له: رح ما هذا وقت الحساب، حتى يأتيك الخير فأحاسبك. فيدعو له، ويذهب من عنده شاكراً له. وفي اليوم الحادي والأربعين، قال لامرأته: مرادي أن أقطِّع هذه الشبكة وارتاح من هذه العيشة. فقالت له: لأي شيء. قال لها: إن رزقي انقطع من البحر، فإلى متى هذا الحال؟ والله إني

ذبت حياءً من الخباز، فأنا ما بقيت أروح إلى البحر حتى لا أجوز على فرنه، فإنه ليس لي طريق إلا على فرنه. وكلما جزت عليه يناديني ويعطيني العيش والعشرة أنصاف. وإلى متى وأنا أتداين منه. قالت له: الحمد لله تعالى الذي عطَّف قلبه عليك، فيعطيك القوت، وأي شيء تكره من هذا. قال: بقي له قدر عظيم من الدراهم، ولا بد أنه يطلب حقه.

قالت له زوجته: هل آذاك بكلام. قال: لا، ولم يرضَ أن يحاسبني، ويقول لي حتى يأتيك الخير. قالت: فإذا طالبك قل له: حتى يأتي الخير الذي نرتجيه أنا وأنت. فقال لها: متى يجيء الخير الذي نرتجيه؟ قالت له: الله كريم. قال: صدقت. ثم حمل شبكته وتوجه إلى البحر وهو يقول: يا رب ارزقني ولو بسمكة واحدة حتى أهديها إلى الخباز، ثم إنه رمى الشبكة في البحر، ثم سحبها فوجدها ثقيلة، فما زال يعالج فيها حتى تعب تعباً شديداً. فلما أخرجها رأى فيها حماراً ميتاً منفوخاً ورائحته كريهة. فسئمت نفسه، ثم خلصه من الشبكة، وقال: لا حول ولا قوة إلا بالله العلي القدير، قد عجزت وأنا أقول لهذه المرأة ما بقي لي رزق في البحر، دعيني أترك هذه الصنعة، وهي تقول لي الله كريم سيأتيك الخير. فهل هذا الحمار الميت هو الخير، ثم إنه حصل له غم شديد وتوجه إلى مكان آخر ليبعد عن رائحة الحمار، وأخذ الشبكة ورماها وصبر عليها ساعة زمانية ثم جذبها فرآها ثقيلة، فلم يزل يعالج فيها حتى خرج الدم من كفيه.

فلما أخرج الشبكة رأى فيها آدمياً، فظن أنه عفريت من عفاريت السيد سليمان الذين كان يحبسهم في قماقم النحاس ويرميهم في البحر، فلما انكسر القمقم من طول السنين خرج منه ذلك العفريت، وطلع في الشبكة. فهرب منه وصار يقول: الأمان ... الأمان يا عفريت سليمان. فصاح عليه الآدمي من داخل الشبكة وقال: تعال يا صياد، لا تهرب مني، فإني آدمي مثلك، فخلصني لتنال أجري. فلما سمع كلامه الصياد اطمأن قلبه وجاءه وقال له: ما أنت عفريت من الجن؟ قال: لا، إنما أنا إنسي مؤمن بالله ورسوله.

قال له: ومن رماك في البحر؟ قال له: أنا من أولاد البحر، كنت دائراً فرميت عليَّ الشبكة ونحن أقوام مطيعون لأحكام الله ونشفق على خلق الله تعالى، ولولا أني أخاف وأخشى أن أكون من العاصين لقطعت شبكتك، ولكن رضيت بما قدر الله علي. وأنت إذا خلصتني تصير مالكاً لي وأنا أصير أسيرك. فهل لك أن تعتقني ابتغاء وجه الله تعالى، وتعاهدني وتبقى صاحبي وأجيئك كل يوم في هذا المكان وأنت تأتيني وتجيء لي معك بهدية من ثمار البر، فإن عندكم عنباً وتيناً وبطيخاً وخوخاً ورماناً

وغير ذلك، وكل شيء تجيء به إليّ مقبول منك. ونحن عندنا مرجان ولؤلؤ وزبرجد وزمرد وياقوت وجواهر، فانا أملأ لك المشنة التي تجيء لي فيها بالفاكهة معادن من جواهر البحر. فما تقول يا أخي في هذا الكلام؟ قال له الصياد: الفاتحة بيني وبينك على هذا الكلام. فقرأ كل منهما الفاتحة وخلصه من الشبكة. ثم قال له الصياد: ما اسمك؟ قال: اسمي عبد الله البحري، فإذا أتيت إلى هذا المكان ولم ترني، فنادِ وقل: أين أنت يا عبد الله البحري فأكون عندك في الحال.

وأدرك شهرزاد الصباح، فسكتت عن الكلام المباح.

فلما كانت الليلة ٩٤٢

قالت: بلغني أيها الملك السعيد أن عبد الله البحري قال له إذا أتيت إلى هذا المكان ولم ترني فنادِ وقل: أين أنت يا عبد الله يا بحري فأكون عندك في الحال. وأنت ما اسمك؟ فقال الصياد: اسمي عبد الله. قال: أنت عبد الله البري وأنا عبد الله البحري. فقف هنا حتى أروح وآتيك بهدية. فقال له: سمعاً وطاعة. فراح عبد الله البحري في البحر. فعند ذلك ندم عبد الله البري على كونه خلصه من الشبكة وقال في نفسه من أين أعرف أنه يرجع إليّ، وإنما هو ضحك علي حتى خلصته، ولو أبقيته كنت أفرج عليه الناس في المدينة، وآخذ عليه الدراهم من جميع الناس، وأدخل به بيوت الأكابر. فصار يتندم على إطلاقه ويقول لنفسه: راح صيدك من يدك. فبينما هو يتأسف على خلاصه من يده، وإذا بعبد الله البحري رجع إليه ويداه مملوءتان لؤلؤاً ومرجاناً وزمرداً وياقوتاً وجواهر. وقال له: خذ يا أخي ولا تؤاخذني، فإنه ما عندي مشنة كنت أملؤها لك. فعند ذلك فرح عبد الله البري وأخذ منه الجواهر، وقال له: كل يوم تأتي إلى هذا المكان قبل طلوع الشمس، ثم ودعه وانصرف ودخل البحر. وأما الصياد، فإنه دخل المدينة وهو فرحان ولم يزل ماشياً حتى وصل إلى فرن الخباز، وقال له: يا أخي قد أتانا الخير فحاسبني. قال له: ما يحتاج إلى حساب إن كان معك شيء فأعطني، وإن لم يكن معك شيء فخذ عيشك ومصروفك ورح إلى أن يأتيك الخير. فقال له: يا صاحبي قد أتاني الخير من فيض الله، وقد بقي لك عندي جملة كثيرة ولكن خذ هذا. وكبش له كبشة من لؤلؤ ومرجان وياقوت وجواهر، وكانت تلك الكبشة نصف ما معه. فأعطاها للخباز، وقال له: أعطني شيئاً من المعاملة أصرفه في هذا اليوم حتى أبيع هذه المعادن، فأعطاه كل ما كان تحت يده من الدراهم، وجميع ما في المشنة التي كانت عنده من الخبز. وفرح الخباز بتلك المعادن، وقال للصياد: أنا عبدك وخدامك وحمل جميع العيش الذي عنده على رأسه ومشى خلفه إلى البيت، فأعطى العيش لزوجته وأولاده، ثم راح إلى

السوق وجاء باللحم، والخضار، وسائر أصناف الفاكهة، وترك الفرن وأقام طول ذلك اليوم وهو يتعاطى خدمة عبد الله البري ويقضي له مصالحه. فقال له الصياد: يا أخي أتعبت نفسك.

قال له الخباز: هذا واجب عليَّ لأني صرت خدامك وإحسانك قد غمرني. فقال له: أنت صاحب الإحسان عليَّ في الضيق والغلاء. وبات معه تلك الليلة على أكل طيب. ثم إن الخباز صار صديقاً للصياد وأخبر زوجته بوقعته مع عبد الله البحري. ففرحت وقالت له: اكتم سرك لئلا يتسلط عليك الحكام.

فقال لها: إن كتمت سري عن جميع الناس فلا اكتمه عن الخباز. ثم إنه أصبح في ثاني يوم وكان قد ملأ مشنة فاكهة من سائر الأصناف في وقت المساء، ثم حملها قبل الشمس وتوجه إلى البحر وحطها على جنب الشاطئ، وقال: أين أنت يا عبد الله يا بحري، وإذا به يقول له لبيك وخرج إليه. فقدم له الفاكهة فحملها ونزل بها وغطس في البحر، وغاب ساعة زمانية ثم خرج ومعه المشنة ملآنة من جميع أصناف المعادن والجواهر. فحملها عبد الله البري على رأسه وذهب بها، فلما وصل إلى فرن الخباز قال له: يا سيدي قد خبزت لك أربعين كف شريك وأرسلتها إلى بيتك، وها أنا أخبز العيش الخاص، فمتى خلص أوصله إلى البيت، وأروح لأجيء لك بالخضار واللحم. فكبش له من ثلاث كبشات وأعطاه إياها وتوجه إلى البيت وحط المشنة وأخذ من كل صنف من أصناف الجواهر جوهرة نفيسة. ثم ذهب إلى سوق الجواهر ووقف على دكان شيخ السوق، وقال: اشترِ مني هذه الجواهر. فقال له: أرني إياها. فأراه إياها. فقال له: هل عندك غير هذا؟ قال: عندي مشنة ممتلئة. قال له: أين بيتك. قال له: في الحارة الفلانية. فأخذ منه الجواهر وقال لأتباعه امسكوه فإنه هو الحرامي الذي سرق متاع الملكة زوجة السلطان. ثم أمرهم أن يضربوه فضربوه وكتفوه.

وقام الشيخ هو وجميع أهل سوق الجواهر وصاروا يقولون مسكنا الحرامي. وبعضهم يقول ما سرق متاع فلان إلا هذا الخبيث. وبعضهم يقول ما سرق جميع ما في بيت فلان إلا هو. وبعضهم يقول كذا، وبعضهم يقول كذا. كل ذلك وهو ساكت ولم يرد على أحد منهم جواباً، ولم يبدله خطاباً حتى أوقفوه قدام الملك. فقال الشيخ: يا ملك الزمان، لما سرق عقد الملكة أرسلت أعلمتنا، وطلبت منا وقوع الغريم، فاجتهدت أنا من دون الناس وأوقعت لك الغريم، وها هو بين يديك، وهذه الجواهر خلصناها من يده. فقال الملك للطواشي: خذ هذه المعادن وأرها للملكة، وقل لها هل هذا متاعك الذي ضاع من عندك؟ فأخذها الطواشي ودخل بها قدام الملكة. فلما رأتها تعجبت منها وأرسلت تقول للملك إني رأيت عقدي في مكاني، وهذا ما هو متاعي، ولكن هذه الجواهر أحسن من جواهر عقدي فلا تظلم الرجل.

وأدرك شهرزاد الصباح، فسكتت عن الكلام المباح.

فلما كانت الليلة ٩٤٣

قالت: بلغني أيها الملك السعيد أن زوجة الملك لما أرسلت تقول له هذا ما هو متاعي، ولكن هذه الجواهر أحسن من جواهر عقدي فلا تظلم الرجل، وإن كان يبيعها فاشترها منه لبنتك أم السعود لنضعها لها في عقد.

فلما رجع الطواشي وأخبر الملك بما قالته الملكة لعن شيخ الجوهرية هو وجماعته لعنة عاد وثمود. فقالوا: يا ملك الزمان إنا كنا نعرف أن هذا الرجل صياد فقير فاستكثرنا ذلك عليه، وقد ظننا أنه سرقها. فقال: يا قبحاء! أتستكثرون النعمة على مؤمن فلأي شيء لم تسألوه ربما رزقه الله تعالى بها من حيث لا يحسب. فكيف تجعلونه حرامياً وتفضحونه بين العالم، أخرجوا لا بارك الله فيكم. فخرجوا وهم خائفون. هذا ما كان من أمرهم. وأما ما كان من أمر الملك فإنه قال يا رجل بارك الله لك فيما أنعم به عليك، وعليك الأمان، ولكن أخبرني بالصحيح من أين لك هذه الجواهر؟ فإني ملك ولم يوجد عندي مثلها. فقال: يا ملك الزمان، أنا عندي مشنة ممتلئة منها ـ وهو أن الأمر كذا وكذا. وأخبره بصحبته لعبد الله البحري، وقال له إنه قد صار بيني وبينه عهد على أنني كل يوم أملأ له المشنة فاكهة وهو يملؤها لي من هذه الجواهر. فقال له: يا رجل هذا نصيبك، ولكن المال يحتاج إلى الجاه فأنا أدفع عنك تسلط الناس عليك في هذه الأيام. ولكن ربما عزلت أو مت وتولى غيري، فإنه يقتلك من أجل حب الدنيا والطمع. فمرادي أن أزوجك ابنتي وأجعلك وزيري وأوصي لك بالملك من بعدي حتى لا يطمع فيك أحد بعد موتي، ثم إن الملك قال خذوا هذا الرجل وأدخلوه الحمام. فأخذوه وغسلوا جسده وألبسوه ثياباً من ثياب الملوك، وأخرجوه قدام الملك فجعله وزيراً له.

وأرسل السعادة وأصحاب النوبة وجميع نساء الأكابر إلى بيته، فألبسوا زوجته ملابس نساء الملوك هي وأولادها، وأركبوها في تختروان ومشت قدامها جميع نساء الأكابر والعساكر والسعاة وأصحاب النوبة، وأتوا بها إلى بيت الملك والطفل الصغير في حضنها، وأدخلوا أولادها الكبار على الملك فأكرمهم وأخذهم على حجرة، وأجلسهم في جانبه وهم تسعة أولاد ذكور. وكان الملك معدوم الذرية ما رزق غير تلك البنت التي اسمها أم السعود. أما الملكة، فإنها أكرمت زوجة عبد الله البري، وأنعمت عليها، وجعلتها وزيرة عندها.

وأمر الملك بكتب كتاب عبد الله البري على ابنته، وجعل مهرها جميع ما كان عنده من الجواهر والمعادن. وفتحوا باب الفرح، وأمر الملك أن ينادي بزينة المدينة من أجل فرح ابنته. وفي اليوم الثاني بعد أن دخل على بنت الملك وأزال بكارتها، طل الملك من الشباك فرأى عبد الله حاملاً على رأسه

مشنة ممتلئة فاكهة. فقال له: ما هذا الذي معك يا نسيبي؟ وإلى أين أنت ذاهب، فقال: إلى صاحبي عبد الله البحري، فقال له يا نسيبي هذا وقت الرواح إلى صاحبك، فقال أخاف أن أخلف معه الميعاد فيعدني كاذباً، ويقول لي: إن الدنيا ألهتك عني. قال: صدقت. رح إلى صاحبك أعانك الله.

فمشى في البلد وهو متوجه إلى صاحبه، وكانت الناس قد عرفته فصار يسمع الناس يقولون هذا نسيب الملك رايح يبدل الأثمار بالجواهر. والذي يكون جاهلاً به ولا يعرفه يقول يا رجل بكم الرطل تعال بعني. فيقول له: انتظرني حتى أرجع إليك ولا يغم أحداً. ثم راح واجتمع بعبد الله البحري، وأعطاه الفاكهة، وأبدلها له بالجواهر. ولم يزل على هذه الحالة وفي كل يوم يمر على فرن الخباز فيراه مقفولاً ودام على مدة عشرة أيام. فلما لم يرَ الخباز ورأى فرنه مقفولاً، فقال في نفسه إن هذا شيء عجيب! يا ترى أين راح الخباز، ثم إنه سأل جاره، فقال له: يا أخي أين جارك الخباز فما فعل الله به؟ قال: يا سيدي إنه مريض لا يخرج من بيته.

قال له: أين بيته؟ قال له: في الحارة الفلانية. فعمد إليه وسأل عنه، فلما طرق الباب طل الخباز من الطاقة فرأى صاحبة الصياد وعلى رأسه مشنة ممتلئة. فنزل إليه وفتح له الباب ورمى روحه عليه وعانقه وقال له كيف حالك يا صاحبي؟ فإني كل يوم أمر على الفرن فأراه مقفولاً. ثم سألت جارك فأخبرني أنك مريض. فسألت عن البيت لأجل أن أراك.

فقال له الخباز: جزاك الله عني كل خير، فليس بي مرض، وإنما بلغني أن الملك أخذك لأن بعض الناس كذب عليه، وادعى أنك حرامي، فخفت أنا وقفلت الفرن واختفيت. قال صدقت. ثم إنه أخبره بقصته وما وقع له مع الملك وشيخ سوق الجواهر، وقال: إن الملك قد زوجني ابنته، وجعلني وزيره. ثم قال له: خذ ما في هذه المشنة نصيبك ولا تخف. ثم خرج من عنده بعد أن أذهب عنه الخوف، وراح إلى الملك بالمشنة فارغة. فقال له الملك: يا نسيبي كأنك ما اجتمعت برفيقك عبد الله البحري في هذا اليوم؟ فقال: رحت والذي أعطاه لي أعطيته إلى صاحبي الخباز، فان له عليَّ جميلاً. قال من يكون هذا الخباز؟ قال: إنه رجل صاحب معروف وجرى لي معه في أيام الفقر ما هو كذا وكذا، ولم يهملني يوماً ولا كسر خاطري. قال الملك: ما اسمه؟ قال: اسمه عبد الله الخباز، وأنا اسمي عبد الله البري، وصاحبي اسمه عبد الله البحري. قال الملك: وأنا اسمي عبد الله، وعبيد الله كلهم إخوان. فأرسل إلى صاحبك الخباز هاته لنجعله وزير ميسرة. فأرسل إليه، فلما حضر بين يدي الملك ألبسه بذلة وزير، وجعله وزير الميسرة، وجعل عبد الله البري وزير الميمنة.

وأدرك شهرزاد الصباح، فسكتت عن الكلام المباح.

فلما كانت الليلة ٩٤٤

قالت: بلغني أيها الملك السعيد، إن الملك جعل عبد الله البري نسيبه وزير الميمنة، وعبد الله الخباز وزير الميسرة. واستمر عبد الله على تلك الحالة سنة كاملة، وهو في كل يوم يأخذ المشنة ممتلئة فاكهة ويرجع بها ممتلئة جواهر ومعادن.

ولما فرغت الفواكه من البساتين صار زبيباً ولوزاً وبندقاً وجوزاً وتيناً وغير ذلك، وجميع ما يأخذه له يقبله منه ويرد له المشنة ممتلئة جواهر على عادته، فاتفق يوماً من الأيام أنه أخذ المشنة ممتلئة نقلاً على عادته، فأخذها منه وجلس عبد الله البري على الشاطئ، وجلس عبد الله البحري في الماء قرب الشاطئ، وصارا يتحدثان مع بعضهما ويتداولان الكلام بينهما حتى انجرا إلى ذكر المقابر. فقال البحري: يا أخي إنهم يقولون إن النبي صلى الله عليه وسلم مدفون عندكم في البر، فهل تعرف قبره؟ قال: نعم. قال له: في أي مكان هو؟ قال له: في مدينة يقال لها طيبة.

قال: وهل تزوره الناس أهل البر؟ قال: نعم. قال: هنيئاً لكم يا أهل البر بزيارة هذا النبي الكريم الرؤوف الرحيم الذي من زاره استوجب شفاعته. وهل أنت زرته يا أخي؟ قال: لا، لأني كنت فقيراً، ولا أجد ما أنفقه في الطريق وما استغنيت إلا من حين عرفتك وتصدقت علي بهذا الخير. ولكن قد وجبت عليَّ زيارته بعد أن أحج بيت الله الحرام، وما منعني عن ذلك إلا محبتك، فإني لا أقدر أن أفارقك يوماً واحداً. فقال له: وهل تقدم محبتي على زيارة قبر محمد صلى الله عليه وسلم الذي يشفع فيك يوم العرض على الله، وينجيك من النار، وتدخل الجنة بشفاعته؟ وهل من أجل حب الدنيا تترك زيارة قبر نبيك محمد صلى الله عليه وسلم؟ فقال: لا، والله إن زيارته مقدمة عندي على كل شيء، ولكن أريد منك إجازة أن أزوره في هذا العام.

قال: أعطيتك الإجازة بزيارته، وإذا وقفت على قبره فأقرئه مني السلام، وعندي أمانة فادخل معي في البحر حتى آخذك إلى مدينتي وأدخلك بيتي وأضيفك وأعطيك الأمانة لتضعها على قبر النبي صلى الله عليه وسلم. وقل له: يا رسول الله إن عبد الله البحري يقرؤك السلام، وقد أهدى إليك هذه الهدية، وهو يرجو منك الشفاء من النار.

فقال له البري: يا أخي أنت خلقت في الماء ومسكنك الماء وهو لا يضرك، فهل إذا خرجت منه إلى البر يحصل لك ضرر. قال: نعم. ينشف بدني وتهب علي نسمات البر فأموت. قال له: وانأ كذلك خلقت في البر ومسكني البر فإذا دخلت البحر يدخل الماء في جوفي ويخنقني فأموت. قال له: لا

تخف من ذلك فاني آتيك بدهن تدهن به جسمك فلا يضرك الماء ولو كنت تقضي بقية عمرك وأنت دائر في البحر وتنام وتقوم في البحر ولا يضرك شيء.

قال: إذا كان الأمر كذلك فلا بأس هات لي الدهان حتى أجربه. قال: وهو كذلك. ثم أخذ المشنة ونزل في البحر وغاب قليلاً ثم رجع ومعه شحم مثل شحم البقر لونه أصفر كلون الذهب ورائحته زكية.

فقال له عبد الله البري: ما هذا يا أخي؟ فقال له: هذا شحم كبد صنف من أصناف السمك يقال له الدندان، وهو أعظم أصناف السمك خلقة، وهو أشد أعدائنا علينا وصورته أكبر صورة توجد عندكم من دواب البر، ولو رأى الجمل أو الفيل لابتلعه. فقال له: يا أخي! وما يأكل هذا المشؤوم؟ فقال له: يأكل من دواب البحر. أما سمعت إنه يقال في المثل مثل سمك البحر القوي يأكل الضعيف.

قال صدقت. ولكن هل عندكم من هذا الدندان في البحر كثير قال: عندنا شيء لا يحصيه إلا الله تعالى. قال عبد الله البري: إني أخاف إذا نزلت معك أن يصادفني هذا النوع فيأكلني. قال له عبد الله البحري: لا تخف، فإنه متى رآك عرف أنك ابن ادم فيخاف منك ويهرب، ولا يخاف من أحد في البحر مثل ما يخاف من ابن آدم لأنه متى أكل ابن آدم مات من وقته وساعته. فإن شحم ابن ادم سم قاتل لهذا النوع، ونحن ما نجمع شحم كبده إلا من أجل ابن آدم، إذا وقع في البحر غريقاً فإنه تتغير صورته، وربما تمزق لحمه فيأكله الدندان لظنه أنه من حيوان البحر فيموت، فنعثر به ميتاً، فنأخذ شحم كبده وندهن به أجسامنا، وندور في البحر. فأي مكان كان فيه ابن آدم إذا كان فيه مائة أو مائتان أو ألف أو أكثر من ذلك النوع، وسمعوا صيحة ابن آدم، فإن الجميع يموتون لوقتهم من صيحته مرة واحدة.

وأدرك شهرزاد الصباح، فسكتت عن الكلام المباح.

فلما كانت الليلة ٩٤٥

قالت: بلغني أيها الملك السعيد إن عبد الله البحري قال لعبد الله البري وإذا سمع ألف من هذا النوع أو أكثر من ابن آدم صيحة واحدة يموتون لوقتهم ولا يقدر أحد منهم أن ينتقل من مكانه.

فقال عبد الله البري: توكلت على الله. ثم قلع ما كان عليه من الملبوس وحفر في شاطئ البحر ودفن ثيابه، وبعد ذلك دهن جسمه من فرقه إلى قدمه بهذا الدهن. ثم نزل في الماء وغطس وفتح عينية فلم يضره الماء، فمشى يميناً وشمالاً، ثم جعل إن شاء يعلو وإن شاء ينزل إلى القرار ورأى ماء البحر مخيماً عليه مثل الخيمة ولا يضره.

فقال له عبد الله البحري: ماذا ترى يا أخي قال له أرى خيراً يا أخي، وقد صدقت في ما قلت، فان الماء ما ضرني. قال له: اتبعني. فتبعه وما زالا يمشيان من مكان إلى مكان وهو يرى أمامه وعن يمينه وعن شماله جبالاً من الماء، فصار يتفرج عليها وعلى أصناف السمك وهي تلعب في البحر البعض كبير، والبعض صغير، وفيه شيء يشبه الجاموس، وشيء يشبه البقر، وشيء يشبه الكلاب، وشيء يشبه الآدميين، وكل نوع قرب منه يهرب حين يرى عبد الله البري.

فقال للبحري: يا أخي ما لي أرى كل نوع قربنا منه يهرب منا، فقال له مخافة منك؛ لأن جميع ما خلقه الله يخاف من ابن ادم. وما زال يتفرج على عجائب البحر حتى وصلا إلى جبل عالٍ، فمشى عبد الله البري بجانب ذلك الجبل فلم يشعر إلا وصيحة عظيمة، فالتفت فرأى شيئاً أسود منحدراً عليه من ذلك الجبل، وهو قدر الجمل أو أكبر وصار يصيح.

فقال له: ما هذا يا أخي؟ قال له البحري: هذا الدندان فإنه نازل في طلبي، مراده أن يأكلني، فصح عليه يا أخي قبل أن يصل إلينا فيخطفني ويأكلني. فصاح عليه عبد الله البري وإذا هو وقع ميتاً. فلما رآه ميتاً، قال: سبحان الله وبحمده أنا لا ضربته بسيف ولا بسكين، كيف هذه العظمة التي فيها هذا المخلوق، ولم يحمل صيحتي، بل مات. فقال له عبد الله البحري: لا تعجب، فوالله يا أخي لو كان من هذا النوع ألف أو ألفان لم يحملوا صيحة ابن آدم. ثم مشيا إلى مدينة فرأيا أهلها جميعاً بنات وليس فيهن ذكور. فقال: يا أخي! ما هذه المدينة؟ وما هذه البنات؟ فقال له هذه مدينة البنات، لأن أهلها من بنات البحر.

قال: هل فيهن ذكور؟ قال: لا. قال: وكيف يحبلن ويلدن من غير ذكور؟ قال: إن ملك البحر ينفيهن إلى هذه المدينة وهن لا يحبلن ولا يلدن، وإنما كل واحدة غضب عليها من بنات البحر يرسلها إلى هذه المدينة، ولا تقدر أن تخرج منها، فإن خرجت منها كان ما رآها من دواب البحر يأكلها. وأما غير هذه المدينة ففيه رجال وبنات.

فقال: هل في البحر مدن غير هذه المدينة؟ قال له: كثير. قال: وهل عليكم سلطان في البحر؟ قال له: نعم. قال له: يا أخي إني رأيت في البحر عجائب كثيرة.

قال له: وأي شيء رأيت من العجائب؟! أما سمعت صاحب المثل يقول عجائب البحر أكثر من عجائب البر. قال: صدقت. ثم إنه يتفرج على هذه البنات فرأى لهن وجوها مثل الأقمار، وشعوراً مثل شعور النساء، ولكن لهن أياد وأرجل في بطونهن، ولهن أذناب مثل أذناب السمك. ثم إنه فرجه على أهل تلك

المدينة وخرج به ومشى قدامه إلى مدينة أخرى فراها ممتلئة خلائق إناثا وذكوراً صورهم مثل صور البنات ولهم أذناب. ولكن ليس عندهم بيع ولا شراء مثل أهل البر، وليسوا لابسين، بل الكل عرايا مكشوفو العورة. فقال له: يا أخي! إني أرى الإناث والذكور مكشوفي العورة. فقال له: لا، أهل البحر لا قماش عندهم.

فقال له: يا أخي! كيف يصنعون إذا تزوجوا؟ فقال له: هم لا يتزوجون، بل كل من أعجبته أنثى يقضي مراده منها. قال له: إن هذا شيء حرام، ولأي شيء لا يخطبها ويمهرها ويقيم لها فرحاً ويتزوجها بما يرضي الله ورسوله؟ قال له: ليس كلنا ملة واحدة، فإن فينا مسلمين موحدين، وفينا نصارى، ويهوداً، وغير ذلك، والذي يتزوج منا خصوصاً المسلمين. فقال أنتم عريانون، ولا عندكم بيع ولا شراء، فأي شيء يكون مهر نسائكم؟ هل تعطونهن جواهر ومعادن؟ إن الجواهر أحجار ليس لها عندنا قيمة، وإنما الذي يريد أن يتزوج يجعلون عليه شيئاً معلوماً من أصناف السمك يصطاده قدر ألف وألفين أو أكثر أو أقل، بحسب ما يحصل عليه الاتفاق بينه وبين أب الزوجة. فلما يحضر المطلوب يجتمع أهل العريس وأهل العروس، ويأكلون الوليمة ثم يدخلونه على زوجته وبعد ذلك يصطاد من السمك ويطعمها، وإذا عجز تصطاد هي وتطعمه.

قال: وإن زنا بعضهم ببعض كيف يكون الحال؟ قال: إن الذي يثبت عليه هذا الأمر إن كانت أنثى ينفوها إلى مدينة البنات، فإذا كانت حاملاً من الزنا فإنهم يتركونها إلى أن تلد، فان ولدت بنتاً ينفوها معها وتسمى زانية بنت زانية ولم تزل بنتاً حتى تموت. وان كان المولود ذكراً فإنهم يأخذونه إلى الملك سلطان البحر فيقتله. فتعجب عبد الله البري من ذلك. ثم إن عبد الله البحري أخذه إلى مدينة أخرى، وبعدها أخرى، وهكذا وما زال يفرجه حتى فرجه على ثماني مدن، وكل مدينة يرى أهلها لا يشبهون أهل غيرها من المدن. فقال له: يا أخي! هل بقي في البحر مدائن؟ قال: وأي شيء رأيت من مدائن البحر وعجائبه؟! وحق النبي الكريم الرؤوف الرحيم لو كنت فرجتك ألف عام في كل يوم على ألف مدينة وأريتك في كل مدينة ألف أعجوبة ما أريتك قيراطاً من أربعة وعشرين قيراطاً من مدائن البحر وعجائبه، وإنما فرجتك على ديارنا وأرضنا لا غير. فقال له: يا أخي! حيث كان الأمر كذلك، يكفيني ما تفرجت عليه، فاني سئمت من أكل السمك ومضى لي في صحبتك ثمانون يوماً وأنت لا تطعمني صباحاً ومساءً إلا سمكاً طرياً لا مشوياً ولا مطبوخاً. فقال له: أي شيء يكون المطبوخ والمشوي؟ قال له عبد الله البري: نحن نشوي السمك في النار ونطبخه ونجعله أصنافاً ونصنع منه أنواعاً كثيرة. فقال له البحري: ومن أين تأتي لنا النار، فنحن لا نعرف المشوي ولا المطبوخ ولا غير ذلك. فقال له البري نحن نقليه بالزيت والسيرج.

فقال له البحري: ومن أين لنا الزيت والسيرج ونحن في هذا البحر، لا نعرف شيئاً مما ذكرته. قال: صدقت. ولكن يا أخي قد فرجتني على مدائن كثيرة، ولم تفرجني على مدينتك. قال له: أما مدينتي فإننا فتناها بمسافة، وهي قريبة من البر الذي أتينا منه، وإنما تركت مدينتي وجئت بك إلى هنا لأني قصدت أن أفرجك على مدائن البحر. قال له: يكفيني ما تفرجت عليه، ومرادي أن تفرجني على مدينتك. قال له: وهو كذلك. ثم رجع به إلى مدينته، فلما وصل إليها قال له هذه مدينتي. فرآها مدينة صغيرة عن المدائن التي تفرج عليها. ثم دخل المدينة ومعه عبد الله البحري إلى أن وصل إلى مغارة قال له هذا بيتي، وكل بيوت هذه المدينة كذلك مغارات كبار وصغار في الجبال، وكذلك جميع مدائن البحر على هذه الصفة. فإن كل من أراد أن يصنع له بيتاً يروح إلى البيت ويقول له مرادي أن اتخذ بيتاً في المكان الفلاني. فيرسل الملك معه طائفة من السمك يسمون النقارين، ويجعل كراهم شيئاً معلوماً من السمك، وله مناقير تفتت الحجر الجلمود. فيأتون إلى الجبل الذي أراده صاحب البيت وينقرون فيه البيت وصاحب البيت يصطاد لهم من السمك ويلقمهم حتى تتم المغادرة فيذهبون وصاحب البيت يسكنه. وجميع أهل البحر على هذه الحالة، لا يتعاملون مع بعضهم إلا بالسمك، وكلهم سمك. ثم قال له: ادخل. فدخل. فقال عبد الله البحري: يا بنتي وإذا ببنته أقبلت عليه ولها وجه مدور مثل القمر، ولها شعر طويل ثقيل، وطرف كحيل، وخصر نحيل، لكنها عريانة ولها ذنب.

فلما رأت عبد الله البري مع أبيها قالت له يا آبي ما هذا الأزعر الذي جئت به معك؟ فقال لها: يا بنتي! هذا صاحبي البري الذي كنت أجيء لك من عنده بالفاكهة البرية، تعالي سلمي عليه. فتقدمت وسلمت عليه بلسان فصيح وكلام بليغ، فقال لها أبوها: هاتي زاداً لضيفنا الذي حلت علينا بقدرته البركة. فجاءت له بمسكين كبيرين كل واحدة منهما مثل الخاروف. فقال له: كل. فأكل غصباً عنه من الجوع لأنه سئم من أكل السمك وليس عندهم شيء غير السمك. فما مضى حصة إلا وامرأة عبد الله البحري أقبلت وهي جميلة الصورة ومعها ولدان؛ ولد في يده فرخ سمك يقرش فيه كما يقرش الإنسان في الخيارة.

فلما رأت عبد الله البري مع زوجها قالت أي شيء هذا الأزعر، وتقدم الولدان وأختهما وأمهم وصاروا ينظرون إلى دبر عبد الله البري ويقولون: أي والله إنه أزعر ويضحكون عليه. فقال له عبد الله البري: يا آخي! هل أنت جئت بي لتجعلني سخرية لأولادك وزوجتك؟

وأدرك شهرزاد الصباح، فسكتت عن الكلام المباح.

فلما كانت الليلة ٩٤٦

قالت: بلغني أيها الملك السعيد أن عبد الله البري قال لعبد الله البحري يا أخي هل أنت جئت بي لتجعلني سخرية لأولادك وزوجتك؟ فقال له عبد الله البحري: العفو يا أخي! فإن الذي لا ذنب له غير موجود عندنا، وإذا وجد واحد من غير ذنب يأخذه السلطان ليضحك عليه. ولكن يا أخي! لا تؤاخذ هؤلاء الأولاد الصغار والمرأة، فإن عقولهم ناقصة. ثم صرخ عبد الله البحري على عياله، وقال لهم: اسكتوا. فخافوا وسكتوا، وجعل يأخذ بخاطره. فبينما هو يتحدث معه وإذا بعشرة أشخاص كبار شداد غلاظ أقبلوا عليه وقالوا: يا عبد الله إنه بلغ الملك أن عندك أزعر من زعر البر. فقال لهم: نعم، وهو هذا الرجل، فإنه صاحبي أتاني ضيفاً ومرادي أن أرجعه إلى البر. قالوا له: إننا لا نقدر أن نروح إلا به، فان كان مرادك كلاماً فقم وخذه وأحضر به قدام الملك، والذي تقوله لنا قله للملك. فقال عبد الله البحري: يا أخي! العذر! واضح لا يمكننا مخالفة الملك، ولكن امض معي للملك وأنا أسعى في خلاصك منه إن شاء الله، ولا تخف فإنه متى رآك عرف أنك من أولاد البر، ومتى علم أنك بري فلا بد أنه يكرمك ويردك إلى البر، فقال عبد الله البري: الرأي رأيك، فأنا أتوكل على الله وأمشي معك. ثم أخذه ومضى به إلى أن وصل إلى الملك. فلما رآه الملك ضحك وقال مرحباً بالأزعر. وصار كل من كان حول الملك يضحك عليه ويقول أي والله إنه أزعر. فتقدم عبد الله البحري إلى الملك وأخبره بأحواله، وقال له: هذا من أولاد البر وصاحبي، وهو لا يعيش بيننا لأنه لا يحب أكل السمك إلا مقلياً أو مطبوخاً، والمراد أنك تأذن لي في رده إلى البر. فقال له الملك: حيث كان الأمر كذلك لا يعيش عندنا فقد أذنت لك في أن ترده إلى مكانه بعد الضيافة. ثم إن الملك قال هاتوا الضيافة فأتوا له بسمك أشكالاً وألواناً. فأكل امتثالاً لأمر الملك. ثم قال له الملك: تمن عليَّ. فقال عبد الله البري: أتمنى أن تعطيني جواهر. فقال: خذوه إلى دار الجواهر ودعوه ينقي ما يحتاج إليه. فأخذه صاحبة إلى دار الجواهر ونقى على قدر ما أراد ثم رجع به إلى مدينته وأخرج له صرة، وقال له خذ هذه أمانة أوصلها إلى قبر النبي صلى الله عليه وسلم، فأخذها وهو لا يعلم ما فيها ثم خرج معه ليوصله إلى البر فرأى في طريقة غناء وفرحاً وسماطاً ممدوداً من السمك والناس يأكلون ويغنون وهم في فرح عظيم. فقال عبد الله البري لعبد الله البحري: ما لهؤلاء الناس في فرح عظيم، هل عندهم عرس؟ فقال البحري: ليس عندهم عرس، وإنما عندهم ميت. فقال له أنتم إذا مات عندكم ميت تفرحون له وتغنون وتأكلون؟ قال: نعم. وأنتم يا أهل البر ماذا تفعلون؟ قال البري: إذا مات عندنا ميت نحزن عليه ونبكي، والنساء يلطمن وجوههن ويشققن جيوبهن حزناً على من مات. فحملق عبد الله البحري عينيه في عبد الله

البري وقال له: هات الأمانة. فأعطاها له، ثم أخرجه إلى البر، وقال قد قطعت صحبتك وودك فبعد هذا اليوم لا تراني ولا أراك. فقال له لماذا هذا الكلام؟ فقال له: أما أنتم يا أهل البر أمانة الله؟ فقال البري: نعم. قال: لا يهون عليكم أن الله يأخذ أمانته، بل تبكون عليها، وكيف أعطيك أمانة النبي صلى الله عليه وسلم وانتم إذا أتاكم المولود تفرحون به، مع أن الله تعالى يضع فيه الروح أمانة، فإذا أخذها كيف تصعب عليكم وتبكون وتحزنون؟ فما لنا في رفقتكم حاجة، ثم تركه وراح إلى البحر. ثم إن عبد الله البري لبس حوائجه وأخذ جواهره وتوجه إلى الملك فتلقاه باشتياق وفرح به، وقال له: كيف أنت يا نسيبي؟ وما سبب غيابك عني هذه المدة؟ فأخبره بقصته وما رآه من العجائب في البحر. فتعجب الملك من ذلك، ثم أخبره بما قاله عبد الله البحري، فقال له: هل أنت الذي أخطأت في خبرك بهذا الخبر، ثم إنه استمر مدة من الزمان وهو يروح إلى جانب البحر ويصيح على عبد الله البحري، فلم يرد عليه ولم يأت إليه. فقطع عبد الله البري الرجاء منه، وأقام هو والملك نسيبه وأهلهما في أيسر حال وأحسن أعمال حتى أتاهم هادم اللذات ومفرق الجماعات وماتوا جميعاً. فسبحان الحي الذي لا يموت، ذو الملك والملكوت، وهو على كل شيء قدير، وبعباده لطيف خبير.

خطاب الحكاية وبنيتها الرمزية

مقدمة

إن حكاية "عبد الله البري وعبد الله البحري "من ناحية المحتوى الحكائي، ومن ناحية الشكل الخطابي أيضاً، هي حكاية بكل ما تعني كلمة حكاية، وهذا متجلٍّ في جسد الحكاية في دلالاتها وبنياتها وتقنياتها، ولذلك، لا بد من أن تدرَّس ضمن هذه الحقيقة، وتتم مقاربتها تعليمياً من منطلق:

١ - إنها حكاية خرافية: ذات طبيعة عجائبية، وفضاءات غرائبية وأحداثها فوق واقعية.

٢ - إنها حكاية شفاهية: ذات بنية حكائية شفاهية تعتمد في أسلوبها استراتيجيات الحكي الشفاهي.

٣ - إنها حكاية شعبية: ليس لها مؤلف بمعنى كاتب، وإنما هي نوع من التأليف أو السرد الجماعي، وهي لذلك تعكس في مضامينها مكونات البنية الذهنية الشعبية من جهة، وتعبر عن هوية جمعية، وعن إكراهات الواقع وطموحات أناسه المجهضة.

وبالتالي، لا بد من دراستها في ضوء المثلث السابق: حكاية خرافية شعبية شفاهية، بحيث تعكس في مضامينها الرؤية الشعبية، وفي شكلها السردي وبنيتها الحكائية تقنيات الحكي الشفاهي، وخطاب السرد "الحكي"؛ أي وضعية السارد والمسرود، وكذلك لا بد من دراسة بنية الذهن الشعبي، والخرافات، والأرقام المقدسة، والأساطير، والثقافة الدينية، والحكمة التجريبية والدينية والتأملية، ووضعيات السارد والمسرود له، وسياقات السرد وفضاءاته الزمانية والمكانية.

وكذلك دراسة البنية الحكائية الخرافية، والاستناد إلى حقيقة كون الراوية -وهذا ما تم تغييبه من النص المدرسي نصاً ومقاربة- تهدف إلى ممارسة فعل القص والحكي، وتتغيا من ذلك امتلاك قوة ومعرفة متمثلة في طاقة القص وسحره لإعادة صياغة بنية علاقات القوة بين السارد الذي يمثل الفئة المتهمة والمضطهدة، وبين المسرود له الملك الذي يمثل النظام المضطَهِد والمطعون في سيادته من قبل نساء القصر اللواتي وجهن له ضربة في سيادته.

وسنشرع في بداية مقاربة الحكاية بالنظر إلى الخطاب السردي وعناصره، لأنه يشكل جوهر السياق، ويحدد وظيفة السرد التي بدورها توجه المسرود وتتحكم في بنيته ومساراته. وفيما يلي سنحلل عناصر الخطاب في هذه الحكاية:

أولاً- الخطاب السردي وعناصره

- الراوي: شهرزاد
- المروي له: الملك شهريار
- الهدف: التأثير على الملك وزعزعة أفكاره وتبديل معتقداته وقيمه لتحويله من ملك ظالم إلى ملك عادل
- الوسيلة والطريقة: والسبيل إلى ذلك المعرفة والقص.

ثانياً - تحليل وضعية الخطاب السردي

لا يمكن فهم حكايات ألف ليلة وليلة دون وضعها في إطارها الكلي، وبخاصة فيما يتعلق بهوية السارد وطبيعة علاقته بالمسرود له، والغاية التي يتطلع إلى تحقيقها من وراء هذا السرد، فالسارد ينشد الخلاص عبر هذا السرد ومن خلاله، وهذه الوضعية قد طبعت السرد بطوابع خاصة، تلك الطوابع التي لا يمكن فهمها إلا بتحديد وضعية السرد كما هو مفصل تالياً:

- من حيث السارد والمسرود له

- من امرأة (شهرزاد) إلى رجل (شهريار): خطاب من نوع اجتماعي إلى النوع الآخر، وهو "خطاب نسوي أو جنوسي".
- من الرعية (شهرزاد) إلى السلطة (شهريار): وهو خطاب يقوم على التورية "مقنع".
- من شخص محكوم بالإعدام ينشد الخلاص "كل نساء المملكة" إلى من يملك تأكيد الحكم أو إلغاءه: وهو خطاب رغبة.

- من حيث السرد نفسه وسياقات إنتاجه:

- يحدث في الليل وفي فراش الزوجية: وهو خطاب مهموس يمكِّن فاعله من سرد ما هو غير مباح إلا في الليل وفي غرف النوم.
- يروي أحداثاً عجائبية وفوق طبيعية محمَّلة بمقاصد علاجية ورؤى إنسانية: وهو "خطاب عجائبي متخيل ومستور".
- تتناسل الحكايات من بعضها: وهو خطاب مستمر ومتوالد.
- الحكايات تهدف لحل عقدة الملك وتغييره وهو "خطاب تنويري وعلاجي".

ثالثاً- العتبات النصية ومداخل في التحليل النصي

في كل حكاية من حكايات الليالي العربية تنوجد استهلالات، وينظر إليها في الغالب على أنها شكليات لا

تأخذ حقها في الدرس والتحليل، مع أنها جزء بنيوي من الحكاية، ولا يستقيم التأويل دونها، وإذا نظرنا إلى هذه الاستهلالات فسنرى بأنها تشكّل عتبات ومداخل في ضوئها تتحدد هوية السرد ووظائفه:

جدول (٣): العتبات النصية ودلالاتها الوظيفية

الاستهلال	الوظيفة
مما يحكى أيضاً	تكملة لكلام سابق وقصص سابقة، ما يحقق للخطاب صفتي التوالد والاستمرار.
بلغني	سرد جماعي يتم تناقله جيلاً بعد جيل، لا يقال مباشرة، ويمرر للملك باعتباره صوت الجماعة ونظرتها، ويحقق للخطاب صفتي التقنع والتستر.
أدرك شهرزاد الصباح، فسكتت عن الكلام المباح	إيحاء برابط ما بين الليل وفعل القص، ونوع من اللعب على ثنائية النهار/الليل التي توازي الوعي/اللاوعي، ما يحقق للخطاب صفتي الهمس – قول غير المباح في النهار وفي خارج غرف النوم – وصفة العلاج النفسي.
نهاية ليلة الحكي	تنتهي معظم الليالي: "وأدرك شهرزاد الصباح، فسكتت عن الكلام المباح"، ولكن هناك ليالي تنتهي دون هذه العبارة التي ارتبطت بحكايات الليالي، وأصبحت جزءاً من هويتها، وذلك عائد إلى أن سهرة الحكي كانت في معظم الليالي تستمر حتى ساعات الفجر، في حين أنه في بعض الليالي كان الملك ينام قبل انتهاء الليل، فكانت شهرزاد تنهي الحكي دون ذكر العبارة المشهورة.
طول الليلة	واضح من اختلاف طول شريط القص أن الليالي لم تكن متساوية، والسبب أن عودة الملك من غرفة العرش إلى غرفة شهرزاد لم يكن لها موعد محدد، إذ يتأخر أحياناً مع حاشيته، ويعود مبكراً أحياناً أخرى، وكذلك موعد النوم كما ذكرنا سابقاً.

بنية الحكاية: توالد الحكايات وتقابل الصور والمسارات

أولاً- الحكاية الخرافية بين التعريف والتحبيك

يمكن تعريف الحكاية على أنها متتالية سردية، تبدأ بحادث ما يكسر عادية الواقع الحكائي، ويتسبب بمجموعة من الأفعال أو الوظائف التي تتابع للعمل على إعادة التوازن ورفع الظلم أو الإساءة عمن أصيب به، ومكافأة من ساعد ومعاقبة من أساء، وهذا ما عناه بروب حين اعتبر الحكاية العجيبة متتالية من الوظائف، تبدأ بالإساءة أو الشعور بالنقص، وتنتهي بالزواج أو بأي وظيفة تُمكِّن من حل العقدة (الحمداني، ١٩٩١: ٢٦).

فالحكاية تروى لملك، والراوية (الساردة) تعي ما تروي، حيث لها غاية من ذلك السرد وهذا الحكي، وهذه الوضعية ليست إطاراً برانياً ولكنه سياق وظيفي فاعل، ولذلك ورد في الحكاية ذكر الحكام والملوك، حكام يظلمون ويتسلطون، ولكن التسلط ورد بشكل عابر على شكل قول "ففرحت الزوجة وقالت له: أكتم سرّك لئلا يتسلط عليك الحكام". في حين توقفت القصة طويلاً عند حكاية الملك وأظهرته كشخص متزن حكيم وعاقل وعادل، وهذا جوهر ما تقصده شهرزاد من التلميح الأول "حكام يتسلطون"، والحكي المتأني عن ملك عادل، وبما أن الخطاب إلى ملك متسلط ومن امرأة التي هي غريمة الملك والمستهدفة من تسلطه ومن معتقده اتجاهها، فإن انكشاف غاية السرد ستكون نهايته ونهاية فاعله "شهرزاد"، ولذلك كان على السرد أن يتسلل بين أطر القوة التي تحكم علاقة السارد بالملك دون أن ينكشف كخطاب علاجي أو تعليمي، وهذا ما دفع السرد إلى اللجوء إلى العجائبي والرمزي.

ثانياً- بنية الحكاية وخطاطتها الرمزية

إن الفهم الكلي والسياقي للحكاية يتطلب القراءة الرمزية لمكونات الحكاية، تلك القراءة التي لا تكتمل إلا بإعادة بناء مكونات الحكاية في ترسيمة حكائية:

أ. الشخصيات ومدلولاتها الحكائية

الصياد: حلقة الوصل بين عالمي البر والبحر، مساحة للمغامرة وقوة للعبور.

الخباز: يمثل الجانب الخير من الحياة باعتباره صانع الخبز "مادة الحياة".

الملك: القطب الأعلى للسلطة بشكلها الرباني الذي يمثل للناس فضاء العدل، والوسيط إلى الخلاص أو الهلاك.

التاجر: الحلقة بين الملك الذي يمثل القوة والمال والناس الذين يمثلون المفعول به من قبل المال والسلطة، ما بين القطبين يحضر التاجر كنقطة وسطى تمتلك المال

ولا تمتلك غيره من سلطة الا التذيل للملك، ولذلك فصورة التاجر في الذهن الشعبي مرتبطة بالوشاية، لكونه يكسب ماله من الأرباح التي يبتزها منهم، ولأنه يلعب دور الوسيط دائماً، الوسيط في عملية التبادل التجاري، الوسيط في شبكة علاقات القوة المجتمعية.

ب. بنية الحكاية ومساراتها بين الواقعي والعجائبي

تبدأ الحكاية بأزمة سحرية لعبد الله البري "أزمة وصفت بالنحس والحظ السيئ" الذي يبقي عبدالله البري يفشل في الصيد لمدة أربعين يوماً، ذلك النحس الذي يصيبه بُعيد ميلاد ابنه العاشر، والحدث وتكراره بهذه القطعية وعلى مدار الأيام الأربعين يضع القارئ في سياق متخيل وعجائبي، وبخاصة أن الأمر غير معلل والأرقام المذكورة أرقام فلكلورية مقدسة شعبياً وناضحة بالسحر، وهذا الجو الناضح بالانتظار والتوقع هو جزء بنيوي من بنية الحكاية، لأنه يستدرج الملك كمتلق، وكذلك القارئ للتورط في الجو الطقوسي وانتظار المعجزة القادرة المخلِّصة، تلك المعجزة التي ستدخل السرد في مسارات السرد العجائبي، ذلك العبور الذي يُدخل الملك إلى الغرف المعتمة في عوالمه الداخلية، وما يصاحب الدخول من عمليات اكتشاف وتكشُّف، فالوعي يتآكل واللاوعي يبقى على حاله، إلا إذا انكشف فإنه يسقط هو الآخر حطاماً.

وبظهور الخباز، تتكثف الأزمة عبر الحل المؤقت الذي مثله الخباز، حيث لا يمكن أن تستمر الأزمة بدون الخباز كحل مؤقت، وإلا انهارت احتمالات بقاء الصياد وأسرته. هذه الوضعية من المراوحة بين التأزم والانفراج تمثل مساحة واسعة ومسرحاً لحالة التردد والقلق التي تجد متسعاً لها للتسارع، وتنشط فتغلب المتلقي الذي يعانيها وتُهَيِّئُهُ لتقبل الحدث الخارق للعادة والمألوف، عبر تجسير الفجوة بين الظاهر والمخبوء من الوعي، وبين المحسوس والكامن في الواقع.

وينفتح السرد على الخارق والعجيب بعد أن يكون قد هيأ المتلقي للتقبل والانخراط، ذلك الانخراط الضروري للقبول بلعبة الإيهام والتداخل والعبور بين ما كان قبل اللحظة عوالم مفصولة ومسيجة بحدود. ومع ظهور عبد الله البحري، تنفتح الاحتمالات على الحل: حل سحري عجائبي يمهد لحل واقعي حقيقي، فظهور البحري حالة سحرية تواجه حالة النحس السابقة، وتمهد للحكي مسارات جديدة: مسار عجائبي يقابله مسار واقعي.

المسار العجائبي يبدأ بظهور عبد الله البحري كصورة مائية "نعمائية" لعبد الله البري المنحوس "لتعيد صياغة حياة عبد الله وأسرته عبر سلسلة من الحبكات الحكائية: الرباط بين العالمين، الوعد والصفقة "فواكه البر في مقابل مجوهرات البحر"، ثم الرحلة التي ينكشف خلالها التضاد بين العالمين باكتشاف البحري أن سكان الأرض يخونون الأمانة، ويكتشف أن عبدالله البري لا يستحق صداقته لأنه ليس أهلاً لحمل الأمانة إلى رسول الله في المدينة المنورة، لأنه من

عالم يبكون أمواتهم، ويفرحون لولادة أبنائهم، عكس عالم البحر الذين يغنون عند موت أحدهم؛ لأن الأمانة الربانية "الروح" قد عادت لخالقها، وهذا ما يخول البحري الانفكاك من الرباط والتحلل من العهد. في الوقت نفسه، وبشكل مقابل، تبدأ رحلة أخرى، رحلة ظهور الملك وبداية الرباط بينه وبين عبد الله البري، تلك البداية التي أتت عبر الوشاية التي قام بها التاجر، حيث وشى بعبد الله عند الملك، تلك الوصلة -التي وإن مثلت أزمة مؤقتة وشراً طارئاً- فإنها مثلت بداية الاحتكاك مع عالم المال والسلطة، ذلك العالم الذي يمثل بداية الحلول الحقيقية، حيث حدث الرباط بين الملك وعبد الله قبل انفكاك الرباط مع البحري، ليشكل عوضاً وحلاً واقعياً ثابتاً كبديل للحل المائي الرجراج.

ج. رمزية مسار الرحلة البحرية ودلالاتها الوظيفية

يمكن تتبع مسار الرحلة البحرية واستكشاف دلالاتها من خلال القراءة السيميائية للرموز التالية:

- **الشبكة:** الشبكة في الفضاء الحكائي المتخيل تتجاوز دورها كأداة صيد لتصبح كوناً دلالياً تدخله كصلة بين عالمي البحر والبر، وكانت في الحكاية صلة الوصل وبداية الربط، حيث ربطت البحري في شباكها ليحمل إلى عالم البر ويشكل فاتحة الخلاص للبري.
- **عبد الله البحري:** الصورة المائية للإنسان ككائن أرضي، كأنه الجزء السائل فينا النقي والبريء، الذي نبحث عنه، نتوحد به، نضيّعه في زحمة الحياة، ولكنه يبقى ملكنا كرصيد مجمد، يتم تحريره في اللحظات الحرجة.
- **الفاتحة/العهد:** هو الحبل الآخر "المعنوي" الذي ربط البرّي بالبّحرّي مقابل الحبل الحقيقي الشبكة.
- **الصفقة:** هي الترجمة المادية للرابط المعنوي عبر تحويله من وعد إلى منفعة ومصلحة متبادلة، تضع فواكه الأرض في مقابل مجوهرات البحر، وكأن الناس بحاجة دائمة لمعجزة لتذكرهم أن ما يحتاجونه عندهم وفي داخلهم، وأن ما عندهم يكفيهم ويغنيهم إذا ما تمكنوا من اكتشافه واستثماره.
- **الرحلة:** كانت الرحلة التي رافق البري فيها البحري إلى عالم البحر بمثابة مساحة للتعارف وفرصة للتحاور، وما نتج عنهما من اكتشاف وتكشُّف، يكتشف البري عمق البحر وغرابته وبراءته ونقائه، وينكشف أمام البحري فينحل الرباط وتنتهي العلاقة كفضاء معرفي وفرصة لإنقاذ البري من الفقر والعوز، بعد أن كانت قد انفتحت على الرحلة الأخرى مع التاجر والملك في عالم البر وضمن أطره وقوانينه.

د. الحل العجائبي رسم أسطوري لأقدار واقعية: الرحلة الأرضية مقابل واقعي لرحلة البر والبحر

منذ البداية، اختار السرد نقل مسألة مجتمعية "الفقر والعوز والجوع" إلى سياق عجائبي، وسار بها في المسار العجائبي، لكن السرد في دوافعه الأولى يهدف لعلاج واقعي لمسألة طغيان الملك، وبالتالي فإنه قدَّم المسار الواقعي بموازاة المسار العجائبي، فهناك سلسلة من الأحداث والصلات تنهض وتتحقق في المسار العجائبي، توازيها أحداث وصلات في المجرى الحياتي الواقعي بشكل يجعل كلاً من المسارين يطور الآخر ويكمله، فالعجائبي يمهد للواقعي، ويضفي عليه شطحات قدسية، ويصوب اعوجاجه، ويمتحن مسلماته، ويعري خرافاته عندما تتوضح في مرايا نقيضه، والواقعي يعيد السرد إلى سياقه الإنساني الحقيقي الذي يستهدفه السرد أصلاً ويهدف الفعل فيه.

وللمقابلة بين المسارين، ولرؤية التقابل البنيوي بينهما، ذلك التقابل الذي يوضح التشابه لإلغائه ويخفي الاختلاف ليؤكده ويعمق فعله، نحلل مفردات المسار الواقعي وكيفية عملها في بنية السرد:

- المساعدة التي يقدمها الخباز "كحل مؤقت".
- الكنز القادم من عالم البحر كهبة وفاتحة للتحولات.
- الوشاية التي يقوم بها التاجر عند الملك ضد عبد الله البحري، والتي ستمثل بداية الصلة بين عالم الفقر وعالم المال والقوة. والدور الذي يلعبه التاجر هنا في المسار الواقعي يوازي ويقابل الدور الذي لعبته الشبكة في المسار العجائبي المقابل.
- الخلاص الذي تقدمه الملكة للصياد بتبرئته.
- الجائزة التي شمله الملك بها "الوزارة" كرباط أرضي مع عالم القوة والملك بدل الرباط السحري مع عالم البحر.

هـ. بنية الحكاية الخرافية والحبكة السردية

إن عملية بناء الخطاطة السردية أو المخطط السردي يجعل من تحليل البنية السردية وفهمها عملاً معرفياً واعياً، وذلك من خلال التوظيف المنهجي لمقولات السرد والحبكة التي تتشكل من ثلاث حالات يمكن وضعها بشكل بسيط على الهيئة التالية:

- **حالة البداية:** لحظة الدخول إلى الحكاية من خلال الوصف والتمهيد لتقديم الشخصيات ورسم ملامح الفضاء الزمكاني، وهذه المرحلة تتصف بالاستقرار والتوازن، ويمثلها في الحكاية الوصف للحالة الأسرية والمعيشية لعبد الله البري.
- **حالة السيرورة والتحول:** وهذه الحالة هي الجسد الحكائي الذي يتكون من الأحداث المحوِّلة وما يرافقها من تحولات وسيرورات، وتظهر بأشكال وتفرعات متعددة يمكن تلخيصها في الحكاية إلى:

- ❖ **لحظة البرزخ:** وهي لحظة العبور بين حالة التوازن السابقة وحالة اللاتوازن؛ أي أنها تلك اللحظات التي تهيئ المتلقي للدخول في جو التوقع، وتمثلت في الحكاية في محاولات عبد الله البري الفاشلة في الصيد وإعالة أسرته.
- ❖ **لحظة الحدث المحوِّل:** وفي هذه اللحظة تظهر قوة أو مجموعة من القوى تؤدي إلى الإخلال بالوضع البرزخي بالعمل على الجانبين: قوى تسعى لإعادة التوازن الذي بدأ ينتهك ويفقد دعائم استقراره، والأخرى تعمل جاهدة للإخلال بالتوازن وصناعة المشكل، وقد وجدت القوى الأولى في الخباز مآلها، ويقدم حلاً واقعياً ومؤقتاً يقف الحظ السيئ كنقيض له يفعل الأزمة، ويوفر لها أسباب الدوام والتفاقم، تلك العقدة السحرية تتطلب حلاً خارقاً، فيظهر البحري ليكسر التوازن الواقعي، ويستعيض عنه بتوازن متخيل، يظهر التاجر ليكسره ويعيد المسار الحكائي إلى الأزمة، فتظهر الملكة لتعيدنا إلى التوازن.
- ❖ **لحظة الأزمة أو العقدة:** وهي اللحظة التي تصل فيها ردود أفعال الشخصيات على الحدث المحوِّل إلى ذروتها، ويشارف الصراع على التأزم وتشتد الجهود المبذولة لحسم الصراع، وهذه الحالة تحققت بدخول عبد الله السجن بتهمة السرقة.
- ❖ **لحظة الحل:** وهي النتيجة النهائية الناتجة عن حسم الصراع، وقد تجسدت في تبرئة عبد الله من التهمة وخروجه من السجن.

- **حالة النهاية:** وهي الشكل والصيغة التي ستظهر عليها الصورة، بُعيد إعادة توزيع الأدوار والفضاءات تحت تأثير النتيجة التي حسم عليها الصراع، وضمن متطلباتها وإفرازاتها، وهي بمثابة مختتم للحكاية، ووصف للحالة النهائية التي ستثبتها الحكاية لحياة الشخصيات وواقعها.

و. العوامل الفاعلة على خطاطة الحكاية

تقسم العوامل الفاعلة بالنسبة لموقعها من الصراع ومن الحدث الفاعل والمحوِّل إلى قسمين: عوامل مساعدة تقف إلى جانب الشخصية الراغبة في التحول من ذات الحالة "العجز والعوز" إلى ذات الإنجاز "الغنى والاقتدار"، وذلك من خلال صيرورتي الاتصال والانفصال. ومن هذه العوامل التي ساعدت الشخصية على الانفصال عن حالة الفقر والضعف والاتصال بالغنى: الخباز، الزوجة، البحري، الملكة. أما الشخصيات الأخرى التي لعبت دور العوامل المعارضة والمعيقة، فهي: الحظ، التاجر.

وبينما يمارس السرد سطوته على الشخصيات ويضعها في خندق الشخصية المتورطة أو في الخندق المضاد، يبقي الملك خارج التصنيف، ويتركه يتحرك بين الموقعين بإرادة شبه حرة تقبل الوشاية

وتتفحصها على ضوء سماع الدافع والاستنارة بالسؤال، وكأن السرد قد أراد ذلك وجعل منه رسالته المشفرة التي يريد إيصالها إلى المسرود له "المتلقي" شهريار، تلك الرسالة التي تحمل في طياتها أهمية العدل والحكمة لكل ملك، والتي لن تتوافر إلا لشخص سوي يعيش في وضع سوي، ومع أهمية وصول الرسالة للملك، فإن أهمية سريتها أكثر؛ لكون شهريار إذا سمع ذلك من شهرزاد قبل أن يكون قد تحرر من عقدته اللاواعية، فإنه سيثور وينهي السرد بإنهائه لحياة الساردة.

ز. عناصر البناء الحكائي وعناصر الذهن الشعبي

إن السرد من خلال وفائه لرسالته من جهة، وكنتاج لمجموعة المواصفات الخطابية التي أنتجته كخطاب بديل للخطاب السائد ومقوض له من جهة أخرى، لجأ إلى اقتراح سردية جديدة تنهض في جماليتها على شكل جديد من البناء النصي المنحاز إلى الناس، عبر انحيازه إلى ثقافتهم ومنجزهم الذهني:

- الرياضيات المقدسة: "تسعة أولاد، أربعين يوماً".
- خرافات، حوادث خارقة: "البخت+ عبد الله البحري".
- أساطير: "عفاريت سليمان، ومدن أسطورية في أعماق البحر".
- علاقات طبقية متحركة، ورغبات في السلطة تجد مسارات للتحقق.
- ثقافة دينية: "قراءة الفاتحة + من شق الأشداق".
- معارف تجريبية: "المال يحتاج إلى الجاه".
- رؤى تأملية نقدية: "اكتم سرك لئلا يتسلط عليك الحكام".

مصير البطل ودور القوى في تشكيله: لقد تعددت القوى التي ظهرت في مسار حياة البطل ولعبت في تحديد أقداره، وهذا يتواءم مع مقصديات الراوية، تلك المقصديات الموجهة لإقناع الملك بأن الحياة والإنسان أعقد مما يتصور، فهناك قوى متعددة تسهم في تسييرنا منها:

- قوى بشرية: الخباز.
- قوى مادية طبيعية: البحر.
- قوى مادية تقنية: شبكة الصيد.
- قوى خيالية: الحظ.
- قوى أسطورية: عبد الله البحري.
- قيم أخلاقية: العهد والوعد.
- قيم اجتماعية: العدل والظلم.

ح. النص الحواري وطبيعته "الكرنفالية"

إن ملحمة الليالي -كنص محكي ومنتج من منتجات المخيال الشعبي- تمثل حيزاً للمرفوض والمستبعد من ساحات الثقافة الرسمية، ومن هنا تميل النصوص من هذا النوع من الحكي إلى تقديم بديل إبداعي وجمالي للشكل البلاغي الشكلي، الذي تنهض عليه الثقافة الرسمية من خلال اعتمادها سحر الحكي وطاقته الناتجة عن تضافر وتداخل:

- الواقعي – الخيالي.
- المعرفي – الخرافي.
- الأسطوري – الديني.

والمستند إلى مجموعة من التداخلات، مثل:

- تعدد مستويات اللغة وأبنيتها السردية.
- تعدد القوى واقعية/خيالية في صالح البطل/ضد البطل.
- تعدد المعرفة: معرفة معطاة "التقاليد والمعتقدات" ومعرفة تجريبية "معاشة" ومعرفة تأملية.

وكأن النص السردي بتلك التوليفة وبهذا الشكل المعقد يحاول أن يوصل رسالة للملك شهريار، فحواها أن الحياة أعمق يا سيدي مما كنت تظن، وكذلك الطبيعة الإنسانية بما فيها من نساء وعبيد، فالإنسان ليس صالحاً أو خطَّاء بشكل مطلق، لكونه سيداً أو ملكاً، أو لكونه عبداً أو امرأة، فسلوك الإنسان نتاج لدوافع متعددة المنابع، ويحدث على شكل سيرورات وعمليات متعددة الأشكال وفي مناخات عميقة التباين، قد تجعل مما هو خطأ هنا فعلاً كفاحياً وبطولياً هناك، فلن يكون منطق من يمتلكون أسواط القوة منسجماً مع منطق من يُجلدون بهذه الأسواط، ولهذا فإن ما يفعله العبيد والنساء هو ليس خيانة، وإنما هو كسر لشروط النظام الذي يقهرهم.

المقاربة المدرسية وطرائق العرض والمقاربة التخييلية في السياق الضد

أولاً- جو النص في الكتاب المدرسي وإشكاليات التقديم

لقد تم تقديم الحكاية في الكتاب المدرسي، ضمن ما يسمى في الكتاب جو النص الذي يمثل إطلالة على سياق النص وهويته كمقدمة لفهمه وتأويله، على الشكل التالي: "وهذه القصص تحكيها السلطانة شهرزاد للملك شهريار خلال ألف ليلة وليلة" (كتاب المطالعة والنصوص للصف الثامن المدرسي، ٢٠٠٢: ٣٠).

من التقديم السابق يتبين أنه لم يتم تغييب شهرزاد أثناء القص، التي هي حاضرة فيه، فهي تبدأ الحديث في بداية الليل وتتوقف في نهايته، إضافة إلى إنَّه تم تقديمها بطريقة بعيدة عن الحقيقة، فشهرزاد لم يُعترف بها كسلطانة، ولو حدث ذلك لتوقفت شهرزاد عن القص الذي كان بالنسبة لها مساوياً لأن تعيش، فلو توقفت عن القص لتوقفت عن الحياة.

فشهرزاد لم تكن سلطانة، بل كانت بمثابة "المحكوم عليه بالإعدام"، ولم يبقَ لها إلا القص وسيلة لتأجيل تنفيذ الحكم من خلال عدم انتهاء القص من خلال توالد الحكايات من بعضها، بحيث يبقى الملك مشدوداً للقص، وبالتالي أسيراً لشهرزاد، وهذا هو الوضع الحقيقي، فشهرزاد لا تماثل الملك في القوة، ولكنها تمتلك ما يعادل القوة؛ ألا وهو المعرفة: "المعرفة = القوة"، وهذا ما يفسر استمرار القص لألف ليلة وليلة.

الملك يمتلك القوة، وتتحكم فيه فكرة واحدة أن كل النساء سيئات، وبالتالي لا بد من قتلهن، ولكن شهرزاد أسقطت الملك في شرك استماع القص والانخراط في متابعته، وبامتلاكها القص وإدارتها للسرد، أوقفت عملية قتل النساء، وبدأت في زعزعة الثوابت الذهنية.

"وهذه القصص تحكيها السلطانة شهرزاد للملك شهريار خلال ألف ليلة وليلة"، فهذه الطريقة في تقديم "حكايات الليالي" تنطوي على مغالطات سيتولد عنها مقدار كبير من التضليل، فالعبارة تعني فيما تعني تماثل شهرزاد السلطانة مع الملك شهريار في القوة، وعلى أن الحكي كان بين سلطانة وملك، وبالتالي فهو نوع من الترف والتسلية، وقبل أن نبين طبيعة العلاقة غير المتكافئة بين الراوي "شهرزاد" والمروي له "شهريار". ولنبين كذلك حقيقة القص هنا ومغزاه، سنسأل سؤالاً مشروعاً، وهو: ما مبرر ومسوغ استمرار الحكي "القص" بين سلطانة وملك لمدة ألف ليلة وليلة إذا كانا ملكاً وسلطانة؟

الحقيقة التي كان يجب أن يعرفها الطلاب هي أن شهرزاد لم تكن إلا سلطانة القص، فلو توقفت عن القص قبل أن يحقق غايته، ألا وهي تغيير قناعات الملك بخصوص الحكم الذي أطلقه على النساء، فإنها ستفقد الحياة.

فالملك يمتلك القوة + قناعات مغلوطة ◄———— قرار قتل كل النساء.

وشهرزاد تمتلك القص، وللقص هنا دور مزدوج: يمنحها الوقت والقوة، ويمارس تأثيراً على الملك.

وشهرزاد جعلت من القص طريقة تفك عبرها عقد شهريار، وتغير تصوراته وأفكاره الثابتة عن النساء والحياة، وبذلك فهي صاحبة رسالة ذات توجُّه نفسي إلى جانب كونها حاملةً رسالةً اجتماعيةً، وهذا ما يفسر توجه الحكي إلى طبقات النفس العميقة. من خلال تقديم حالات إنسانية مشطورة، وعلى حافة المغامرة والخطيئة بشكل يسمح بالإطلاع على المناطق الغائرة من اللاوعي، ويضع ثنائية الحلم والواقع في إطار علائقي وجدلي، حيث الحلم رؤيا تستكشف المعنى، والواقع منظر يجسده، وكلاهما لا يتحقق كمعنى إلا في لغة القص، وفي قصة اللغة وكلماتها المثقلة بالدلالة والمعنى.

ومن هنا لجأت شهرزاد إلى عالمي القص والخيال، وإلى طاقة اللغة لما فيها من مقدرة على خلق عالم يغري بالرحيل فيه للبحث عن احتمالات المعنى، حيث أننا ننزع إلى تشكيل الأشياء وإعادة تشكيلها من أجل أن نفهمها، إذ أننا لا ندرك إلا عالماً نصنعه نحن بأنفسنا.

شهرزاد مارست سحر الحكي واقترفت فعل القص، لتجوب بالملك قارات مجهولة، ورحلات في فضاءات المعرفة، لتطوف به في معراج العقل والحكمة، وتنأى به عن رؤى العاطفة الصراعية، وتقترب من رؤى الإنسان التكاملية، لتنتقل به من حالة الوعي الحسي التجريبي إلى حالة الوعي التأملي الواعد، ومن خشونة التجربة وبرودة الواقع إلى رهافة الحلم وشفافية الرؤى ... .

سلطة شهرزاد ليست نابعة من جنسها أو مكانتها، بل من ذاتها، من ثرائها المعرفي وسعة مخيالها، ولم تكن المعرفة وحدها قادرة على إنقاذها، لكن اجتماع المعرفة والمخيال، جعلها تجد طريقة تتمكن خلالها من التحرك ضمن أطر القوة التي حددها من يمتلك وجودها وجسدها وحياتها، تتحرك ضمنها وتحتال عليها، وتتمكن من تفكيكها، وهزيمة منطقها الطاغي، والتسلل عبرها، وإعادة ترتيبها لصالح السرد، باعتباره وسيلة الإنسان للعروج في درب التحقق الذي لا ينتهي، وسيرورة الاكتمال الذي لا يهدأ.

شهرزاد تمارس فعل الحكي، وتجهد نفسها وتثابر لتقوم بعملٍ نفسي وإنساني: إنقاذ نفسها وبنات جنسها وإنقاذ الإنسانية من فناءٍ محقق إذا ما تم إفناء جنس النساء، وتخليص التاريخ من كارثة يقدم عليها ملك متهور، وتنقذ الإنسانية من خلال إنقاذها لشهريار الملك، لا بالحب فحسب، بل بالحكي وبفعل السرد، تنقذه إذا تمكنت من تحويله من مدمر للحياة إلى شهادة عن كيفية إغنائها، من خلال تقديم السرد الحكائي كوسيلة جعلت منه إنساناً يعترف بهويته كإنسان عاشق وعابد للحياة يعانقها ويتحد معها من جديد، بعد أن تغرَّب عنها، إذ أوغل في غريزة العنف والقتل، ففقد هويته الوجودية وانتماءه الوجداني.

ثانياً- المعالجة التعليمية في الكتاب المدرسي

إن طريقة المعالجة التعليمية من خلال أسئلة الفهم والاستيعاب، وأسئلة التحليل، أغفلت البنية الحكائية وتجاهلت خصائصها وسياقها وخطابها السردي، أي عملية الرَّوَي "السرد" وطرفيها الراوي والمروي له، وسياق الرَّوَي، وهذا نتاج طبيعي لعوامل عدة تضافرت طوال الوقت، ووجهت عمليات التخطيط والتصميم والمقاربة التعليمية المنتجة للكتاب، ومنها:

- إغفال طبيعة النص وخصوصيته الكامنة في بنيته وسياقه.
- إغفال الخطاب الحكائي "الشكل الحكائي" لصالح المتن الحكائي.
- عزل النص عن جو إنتاجه وسياقه التاريخي وتعالقاته النصية.

ولذلك، تم التركيز على مضامين القصة، وبشكل لم يستند إلى تعالقات النص وتفاعلاته النصية مع الواقع من جهة، ومع الموروث الشعبي والذهن الشعبي ... الخ من جهة أخرى، وإنما تم التعامل معها كمضامين معزولة عن سياقاتها وتفاعلاتها، بل وأكثر من ذلك، فقد تم تقطيع أوصال النص إلى فقرات وأفكار منفصلة عن بعضها ومستقلة عن بنية الحكاية، ما أدى إلى:

- طمس الفارق الجوهري بين المعرفي والخرافي وتقديم ما هو في مقام الخرافي بشكل معرفي. وذلك واضح في النوع التالي من الأسئلة: "ما حكمك على بخت المولود الجديد؟" (كتاب المطالعة والنصوص للصف الثامن، ٢٠٠٢: ٣٢).
- توظيف الحكاية في تعميق التفكير الغيبي عند الطلاب، وتثبيت المفاهيم الخاطئة والأفكار المصادرة للحرية والفاعلية "كالحظ والقدر والصدفة ....".
- حرمان النص من إمكانياته التعليمية الكامنة في استراتيجيات الحكي الشفاهي وشحنة الخيال التي فيه، وما تمتلكه من طاقة مهيأة لتوسيع مدركات الطالب وقدراته الإبداعية الخيالية.

قُرِئَ النص كأنه واقع، مع أنه كان بالإمكان قراءة الواقع من خلال دلالات النص وتعالقاته مع كل من الواقع والذهن الشعبي.

ويجب أن تُدرَس الحكاية كشكل حكائي له ميزاته وخصائصه، حيث يتمكن الطالب من خلالها إدراك عناصر الحكاية الشفاهية وكيفية تضافرها في البنية الخرافية "العجائبية"، وتحليل النص بهذه الطريقة يساعد الطالب على استكشاف هذه العناصر وملاحظة آلية ترابطها وطرائق تفاعلها، ويمكِّنه أيضاً من خلالها الإطلال على البنية الكُلّيّة للذهن الشعبي.

بداية الحكي "ومما يحكى أيضاً أنه كان. ..... النص الأصلي" يُحكى أن ... نص الكتاب المدرسي....

وفي كليهما تم إسناد الحكاية إلى الوعي الجمعي "فالحكاية من زاوية الجماعة"، والسارد هنا مجرد "سارد أو راوٍ وسيط" "يحكي ما يسمع بعد أن يصوغه أو يرشّحه" عبر وعيه الذي هو وعي وسيط" ("عبد المجيد، ٢٠٠٠: ٩٤). وهذا يسمح له بالبقاء على مسافة ما مما يروي تهيئ له المحافظة على عجائبية الحكي.

مقاربة تخييلية ومفاتيح لرؤية أخرى

الأنشطة

نشاط ١: العجيب دوره ودلالته

نحدد المسار العجائبي في الحكاية، ونضعه في مقابل المسار الواقعي، ونقابل بين المسارين: المكونات الوظيفية لكل منهما، التشابه في الدور، الاختلاف الدلالي.

التشابه الوظيفي	المسار العجائبي	المسار الواقعي	الاختلاف الدلالي
.....	الشبكة	التاجر	.....
.....	حالة النحس	الوشاية	.....
.....	الخباز	الملكة	.....
.....	العهد مع البحري	الوزارة والنسب مع الملك	.....
.....	انقطاع الصلة البحرية	استمرار العلاقة بالملك	.....

نشاط ٢: الأسماء والأرقام وطاقتها الرمزية

استخدمت الحكاية ووظفت الطاقة الرمزية للأرقام "الرياضيات" المقدسة، فهناك أرقام وأعداد ترتبط بالطقوس والشعائر الدينية، منها الرقم ٧٧، و٩٩، و٤٠، و٧، و٩، و٣. ... الخ. فهناك عبادات أعطت القداسة للرقم ٤، وأخرى للرقم ٧، وثالثة للرقم ٣، وهناك أسماء وألقاب تجاوزت الدور التعييني والوظيفة التعريفية لتدخل المجال السيميائي كعلامة دلالية وطاقة رمزية نبحث عنها ونكتب الدلالات التي أعطيت لها من التاريخ الثقافي، والدور الذي تلعبه في السياق الحكائي:

العلامات "الأرقام والأسماء"	الطاقة الدلالية والزخم الرمزي	الدور
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

نشاط ٣: الأحداث القدرية والتفكير النقدي

العقلية القدرية، "فالإنسان مسيرٌ من قبل قوى عظمى وخارجية، فهل هذا المولود خلقه الله من غير رزق؟ فهذا لا يكون أبداً، لأن الذي شقّ الأشداق تكفل لها بالأرزاق" (النص الأصلي)، هذا ما تم استنتاجه من النص في المقاربة المدرسية، لأنها لم ترَ العجائبي في ترابطه بالواقعي وعلاقته المرآوية[١٠] معه في السياق الحكائي الذي صهر الخرافي بالمعرفي، والغيبي بالواقعي، لغايات أدبية ونفسية وتنويرية خاصة بمقام السرد، حيث الحوادث الخارقة للطبيعة وقوانينها تمثل نوعاً من الحكي يُبنى "من خلال وصف عالم فوق طبيعي داخل عالم مألوف؛ أي أنه يقوم على "خرق الواقع" لبناء عالم يختلط فيه الجن بالإنس والخارق بالمألوف، الشيء الذي يولّد حيرة وتردداً في نفس المتلقي" (حليفي، ١٩٩١: ١١٢). وذلك تعبيراً عن أن "الإنسان عبارة عن خزان لعوالم كثيرة متناقضة ومتداخلة" (١٩٩١: ١١٣)، تخرج عن طريق الأحلام والهذيانات والأدب والحكي ... الخ. وبالتالي، فأهمية هذا النوع من الأدب أنه يكشف عن المناطق المعتمة في اللاوعي الجمعي. من هذا المنطلق، نبحث في الحكاية عن الأحداث فوق الطبيعية "كل ما يندرج في منزلة الغيب والسحر والطقوس"، ونوضح دوره في الحكاية والغاية من استحضاره والمصدر الذي أخذ منه.

الأشياء والحوادث الفوق طبيعية	الدور الوظيفي المناط به في الحكاية	مصدره الثقافي
حالة النحس	....	....
استمرارها أربعين يوماً	....	....
البخت السيئ للمولود الجديد	....	....
إنسان البحر	....	....

[١٠] نسبة إلى المرآة.

نشاط ٤: العقلي في مرايا الخرافة

الواقعي والتجريبي: يتم تقويم الواقعي "الحسي" والمعرفي التجريبي الذي يُمثّل نتاجاً للخبرة الشعبية مثل "نصيحة الزوجة لزوجها. قالت: أكتم سرّك لئلا يتسلّط عليك الحكّام" (النص الأصلي: ٥٦٩). نبحث عن معارف مماثلة تمثّل نوعاً من المعرفة الاجتماعية المستقاة من الخبرة العملية ومن التأمل فيها، ونبحث عن ظلها الخرافي الذي يمثل الجانب المتخيل من العالم الواقعي، حيث الخرافي يؤسطر الواقعي، والواقعي يرسب الخرافي ليغرسه في الواقع الاجتماعي. نبحث عن الخرافي ونرى علاقته بالمعرفي على شكل الشيء وصورته.

الأشياء والأحداث الواقعية والمعرفية	صورتها الخرافية
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

نشاط ٥: المقطع الفاصل واستمرارية القص

انتهاء وقت القص: وأدرك شهرزاد الصباح، فسكتت عن الكلام المباح (ألف ليلة وليلة: ٥٧١، من النص الأصلي) مع نهاية الليلة ٩٤٣ ليبدأ القص في بداية الليلة ٩٤٤ قالت: بلغني أيها الملك السعيد. ... وتعيد المقطع الأخير من الليلة السابقة لكي تشحذ ذاكرتها وذاكرة المروي له، وتمهد للحكي القادم ... نعود إلى النص الأصلي غير المجزوء، ونحدد الليالي التي استغرقت في حكي الحكاية، نحدد المقاطع الذي اختارت شهرزاد إنهاء الحكي عندها، والتي ستبقيها في ذهن الملك وتبدأ منها في الليلة التالية:

الليلة	المقطع الأخير	الغاية

نشاط ٦: السارد فرد والمنتج جماعة

- إلى من أسند الراوي الحكاية؟ عندما بدأ الحكي: "ومما يحكى أيضا" وما فائدة ذلك؟ وما دلالته؟
- إذا كانت الحكاية نتاج لما يعرف بالسرد الجماعي، وبالتالي تمثل نوعاً من الناتج للذهن والمخيال الشعبي، فيمكننا ذلك من بناء نموذج للذهن "اللاوعي الشعبي" المنتج لهذا النوع من الحكايات عبر الشكل التالي:

المقطع السردي	حمولته الثقافية والصفة التي يعطيها للذهن المنتج له	مصدره الأولي وحقله الذي تخلَّق فيه
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

نشاط ٧: صور الملك ومقصديات السرد

الملك في الواقع والملك في الحكاية صورتان، والسرد يوصل بينهما ويعمل على ترجمة المثال إلى واقع عبر إجبار الملك على رؤية صورة فعله في صورة الملك المختلف، نقارن بين الملك في الحكاية والملك شهريار، وموقف كل منهما من موضوعات الحكم وكيفية اتخاذ القرار وعلاقته بالمرأة؟

حيث عمم شهريار تجربته مع امرأة واحدة، وحكم على كل النساء بالموت، نجد الملوك في الحكاية يبحثون كل مسألة ضمن معطياتها الخاصة والسياقات المحيطة بها. نعقد المقارنة ونوضح مغزى شهرزاد من ذلك.

نشاط ٨: نهاية الليالي وسحر السرد

- كم سنة بقيت شهرزاد تقص حكاياتها على الملك؟
- كيف كان أثر الحكايات على الملك؟
- كيف تغيرَّ الملك؟
- كيف عملت شهرزاد على تغيير الملك، وما الدور الذي لعبه القص والحكي؟
- كيف انتهت الحكايات في الليلة بعد الألف؟
- ما الحكايات التي تم توظيفها من طرف شهرزاد لتمارس تعليم الملك وتغييره؟ وما فاعلية الخيال، وعوالمه، والحوادث الغرائبية، النماذج المتنوعة من كل الأجناس والطبقات ... والحكم، والمعارف والتجارب الواقعية والخيالية في تحقيق ذلك؟

نشاط ٩: المرأة في كتاب الليالي نموذج فاعل

في الحكايات الشعبية هناك نموذجان للمرأة؛ نموذج تمثله شهرزاد "حاكية الليالي"، ونموذج تمثله سندريلا الفتاة الجميلة التي تتحمل الظلم في انتظار المنقذ "الفارس أو الأمير". نقارن بين النموذجين، ونضع مواصفات لكل منها، ونذكر حكايات تتضمن كلا النموذجين ونعمل المفاضلة بينهما؟

ورقة (١): الحكاية الخرافية وآليات الحكي الشفاهي

خطاطة لبنية الحكاية الخرافية:

البنية الخرافية تقسم إلى: مضامين، ووظائف "بروب".

١ - **بنية الخطاب وآليات الحكي**: أ- البداية. ب- الأزمة. ج- توالد الحكي. د- التوازن واللاتوازن. و- العناصر الشعبية. هـ- العناصر العجائبية. ز- النهاية.

- نرسم العناصر السابقة ضمن شكل أو مخطط يوضح ما بينها من علاقات.

٢ - نمثّل على كل عنصر بمقطع من الحكاية.

العنصر	التمثيل بمقطع من الحكاية
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

٣ - **بنية القصة** [١١]: الأزمة، الحل المؤقت، الحل المائي في مقابل الحل الأرضي، تلازم المسارين، تشابه الحركات وتقابل العلامات، تضاد النهايتين.

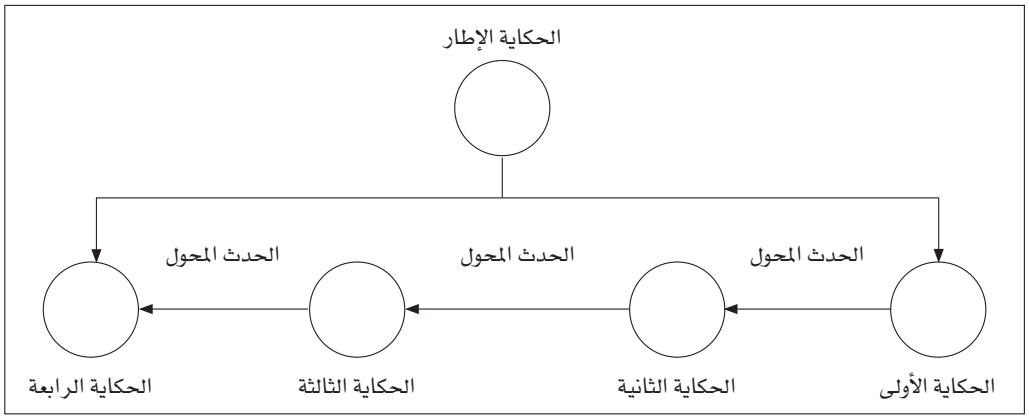
الحركة السردية	المسار المائي "العجائبي"	المسار البري "المقابل الواقعي"
حلقة الوصل	الشبكة	التاجر
بداية الرباط	الفاتحة	الوشاية
مضمون اللقاء	صداقة	اتهام
السيرورة النهاية	تبادل المصلحة والمعرفة فك الرباط	تبادل المال والقوة الترابط

[١١] هذا النشاط يتضمن الإجابات النموذجية، ويمكن للمعلم تفريغ العمودين الثاني والثالث، ومن ثم يعرضه على المتعلمين ليقوموا بالإجابة عنه.

ورقة (٢): القصة الإطار وتوالد السرد

من طبيعة السرد الحكائي في ملحمة الليالي، توالد السرد، وتناسل الحكايات، ثمة حكاية تمهد للحكي، وتجرف المتلقي، فجأة يحدث حدث ما "محوّل" أو تظهر شخصية تقوم بدورها بفتح باب الحكي باتجاه حكاية جديدة ضمن الحكاية الأولى التي تصبح بمثابة إطار حكائي للثانية، الثانية التي ستحدّد على ضوء استمرارها وتطورها، وشكل انتهائها مسار الحكي في الحكاية الأولى (الإطار)، الحكاية الثانية نفسها تنفتح في الغالب على حكاية جديدة، وتصبح هي بدورها إطاراً لها يرتهن تطورها ونهايتها بمسار الحكاية الجديدة.

شكل (٤): القصة الإطار وتوالد السرد



- ما الموضوعة المحورية لكل حكاية؟

.....

.....

.....

.....

- ما الحدث المحـوِّل الناقل من حكاية إلى الأخرى؟

.....

.....

.....

.....

- ما الحكاية المقصودة من السرد؟ ما الحكاية المركزية التي يُقصد التركيز عليها وتتضمن الغاية الرئيسية ألا وهي مجابهة قناعات الملك؟

.....

.....

.....

.....

- ما غاية شهرزاد من إنهاء الحكاية بملك عادل وملكة حكيمة؟

.....

.....

.....

.....

- لماذا بدأت الحكاية بصياد ولم تبدأها بملك؟

.....

.....

.....

.....

ورقة (٣): أنواع الخطاب السردي

الخطاب والمواصفات التي أضفتها عليه سياقات إنتاجه ودلالتها والفاعلية الناتجة عن تلك المواصفات.

نوع الخطاب	سياقات الإنتاج التي وسمته بهذه الصفة	الدلالة والفاعلية اللتان أضفتهما على السرد
خطاب مستور	.....	.....
خطاب مهموس	.....	.....
خطاب سري "مقنع"	.....	.....
خطاب من أسفل	.....	.....
خطاب أسير	.....	.....
خطاب عجائبي	.....	.....
خطاب محرَّم	.....	.....
خطاب تعليمي	.....	.....

ورقة (٤): خصائص الحكاية وأركان الحكي

أ- للحكاية هنا خصائص حكائية عامة تنطبق على معظم أو كل حكايات الليالي، وهذه الخصائص لها دلالات ولها كذلك استحقاقات خاصة إذا ما أُريد لها أن تكون سياق تعليم ومجال تعلُّم

الخصائص	المعنى	آثارها على الحكاية وموقعها في بنيتها
حكاية شفاهية	....	....
حكاية خرافية	....	....
حكاية شعبية	....	....

ب- أركان الحكي: للحكي ثلاثة أركان "مكونات" رئيسية تتجلى في السارد والمسرود والمسرود له

مجال الاستكشاف	السارد	المسرود	المسرود له
من هو؟	....	....	....
ما هي ملامحه؟	....	....	....
ما هي وضعيته؟	....	....	....
ما مقاصده؟	....	....	....

ورقة (٥): أنماط الشخصية

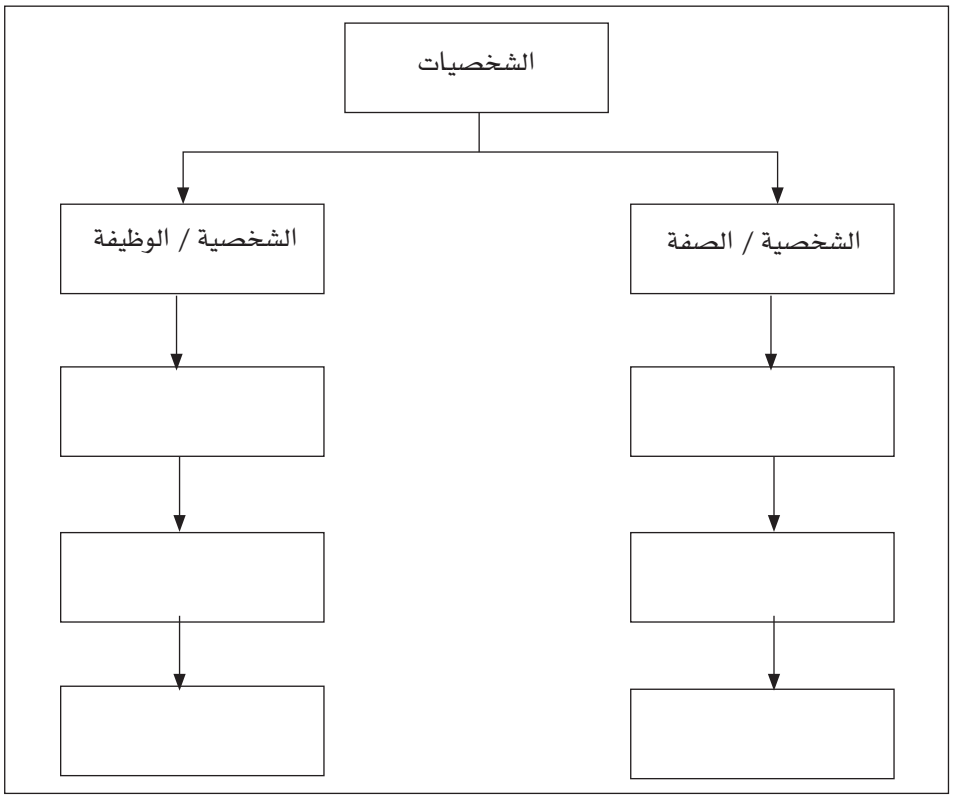
إضاءات

أ - شخصيات الحكاية: هناك نوعان من الشخصيات في الحكاية الشعبية ذات المواصفات الخرافية والشعبية والشفوية:

١ - الشخصيات/الصفات: شخصيات من حيث هي في ذاتها، كالحارس، وحامل الرسالة، والبائع، والزوجة ... . (عندما لا يكون لهذه الشخصيات دور في صناعة الأحداث المحوَّلة).

٢ - الشخصيات ـ الوظائف: فالوظيفة في تصنيف" فلاديمير بروب" هي القانون الأساسي الذي تقوم عليه الحكايات الخرافية في العالم، حيث الوظيفة هي "الفعل الذي تقوم به الشخصية من زاوية دلالته على سير الحبكة أو جريان الحبكة".

ب- نقسم شخصيات الحكاية إلى الشخصيات الثابتة في صفة محددة، والشخصيات الفاعلة في دور وظيفي، مستعينين بالخطاطة التالية:



ج- شخصيات الحكاية في ضوء تصنيف بروب للوظائف في الحكاية الخرافية

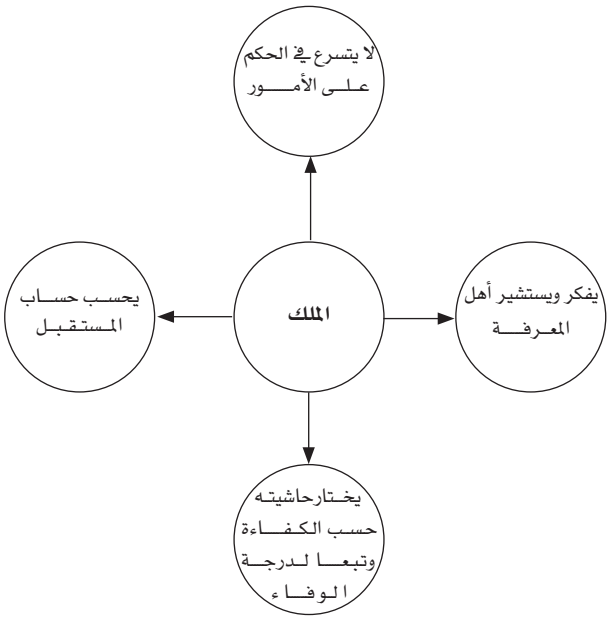
في تصنيف بروب إحدى وثلاثين وظيفة: نوزعها على الشخصيات الأساسية في الحكاية العجيبة التي رأى أنها تنحصر في سبع شخصيات: الأميرة المخطوفة - المعتدي الشرير – الباعث - البطل - الواهب- المعيق - البطل الزائف. نعتمد على هذا التصنيف ونقوم بالبحث عن مقابل لها في الحكاية وندونه.

الوظيفة الحكائية حسب نموذج بروب	مقابلها في حكاية عبد الله البري وعبد الله البحري
الأميرة المخطوفة	....
المعتدي الشرير	....
الباعث	....
البطل	....
الواهب	....

المعيق	.....
	.....
	.....
البطل الزائف	.....
	.....
	.....
	.....

د- رسم خريطة لملامح الشخصيات

نختار شخصيات عدة فاعلة في الحكاية، وندون ملامحها الأساسية، كما في المثال التالي:



الفصل الرابع

النص التعليمي بين المنظور الأدبي والمنظور الأيديولوجي

النص القصصي

بائعة الكبريت*

جان كريستيان أندرسون

كان البرد شديداً، والثلج يتساقط في تلك الأمسية، آخر أمسية لآخر يوم من السنة.

وفي ذلك البرد القارس والظلام الشديد كانت طفلة تجوب الشوارع مكشوفة الرأس، حافية القدمين. إنها لم تكن حافية حينما غادرت بيتها. لقد كان في قدميها حذاءان قديمان، ولكنهما لم يكونا يفيدانها كثيراً، فقد كانا كبيرين جداً، كانا في الأصل حذاءين لوالدتها، وكانا واسعين ممزقين، ولذلك سقطا من قدمي الطفلة بينما كانت تحاول أن تعبر الشارع بسرعة لتتفادى الوقوع بين عربتين كبيرتين كادتا تتصادمان. وعادت تبحث عنهما فوجدت أحدهما قد اختفى، ووجدت الآخر في يد ولد متشرد، وأبى أن يعيد الحذاء إليها. قال إنه يريد أن يتخذ منه سريراً لأول طفل يولد له.

وهكذا اضطرت الطفلة إلى أن تسير حافية بقدميها الصغيرتين وقد احمرتا من شدة البرد، وكانت تحمل في ثوبها عدداً من علب الكبريت، حملت بيدها علبة منها. ومضى النهار كله ولم تبع علبة واحدة. ولم يحسن أحد إليها بمال. كانت تعاني الجوع والبرد وتورم خداها، والثلج أخذ يتساقط على شعرها الأشقر الطويل، وقد تناثر على عنقها خصلاً جميلة. ولكنها بالطبع لم تكن تفكر في تلك الخصل الجميلة. كانت الأنوار تسطع من جميع النوافذ التي حولها. ورائحة الشواء ... نعم رائحة الشواء تملأ الشارع، فتسطع في أنف اليتيمة الجائعة.

إنها ليلة رأس السنة.

وفي زاوية بين بيتين، أحدهما يقف في طرف الشارع، جلست الطفلة منهوكة من شدة الجوع والبرد، وثنت ساقيها تحتها لتدفئهما، ولكن البرد كان يشتد بها أكثر. ولم تكن تجرؤ على العودة إلى البيت بعلب الكبريت التي لم تبع منها طول النهار شيئاً. إن والدها لن يعفيها من الضرب لو عادت إليه هكذا فارغة اليدين. إنها كانت تقيم مع أبويها في بيت أشبه بالعراء، تهب فيه الريح من كل جانب دون عائق، ولم ينفعه أن الفتحات والشقوق الكبيرة كانت قد سدت بالقش أو بقطع من الثياب العتيقة.

لقد كادت يداها الصغيرتان تموتان من شدة البرد، وتذكرت الكبريت، وتذكرت ما كان فيه من دفء.

* المنتخب من النصوص الأدبية (١٩٩٦). فرع المناهج الدراسية - كلية التربية – جامعة حيفا، ط١، ص١١ – ١٥.

فلو أنها أخذت عوداً من العلبة التي بيدها وأشعلته لاستطاعت أن تبعث في يديها شيئاً من الدفء.

وتناولت عوداً فأشعلته. كان ضوؤه جميلاً يبعث الحرارة. كان أشبه بشمعة صغيرة. وبعثت شعلته الدفء في اليدين الصغيرتين المتجمدتين. وخيل إلى الطفلة، والضوء يتراقص بين يديها، أنها جالسة بجانب مدفأة حديدية كبيرة ذات غطاء برونزي لامع، والنار تشتعل فيها متصلة هادئة. أخذت الطفلة ساقيها لينالهما الدفء أيضاً، ولكن الشعلة انطفأت واختفت المدفأة الحديدية الكبيرة التي تراءت في خيال الطفلة الساذج، ووجدت الطفلة نفسها وليس في يدها غير الكبريت المحترق. فأشعلت عوداً آخر، فعادت تستأنس بضوئه وحرارته ورأت على ضوئه الصغير –أو تراءى لها– أن الحائط الذي بجانبها قد شف، فرأت من خلاله في الغرفة التي خلفه مائدة قد مدت فيها، عليها غطاء جميل ناصع البياض، وأوانٍ قيشانية بديعة، وفي وسطها بطة محمرة ذات رائحة شهية، ومن حولها اصطفت الحلوى والفاكهة اللذيذة. وأجمل ما صوره للطفلة خيالها أنها رأت البطة تقفز عن المائدة، وفي ظهرها السكين والشوكة، ورأتها تسير متجهة نحوها . . . . ولكن عود الكبريت انطفأ في يدها قبل أن تصل البطة، فلم تعد ترى غير الحائط الصفيق البارد.

وأشعلت عوداً ثالثاً، وعلى ضوئه تراءى لها أنها تجلس تحت شجرة كبيرة من أشجار عيد الميلاد، أكبر وأجمل وأكثر زينة من تلك التي كانت قد رأتها من وراء الزجاج في بيت التاجر الغني في ليلة عيد الميلاد التي سبقت. كانت ألوف الأضواء تلمع بين الأغصان الخضراء، وأشكال ودمى عديدة ملونة كانت كأنما تنظر إلى الطفلة. فمدت الطفلة يديها نحوها، ولكن العود انطفأ، وتوارت الشجرة واللعب العديدة التي عليها، أما الأضواء فقد مضت عنها عالية عالية في السماء، وهي تتابعها ببصرها. والحق أنه لم يكن هناك سوى النجوم التي ترصَّعت بها قبة السماء. وسقطت إحدى النجوم من مكانها ساحبة خلفها شريطاً طويلاً من الضوء في قلب الظلمة السائدة.

فقالت الطفلة: سيموت الآن إنسان.

كانت جدتها العجوز قالت لها ذات مرة –وهي الإنسانة الوحيدة في الدنيا التي كانت تعاملها بحب وحنان وقد توفيت الآن– كانت قد قالت لها: عندما يسقط من السماء نجم: ترتفع إلى الله روح إنسان.

وعادت الطفلة وأشعلت عوداً آخر بجانب الحائط، فأنار كل ما كان حولها وفي ضوئه تراءت لها جدتها العجوز تشع بالنور طيبة عاطفة حنونة، كما كانت دائماً فهتفت الطفلة:

– جدتي، خذيني معك، أنا أعلم أنك ستختفين حالما ينطفئ عود الثقاب، كما اختفت من قبل المدفأة الحديدية الدافئة، واختفت البطة المحمرة ذات الرائحة، واختفت شجرة عيد الميلاد الكبيرة.

وأسرعت الفتاة فأشعلت جميع عيدان الثقاب التي كانت في العلبة الواحدة. كانت تريد أن تبقى جدتها لديها وقتاً أطول. فأعطتها عيدان الثقاب الكثيرة نوراً أكثر. كانت كأنها في وضح النهار. وبدت لها جدتها أجمل مما كانت من قبل، ومدت الجدة ذراعيها فحملت الطفلة بينهما، وطارتا معاً عالياً عالياً في السماء، حيث لا جوع، ولا برد، ولا عناء.

وطلع الصباح البارد على هذا الركن من الشارع، فرأى المارة طفلة موردة الخدين على شفتيها ابتسامة وقد ماتت من شدة البرد. ماتت في هذه الليلة الأخيرة من العام. وعلب الكبريت فرغت منها واحدة فقط.

وقال العابرون: لقد كانت المسكينة تحاول أن تستدفئ، ولكن لم يكن فيهم من عرف ما رأت الطفلة وهي تشعل الثقاب من بعد الثقاب.

المنظور السردي والمضمر الأيديولوجي

مقدمة

بما أنه لا بد للحكاية أن تنتظم داخل بناء يجعل منها قصة وخطاباً في آن، فإن عملية الانتظام تلك هي عملية صراعية، فالحكاية القص هي دوماً جريان يمنع النص من التصلب بصورة خطاب وأيديولوجيا، ويمنع تشيُّؤ التاريخ وعماء المعرفي، في حين يتسلط الخطاب ليمارس هيمنته على القص بتصليب هنا وحذف هناك، وتقييم بينهما وإعادة ترتيب الأحداث، وتوزيع الأصوات بطريقة ما لصالح رؤية يسعى لتكريسها ولمصلحة أيديولوجيا يسعى لتثبيتها.

ومن هذا المنطلق يظهر بجلاء أن سيولة القص تنسجم مع طبيعة المعرفة، وتلائم السعي الإنساني وراء الحقائق والخبرات والخيالات، في حين صلابة الخطاب تتوافق أكثر مع رغبات الأيديولوجيا، والإنسان في سعيه المعرفي بقي أسيراً للرغبة في التسريد أو التحبيك، تلك الرغبة القديمة في عرض تجاربه وأحلامه وتاريخه وهويته في حبكة سردية متماسكة ونقية، بحيث يعطي لوجوده معنى ولتجربته قيمة.

وبما أن مادة القصة -الأحداث والوقائع والتخيلات والشخصيات- تدرك ويتم إدراكها من خلال القصة، وبالتالي فهذه المادة لم تعد أحداثاً واقعية نتعرَّف عليها مباشرة، بل أصبحت أحداثاً مسرودة من خلال وعي وسيط، مرَّت به وانكسرت خلاله مرات متعددة بتعدد وجهات النظر، وطبقات الرؤية، وتشكيلات الوعي، بحيث أصبحت أحداثاً تصنع في القصة من خلال عملية الانتقاء والترتيب التي تعلي من شأن حدث وتهمِّش آخر، وتقدم حدثاً باعتباره سبباً وآخر بوصفه أثراً، وتبرز شخصية وتتعمق في طبقات وعيها، وتُسطِّح أخرى وتهمش دورها، وتنحاز لثالثة وتتبنى وجهة نظرها، وهذه العملية هي ما أطلق عليه التحبيك (أي بناء الحبكة).

وبما أنه لا وجود لنص أو خطاب فوق المجتمع وتناقضاته، ولا خارج الفضاء الأيديولوجي وصراعاته، فإنه أيضاً -أي النص- مبني على التناقضات وزاخر بالصراعات التي هي في جوهرها تعبيرات عن الصراعات الإنسانية الجوهرية؛ كالصراع بين الرغبة والقانون، أو صراعات اجتماعية بين المضطهدين ومن يضطهدهم، أو صراعات إقليمية بين الحق والقوة. وبما أننا نتغيَّا تقديم النص بشكل ما، ومقاربته بطريقة نقدية معرفية، تحرر المكبوت في النص وتستدعي المضمر والمخفي، وتستنطق الغائر في اللاوعي النصي، من خلال وضع النص في سياقاته المجتمعية والأدبية، وتحديد شيفراته الإنتاجية والقرائية، وتحليل طرائقه الخطابية من جهة، وتعالقاته النصية من جهة أخرى، فإن الاقتراب من ذلك تعليمياً يمكن أن يتحقق من خلال مقاربات تدريسية مفتوحة، تقوم على فتح المجال التعليمي ليصبح تفاعلاً بين النص والطالب، انطلاقاً من تصور لكليهما قائم على اعتباره

بنية معرفية دينامية وهيئة تلفظية ومجتمعية، لا بد من تفاعلهما بشكل نصي، ومن هنا يتحول التعليم إلى نوع من الحوار المستند إلى إمكانات الدراما والكتابة الإبداعية القائمة على الإنصات لمناطق اللاوعي وتعبيرات المتخيل، وإنتاجات الثقافة الشعبية، وأشكال الحديث العفوية، لتوظيفها في عمليات التعليم والتعلم لبناء سياق معرفي حواري لا تتسع له أحياز الدرس التقليدي.

وسنتموضع في بعض النماذج لقراءتها، وتوضيح حجم الأيديولوجي في النص، ومخاطر تجاهله، أو إغفاله، ليأخذ حيزاً له في عمليات التعلّم ومناهج التعليم، وبالتالي يتم التعامل معه مدرسياً على كونه معرفة خالصة، مع كونه أيديولوجيا مرتبطة بظروف مكانية وزمانية محددة، وبمصالح فئات وطبقات وبيئات مجتمعية محددة قد لا تلائم وضعنا المجتمعي وحالتنا المعرفية، وفيما يلي مداخل لقراءة نقدية لأيديولوجيا السرد:

أولاً- العنوان: بائعة الكبريت

إن العنوان هنا يحيل إلى بنية مجتمعية وأعراف خطابية تحدد الفرد بموقعه في البناء الاجتماعي، أو بالأصح بموقعه في البناء الطبقي ذي الترتيب الاقتصادي، حيث أن تعبير "بائعة الكبريت" يشير إلى المواصفات التالية: التأنيث، بائعة كبريت، مهنة، فقر، ضآلة ... وهي دالة على منزلة اجتماعية تتعمق دونيتها عبر ربط الأنثوي بالطبقات المهمشة اقتصادياً. ولتوضيح ذلك، نترك تعبير بائعة الكبريت يستدعي ألقاباً مماثلة بنائياً: قائد السفينة، مدير الشركة، موظف البنك، رجل الأعمال، وهذا يجعلنا من البداية في مواجهة ثنائيات:

- طفلة: في عالم الكبار
- بائعة كبريت: في عالم صناعي ومجتمع طبقي
- أنثى: في مجتمع ذكوري
- تعمل لتوفير مصدر الدفء وتوزيعه على البيوت: تموت من البرد

ثانياً- الطفلة بطلة القصة بلا "اسم"

لم تأت القصة على ذكر اسم للطفلة، القصة لم تحكِ نفسها بنفسها، والطفلة لا بد لها من اسم، لكن من قدَّم القصة في شكلها السردي (السارد) أغفل اسم الطفلة وتجاهله، أليس لذلك دلائل ومعانٍ؟! بالتأكيد، ولهذا التغييب جملة من الدلالات، منها:

- التقليل من شأن الطفلة لكونها نكرة اجتماعياً.
- غياب الوسط الاجتماعي المعترف بها كإنسان له اسم يناديها به.
- طغيان المواصفات الاجتماعية والطبقية والأعراف الخطابية.
- تقليل من حادث قتلها (موتها بهذا الشكل البشع).

إنها طفلة متشردة بلا اسم ولا عنوان، يُعثر عليها ميتة، إنها بائعة الكبريت؛ "بائعة الكعك" أو أية متشردة أخرى ... . ولتوظيف ذلك تعليمياً، يمكن النظر إلى ورقة رقم (١) من أوراق العمل الخاصة بهذا الفصل، وهي ورقة تتمحور حول دلالات العنوان، ودلالات غياب الاسم، والكيفية التي نعرف بها اسم شخص ما، واستدعاء كل طرق تعرفنا على أسماء الآخرين، ومناقشة عدم انطباقها على الطفلة وأسباب ذلك.

ثالثاً- تحليل المتن القصصي

نحاول ربط التحليل الخطابي الذي يركز على شكل الرسالة التي يحملها النص، ودور هذا الشكل في تمكين النص من تحقيق وظيفته الاجتماعية وغايته الأيديولوجية بالتحليل النصي الذي يهتم ببنية النص ومكوناتها النصية ليكشف عن مضامينها الأيديولوجية، ومغازيها الاجتماعية، ما يحقق للتحليل رؤية أعمق ومساحة أشمل، وهذا ما نسعى لتحقيقه ليشكل أرضية للفعل التدريسي ويساعد المعلمين والطلاب على البحث المعمق والرؤية الكلية للموضوع الذي يمثل بؤرة الدرس، ومن هذه الخلفية يمكننا الكشف عن أهم مضامين البناء النصي، وتحديد دلالاتها الاجتماعية التي يمكن إجمالها على النحو التالي:

جدول (٤): موضوعات سردية ودلالاتها

موضوعة سردية		المعنى الدلالي الذي تتضمنه
يتيمة الأم	=	غياب المساند الجنسي، وافتقار للحنان
بيت يشبه العراء	=	فقدان التحصن والانكشاف للمجتمع
أب متسلط+ ولد شقي	=	تسلط العالم الذكوري، اضطهاد اجتماعي
البرد والجوع والفقر	=	محاولة لإضفاء الصبغة الطبيعية على الفقر والجوع
موت الطفلة الجائعة من الجوع والبرد في مدينة ضاجة برائحة الشواء مضاءة بيوتها بلهيب المدافئ	=	فروق اجتماعية حادة جداً
لم يشترِ منها أحد ولم يقدم لها إحسان	=	عمل هامشي في مجتمع يفتقد للتضامن والرأفة

ومن التحليل تتولد تساؤلات عديدة حول بنية هذا المجتمع الاجتماعية، ومنظومته الأخلاقية، تلك البنية والمنظومة التي يمكن مساءلتها من خلال المحاور التالية التي رسمت مصير الطفلة:

- أب متسلط
- غياب الأم

- ظلم اجتماعي
- عمالة مبكرة

رابعاً- سيميائية الأشياء ودلالاتها الاجتماعية

لم يحاول السارد أن يصف مجتمع الطفلة، ولم يربط بينه وبين موتها بهذا الشكل، مع أن الموت ومكانه، وزمانه، وشكله، تجعل منه جريمة مجتمع،[١٢] وستقرأ ذلك لاحقاً، لكن وردت في النص مقاطع أوردها السارد ليس لفضح مجتمعه ومحاكمته، بل وردت بشكل ما في ثنايا النص التي لا يمكن من خلالها قراءة ملامح العصر وأذواق أناسه وقيمهم فحسب، بل قراءتها وإدانتها، تلك القراءة والإدانة اللتان يمكن أن تتضحا فيما يلي:

جدول (٥): الشيء ودلالاته الاجتماعية

الشيء		دلالاته الاجتماعية
"... عربتين كبيرتين ..."		مظاهر الثراء والعظمة
"... مدفأة حديدية كبيرة ذات غطاء برونزي لامع ..."		عصر مادي كلاسيكي، حيث يربط بين قيمة الشيء، وحجمه أو مادته أو لونه، لا بين الشيء ووظيفته (مقاييس مجتمعية)
الأضواء تسطع ورائحة الشواء وشجرة عيد الميلاد في جانب، والعتمة والبرد والمتشردون في الجانب الآخر		رائحة الشواء تشي بالطعام في حين الناس يموتون جوعاً (الانفصام المجتمعي)
مائدة عليها غطاء جميل ناصع البياض وأدوات قيشانية بديعة ... بطة محمرة ... اصطفت الحلوى والفاكهة		وصف من وجهة نظر السارد ومنظوره، حيث يشي بطبقته أكثر مما يعطي تصوراً عن رغبات الطفلة، فالطفلة الجائعة: لا تعرف وليس لديها وقت لترتب هذا الشكل من المائدة، هي تحتاج إلى الطعام فقط ...

من القراءة السابقة يمكن استكشاف مجموعة المبادئ العامة المضمرة في النص:

- طبيعة العصر وملامح المجتمع، وهذا ضروري لمساءلته ومحاكمته.

[١٢] انظر لاحقاً تحت عنوان **الحدث والفضاء (الزماني والمكاني)**.

- المقاييس والمعايير السائدة والأعراف الخطابية المسيطرة مجتمعياً.
- شخصية السارد وخلفياته الطبقية والأيديولوجية (السارد، وليس الكاتب).
- نعيد بناء السرد من منظور الطفلة ... هل الطفلة تعرف هذه الأشياء وتدرك دلالاتها كرموز اجتماعية

خامساً- الخطاب السردي بين الإضمار والإشهار

لنقرأ هذا المقطع من النص (محذوف من النص المثبت في الكتاب المدرسي): "ضوئه تراءى لها أنها تجلس تحت شجرة كبيرة من أشجار عيد الميلاد أكبر وأجمل وأكثر زينة من تلك التي كانت قد رأتها من وراء الزجاج في بيت التاجر الغني في ليلة عيد الميلاد التي سبقت".

المسرود هنا يكشف عن طبيعة السارد وليس عن تخيلات الطفلة، طفلة تعاني الموت برداً وجوعاً، طفلة لم تعش لحظات عيد الميلاد، ولم تحظَ ببيت مرفه وأسرة متماسكة، من أين لها المقدرة على تخيل ذلك؟

السارد عند هذه اللحظة اكتشف أن ما يقوله يفضح خطابه ويظهر وجهة نظره أو أنه رأى علامات التعجب والاستغراب على وجه "القارئ المتخيل". .... فادخل إلى السرد السابق (شجرة أكبر وأكثر زينة من تلك الشجرة التي كانت قد رأتها من وراء الزجاج في بيت التاجر الغني ....).

فعبارة (كانت قد رأتها) لا توضح الحقيقة بقدر ما تشي بتورط السارد في محاولة تضليل القارئ، لإبقائه أسير خطابه السردي ومنظوره السردي، وبالتالي الإيديولوجي.

سادساً- التخيل بين الرمزي والبيولوجي والاجتماعي

فمن القراءة السابقة لوضعية الطفلة يتراءى لنا أن الطفلة كانت ضحية الانسحاق أمام المجتمع كنتيجة طبيعية لكل من: طغيان المجتمع من جهة، وعدم امتلاك الطفلة لمقومات المواجهة من جهة أخرى، وهذا يتضح من طبيعة التخيلات ونوعيتها التي اتسمت بالسلبية، ولم ترتق إلى مصاف الخيال الإبداعي:

جدول (٦): التخيلات: الصورة، الدلالة، النوع.

عود الثقاب	الصورة الخيالية	الدلالة	نوع الخيال
العود الأول	مدفأة	مقاومة البرد (بيولوجي)	خيال حسي
العود الثاني	مائدة	إشباع الجوع (بيولوجي)	خيال حسي
العود الثالث	شجرة عيد الميلاد والهدايا	الوجود الاجتماعي	خيال وهمي تعويضي
العود الرابع	الجدة	الحاجة للآخر- التواصل الاجتماعي	خيال وهمي تعويضي

لقد اقتصرت تخيلات الطفلة على التخيلات الحسية والوهمية التعويضية التي تستعيض عن الواقع بالوهم. ولم تتضمن هذه التخيلات الخيال الإبداعي المتعمد والمقصود، ذلك الخيال الحاضُّ على العمل والمواجهة، ومقاومة الواقع ورفض الاستسلام له.

الحدث والفضاء (الزماني والمكاني)

الفضاء المكاني والزماني للحدث ليس مجرد إطار خارجي، بل هو جزء من الحدث نفسه، وعنصر من عناصر انبنائه الداخلي، فالموت هنا (موت الطفلة) كحدث رئيس، يمثل ذروة تصاعد الأحداث وحبكتها، للمكان والزمن دور في تشكيل هذا الحدث، فالزمن والمكان مثَّلا لهذا الحدث سطحاً مقعراً عمل على تضخيم الموت وإعطائه أهمية فوق أهميته:

جدول (٧): الحدث وفضاؤه

عناصر الحدث وسياقاته	تحديد العنصر والسياق	توسيع الدلالة
زمن الحدث	ليلة رأس السنة	سهر، ويقظة، واشتعال، واحتفال، وإغفال الطفلة لتموت برداً وجوعاً
مكان الحدث	مدينة	امتلاء فيزيائي، فراغ قيمي
الشخصية (الطفلة – الهوية)	طفلة صغيرة تبيع الكبريت، وتموت بعيداً عن الاحتضان الأسري	من الطفولة إلى الموت "موت في غير أوانه" وهو موت يثير تساؤلات بحدة
شكل موت الطفلة	الموت وحيدة	تموت وحيدة ومنعزلة في ليلة التجمع والصخب
سبب موت الطفلة	الموت برداً وجوعاً	نقيض دفء المدينة وضجيجها ورائحة الشواء فيها
ردة فعل الطفلة	إشعال عيدان الكبريت والانسحاب دون مقاومة والإذعان للموت	دفء غير مشبع وإشارة للإعلان عن الوجود لم تثمر

نشاطات تطبيقية مقترحة وأوراق عمل

نشاط ١: تحديد وضعية السارد

- نقرأ الفقرتين التاليتين من القصة قراءة معمقة ودقيقة:

أ- "وأشعلت عوداً ثالثاً، وعلى ضوئه تراءى لها أنها تجلس تحت شجرة كبيرة من أشجار عيد الميلاد أكبر وأجمل وأكثر زينة من تلك التي كانت قد رأتها من وراء الزجاج في بيت التاجر الغني في ليلة عيد الميلاد التي سبقت".

ب- "فرأت من خلاله في الغرفة التي خلفه مائدة قد مدت فيها، عليها غطاء جميل ناصع البياض وأوان قيشانية بديعة، وفي وسطها بطة محمرة ذات رائحة شهية، ومن حولها اصطفت الحلوى والفاكهة اللذيذة. وأجمل ما صوره للطفلة خيالها أنها رأت البطة تقفز عن المائدة، وفي ظهرها السكين والشوكة ورأتها تسير متجهة نحوها".

❖ مناقشة مفتوحة للفقرتين في ضوء الأسئلة التالية:

- من الذي يصف الشجرة والمائدة في الفقرتين؟
- ما الذي يعبر عنه هذا الوصف ضمن معايير الواصف ومقاييسه (علاقة الوصف بثقافة الطبقة ومكانتها الاجتماعية)؟
- يبدو من الوصف أن الراوي يختلق وصفاً لما تراءى للطفلة (في الفقرة الأولى) لا يعبر حقيقة عن رؤيتها، بل عن رؤيته هو، تلك الرؤية المستمدة من ثقافته ومكانته الاجتماعية، والدليل على ذلك أنه حاول إيهام القارئ بصدق وصفه من خلال حديثه عن الشجرة التي رأتها في بيت التاجر الغني في العام الفائت: فهل هي فعلاً قد رأتها وعقدت تلك الموازنة، أم أن الراوي اكتشف الذهول على وجه المتلقي فوظفها من أجل وضع قناع على هويته الحقيقية كراوٍ؟

نشاط ٢: الحدث بين النهاية الرومانسية والتبرير الأيديولوجي

أ- "وقال العابرون: لقد كانت المسكينة تحاول أن تستدفئ ... ولكن لم يكن فيهم من عرف ما رأت الطفلة وهي تشعل عود الثقاب ما بعد الثقاب ..." .

نناقش ذلك في ضوء الأسئلة التالية:

- ما دلالات ومعاني كلمة "العابرون"؟
- هل موقفهم (العابر) وما ورد على لسانهم في مستوى الحدث؟
- السارد يضفي الصبغة الرومانسية على موت الطفلة. لمصلحة من؟ ولصالح أية جهة؟
- ما الخلفيات الاجتماعية والأيديولوجية التي ينطلق منها كل من "العابرون" و"السارد"؟
- ما مقاصد الكاتب من اختياره لهذا السارد؟ وما ورد على لسانه من وصف ورؤية سردية؟ هل هو تورط في ثقافة المجتمع السائدة ومقاييسها أم إدانة لهذه المقاييس التي تهتم بهذا النوع من الطقوس والأشكال، وتغفل عن طفلة تموت بهذه الصورة الفاجعة؟

ب- العابرون على سبيل التحديد:

١ - نقوم بتجسيد "العابرين" على هيئة شخصيات ذات ملامح حقيقية، وليس بوصفهم عابرين مجردين، فمن هم هؤلاء العابرون؟ لنتخيل عدداً منهم ونرسم ملامحهم؛ مثلاً الكاهن، بائعة الدخان، صاحب المتجر، ولد متشرد... .

٢ - يتقمص التلاميذ هذه الشخصيات التي رسموا ملامحها، واطلب، كمعلم، من الطلاب أن يقفوا على مسافة معينة من جثة الفتاة، بحيث تحدد درجة العلاقة ومستواها مع الفتاة، ثم تحدد كل شخصية ردة فعلها من موتها بهذا الشكل. تتهيأ الشخصيات، كل في موقعها، ثم تبدأ كل شخصية بعرض أدائها وقول ما يدور في رأسها من موقعه المتخيل.

نشاط ٣: الطفلة والآخر الاجتماعي

أ - في اجتماع لمناقشة موت الطفلة، وتحديد المسؤولية حضرت مجموعة من الأشخاص مثل رئيس البلدية، والراهب، وإمام المسجد، ومديرة المدرسة، وأب الطفلة، والولد المتشرد وصديقتها بائعة الكعك. واستناداً إلى ما تمثله كل شخصية من هذه الشخصيات في المجتمع كشخصيات تمثل (المجتمع، الأسرة، المؤسسات، الأقران)، ندير نقاشاً يوضح موقف كل منها من موت الطفلة، وكيف تراه؛ فهل هو جريمة أم حادث عابر؟ من الذي تدينه؟ من الذي يتحمل الجزء الأكبر من المسؤولية؟ كيف تدافع الشخصيات عن نفسها إذا ما وُجِّه لها الاتهام؟

ب - يمكن اعتبار نشاط الاجتماع السابق تمهيداً لأنشطة لاحقة تؤسس عليه، كأن:

١ - كتابة نص مسرحي قصير يستند إلى وجهات النظر المختلفة كما تم استلهامها من النقاش في الاجتماع بصورة فردية أو جماعية.

٢ - تحويل النص المسرحي (أو مجموعة من النصوص) إلى مشهد تمثيلي.

نشاط ٤: دلالات حضور الشخصيات وغيابها

هناك شخصيات كان لها حضور كبير في القصة وأخرى كان حضورها أو ذكرها عابراً، كما هو الحال مع شخصية أم الطفلة التي لم تحظ بحضور يتناسب مع أهمية دورها كأم لعب غيابها دوراً حاسماً في تحديد مصير الطفلة. إن ذلك يدفعنا إلى التفكير في دلالات الغياب، وفي ضوء ذلك يمكن مناقشة المحاور التالية:

- موقع الأم في حياة الطفلة ومصير تلك الأم.
- دلالات عدم التركيز على ذكر الأم وإخبارنا بمصيرها.
- تأثير غياب الأم على دور الأب السري وعلاقته بالطفلة.
- تأثير غيابها على محورية دور الجدة في حياة الطفلة.
- تأثير غياب الأم على الوسط الاجتماعي للطفلة.

إن عدم معرفتنا بحقيقة وضعية الأم يترك لنا مجالاً للتساؤل: هل هي ميتة أم حية؟ هل تعيش الطفلة معها في بيت الأسرة؟ هل الأم منفصلة عن الأب؟ هل هي مقيمة في بلد الطفلة أم بلد آخر؟

إذا حاولنا تخيل صندوق الطفلة الخاص، فماذا يمكن أن نجد فيه؟ هل يمكن لنا أن نعثر على وثائق قد تزودنا بمعرفة في هذا الموضوع، أو شهادات ميلاد أو وفاة، جوازات سفر، رسائل، دفتر مذكرات، ألبومات صور. يمكن تطوير هذا النشاط بحيث نوزع التلاميذ إلى مجموعات، ونطلب من كل مجموعة اختيار واحدة من هذه الوثائق وابتداعها؛ تشكيلاً ورسماً وكتابة.

نشاط ٥: إعادة السرد من وجهة نظر محددة

أ- نختار مقطع من القصة ونقرر سرده من زاوية سردية محددة ومن وجهة نظر شخصية من داخل الحكاية أو من داخل مجتمع الحكاية، كأن نسرده من وجهة نظر: الأب، أو الجدة، أو بائعة الكعك، أو الولد المتشرد ... .

ب- لنتخيل مجموعة من رجال المجتمع وسيداته حول مائدة عيد الميلاد، وبجوار شجرة العيد ... يتداولون أحاديث في السياسة والاقتصاد والمجتمع...، في جو من الصخب والشرب، وفي هذا الجو يدخل شخص ويخبرهم عن موت طفلة نتيجة للجوع والبرد والعثور على جثتها المتجمدة بين ركام الثلوج، فما ردة فعلهم الأولي؟

نشاط ٦: شخصية الطفلة وأبعادها

للتعمق في استكشاف شخصية الطفلة، وبناء معالم حياتها، يمكننا تخيل مجموعة من الحالات المتخيلة والعبور منها إلى نفسية الطفلة وبنائها الذهني، فمثلاً أثناء انتشال جثة الطفلة، وجدت بين يديها رسالة كانت قد كتبتها لشخص أو لجهة ما، لكن الحروف ذابت في الثلج. فما هو مضمونها؟ ليكتب كل تلميذ أو كل مجموعة على ورقة صغيرة لمن وجهت الرسالة. تتم بعد ذلك عملية إعادة توزيع الأوراق على الطلاب، بحيث يحصل كل طالب على ورقة غير ورقته، ويكتب ما كانت الطفلة تود قوله للمرسل إليه. يمكن أن تكون الرسالة مُوجهة لكل من:

- الأب
- السارد
- المجتمع
- زميلتها بائعة الكعك
- الكنيسة
- رئيس البلدية
- الدولة

نشاط ٧: الطفلة وفرص النجاة - الخيال كمنقذ

أ- **الطفلة تعيش في وسط اجتماعي ومحيط قيمي لا يعبأ بوجودها. ولكنها تمتلك القليل من النار "أعواد الثقاب" التي تشكل بدايات لمجموعة من الاحتمالات الإبداعية.** نبحث عن استعمالات وتوظيفات لهذه الاحتمالات يمكنها أن تمثِّل إمكانات:

- لإنقاذ الطفلة.
- للرد على لامبالاة المجتمع تجاهها.

ب- **فُرض على الطفلة بسبب طبيعة مجتمع الحكاية وأعرافه وأيديولوجية السارد ونظرته الرومانسية وقيمه أن تتخلى عن إرادتها وتعتزل بنفسها وتتجمد.** نبحث ونتحاور في الأسباب الحقيقية لتجمدها؛ ما قتلها هو أشياء أخرى غير البرد والجوع وهي (عوامل خارجية)، وهناك (عوامل داخلية) أدت إلى قبول الهزيمة و(عوامل اجتماعية) فرضت العزلة. نبحث فيها ونطرح بدائل ومسارات، فقد كان بإمكانها، لو امتلكت الإرادة، أن تكتشف أن هناك اختيارات أخرى مثل: تمشي إلى مدينة أخرى، أو تتسلل إلى حافلة، أو تختبئ في مخزن أو متجر ... .

ج- **غياب المساند والداعم الحقيقي دفع الطفلة لاستحضار مساند وهمي ألا وهو طيف الجدة.** نناقش الدور والدعم الذي قدمته الجدة. هل كان دعماً حقيقياً أم مجرد دعم خادع؟ ما قدمته الجدة هل هو تغذية أم تعزية؟ **وللتعمق في ذلك قد يكون مفيداً النظر في** الفرق بين التعزية والتغذية الذي يقيمه كلاريسا بنكولا (٢٠٠٢): "إذا كان لديك نبات قد مرض بسبب الاحتفاظ به في حجرة مغلقة مظلمة، وقلت له كلمات رقيقة مُلطِّفة؛ فهذه هي التعزية. أما إذا أخذت النبات خارج الحجرة المظلمة وعَرَّضته للشمس ورويته ثم تحدثت بعد ذلك معه، فهذه هي التغذية (٣٩٩).

نشاط ٨: المناخ الطبيعي والمناخ الاجتماعي

لقد تجمد جسد الفتاة بسبب برد المناخ الطبيعي، لكن تجمد الروح وخمود الإرادة نتجا عن غياب المناخ الاجتماعي الداعم والمساند، وهو السبب الحقيقي للموت أو للقبول بالموت وانتظاره بصمت، وبهذا المعنى تحدثت (بنكولا): "أن نكون مع أناس حقيقيين يبعثون فينا الدفء، يساندوننا ويمجدون إبداعنا – هو أمر أساسي من أجل تدفق الحياة الإبداعية، وإلا فإننا نتجمد ... . من المؤكد أن وجود واحد أو اثنين يقدرون موهبتك -أيًّا كانت هذه الموهبة- هو لك "خبز السماء". كل امرئ من حقه أن يتلقى الثناء والمدح "الله الله"، ولكن الإنسان إذا فقد هذا الخبز السماوي وهذا التقدير، فإنه يميل للعيش في الأوهام والخيالات، بدل الفعل، والخيال من هذا النوع مخدر عظيم يجمد الطاقات الإبداعية – يجمد قوى الحياة". (٢٠٠٢ :٣٩٧).

- نناقش حدث موت الطفلة كنتيجة لتضافر المناخين ودور كل منهما في صناعة الموت.

نشاط ٩: المفارقة والبناء الحكائي

من أعمق المفارقات في القصة أن "بائعة الكبريت تموت من البرد دون أن يلتفت إليها أحد".

- نحلل المفارقة ونبين جوانب الغرابة فيها.

نشاط ١٠: أشياء الطفلة

نبحث في صندوق أو خزانة الطفلة الخاصة، وذلك كسياق متخيل يمكن أن يتحقق موضوعياً بأن يحضر الطلاب أشياء يمكن أن يحتفظ بها إنسان في وضعية الفتاة: أشياء قديمة، خردوات جمعتها من الشارع، أشياء خاصة تمثل لها ذكريات ما، أو أحلام مجهضة، ونعمل على تصنيفها والبحث في دلالاتها الرمزية والنفسية، وكونها حاملة لتاريخ وثقافة من جهة، وتعبيراً عن خيالات ورغبات لم يتيسر لها التحقق في عالم الواقع فترسبت في أعماق اللاشعور الفردي والجمعي من جهة أخرى. وفي هذا السياق يمكن تصنيف الأشياء ودلالاتها السيميائية إلى خمسة أنواع: **أشياء مألوفة** وهي الأشياء العادية أو الوظيفية، **وأشياء ديكورية** تكمل غيرها وترتبط بالمكان، **وأشياء مقدسة** تتعالى على مادتها وترتبط بطقوس وشعائر، **وأشياء متظاهرة** لا تتطابق حقيقتها مع استعمالها، **وأخرى شاعرية** تُقتنى لشكلها وبريقها وطاقتها، وهذه تحمل ما نراه فيها وما ترينا منا فيها. وهذا التصنيف يمكن أن يوظَف بمجمله أو في جانب منه أو يؤسَّسَ عليه أو بجواره تصنيفات أخرى، يصممها الطلاب أو يقترحها المعلم كأساس للعمل، وقد يترك المعلم للطلاب مسألة اختيار أشياء الطفلة وإحضارها أو يقوم هو بذلك إذا لمس عدم وعي الطلاب أو مقدرتهم على استحضار أشياء متنوعة قادرة على الإسهام في التعمق في استكشاف البنية الذهنية للإنسان المفترض الذي هو الطفلة، والإنسان الفاعل الذي هو الطالب، وعندها يقوم المعلم بالتخطيط فيفضل أن ينتبه لضرورة أن تشمل الأشياء المستخدمة في النشاط ما يساهم في تحقيق الهدف الذي يتغيَّا تحقيقه من النشاط، ويمكن اقتراح بعض الأشياء التي يمكن أن تلعب أدواراً فاعلة في إثراء اللحظة الدرامية، وتعميق الفعل المتخيل منها على سبيل الذكر لا الحصر: مرآة، ستارة، عملات قديمة، صورة لأسرة، كتاب رسائل، ساعة قديمة مقطعة العقارب، لوحة لغابة، علب زينة فارغة، أقنعة مختلفة، أسلحة قديمة.

نشاط ١١: طقوس جنائزية

لكل شعب، أو فئة منه ثقافة ما، تتضح بشكلها العميق والمؤثر في الطقوس الاجتماعية والشعائر الدينية والتراتيل، وبخاصة في طقوس الموت وشعائره الجنائزية، ولذلك يمكن القيام ببعض النشاطات توظف فيها طقوس الموت وشعائر الدفن والجنازة، وذلك لما فيها من طاقة انفعالية ورمزية من جهة، ولما تحمله من اختلافات بين الشعوب والفئات، تلك الاختلافات التي تشي بالتنوع الثقافي الإنساني، ذلك التنوع الضروري للتفاعل والتواصل على قاعدة الاختلاف الإيجابي. ولتوظيف ذلك في نشاط تعليمي:

أ- نضع قطعة من القماش ترمز إلى جثمان الفتاة في الكفن أو التابوت

ونتحلّق حول التابوت على شكل حلقة وداع، نبحث عن طقوس وداع الميت في الثقافات والأديان المختلفة كمقدمة معرفية تفتح للطلاب إمكانات متعددة في الاختيار، وفي الابتكار المستند إلى المعرفة، ثم يطلب منهم الدوران حول التابوت والقيام بإشارة ما، سواء أكانت حركة أم كلمة: الانحناء، وضع وردة على التابوت. (على المعلم أن يأخذ بعين الاعتبار حساسية الموضوع وتأثيراته النفسية على تلامذته، والتعامل معه بصورة حذرة، إن التعامل مع الموت كحقيقة وجودية فعل إيجابي، المهم هنا الطريقة التي يتم التعامل فيها معه.

ب- طقوس الجنازة ودلالتها

أين يقف وفي أية وضعية كل من:

أفراد أسرتها

الأقرباء

الأصدقاء

الزملاء

ممثلي المؤسسات المجتمعية

ج- موسيقى جنائزية

كل شخص من الأشخاص السابقين، ومن منطلق وضعه المتخيل ووضعيته المفترضة ينتج صوتاً يختاره للتعبير عن عاطفته وعن شعوره في مثل هذا الجو الجنائزي، نعطي لطالب دور المايسترو، بحيث يشير بيده إلى أي شخص فيسمعنا الصوت الذي اختاره، ويبقى يكرره ما دامت الإشارة باتجاهه، مع مراعاته لحركة الإشارة، بحيث يرفع شدة الصوت كلما ارتفعت اليد، ويخفض كلما انخفضت ويتوقف عند انتقال الإشارة لآخر يبدأ بدوره في إنتاج الصوت الذي اختاره للتعبير عن موقعه العلائقي بالحدث وعن عاطفته اتجاهه.

نشاط ١٢: كتابة بكائية

إن ما أنتج في حضرة الموت هو من أعمق ما أنتجه الإنسان، حيث بث فيه مخاوفه وأشواقه، وقد عودتنا المناهج الرسمية على مقاربة هذا الموضوع في باب الرثاء، ومع أهمية هذا الباب، فإنه يتصف غالباً بالشكلية والرسمية، ونادراً ما يتصف بالصدق والعفوية المتوفرين في الرثاء الشعبي المتجلي في البكائيات التي تقال في توديع الموتى، وتراثنا الثقافي والتراث الإنساني زاخر بهذا النوع من الأدب الشعبي، وفي هذا السياق يمكن تنفيذ مستويات عدة من الفعل التعلمي:

- نجمع عدداً من هذه المراثي والبكائيات عن طريق الانترنت أو الكتب التراثية أو عن طريق الرواية الشفوية بهدف الحفاظ عليها وتوظيفها تعليمياً في النشاطات الصفية، وثقافياً في النشاطات الثقافية المدرسية.
- نتدرب على أداء بعضها خاصة فيما يتعلق بمراثي الشهداء والوطن، مع الحفاظ على الإيقاعات والوضعيات الموروثة ثقافياً، وهذه أيضاً يمكن أن توظف تعليمياً وتوظف في الاحتفالات التراثية والوطنية.
- نحلل البكائيات وإيقاعاتها وأشكال أدائها تحليلاً سيميائياً للكشف عن الدلالات والمعاني المحملة في الكلمات والإيقاعات وطرائق الأداء.
- نكتب بكائيات جديدة أو تلحين أشعار رثائية مناسبة لوضعية الطفلة في القصة.

نشاط ١٣: نكتب خبراً في الصحيفة اليومية

إن ما يسمى خبراً هو في الحقيقة خطاب، يتم بناؤه طبقاً للشروط المحددة لإنتاج كل الخطابات؛ الجهة المرسلة، والفئة المستهدفة، والمقاصد المتوخاة منه، ولذلك نتوزع إلى ثلاث مجموعات: مجموعة تمثل هيئة تحرير الصحيفة الحكومية الرسمية، مجموعة تمثل هيئة تحرير صحيفة المعارضة، مجموعة تمثل هيئة تحرير صحيفة لمنظمة أهلية تهتم بحقوق الانسان، ونقوم بالمهمات التالية:

- صياغة الخبر.
- وضع عنوان.
- اختيار صورة ملائمة.
- تحديد مكان نشره في الصحيفة: الصفحة والموقع.

ورقة (١): سيميائية العنوان

أ - ما دلالات العنوان؟

نكتب عناوين جديدة على هيئة "تعابير مساوية للعنوان كمياً ومماثلة له وظيفياً" مثل: موظف البنك، رجل دين، قاضٍ ... .

ب- العنوان يتضمن ثنائيات الظاهر/المضمر.

الظاهر من العنوان	المضمر منه
طفلة	.....
بائعة	.....
أنثى	.....
متجولة	.....
الخارج البارد	.....
فقيرة	.....

ج - لغياب الاسم (اسم الطفلة) أسباب ودلالات؟

١ - كيف تعرف أسماء الآخرين؟

١. .....

.....

٢. .....

.....

٣. .....

.....

٢ - لماذا لم تنطبق هذه الطرق على الطفلة؟

.....

.....

.....

.....

٣ - ما دلالات غياب الاسم؟

.....

.....

.....

.....

ورقة (٢): قراءة سيميائية

	مقطع من النص أو محتواه	دلالته السيميائية
١	يتيمة الأم.	.....
٢	بيت يشبه العراء.	.....
٣	أب متسلط + ولد متشرد.	.....
٤	طفلة جائعة برائحة الشواء.	.....
٥	بائعة الكبريت تتجمد برداً.	.....
٦	لم يشتر منها أحد ولم يُقدم لها إحسان.	.....
٧	ربط السارد للثالوث "برد جوع فقر" مع بعضها.	.....
٨	عربتين كبيرتين.	.....
٩	مدفأة حديدية كبيرة ذات غطاء برونزي لامع.	.....
١٠	مائدة كبيرة عليها غطاء ناصع البياض وأدوات قيشانية بديعة.	.....
١١	موت طفلة بسبب الجوع في ليلة رأس السنة.	.....
١٢	عدم الانتباه إلى الطفلة التي يتنازعها الموت برداً وجوعاً في مدينة وفي ليلة رأس السنة.	.....
١٣	شعرها الأشقر، تناثر على عنقها، ولكنها بالطبع لم تكن تفكر في تلك الخصل الجميلة.	.....
١٤	كانت الأنوار تسطع من جميع النوافذ التي حولها، ورائحة الشواء ... نعم رائحة الشواء، تملأ الشوارع.	.....
١٥	وفي زاوية بين بيتين جلست الطفلة منهوكة....	.....
١٦	واختفت المدفأة التي تراءت في خيال الطفلة الساذج	.....
١٧	تراءت لها جَدَّتها العجوز فهتفت: جدتي خذيني معك.	.....
١٨	سيموت الآن إنسان، عندما يسقط من السماء نجمٌ، ترتفع إلى الله روح إنسان.	.....

ورقة (٣): الخيال بين التوريط والإنقاذ

رقم عود الثقاب	الصورة الخيالية	الدلالة	نوع الخيال
الأول	.....	.....	.....
الثاني	.....	.....	.....
الثالث	.....	.....	.....
الرابع	.....	.....	.....

(أ) ما نوع خيالات الطفلة؟ وما دورها في تحديد مصير الطفلة؟

.....

.....

.....

(ب) نوظف الخيال الإبداعي المنقذ لإيجاد حلول للطفلة لكي تنتفض على مصيرها وتبدع حلولاً جديدة

.....

.....

.....

ورقة (٤): الحدث وبنية الحكاية

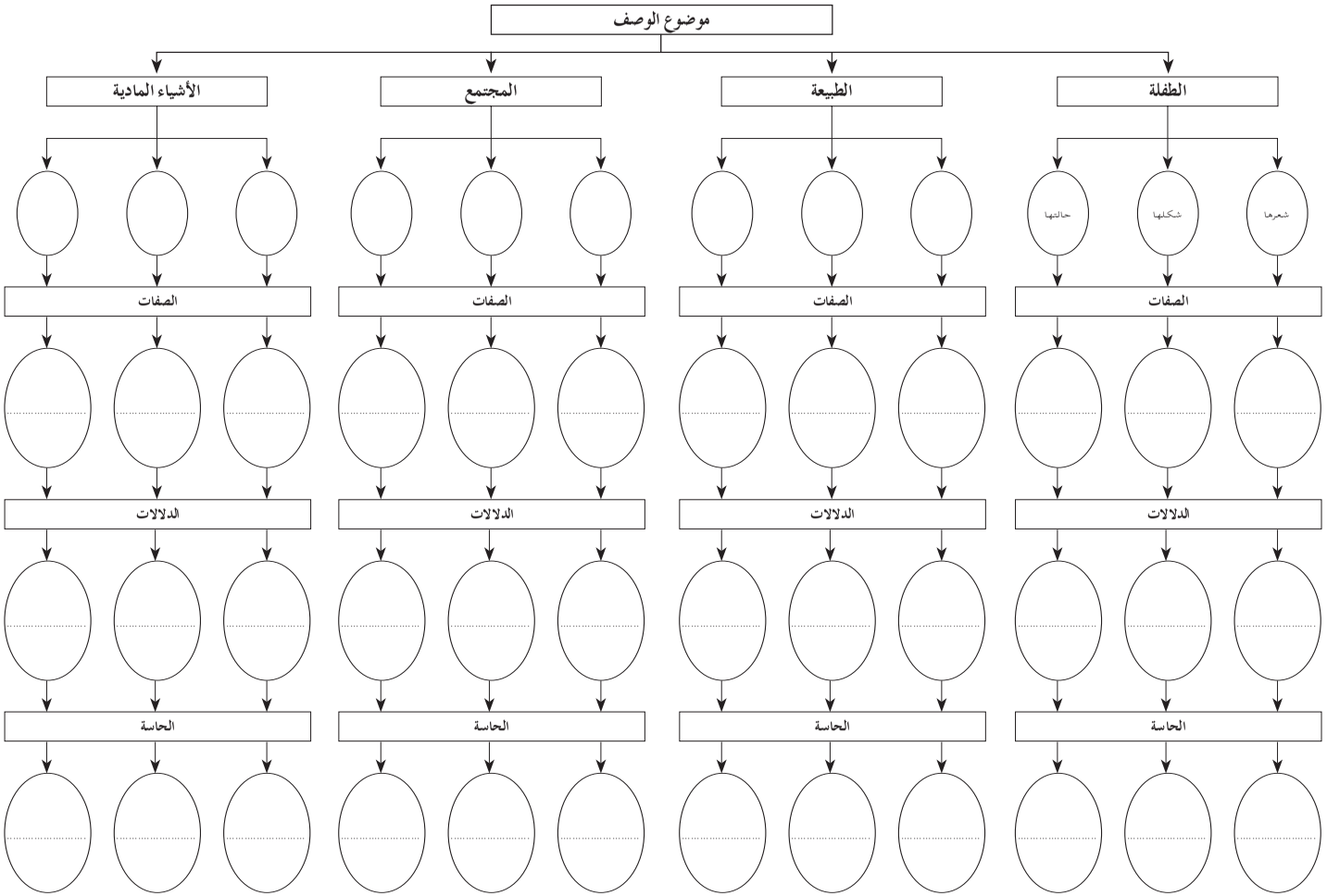
موضوعة الموت من المواضيع والثيمات الخالدة في الأدب، وعلى الرغم من الهالة المحيطة بالموت إلا انه حدث طبيعي ويومي، يتحول في القصة إلى حدث قصصي من خلال:

أ- تسلسله في البنية النصية:

نبحث كيف تحول "موت الطفلة" إلى حدث درامي، ونوضح دور العوامل والأحداث التالية في تكثيف دلالته:

العوامل والأحداث	دورها في تعميق الحدث
حالة الطفلة "الشكل"	.....
وضعها الأسري	.....
الولد المتشرد	.....
انسحاب الطفلة إلى الزاوية	.....
هدر الكبريت في التعويض	.....
الاستسلام للخيالات التوهمية	.....
التساوق مع صوت الجدة	.....

ورقة (٥): فنية الوصف وأدواته:



ورقة (٦): أنا مختلف، أقبَلُ الشخصيةَ وأرفضُ فعلَها.

من موقع التضامن مع الشخصيات القصصية أو من موقع آخر؛ سواء أكان الإعجاب أم التناقض، أختار شخصية تمنيت أن أكون مكانها، كي أفعل غير ما فعلت، وأتصرف بشكل مختلف عما تصرفت، وانطلاقاً من هذا الأساس نطبق النشاط التالي:

أنا شخصية تتحقق في المستويات التالية:

١ - من أنت؟

أنا .....

٢ - ما الذي تفعله؟

أنا أقوم بـ .....

٣ - لماذا تفعل ذلك؟

أنا أفعل ذلك لأنني .....

٤ - ما الذي تود تحقيقه من وراء هذا الفعل؟

أنا أود من وراء هذا الفعل أن .....

٥ - كيف فهمت بأن هذا التصرف مناسب للحالة؟

أنا أعرف بأن هذا الفعل هو فعل مناسب/صواب/صحيح أو (بدلاً من ذلك دُربت/ عُلمت، أُمرت) لأن

.....

٦ - ما هي الاعتقادات التي توجه حياتك؟

أنا أعتقد أن .....

الفصل الخامس

سيميائية الحكاية وبلاغة الخطاب

النص القصصي

الحذاء الأحمر *

في يوم من الأيام كان هناك طفلة بائسة فقيرة، لا أهل ولا أم لها، ولم يكن لديها حذاء. لكن الطفلة كانت تجمع قصاصات الملابس التي تعثر عليها في أي مكان حتى استطاعت مع مرور الوقت أن تخيط لنفسها زوج حذاء أحمر. وعلى الرغم من أن حذاءها كان بسيطاً غير متقن الصنع، فإنها أحبته؛ فهو يمنحها الإحساس بالثراء على الرغم من أنها كانت تقضي أيامها تلتقط الطعام من الغابة الشائكة إلى ما بعد حلول الظلام.

لكن في يوم من الأيام وبينما هي مجهدة تجر قدميها على الطريق بأسمالها المهلهلة وحذائها الأحمر، امتدت يد من داخل عربة مطهمة بالذهب لتجذبها وتضعها إلى جوار امرأة عجوز تجلس بالداخل. أخبرتها أنها ستأخذها إلى بيتها وتعاملها كابنتها الصغيرة تماماً. وهكذا توجَّهتا رأساً إلى منزل العجوز الثرية، حيث أمرت بتنظيف شعر الطفلة وتمشيطه بعناية، وأعطيت ملابس داخلية بيضاء ناصعة، وارتدت ثوباً صوفياً رقيقاً، وجوارب بيضاء وحذاء أسود لامعاً، وحينما سألت الطفلة فيما بعد عن ملابسها القديمة، وبخاصة حذاءها الأحمر أخبرتها المرأة العجوز بأن ملابسها كانت رثة للغاية، وحذاءها يبعث على السخرية، ومن ثم فقد ألقمتهما النيران واحترقا وصارا رماداً.

حزنت الطفلة حزناً عميقاً لأنه على الرغم من كل مظاهر الثراء التي تحيط بها، فإن الحذاء الأحمر المتواضع الذي صنعته بيديها كان يمنحها سعادة عظيمة. الآن هي صامتة طوال الوقت تمشي دون أن تثب مرحاً، لا تتكلم ما لم يخاطبها أحد، لكن نيراناً غامضة بدأت تشب في قلبها وتشعل فيه حنيناً يستعر توقاً إلى حذائها الأحمر القديم أكثر من أي شيء آخر.

وحينما كبرت الطفلة إلى الحد الذي يسمح لها بحضور الاحتفال الديني لعيد الأبرياء، أخذتها المرأة العجوز إلى الإسكافي الأعرج العجوز لتختار حذاء خاصاً لهذه المناسبة، أطل من صندوق الإسكافي زوج حذاء أحمر مصنوع من جلد رائع –بل هو أكثر من رائع– يتوهج فعلاً بحمرة لا مثيل لها. وعلى الرغم من أنه كان من الخزي أن تذهب إلى الكنيسة بحذاء أحمر، فإن الطفلة التي تختار بقلبها الجائع التقطت الحذاء الأحمر. كان مدى إبصار السيدة العجوز ضعيفاً للغاية، لذلك لم تستطع أن ترى لون

* بنكولا، كلاريسا (٢٠٠٢). نساء يركضن مع الذئاب. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، ط١، ص٢٦٧ –٢٧١. النص الوارد هنا لهذه القصة هو إحدى الروايات المشهورة لهذه الحكاية الشعبية. وهي كحكاية شعبية لها أكثر من شكل، وقد وردت في أكثر من مرجع ومن أهمها حكايات أندرسن.

الحذاء، ودفعت ثمنه إلى الإسكافي الذي غمز بعينه للطفلة وغلف الحذاء.

وفي اليوم التالي أثار الحذاء انتباه كل من بالكنيسة، وتلهف الجميع إلى النظر إلى قدمي الطفلة. كان الحذاء الأحمر يتألق مثل التفاح المصقول، مثل القلوب، مثل البرقوق الأحمر الناضج. التفت كل فرد ونظر محدقاً حتى الأيقونات على الحائط، حتى التماثيل حدقت في حذائها في استنكار واستهجان. لكنها أحبت الحذاء أكثر من أي شيء آخر. لذلك، حينما ترنم البابا بالتراتيل، همهمت جوقة المنشدين تردد الترانيم. ونفخوا الهواء في "الأورغن"، لكن الطفلة لم تر ما هو أجمل من حذائها الأحمر.

في نهاية اليوم علمت المرأة العجوز ما حدث بشأن الحذاء الأحمر الخاص بصغيرتها، هددتها "إياك أبداً أن ترتدي هذا الحذاء الأحمر مرة ثانية!". لكن في يوم الأحد التالي لم تستطع الطفلة إلا أن تختار الحذاء الأحمر بدلاً من الحذاء الأسود، ومشت مع المرأة العجوز إلى الكنيسة كالمعتاد.

على باب الكنيسة كان يقف حارس عجوز يضع يده في قفاز جلدي سميك، ويرتدي سترة قصيرة وله لحية حمراء. انحنى وطلب الأذن ليمسح التراب من على حذاء الطفلة. خلعت الطفلة حذاءها ونقر هو على نعلي الحذاء بقليل من أغنية "ويج – اجيج جيج"، ما أدى إلى دغدغة باطن قدميها. وغمز لها وهو يبتسم "تذكري أن تنتظري الرقص".

ومرة أخرى نظر كل شخص شذراً إلى حذاء البنت الأحمر. لكن كم كانت تحب الحذاء اللامع باللون القرمزي مثل التوت الأرجواني لامعاً مثل حبات الرمان، أحبته إلى الدرجة التي لم تقدر معها أن تفكر في أي شيء آخر، ولم تستمع حتى إلى تراتيل الصلاة، لم تسمع شيئاً مطلقاً. كم كانت مشغولة بتحويل قدميها بهذه الطريقة ولفها بتلك، إعجاباً وتيهاً بحذائها الأحمر إلى درجة أنها نسيت أن ترتل الأغنية.

وعندما غادرت الكنيسة مع المرأة العجوز نادى الحارس الأعرج: يا له من حذاء راقص جميل! لقد جعلت كلماته البنت تلف لفات قصيرة مباشرة هنا وهناك. لكن بمجرد أن تبدأ قدماها في الحركة، فإنهما لن يتوقفا فأخذت ترقص بين أحواض الزهور وحول ركن الكنيسة حتى بدت وكأنها فقدت السيطرة تماماً على نفسها. رقصت الرقصة الفرنسية "الجافوتية"، ثم "السادراس"، ثم انطلقت ترقص "الفالس" مع نفسها عبر الحقول على طول الطريق.

قفز حوذي مركبة المرأة العجوز من مقعده، وجرى خلف البنت الصغيرة، وأمسك بها، وحملها راجعاً إلى العربة، بيد أن قدمي البنت في الحذاء الأحمر كانتا لا تزالان ترقصان في الهواء كما لو كانتا على

الأرض. وجاهدت المرأة العجوز، وناضل الحوذي في الشد والجذب محاولين نزع الحذاء الأحمر عنها. يا له من مشهد استدارت له كل القبعات وأبطأت الأقدام من سيرها لتهدأ أخيراً قدما الطفلة وتجنحان إلى السكون.

وعند العودة إلى المنزل، قذفت المرأة العجوز بالحذاء الأحمر على رف عال وحذَّرت البنت ألا تلمسه أبداً بعد الآن. لكن البنت الصغيرة لم تستطع أن تكف عن النظر إليه والاشتياق له. فقد كان عندها وما زال يمثل أجمل الأشياء على وجه الأرض.

ولم يمض وقت طويل –كما كان مقدراً– حتى صارت المرأة العجوز طريحة الفراش، وبمجرد أن تركها الأطباء، زحفت البنت إلى الحجرة التي يوجد بها الحذاء الأحمر. ولمحته عالياً فوق الرف. وتحولت اللمحة إلى نظرة فاحصة، إلى نظرة محدقة، إلى رغبة جامحة. وسرعان ما أخذت البنت الحذاء من على الرف وثبتته على قدميها بدون أن تشعر أنه سيلحق بها ضرراً. ولكن بمجرد أن لامس الحذاء كعبيها وأصابع قدميها لم تستطع أن تغالب رغبتها في الرقص.

وهكذا خرجت من الباب وهي ترقص، ثم نزلت درجات السلم أولاً وهي ترقص "الجافوتية"، ثم "السادراس"، ثم في جرأة متناهية تحولت إلى "الفالس" في تتابع بالغ السرعة. كانت الفتاة في قمة تألقها ولم تتحقق من أنها في مأزق إلا حينما أرادت أن ترقص على اليسار، فقادها الحذاء إلى الرقص جهة اليمين. وحينما أرادت أن ترقص في دائرة دفعها الحذاء إلى الرقص في خط رأسي مستقيم. وهكذا أخذ الحذاء الفتاة في رقص بعيداً أسفل الطريق عبر الحقول الموحلة نحو الغابة الكئيبة المظلمة.

هناك كان الحارس العجوز ذو اللحية الحمراء والقفاز الجلدي مستنداً إلى شجرة ومرتدياً سترته القصيرة، وهو يقول: "يا له من حذاء راقص جميل!". حاولتْ –والرعب يتملكها– أن تجذب الحذاء لتخلعه، لكنها كلما سحبته بقوة ازداد ثباتاً؛ حجلت على قدم واحدة ثم حاولت أن تشد الحذاء من القدم الأخرى، لكن قدمها التي على الأرض ظلت ترقص، كما لم تتوقف عن الرقص قدمُها التي تمسك بها بيديها أيضاً.

وهكذا ما برحت ترقص وترقص ثم ترقص. رقصت أعلى التلال، وعبر الوديان، في المطر، وفي الثلج، وفي ضوء الشمس، رقصت في عتمة الليل، وعند شروق الشمس، ووقت الشفق كانت لا تزال ترقص، لكنه لم يكن رقصاً ممتعاً. لقد كان رقصاً مفزعاً، وما كان لها أن تهدأ أو تستريح.

رقصت في فناء مدفن الكنيسة، ولن تسمح لها الروح المفزوعة هناك بالدخول. حكمت عليها الروح بهذه الكلمات صبتها فوقها: سوف ترقصين في حذائك الأحمر حتى تصبحي مثل طيف، مثل شبح،

حتى يتدلى جلدك من على عظامك، حتى لا يتبقى منك شيء إلا أحشاء ترقص. سوف ترقصين من باب إلى باب عبر كل القرى، سوف تدقين كل باب ثلاث مرات، وحينما يحدق الناس ويمعنون النظر، سوف يرونك ويمتلئون منك رعباً، ويفزعون من مصيرك على أنفسهم. ارقص أيها الحذاء الأحمر، ولسوف ترقصين.

تضرعت الفتاة تلتمس الرحمة والعفو، لكنها قبل أن تتمكن من مواصلة توسلاتها حملها حذاؤها الأحمر بعيداً. فوق الورود البرية رقصت وعبر الجداول وسياج الأشجار ظلت ترقص فوق هذا وعبر ذاك حتى أتت إلى بيتها القديم، وهناك كان يخيم حداد وحزن كثيف، ماتت المرأة العجوز التي أخذتها. لكنها ظلت ترقص إلى جانبهم على الرغم من ذلك، ترقص مثلما كان مقدراً لها أن ترقص. وفي غمرة إجهادها الذليل ورعبها العظيم، رقصت في اتجاه الغابة، حيث كان يعيش جلاد المدينة. وبدأ الفأس المعلق على جداره يرتعش بمجرد أن أحس بها تقترب منه.

توسلت إلى الجلاد وهي ترقص عند بابه: أتضرع إليك اقطع حذائي وحررني من هذا المصير المروع. وقطع الجلاد سيور الحذاء الأحمر بفأسه. لكن الحذاء ظل ملتصقا بقدميها. ومن ثم فقد صرخت تقول له إن حياتها لا تستحق شيئاً ودعته أن يقطع قدميها.[١٣] وقطع قدميها واستمر الحذاء مع القدمين بداخله في الرقص عبر الغابة، وفوق التل، ليختفيا تدريجياً عن الأنظار. والآن أصبحت الفتاه عاجزة وبائسة، وتعيَّن عليها أن تجد لها طريقاً إلى العالم كخادمة للآخرين، ولم تعد مطلقاً وأبداً تتمنى مرة ثانية، أو ترغب في حذاء أحمر.

[١٣] تنتهي هذه القصة بنهاية مروعة، وهي تعكس طبقات دلالية متعددة معادلة للواقع، وهي نتاجات لخيارات محددة ووضعيات اجتماعية خاصة. وبالتالي، فإن التعامل مع هذه الحكاية قد يقتضي في بعض سياقات رواياتها أو استكشافها تعاملاً خاصاً يأخذ بعين الاعتبار المروي لهم، أو الذين يشتغلون على تحليلها وإعادة إنتاج معانيها.

سيميائية الأسر والحرية في الحكاية

في هذه القصة تقابلية ما بين الأسر والحرية، هما نقيضان ولا يتعرف أحدهما دون الآخر، ويردان في الحكاية كفضاءين لكل منهما عناصره ومكوناته، وكل منهما يفرض على من هم في داخله مسارات ونهايات مرتبطة بطبيعة كل منهما، وبمقاصده ورؤيته للعالم. وفيما يلي محاور للتحليل تأخذ بعين الاعتبار التحليل الجزئي للعناصر والمكونات، ثم إعادة تكوينها ضمن فضائها الكلي.

- رؤية تحليلية للبناء القصصي

لاعتبارات نصية خاصة بالنص واعتبارات قصدية أخرى خاصة بغايات التحليل التعليمية، أي كوننا نهدف لمقاربة النص لمقاصد تربوية وغايات تعليمية، فقد حاولنا تناول النص على نحو مختلف يحقق التكاملية مع المقاربات الأخرى التي اشتمل عليها الكتاب من جهة، ويتصف من جهة أخرى بقابلية التحقيق في الأفق الصفي ويجمع بين مناهج تحليلية متعددة عبر اشتماله على المنهجية السيميائية متضافرة مع منهجية تحليل الخطاب في ضفيرة واحدة. وقد اخترنا هذا الشكل المبسط من التحليل عبر تقسيم الحكاية إلى وحدات صغيرة، وقمنا بتحليلها وتأويلها كنوع من السياحة التجوالية في عالم النص، سياحة تتلمس مفاصل النص وتجس نبضاته، كمقدمة لفهم النص بكليته وشموليته التي لا تتاح إلا لنظرة يمكنها رؤية النص كجسد كلي، ورؤية اشتغال جزئياته في هذا الإطار الجسدي، وفي سياقات إنتاجه التاريخية والاجتماعية. وفيما يلي مقتبسات (هي مقاطع أو عناصر أو موضوعات) من القصة تمثل عناصر بنائية ذات أبعاد دلالية؛ وظيفية في بنية الحكاية من ناحية، ومؤشرات على الحياة الاجتماعية وذهنية الإنسان في ذلك العصر وضمن ذلك السياق من ناحية ثانية:

جدول (٨): مقتبسات سردية وأبعاد دلالية.

المقتبسات	الأبعاد الدلالية
في يوم من الأيام:	فضاء زماني مفتوح يحيل على الماضي بشكل غير محدد وملائم للأجواء العجائبية.
طفلة بائسة فقيرة، كانت تقضي أيامها تلتقط الطعام من الغابة الشائكة إلى ما بعد حلول الظلام:	مكان عام ومفتوح وغير محدد وصفات الطفلة نمطية توجد في كل الحكايات الشعبية والفلكلورية، لكن الغابة وطريقة التقاط الطعام توحي بجو من الحرية والعفوية والحياة الطبيعية.

الشخصيات: طفلة، حارس، جندي:	شخصيات عامة غير محددة بملامح، وغير مؤطرة بأسماء، وإنما مُعَرَّفة بأطر مهنية: اسكافي، حارس. أو عمرية: طفلة، عجوز. أو أطر خُلقية شكلية: صاحب اللحية الحمراء.
ولم يكن لديها حذاء، لكن الطفلة كانت تجمع قصاصات الملابس التي تعثر عليها في أي مكان حتى استطاعت مع مرور الوقت أن تخيط لنفسها زوج حذاء أحمر:	إعطاء الحذاء دوراً مركزياً، التلميح بكون الحذاء كموضوع سيمثل بؤرة السرد وموضوعة القصة، ولذلك يتجاوز الحذاء حقيقته كشيء ليدخل كعلامة سيميائية ناضحة بالدلالات، فيصبح موطئ قدم ونقطة ارتكاز لارتباطه بالأرض وبداية الإبداع، ومسار تحقق الذات الصانعة لكونه مصنوعاً يدوياً.
حذاء أحمر:	لعب على مدلولات الأحمر الارتباط بالثورة والتمرد ومدخل الحرية.
يمنحها الإحساس بالثراء:	قيمة نفسية للحذاء، وقيمة إبداعية، ونقطة ارتكاز.
تلتقط الطعام من الغابة:	إحالة على الوحشية/الحالة البدائية/الحرية.
عربة مطهمة بالذهب:	الإشارة والتلميح لواقع العجوز الطبقي، قيم مجتمعية تقدس الشكل وتمنحه الأولوية، ذوق طبقة/التركيز على الشكل/إعطاء العربة دوراً غير دورها الوظيفي (النقل) لتصبح وسيلة للتباهي والتفاخر.
امتدت يد/تجذبها/تضعها في العربة:	تسلط الطبقة وفرض رغبتها على الآخرين اليد التي امتدت تحركت بناء على أن عيناً رأت الطفلة وشخصاً قرر الاستيلاء عليها، في حين لم تشاهد الطفلة إلا اليد التي انتزعتها من عالمها لتسوقها إلى عالم آخر، واليد هنا إرادة طبقة تستأثر بحق الرؤية والمعرفة والقرار والإرادة في سحق إرادة الآخرين وحقهم في المعرفة والاختيار.
تمشيط الشعر بعناية، ملابس بيضاء، ثوب صوفي رقيق وجوارب بيضاء، حذاء أسود لامع:	تقاليد طبقة تكرس نمط حياة وبنية مجتمعية عبر مجموعة من الأعراف والكليشيهات التي تقدس الشكل على حساب الجوهري والأساسي.
ملابسها رثة وحذاء يبعث على السخرية:	معيار القيمة مرتبط بثقافة المجتمع وذوق الجماعة، وليس برغبة الفرد أو وظيفة الشيء.
حزنت الطفلة، صامتة، لكن النار تشبُّ في قلبها:	السرد يلمح إلى صمت الطفلة، وكأنه يدين هذا الصمت، وينبه إلى بذور تمرد في داخلها.

الاحتفال الديني "عيد الأبرياء" في الكنيسة:	الاحتفال الديني رمز للتهذيب بالمفهوم الاجتماعي الذي يماثل في الأدب القمع النفسي. ويعمق من وضعية التناقض بين حالة الالتقاط في الغابة، وما تتضمنه من براءة طبيعية ومناخ حر، والمؤسسة الدينية والاجتماعية في المجتمع وما تنتج من قهر.
الطفلة تختار حنينها القديم:	انحراف الطفلة عن مسار المنطق العقلي والخيال والفعل الإبداعيين، فبدل مواجهة عالمها الجديد لفرض إرادتها من جديد تهرب للاحتماء في الماضي.
ضعف إبصار العجوز وموقف الإسكافي:	دلالة على وجود ثغرات في نظام الضبط الاجتماعي، وتشقق المجتمع وهشاشته.
صاحب اللحية الحمراء:	الدخول في الجو السحري.
خطاب السحر "تذكري أن تنتظري الرقص":	السحر هنا لا يمتلك قوته من قوة الكلمات كملفوظات، بل من فاعليتها كعملية تلفظ، حيث قوة السحر لا تكمن في الكلمات، بل في سياق تلفظها ووضعية كلّ من المتلفظ والمتلقي، ومفعولها يعتمد على مدى تواطؤ المتلقي وقبوله للدخول في الطقس السحري، وهذا واضح من خلال الفعلين تذكري: فعل أمري وفعل أدائي، لكنه فعل إنجازي في الوقت نفسه لا يتحقق إلا عند قبوله، وكذلك الفعل تنتظري فعل أمري ولكنه من حيث الإنجاز لا يتحقق إلا بإرادة داخلية، فباستطاعة قوة ما إجبار شخص على الحركة، أو ما شابهها لكن ليس بإمكانها إجبار شخص على التذكر أو الانتظار، إلا إذا تورط هو بقبول الدخول في لعبة الانتظار والتوقع.
الروح هي التي تلعن الطفلة وتؤكد العقاب:	الروح هنا شيء رمزي هلامي، لكنه يشي بروح المجتمع وروح الدين معاً.
الجلاد:	عودة إلى شخص خارج النظام الاجتماعي، وهو هنا الممر بين العالمين: عالم الأسر، وعالم الحرية.
البتر:	نوع من التطهر والثمن الذي يدفعه الإنسان مقابل الحلم والحرية.

- النص في إطار كلي

أولاً- البداية والاستهلال

يبدأ إدراك النص في القصة من الشروع في استكشاف حالة الطفلة في البداية، المتمثل في حالة الحرية التي كانت تعيشها. ويوَجَّه هذا الاستكشاف لرؤية الحالة من مختلف زواياها، بشكل يراعي الجوانب التي تتضمنها الحالة في كليتها، وما تشمله من عناصر نبينها فيما يلي:

أ. **الحالة الطبيعية:** أسلوب الالتقاط البدائي الذي يحيل على الحياة الطبيعية والبراءة، وعلى الغابة وما تعنيه من حرية، وكونها يتيمة وبلا أهل فإنه يحيل على غياب الرقيب الاجتماعي والمعيل الاقتصادي، وهذا يفتح المجال لمساءلة الأعراف الاجتماعية، ليس باعتبارها الحالة الأصلية للوجود، بل باعتبارها حالة مصنَّعة ومفبركة، وبالتالي يمكن تعديلها إذا ما أعاقت رغبات الإنسان في الحياة والحرية والتنمية الذهنية.

ب. **الحرية المرتبطة بالغابة:** وهي ذلك الفضاء الوحشي المحكوم بقوى طبيعية مجردة من قوانين التسلط وأحكام السلطة المحكومة بحاجات قاطنيها غير الخاضعين إلا لحقيقتهم ورغباتهم.

ج. **الإبداع والبحث عن الذات:** وهو يتمثل في (صناعة حذاء خاص بها) لاختيار طريق لها، وامتلاك نقطة ارتكاز لحياة حرة مختارة تجسد منطلقاً لممكنات إبداعية لحياة متفردة.

د. **الرضا عن الذات:** ونجده مثلاً في "كان ... بسيطاً، إلا أنها أحبته، فهو يمنحها الإحساس بالثراء"، فهو معادل نفسي لإنجاز واقعي وحياتي.

ثانياً- الحدث المحوّل ودلالة الرموز

إن جوهر القصة وبنيتها ونهايتها مرتبط بالثنائية الصراعية بين الأسر والرعاية من جهة، وبين الحرية والإبداع من جهة ثانية، هذه الثنائية المتجلية فيما يلي: "امتدت يد من داخل عربة مطهَّمة بالذهب لتجذبها وتضعها إلى جوار عجوز تجلس بالداخل". إن عملية الاستيلاء على الطفلة، هي في حقيقتها عملية اصطياد، فلم تُسأل عن رأيها، ولم يتم إخبارها بما هو معد لها، وهذا الفعل هو من وجهة نظر أخرى هو عملية رعاية وأنسنة للطفلة عبر تدجينها ونقلها من البدائية إلى المدنية. وطبيعة هذه العملية ليست منفصلة عن أدواتها وصانعيها:

أ - **العربة:** كناقل "وسيط للعبور من حالة الحرية الطبيعية والخيار الفردي إلى حالة التمدن وثقافة الجماعة والانصهار في المجتمع"، وتزخر بالدلالات التالية، فهي:

أ. وسيط ناقل "من حالة إلى أخرى، من مكان إلى آخر، من موقف إلى آخر".

ب. مذهبة: شيء خادع يمارس الانبهار والغواية كبديل خادع للحياة الحقيقية، مظهر على وضع وذوق طبقي.

ج. قفص: يقدم بديلاً أكثر راحة من الغابة، لكنه أقل مساحة وأكثر ضيقاً. إنه نوع من الأسر.

ب- رمزية العجوز: إن العجوز في الحكاية كرمز سردي معادل فني لواقع موضوعي لا يمكن فصل فعله ونتائجه عن طبيعته ومدلولاته، فأي فعل يكتسب حقيقته وجوهره من خلال أضلاع الفعل الأربعة: الفاعل ومقاصده، والفعل ونتائجه، والسياق وشروطه، والمفعول به وآثار الفعل عليه وردوده على هذه الآثار. ولهذا، فإن ما حصل للطفلة "فعل الأسر" مرتبط بكل العناصر السابقة، وهذا ما سنحاول معرفته من خلال استكشاف دلالات شخصية العجوز التي تتضح على النحو التالي:

أ. الحكمة والخبرة والوقار والتراث الشفهي، المعرفة الاجتماعية المقولبة.

ب. رمز اجتماعي للتقاليد والأعراف الجمعية وأحد حراسها.

ج. تعبير عن رأي الجماعة، وعن القديم والساكن، رمز للموت والشيخوخة، قمع للإبداع وتجميد لقدرات الطفلة وقتل لطاقة التجريب.

د. سوء الطبع والمزاج، السحر والشعوذة.

ثالثاً- وضعية الطفلة وحالتا الأسر والحرية

وللتعمق في استكشاف الفارق الجوهري بين إمكانيات الحرية وشروط الأسر وانعكاسات كل منهما على الإنسان نقابل بين حالة الطفلة في الوضعيتين:

الطفلة في حالة الحرية:

- الحياة في جو منفتح على الطبيعة.
- امتلاك فرص كبيرة لاختبار أشياء العالم وطاقات الذات.
- الاعتماد على الذات وإطلاق طاقاتها الإبداعية.
- الارتكاز على الأرض ومد جذور فيها.
- الشعور بالرضا والعيش في سلام داخلي.

هذه الحالة لا تتضح إلا بنقيضها - حالة الأسر وانعكاساتها- ذلك النقيض الذي تأسس على أنقاض عالم الحرية، وعبث بنتائجها الواعدة وأسس لضياع الطفلة، هذا الضياع الذي بدأ مع بدايات نتائج القهر التالية:

- التيه وفقدان نقطة الارتكاز.
- النفي الرمزي والانفصال عن الماضي.

- الحرمان من النمو الطبيعي "غياب فرص الاعتماد على الذات".
- الارتهان لمنطق الشيخوخة ورأي الجماعة.
- الإحباط الروحي والانحطاط الداخلي وتوقف النمو.
- الانكماش إلى حياة داخلية، والوقوع في حالة من الازدواج والانفصام.
- الاندفاع النفسي والنزف الداخلي، والقبول بحياة زائفة تعويضية.

رابعاً- العوامل التي شكلت ضياع الطفلة

إن القصة منحازة في رؤيتها للحرية باعتبارها مناخ الإبداع الإنساني، والشرط الضروري لنمائه بشكل سوي، وهذا واضح من فضح الحكاية لشروط القهر ونتائجها من جهة، وتحميل نظام القهر مسؤولية ما آلت إليه أحوال الطفلة من جهة أخرى، حيث جزء من أسباب ما حدث يعود إلى زيف مجتمع الأسر وهشاشة أعرافه:

- **قصور نظام القمع والحماية:** من أسباب ما حدث وجود ثغرة في الرقابة (فضعف بصر العجوز) رمز لعمى المجتمع القهري ولخواء نظامه وتقاليده، وكذلك تواطؤ "التاجر" الإسكافي مع الطفلة وبيعها الحذاء الأحمر وخداع العجوز، دلائل على تصدع هذا المجتمع الذي يجمع على قيم ونظم ويقدسها في الوقت نفسه والذي يضحى بها من أجل منفعته المادية، وصورة التاجر تجسيد للصورة النمطية للتاجر في الحكاية الشعبية.

- **انسحاق الفرد أمام عنف الجماعة:** القبول الشكلي والخروج سراً والتمرد الداخلي: المجتمع يعمق الصراع الداخلي في الطفلة بمطالبته لها بالاستسلام لقيمه والتخلي عن حلمها، ذلك الحلم الذي يصبح سجناً مزدوجاً، يمنعها من التناغم مع المعزوفة الجماعية من جهة، ويمنعها من التفرد الحقيقي من جهة أخرى، وهذا نتاج للثقافة المجتمعية التي ترفض الفروق والاختلافات. وهذا ما أفرز تلك الوضعية التي أبقت الفتاة أسيرة حلم رومانسي يحول بينها وبين التحقق الحقيقي والثورة الحقة كنتاج للاستحواذ الخارجي من جهة، وما نتج عنه من تكيف ظاهري مصطنع وتمرد داخلي وانفصام وتشظي بالإضافة للجو الفانتازي للمسات السحرية من العجوز ذي اللحية الشقراء من جهة أخرى، ما أدى إلى فقدان السيطرة والعودة اللاواعية للحذاء الأحمر والتيه في فراغ اللاوعي.

- **اللعنة والعقاب:** لم تكن خطيئة الطفلة بعيدة عن خطيئة أمها الأولى حواء، ما دامت كل الخطايا تنويعات على خطيئة أصلية، وكل الحكايات معزوفات متنوعة على حكاية الخلق الأولى، وهذا واضح في الحكاية، فالحكاية مخترقة بالنص الديني؛ نص الوقوع في الخطيئة المزينة عبر الوسيط الشيطاني وما يتبعها من لعنة يكفر عنها بقربان ما، للوصول إلى حالة

الخلاص، تلك العناصر الحكائية التي عبر عنها في الحكاية من خلال المقومات التالية:

- الانتقال من حالة السلام إلى حالة الانبهار عبر العربة المذهبة كوسيط خادع.
- الوقوع في أسر الرغبة المجنونة "تختار بقلبها الجائع"، ما أدى إلى الجموح في الاختيار.
- ضعف وموت الحارس الخارجي، عجز الحماية الخارجية عن أن تكون بديلاً للمناعة الداخلية.
- حلول اللعنة "كعقاب" "سوف ترقصين في حذائك حتى تصبحي مثل طيف".

خامساً - النهاية بين تأويلين

العبرة في الحكاية: "حينما يحدق الناس ويمعنون النظر، سوف يرونكِ ويمتلئون منكِ رعباً، ويفزعون من مصيرك على أنفسهم ... ارقص أيها الحذاء ... . عبرة لكل من يفكر بالخروج عن ثقافة المجتمع. هذا ما تحمله الحكاية في مستواها الظاهري وقراءتها الأولى ولو توقف المغزى هنا لفقدت الحكاية مبرراتها، ولكن بما أن الحكاية تحمل في طبقاتها أكثر وأعمق مما تقوله صراحة، فإن التأويل يرى أن الحكاية في معناها الأعمق دعوة للخروج على القهر الجماعي لا التنظير له.

العبرة من الحكاية: إذا كانت الحكاية قد اعتمدت التصريح في مضمونها بعقاب الطفلة ولعنها لخروجها على قانون الجماعة، فإنها قد روجت بالتلميح وعبر البناء الحكائي لخواء القانون وقساوته ولأهمية مواجهته، فالطفلة دفعت ثمناً لـ: أ- خواء تقاليد الجماعة من جهة، وب- سوء خياراتها من جهة ثانية.

أ- خواء التقاليد التي تجلت في:

١. فرض العجوز لإرادتها على الطفلة والتحكم في مصيرها.

٢. قصور قدراتها عن الحماية، والجهل برغبات الطفلة وحقيقة الاسكافي وحقيقة ذي اللحية الشقراء. "ثغرة في جدار الحماية".

٣. التواطؤ: من قبل التاجر وذي اللحية الشقراء. "تدعيم حالتي الاستحواذ الخارجي من جهة، والتمرد الداخلي الانحرافي من جهة ثانية".

ب- سوء خيارات الطفلة التي تجلت بدورها في:

١. القبول بالأسر والبحث عن حياة سرية "التورط في حياة مزدوجة".

٢. القبول بالتعويض والجنوح إلى الهروب إلى الداخل وإلى المتعالي بدل المواجهة الحقيقية القائمة على تنمية طاقات الذات من جهة، ومواجهة ضغوطات الترويض والتجفيف من جهة ثانية.

٣. التخلي عن الحرية والوقوع في فخ القهر والأسر بقبول شروطهما ظاهرياً والخروج عليها سرياً.

الحل الحقيقي: إن المغزى الأهم في الحكاية هو ما تخلقه في المتلقي دون أن تضطر لقوله، ويمكن إجماله على النحو التالي:

- العودة إلى الحذاء المصنوع يدوياً.
- عدم الوقوع في غواية المبهر المزيف "العربة المذهبة والحذاء اللامع".
- القتال من أجل الحرية وفرص التجريب الإبداعي والنمو الحقيقي.

نشاطات تطبيقية مقترحة وأوراق عمل

إن ما سبق من تحليل للقصة سيبقى معرفة مجردة ومتعالية إذا لم يتحول إلى نشاطات تعليمية توفر للطلاب تلقي النص وأبعاده المختلفة بشكل ايجابي، واستكشاف معانيه ومقاصده، وتأويل معطياته على شكل أنشطة تفاعلية تجمع الفعل الجسدي بالفعل الذهني، والبعد اللغوي للتعلم بأبعاده الأخرى كالبعد الثقافي، والفكري، والنقدي، وبشكل يعمق ويوسع مجال الاستقصاء والبحث عبر توظيف أكبر عدد ممكن من وسائط التعبير، وأدوات إنتاج المعنى، وتنظيم الخبرة، وترجمة التجربة إلى معرفة من خلال استثمار وسائل التفكير والتعبير من رسم، وكلام، وكتابة، وتمثيل، ... .

نشاط ١: الطفلة في فضاءين

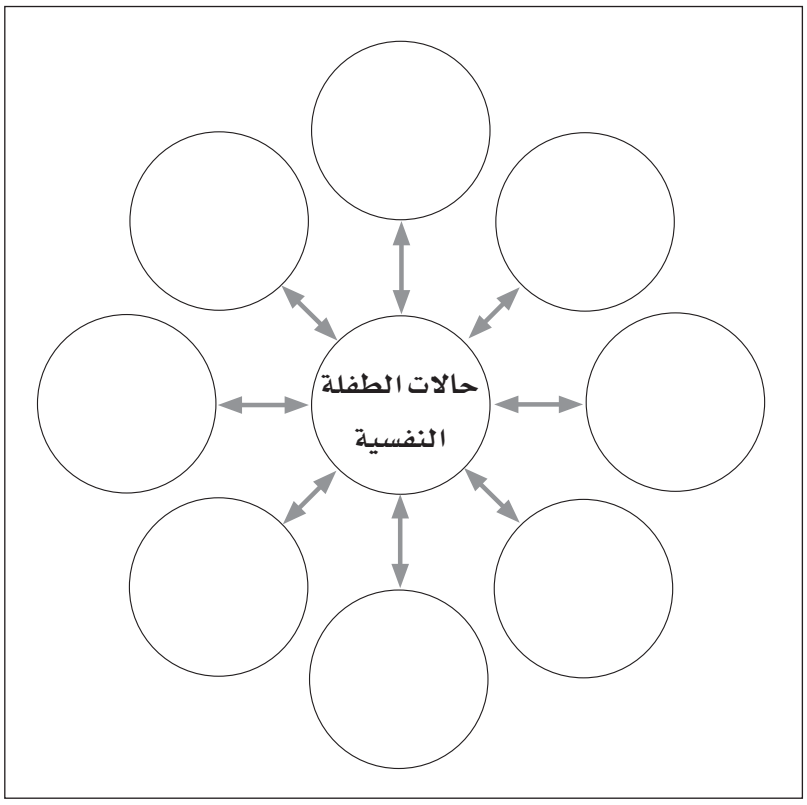
للتعمق في استكشاف حال الطفلة ومشاعرها وفرص النمو المتاحة في الفضاءين السابقين التي دارت فيهما أحداث الحكاية، يمكن تنفيذ العديد من النشاطات، مثل:

١ - وصف كتابي ليومين في حياة الطفلة: يوم وهي في فضاء الحرية بين الغابة والقرية، ويوم آخر وهي في قصر العجوز وفي ظل رعايتها.

٢ - كتابة صفحة من معجم "قاموس الطفلة اللغوي"؛ أي الكلمات والتعابير التي ترددها أكثر من غيرها في حالة الحرية، وصفحة أخرى وهي في ظل الرعاية والأسر؛ فطبيعة الكلمات التي يستخدمها شخص ما وعملية تركيبها وكيفية النطق بها تمثل ما يعرف بكلام الشخص الذي هو بمثابة هوية له وبصمة خاصة به؛ لأن كلام الإنسان ليس هو اللغة الجمعية، بل هو لغة مشخصنة ومموضعة في سياق اجتماعي ووضعية تاريخية، وهذا ما يميز بين اللغة بصيغتها الجمعية المجردة، وبين الكلام كحالة خاصة من اللغة تمر عبر مجموعة من الأعراف الخطابية، والأنماط، والصيغ القولية المحددة مجتمعياً طبقاً للدوائر المجتمعية التي يحيا فيها المتكلم، كأن يكون تجمعاً ريفياً أو مدينياً، أو أن يكون موقعاً طبقياً ينتمي إليه المتكلم، أو جماعته المهنية أو الدينية، وبالإضافة إلى ذلك تأتي خصوصية الفرد وثقافته وانحيازاته وعوالمه الداخلية، لتشكل عاملاً مهماً وحاسماً في شخصنة كلامه وطبعه بطابعه الخاص. ولهذا، فإن النشاط قد يوجِّه الطلاب إلى ضرورة الانتباه إلى أن كلام الشخصية سواء في السياق القصصي أم الحياتي هو أحد المعطيات التي بالإمكان تحليلها واستكشاف خصوصية الشخصية منها، وقد يلفت انتباههم إلى ضرورة مراعاة تفريد اللغة وتنسيبها أثناء الكتابة القصصية من خلال تمييز لغة الحرفي عن رجل الأعمال، والمدني عن الريفي، والرجل عن المرأة، والثائر عن المساوم؛ فلكل منهم قاموسه الخاص وتراكيبه المنسجمة مع واقع حياته من جهة، ومع رؤيته للعالم من جهة أخرى.

٣ - تشكيل صورة للطفلة "بالرسم أو بالكلمات" توضح شكلها وملامحها وملابسها باختيار لحظة من حياتها الأولى، وصورة ثانية تمثل لحظة من حياتها في ظل الأسر والرعاية.

٤ - قراءة كل صورة قراءة نفسية، بمعنى الإفادة من الصورة في تبيان الحالة النفسية للطفلة في كل من الحالتين السابقتين، ورسم ما يمكن تسميته بخريطة مشاعر الطفلة.



وذلك لأن تفعيل عملية فهم الحكاية وحقيقة كل من الفضاءين، وتأثيره على نمو الإنسان، وتطور إمكاناته يتطلب المقابلة بين الفضاءين عبر مجابهة كل منهما بالآخر. ولتوفير متعة التعلم وجدواه، فقد فضلنا إجراء ذلك بصورة غير مباشرة؛ فبدلاً من المقارنة بينهما بشكل مباشر نمنح الطلاب فرصة اكتشاف ذلك بشكل مرآوي، عبر اكتشاف تأثير كل منهما على مسار حياة الطفلة اليومي ولغتها التي تمثل صورة لعالمها الداخلي.

نشاط ٢: مقابلة وموازنة

لتعميق النشاط السابق، يمكن العودة إلى الحكاية واختيار مقطعين: مقطع يصف الطفلة قبل الأسر، وآخر يصفها بعد الأسر، وإجراء موازنة بينهما.

المقطع الذي يصف الطفلة قبل الأسر:	المقطع الذي يصف الطفلة بعد الأسر:
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
الموازنة	
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

نشاط ٣: رسومات الطفلة

إن الرسم في حقيقته كفعل إنساني تعبير مركب عما يعيشه الإنسان، وما يرغب فيه أو يرغب في التخلص منه، وهو لذلك وثيقة تاريخية وشهادة حية عن واقع معاش وأرشيف سري لرغبات وأمنيات مقوضة لم يتيسر لها التحقق في الواقع، فتتسرب من أعماق الوعي إلى اليد الراسمة على شكل خطوط وألوان ومساحات وأشكال ... هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، فهو إحدى الوسائل السيميائية التي تساعد الذهن الإنساني على مساءلة التجربة وتنظيمها وإعادة بناء العالم والمعنى، وهو لذلك أحد الوسائط التي على التعليم أن يوظفها لتحقيق جدوى أفضل، وفي السياق الذي نعمل فيه يمكن للرسم أن يكون:

- أداة لبناء المعنى.
- وسيطاً سيميائياً بين لغة النفس الداخلية واللغة بمعناها المعروف.
- مجالاً للعب المثمر ومساحة لبناء لغة وتفاهمات مشتركة.
- فرصة لتمارين في الترجمة، ترجمة البصري إلى المنطوق والعكس.

وفي ضوء ذلك، نقسم الطلاب إلى مجموعتين أو ثلاث مجموعات، ونوفر لهم ورقاً من الحجم الكبير نفرده على الأرض أو على طاولة كبيرة مع أقلام وألوان، ونطلب من المجموعة الأولى أن ترسم لوحة كانت الطفلة قد رسمتها في فترة حياتها الأولى، والمجموعة الثانية ترسم لوحة رسمتها الفتاة أثناء حياتها في بيت العجوز، وأما الثالثة فترسمها بعد النهاية المروعة التي انتهت إليها. ومن المفيد أن يؤكد المعلم للطلاب أن الطفلة قد رسمت كل لوحة من اللوحات، وهي تعيش في وضعيات وظروف مختلفة، ولذلك فإن عليهم مراعاة السياق الاجتماعي والفضاء المكاني والحالة النفسية للطفلة في كل مرحلة، وفي حال تعذر تطبيق التمرين بهذا الشكل، يمكن لأي معلم تطبيقه بشكل آخر، كأن ينفذ بشكل فردي، بحيث يرسم كل طالب لوحة لواحدة من الحالات على ورق عادي، وهذا يزيد من الخيارات ... كما يمكن أن تتم عملية الرسم بشكل ثنائي أو على شكل مجموعات صغيرة، وهذا يزيد من الحوار بينهم لخلق تفاهمات مشتركة وعمل متكامل. إن عملية الرسم والرسومات المنتجة بحد ذاتها هي أسلوب تعليم، كما هي فرصة للتعلم، ولكنها تمتلك إمكانات أن تصبح وسائط تعليم وسياقات تعلم أيضاً، من خلال:

أ- التعامل مع اللوحات باعتبارها وثائق عن حياة الطفلة وشهادات منها عن هذا الواقع، ويمكن ضمن هذا السياق إجراء جملة من الأنشطة: كتابة عنوان لكل لوحة. كتابة تفسير لرسالة اللوحة: فما الذي تقوله اللوحة في كلمات قليلة؟ تحليل نفسية الطفلة باعتبار اللوحة وثيقة نفسية.

ب- اللوحة كحكاية بصرية، يمكن قراءة قصص جديدة من هذه اللوحات باستخراج النص المضمر في اللوحة، وذلك بتحويل العناصر البصرية إلى كلام سردي، وذلك يمكن للطلاب أن يكتبوا قصة لكل لوحة.

ج- لو فكرت الطفلة في إهداء اللوحات إلى أشخاص ينتمون إلى عالمها، وكان لهم تأثير عليها، فلمن ستهدي كلاً من هذه اللوحات؟ وما الإهداء الذي ستكتبه له عليها؟

د- إن الرسم كوسيط سيميائي من جهة، وكمجال للتعبير والتعلم من جهة ثانية، يمكن إدخاله إلى الفعل التعليمي بفاعلية من خلال توظيفه كلغة ثانية تحول ما يقال بالكلمات إلى خطوط وألوان ومساحات وأشكال، وهذا التغيير في الوسيط التعبيري للتعبير عن الفكرة نفسها يمثل نوعاً من الاختبار لمدى وضوحها من جهة، ولمدى قدرة الوسائط المتباينة على التعبير عنها من جهة أخرى. يمكن توظيف الرسم كمعادل فني لواقع موضوعي من خلال وصف حياة شخصية ما وبنيتها الوجدانية، ومن ثم ترجمة هذه المعطيات إلى رموز فنية في لوحة، أو عمل عكس ذلك بقراءة لوحة مرسومة بغية استكشاف الحالة النفسية لمنتجها وظروفه الاجتماعية والتاريخية.

نشاط ٤: تكرار منتج في حالات مختلفة

يمكن إعادة بعض النشاطات السابقة مثل قاموس الطفلة، أو صورتها، أو وصف يوم من حياتها، وتنفيذه على حالة الطفلة، وهي في مرحلة ما بعد النهاية المروعة التي أصابتها.

نشاط ٥: مرايا متقابلة وصور متداخلة

للتعمق في فهم شخصيات القصة من خلال استكشاف موقف شخصيات من الطفلة والمصير الذي آلت إليه، يمكن تنفيذ النشاط التالي:

الشخصية	ما الذي تقوله الشخصية عن الطفلة؟	ما الذي تقوله حول النهاية التي آلت إليها الطفلة؟
العجوز	.....	.....
الحوذي	.....	.....
الإسكافي الأعرج العجوز	.....	.....
الحارس ذو اللحية الحمراء	.....	.....
الجلاد	.....	.....

نشاط ٦: عين الذاكرة

تستعيد الطفلة رؤيتها للشخصيات الأخرى، وتصف في ضوء تجربتها معها وما انتهت إليه وتعبر عن موقفها منها بمواجهتها:

الشخصية	ما الذي تقوله الطفلة عن الشخصية؟	ما الذي تود الطفلة أن تقوله للشخصية؟
العجوز	....	....
الحوذي	....	....
الاسكافي الأعرج العجوز	....	....
الحارس ذو اللحية الحمراء	....	....
الجلاد	....	....

نشاط ٧: الرقص كتنوع ثقافي

يمكن الطلب من الطلاب القيام بالبحث عن أنواع رقص مختلفة لشعوب متنوعة، والتحدث عن خصائصها وسماتها واختلافاتها وعلاقتها بالثقافة الخاصة لكل شعب في ضوء خصوصية رقصاته. ويمكن هنا عرض أفلام أو صور أو رسومات أو مواد مكتوبة.

ورقة (١): وضعية الطفلة والتحولات

وجه الموازنة	الحالة الأولى للطفلة	الحالة الثانية للطفلة
الوضعية الأسرية	.....	.....
المكان	.....	.....
طريقة الحياة	.....	.....
فرص النمو	.....	.....
الحالة النفسية	.....	.....
الوسط الثقافي	.....	.....

ورقة (٢): مركزية الحذاء ودلالته السيميائية:

اكتب حول ما يلي:

١ - رمزية الحذاء في السياقين "النفسي والاجتماعي".

.....

.....

.....

٢ - دلالات الحذاء المصنوع يدوياً بالنسبة للطفلة.

.....

.....

.....

٣ - دلالات الحذاء الأحمر في الطقس الاجتماعي.

.....

.....

.....

٤ - مقارنة بين الحذاء المصنوع يدوياً والحذاء المصنع عند التاجر.

.....

.....

.....

٥ - دلالات فقد الحذاء على المستوى النفسي والذاتي للطفلة.

.....

.....

.....

ورقة (٣): الحياة المزدوجة وعوامل الانفصام الداخلي

العوامل التي ورَّطت الطفلة في حياة مزدوجة أولاً، ثم دفعتها إلى مأساة الانفصام الداخلي والانفصال الحاد عن الواقع

العامل	شكل ظهوره في الحكاية "التمثيل الحكائي"
نفي الطفلة	.....
الإذعان من قبل الطفلة	.....
الحرمان من فرص التطور	.....
الفصل عن الماضي	.....
التوطن في صورة الماضي	.....
عودة الماضي	.....
القصور في الرقابة	.....
التواطؤ الاجتماعي	.....
الانبهار بالظاهر	.....
السقوط في فخ السحر	.....
الخروج من الطوق السحري	.....
التهديد والتحذير	.....
انسياب الطفلة إلى الإدمان	.....
غياب الحارس الحامي	.....
اللعنة	.....
التكفير "الثمن"	.....

ورقة (٤): الرمزي في الحكاية

الموضوعة	دلالاتها الرمزية في الحكاية
الغابة	.....
العربة المذهبة	.....
الحذاء المصنوع يدوياً	.....
اللون الأحمر	.....
الحذاء الآخر	.....
التاجر	.....
المرأة العجوز	.....
النار	.....
ضعف بصر العجوز	.....
الاحتفال الديني	.....
الرجل صاحب اللحية	.....
الروح	.....
الجلاد	.....
الفأس	.....
البتر	.....

ورقة (٥): المكان والزمان والشخصيات في الحكاية

أ- الفضاء الزماني والمكاني.

نبحث عن المكان والزمان في القصة ونحدد الدلالات التي يدل عليها كل منهما.

ب- الشخصيات: طفلة، عجوز، إسكافي، جندي، ذو اللحية الحمراء، الحوذي، الجلاد.

ما طبيعة هذه الشخصيات؟ ما سبب غياب أسمائها؟ غالباً ما ترِد الشخصيات في الحكايات الشعبية بدون أسماء، حيث بدل الأسماء يتم تأطير الشخصيات بأطر متعددة منها: المركز السلطوي، المركز الاجتماعي، العمر، المهنة، الشكل الخلقي. نرصد الشخصيات في القصة ونستكشف نوع التأطير، ونمثل عليه من حكايات نعرفها طبقاً للجدول التالي:

الشخصية	نوع التصنيف	أمثلة مشابهة من القصص الشعبية
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

الفصل السادس
الشخصية والحدث وبنية السرد

النص القصصي

الحفلة المسروقة *

"إذا أردنا أن يكون صوتنا مسموعاً، فيجب علينا أن نصرخ من الداخل"

ليليان هيكر

ما أن وصلت حتى مضت مباشرة إلى المطبخ لترى إذا ما كان القرد هناك. وكان موجوداً. يا للراحة! لم تودّ أن تعترف بأن أمها كانت على حق. "قرود في حفلة عيد ميلاد" نخرت أمها، "اذهبي عني، تصدقين أي كلام فارغ يقال لك!"، كانت غاضبة، لكن ليس بسبب القرد، فكرت الفتاة، بل بسبب الحفلة.

"أنا لا أحب أن تذهبي"، قالت لها. "إنها حفلة أغنياء".

"الأغنياء يذهبون إلى الجنة أيضا"، قالت الفتاة، التي درست الدين في المدرسة.

"ما عليك بهذا"، قالت الأم. "إن مشكلتك أيتها السيدة الصغيرة، هي أنك تحبين أن تقفزي أكثر من قدرتك".

لم تقتنع الفتاة من طريقة حديث أمها. كانت في حوالي التاسعة من عمرها، ومن بين الطالبات الأفضل في صفها.

"سوف اذهب لأنني دعيت" قالت. "ودعيت لأن لوسيانا صديقتي. هكذا الأمر".

"أي نعم صديقتك"، دمدمت أمها. صمتت. "اسمعي يا روزورا" قالت أخيراً. "تلك الفتاة ليست صديقتك. هل تعرفين مَن تكونين بالنسبة لهم ابنة الخادمة ... هذا كل شيء". ومضت عينا روزورا بحدة، لم تكن في سبيلها لأن تبكي. ثم زعقت: "اسكتي. أنت لا تعرفين شيئاً عن الصداقة".

اعتادت أن تذهب في كل ظهيرة إلى بيت لوسيانا وكانتا تنهيان واجباتهما المدرسية في الوقت الذي تقوم فيه أم روزورا بالتنظيف. كانتا تتناولان الشاي في المطبخ وتبوحان بأسرارهما.

أحبت روزورا كل شيء في البيت الكبير، كما أحبت الناس الذين يسكنون هناك.

* هيكر، ليليانا (١٩٩٩). نيران أخرى – **قصص مختارة لكاتبات من أمريكا اللاتينية**، ترجمة إلياس فركوح وحنان شرايخة، عمان: دار أزمنة، ط١، ص٦٩ – ٧٧.

"سوف أذهب لأنها ستكون أجمل حفلة في كل العالم، لقد أخبرتني لوسيانا بأنها ستكون كذلك. سيكون هناك ساحر وسيجلب معه قرداً وكل شيء".

دارت الأم لتنظر جيداً إلى طفلتها، ثم وضعت يديها على خاصرتيها بشكل استعراضي.

"قرود في عيد ميلاد"، قالت. "اذهبي عني تصدقين أي كلام فارغ يقال لك!".

شعرت روزورا أنها جرحت في مشاعرها بعمق، فكرت أنه ليس عدلاً من أمها اتهام الآخرين بالكذب لأنهم ببساطة، كانوا أغنياء.

أرادت روزورا بالطبع أن تكون غنية هي أيضاً، وإذا ما استطاعت في يوم من الأيام أن تعيش في قصر جميل ... هل ستتوقف أمها عن حبها؟

شعرت بحزن شديد. أرادت أن تذهب إلى تلك الحفلة أكثر من أي شيء آخر في العالم.

"سأموت إذا لم أذهب"، همست دون أن تحرك شفتيها تقريباً.

ولم تكن متأكدة إن كانت قد سُمِعَت، لكنها اكتشفت في صباح تلك الحفلة أن أمها قامت بتنشية ثوب عيد الميلاد. وعند الظهيرة، بعد أن غسلت شعرها شطفته أمها بخل التفاح كي يبدو جميلاً ومشعاً.

وكانت روزورا قد أعجبت بنفسها قبل أن تخرج، متطلعة إلى المرآة وهي في ثوبها الأبيض وشعرها الصقيل اللامع. وفكرت أنها حلوة للغاية.

يبدو أن السنيورة آينس قد لاحظت ذلك هي الأخرى. إذ قالت ما أن رأتها:

"كم تبدين جميلة اليوم يا روزورا!".

هزت روزورا بيديها تنورتها المنشّاة هزة طفيفة، ومشت صوب الحفلة بخطوة ثابتة، حيث لوسيانا واستفسرت عن القرد. نظرت لوسيانا كأنما تبوح بسر وهمست بأذن روزورا: "إنه في المطبخ. لكن لا تخبري أحداً، لأنه مفاجأة".

أرادت روزورا أن تتأكد. دخلت إلى المطبخ بحذر وهناك رأته: غارقاً في التفكير داخل قفصه. لقد بدا مضحكاً إلى درجة أن الفتاة وقفت هناك لبعض الوقت تراقبه، وبعد هذا وبين الحين والأخر كانت تنسل من الحفلة دون أن يراها أحد، وتذهب لتراه من فرط إعجابها به. كانت روزورا الوحيدة المسموح لها

بالدخول إلى المطبخ. قالت السنيورة آينس: "أنت نعم، ولكن ليس الآخرين، إنهم شديدو الصخب، قد يكسرون شيئاً". لم يحدث أن كسرت روزورا أي شيء. حتى أنها تدبرت إبريق عصير البرتقال، إذ حملته من المطبخ إلى غرفة الطعام. حملته بحرص ولم تدلق قطرة واحدة. وكانت السنيورة آينس قد قالت:" هل أنت متأكدة من أنك قادرة على تدبر أمر إبريق كبير كهذا؟" بالطبع هي قادرة. إن أصابعها ليست من زبدة مثل أصابع الآخرين. مثل تلك الفتاة الشقراء بالعقدة المدورة في شعرها. ما أن رأت روزورا حتى قالت الفتاة ذات العقدة:

"وأنت من تكونين؟".

"أنا صديقة للوسيانا"، قالت روزورا.

"لا"، قالت الفتاة ذات العقدة. "أنت ليست صديقة للوسيانا لأنني ابنة عمها، وأنا أعرف كل صديقاتها. وأنا لا أعرفك".

"هذا لا يعني شيئاً". قالت روزورا. "لأنني أجيء إلى هنا في كل ظهيرة مع أمي، ونقوم بواجباتنا المدرسية معاً".

"تقومين أنت وأمك بواجباتكما المدرسية معاً"، سألت الفتاة ضاحكة.

"أنا ولوسيانا نقوم بواجباتنا المدرسية معاً"، قالت روزورا بجدية كبيرة.

هزت الفتاة ذات العقدة المدورة كتفيها.

"هذا لا يعني أنكما صديقتان"، قالت. "هل تذهبان إلى المدرسة معاً؟".

"لا".

"إذن من أين تعرفت عليها؟"، قالت الفتاة وقد بدأ صبرها ينفد.

تذكرت روزورا كلمات أمها بتمامها. أخذت نفسا عميقاً.

"أنا ابنة الموظفة"، قالت.

كانت أمها قد قالت بكل وضوح: "إذا ما سألك أحد، تقولين بأنك ابنة الموظفة، هذا كل شيء".

كما أنها أخبرتها أن تضيف: "وأنا فخورة بهذا". لكن روزورا فكرت بأنها لن تجرؤ أبداً على قول مثل

هذا الكلام في حياتها.

"أية موظفة؟"، قالت الفتاة ذات العقدة المدورة. "موظفة في دكان؟".

"لا"، قالت روزورا بغضب. "إن أمي لا تبيع أي شيء في أي دكان".

"إذاً، كيف تكون موظفة"، قالت الفتاة ذات العقدة المدورة.

حين ذاك وصلت السنيورة آينس وهي تقول اش اش، وطلبت من روزورا إن لم يكن عندها مانع، أن تساعدها في إحضار النقانق، بما أنها تعرف البيت أكثر من أي شخص آخر.

"أترين؟"، قالت روزورا للفتاة ذات العقدة، وعندما لم يكن هناك من ينظر إليها، قامت بركلها على قصبة ساقها.

وبمعزل عن الفتاة ذات العقدة كان الجميع يدعون للبهجة. كانت لوسيانا هي الإنسانة التي نالت حبها الكبير بتاج عيد ميلادها الذهبي ومن ثم الأولاد. فازت روزورا بسباق الأكياس، ولم يستطع أحد الإمساك بها عندما قاموا بلعبة المطاردة لغاية المسّ بالإصبع أو باليد.

وعندما فرزوا إلى فريقين ليلعبوا تمثيلية التحزير، أرادها جميع الأولاد أن تنضم إلى جانبهم. شعرت روزورا أنها لم تكن فَرِحَة في كل حياتها كما هي الآن.

غير أن الأمر الأكبر بهجة لم يأت بعد. جاء الأمر الأبهج بعد أن أطفأت لوسيانا الشموع. الكعكة أولاً. طلبت منها السنيورة آينس المساعدة في تمرير الكعكة على الموجودين، وقد استمتعت روزورا بالمهمة الممتازة، لأن الجميع نادى عليها، صارخا : "أنا .. أنا!".

تذكرت روزورا قصة عن ملكة كانت تملك قوة الحياة والموت تمارسها على رعاياها. لقد أحبت هذا دائماً، أن تملك قوة منح الحياة أو الموت. أعطت لوسيانا والأولاد القطع الأكبر، أما الفتاة ذات العقدة، فلقد أعطتها شريحة رقيقة إلى حدّ أن الواحد يمكن أن يرى من خلالها.

جاء الساحر بعد الكعكة، طويلاً وعظيم البنية، برداء جميل أحمر. ساحر حقيقي: باستطاعته فك منديلين مربوطين بالنفخ عليهما، وأن يصنع سلسلة بحلقات بلا فتحات. باستطاعته أن يحزر أي ورقة لعب تسحب من كيس، وكان القرد مساعده. لقد دعا القرد "شريكي".

"لنرى ماذا يوجد هنا، أيها الشريك!"، كان يقول، "اقلب ورقة اللعب". و"لا تهرب بعيداً أيها الشريك!

إنه وقت العمل الآن".

كانت الخدعة الأخيرة رائعة. كان على أحد الأولاد أن يأخذ القرد بين ذراعيه، وقال الساحر إنه قادر على أن يجعله يختفي.

"مَن الولد؟"، صاح الجميع.

"لا، القرد"، رد الساحر صائحاً.

فكرت روزورا بأن هذه كانت حقاً الحفلة الأكثر إثارة في كل العالم.

طلب الساحر من ولد صغير سمين أن يأتي ليساعده، غير أن الولد الصغير السمين اعتراه الذعر على الفور وأسقط القرد على الأرض. التقطه الساحر بحذر، وهمس شيئاً في أذنه، وهز القرد رأسه كأنما فهم حقاً.

"عليك ألا تكون مخنثاً، يا صديقي"، قال الساحر للولد السمين.

"ما هو المخنث؟"، قال الولد السمين.

دار الساحر حواليه وكأنه يفتش عن جواسيس.

"الجبان" قال الساحر. "اذهب واجلس".

ثم حدق في جميع الوجوه، واحداً واحداً. أحست روزورا بقلبها وهو يخفق.

"أنت بالعينين الأسبانيتين"، قال الساحر. ورآه الجميع يشير إليها.

لم تكن خائفة، لا من حمل القرد، أو عندما جعله الساحر يختفي، ولا حتى حينما طوح الساحر بقوة في النهاية بردائه الأحمر فوق رأس روزورا، وتمتم ببضعة كلمات سحرية ... ثم عاد القرد للظهور، ويهذر سعيداً بين ذراعيها. صفق الأطفال باهتياج، وقبل أن ترجع روزورا إلى مقعدها، قال الساحر:

"شكراً جزيلاً، يا أميرتي الصغيرة".

كانت مغتبطة بالإطراء إلى درجة أنه بعد مضي وقت، عندما جاءت أمها لتأخذها كان أول شيء أخبرتها به: "لقد ساعدت الساحر، وقال لي (شكراً جزيلاً، يا أميرتي الصغيرة)".

كان الأمر غريباً، إذ اعتقدت روزورا، حتى هذه اللحظة، بأنها غاضبة من أمها. لقد تخيلت روزورا طوال الوقت بأنها ستقول لها: "أرأيت كيف أن القرد لم يكن كذبة؟". لكنها، بدلاً من هذا كانت مستثارة بحيث أخبرت أمها عن الساحر الرائع.

ربتت أمها على رأسها، وقالت: "إذن، أنت الآن أميرة!".

غير أن أحداً ما كان بمقدوره أن يرى بأنها كانت تبتسم.

والآن وقف كل منهما في المدخل، لأنه قبل لحظات قالت السنيورة آينس، باسمة: "أرجوكما انتظرا هنا ثانية".

بدت أمها قلقة على نحو مفاجئ.

"ما الأمر؟"، سألت روزورا.

"أي أمر؟" قالت روزورا. "لا شيء، إنها تريد إحضار الهدايا لهؤلاء الذين يغادرون، أترين؟".

أشارت نحو الولد السمين والفتاة ذات الضفائر اللذين كانا ينتظران هناك، لصق أمهما. وشرحت عن الهدايا. لقد علمت بذلك، لأنها كانت تراقب أولئك الذين غادروا قبلها. فعندما كانت واحدة من الفتيات على وشك المغادرة، كانت السنيورة آينس تعطيها سواراً. وعندما غادر ولد أعطته السنيورة آينس يو- يو. لقد فضلت روزورا اليو- يو لأنها لعبة تتلألأ وتشع. لكنها لم تذكر هذا لأمها، إذ ربما تقول لها: "إذن، لماذا لا تطلبين واحدة يا صاحبة الرأس الجامد". هكذا كانت أمها. لم تكن روزورا تميل إلى التفسير بأنها تخجل من أن تكون الاستثناء السيئ. قالت بدلاً من ذلك: "كنت أفضل من تصرف في الحفلة".

ولم تزد على ذلك، لأن السنيورة آينس جاءت إلى القاعة تحمل كيسين كبيرين؛ كيساً ورودياً وكيساً أزرق.

وجهت أولاً صوب الولد السمين وأعطته يو – يو من الكيس الأزرق، ثم غادر الولد السمين برفقة أمه. بعدها توجهت صوب الفتاة وأعطتها سواراً من الكيس الوردي، وغادرت الفتاة ذات الضفائر هي أيضاً.

وأخيراً توجهت صوب روزورا وأمها. كانت قد رسمت ابتسامة كبيرة على وجهها، ولقد أحبت روزورا

ذلك، نظرت السنيورة آينس إليها خافضة عينيها ثم رفعتهما ونظرت إلى أمها، ثم قالت شيئاً دفع روزورا لأن تشعر بالفخر:

"يا للابنة الرائعة التي لك، يا هيرمينيا".

اعتقدت روزورا للحظة، بأنها ستعطيها هديتين: السوار، واليو – يو. انحنت السنيورة آينس كأنما تبحث عن شيء. وكذلك، مالت روزورا إلى الأمام مادّة ذراعها لكنها لم تكمل الحركة أبداً.

لم تنظر السنيورة آينس داخل الكيس الوردي كما أنها لم تنظر داخل الكيس الأزرق، بل نقبت بدقة داخل محفظتها. ظهرت في يدها فاتورتا حساب.

"أنت حقاً وبصدق تستحقين هذا"، قالت وهي تناولها لها "شكراً لك على كل مساعدتك، يا صغيرتي" أحست روزورا بذراعها وقد تيبس ملتصقاً بجسمها، ثم لاحظت بيد أمها على كتفها. وعلى نحو غريزي ضغطت نفسها إلى جسد أمها. كان هذا كل شيء. ما عدا عينيها، كانت لعيني روزورا نظرة باردة واضحة، وقد تركزت على وجه السنيورة آينس.

وقفت السنيورة آينس هناك، بلا حراك ويدها ممدودة. بدت وكأنها لا تجرؤ على سحبها. كأن أي تغيير طفيف يمكن أن يحطم توازناً هشّاً لا نهائي.

بنية السرد ونظرية العوامل

مقدمة

إن التحليل في هذا الفصل أخذ شكلاً أكثر حداثة وتعقيداً، لكون النص نصاً قصصياً بالمعنى الحديث لمفهوم قصة، وبالتالي، فالقصة تختلف عن الحكايات السابقة التي اتسمت بطابع الحكي الشفاهي، ذلك الطابع الذي تجلت خصائصه في حكاية عبد الله البري وعبد الله البحري المأخوذة من كتاب ألف ليلة وليلة، وفي قصة الحذاء الأحمر، في حين يمكن اعتبار قصتي بائعة الكبريت وطفلة الغابة قصتين ذات طابع شعبي حكائي، تمت إعادة تشكيلهما في صيغة مكتوبة، فجمعت كل منهما خصائص الشكلين المحكي والمكتوب. أما قصتا "أسرة فقيرة" و"الحفلة المسروقة"، فهما من نوع القصة بمفهومها الحديث، مع فارق بينهما؛ فالأولى تمثل البدايات الكلاسيكية، في حين الثانية تتميز ببنية سردية تجمع بين الأصالة والتجريب، وتبني حبكتها عبر تداخل النفسي بالاجتماعي، والسردي بالحواري، بطريقة تكثف الأحداث وتشحنها بشكل يعمق تأثيرها ويصبغها بصبغة درامية، وهذا يقتضي من التحليل أن يتلاءم مع مستوى القصة ليلائم خصوصيتها، فيستعير أدواته من مناهج متعددة، يتشابك فيها السيميائي بالسردي، والنفسي بالاجتماعي، ليقارب القصة في مجملها بعد مقاربة مكوناتها، فيهيئ مساحة معرفية معمقة بالقصة تسهم في إغناء مقاربتها تعليمياً.

أولاً- تحليل العنوان: الحفلة المسروقة

عنوان القصة بصيغته المباشرة فيه من الإرباك بقدر ما فيه من الوضوح، فعلى الرغم من أن العنوان يشي بمضمون القصة، فإنه في الوقت نفسه يضع التصور الذي بدأ يتشكل عن القصة من العنوان أمام تحد يتمثل في أن الحفلة ليست شيئاً يُسرق، وهذا يستدعي الانحراف بالتصور إلى أحد المسارين؛ إما توقع الدخول في أجواء عجائبية غير واقعية، ونسبة تحقق هذا التوقع في القص الحديث قليلة، وإما الاضطرار إلى توسيع دلالات كلمات العنوان والخروج بها من ساحتها اللغوية للعبور إلى الفضاء السيميائي الذي يعني تحليلها كعلامات مشحونة بحمولات ثقافية ودلالات نفسية وشعائرية، بالشكل الذي يمكننا من القول إن:

- الحفلة كعلامة تصبح كوناً دلالياً يحتوي على معانٍ ودلالات متعددة منها: اللعب، والطفولة، والفرح، والحلم، والإنسان. والسرقة ضمن هذا التصور تصبح كل القوى التي تحاول أن تحتجز اللعب، أو الحلم، أو الطفولة.
- العنوان يوحي بثنائية الحياة والقهر، تلك الثنائية التي مثَّلت قطبي الميدان التاريخي الذي على ضفتيه توزعت القيم التي حفرها مجرى الشوق والصراع الإنساني؛ فنمت على إحدى ضفتيه

قيم زمانية إنسانية دينامية متمثلة في اللعب والطفولة والصداقة، وعلى الأخرى تكلست قيم مكانية ساكنة تقوم على الاستبعاد والقهر والإذلال.

ثانياً- قانون الطفولة والقانون المضاد

في قانون الطفولة تصبح الحياة عالماً كرنفالياً، بإمكان الفقير فيه أن يصبح ملكاً إذا رغب في ذلك، والطفل أميراً إذاً ملك القدرات والكفاءات، وهذا ما حصل مع روزورا، فهي تصعد في سلم الفرح، ويتصاعد معها الحلم، ويعرج بها إلى عالم تصبح فيه الملكة التي تمنح رعاياها الحياة أو الموت، تلك الصورة الغافية الهاجعة في الأعماق منها، تمَّ إيقاظها، ومنبهات الإيقاظ هي: إحساسها بالتفوق، واهتمام الأطفال بها، والاعتراف بقدراتها، واختيار الساحر لها، والمديح والثناء الذي أغدقه عليها.

وهذا النوع من الأخيلة والصور يتشكل في العادة ضمن إطار الصراع بين رغبات الذات وأحلامها من جهة، وحدود الواقع وقوانينه من جهة أخرى، ما يؤدي طبقاً لآليات الفعل اللاشعوري إلى إقصاء الأحلام المجهضة والرغبات المحرمة وطردها إلى الداخل، فتتحول إلى نزعات لاواعية وفقاً للمبدأ الفرويدي: "إن الطاقة التي لا توظف تصاب على الدوام بالتحول" (نعمة، ١٩٨٦: ٨٩)، فيصبح القلق أو العصاب طبقاً لهذا المبدأ ليس إلا لذة لم يتيسر لها التحقق بالشكل الكافي، وتبقى تلك الرغبات المكبوتة تتحين اللحظة المناسبة لتطفو على السطح بشكل أحلام وأخيلة وتوريات واستعارات، وهذا ما يجب ملاحظته والكشف عنه في النص الأدبي الذي ينشغل بالغالب كما يؤكد موران "بإزالة الستارة عن ذاك الحلم العميق الغافي في أعماق اللاشعور البشري" (١٩٨٦: ٨٢)، وهذا المسار التحويلي هو ما أصاب أحلام روزورا فحوَّلها من الخارج إلى الداخل، ومن الشعور إلى اللاشعور، والعوامل التي طردت الحلم الكرنفالي إلى الأعماق اللاواعية:

١. كلام الأم.
٢. الوضع الطبقي.
٣. رفض أطفال الطبقة الغنية لها "الطفلة ذات العقدة".
٤. قيم المجتمع.
٥. تعاليم الدين.

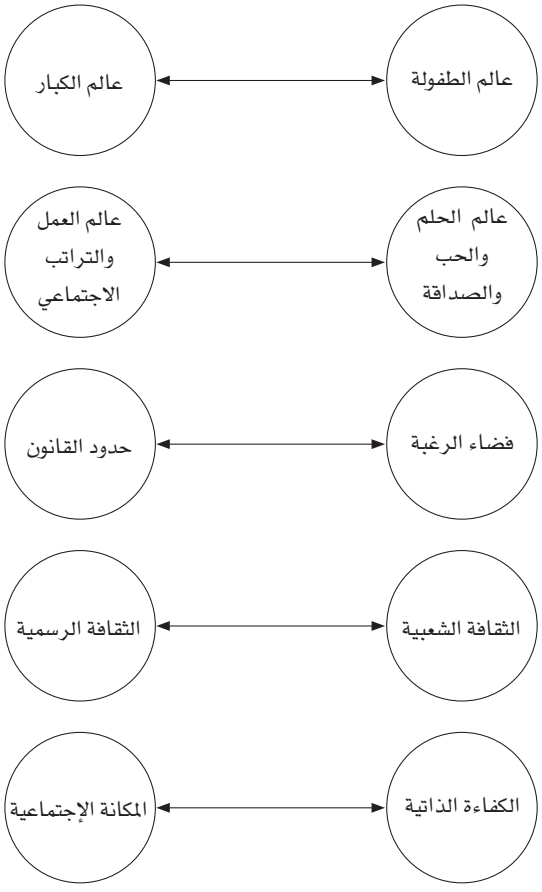
ولذلك، فهي تعيش صراعاً داخلياً عنيفاً، ففي الوقت الذي يرفضها العالم (عالم الأغنياء) الذي تحبه وتتلهف لولوجه والانتماء إليه، وكأن خطيئة (روزورا) تكمن في حلمها التوفيقي للجمع بين الغنى والفقر، والثقافة الشعبية والرسمية، والوعي واللاوعي، ولذلك، فهي تعيش شرخاً داخلياً تخدره بالدين والصداقة، وتفجره باللعب والاحتفال، إلى أن يصل حدَّ الانفجار في اللحظة الأخيرة.

ثالثاً- تضاد البنية وسيرورة الوظائف

القصة في بنيتها النصية نهضت على بنية متأسسة على التضاد؛ تضاد في الواقع الذي تشيده، وتضاد سيكولوجي نفسي يسم المعالم الداخلية لشخصياتها وسلوكياتها. فالقصة تسرد قصة الصراع الأزلي للتاريخ البشري، ذلك التاريخ الذي في سيرورته نهض وينهض على الحراك الناتج من تصادم قصة الحرية وقصة التسلط. وما تعنيه الأولى من سياقات منفتحة على عالم الطبيعة وعالم الذات المشيدين من مفردات الصداقة والحلم والحب والتآخي، والقصة الأخرى القائمة على تقاليد وقواعد هي في جوهرها ليست أكثر من قوالب للضبط ومؤسسات للانضباط؛ ففي أي مجتمع، وفي أي مرحلة تاريخية لم تكن القواعد والمؤسسات أكثر من تعبيرات مجتمعية عن قوة إخضاع تؤسس عبر تلك القواعد والمؤسسات سيطرتها وسطوتها وتتحكم بمجموع المجتمع لصالحها.

ومن النظر الاستكشافي في القصة يتكشف التضاد القائم في بنيتها كما في الشكل التالي:

شكل(٥): التضاد في بنية القصة



والتقسيم في القصة انحاز للإنسان الذي يميل بطبيعته لعالم البراءة والصداقة؛ فعالم الكبار تضمن بين أفراده من هم في عمر الأطفال "كذات العقدة المدورة"، ولكنها بالتربية ونمط التثقيف كانت جزءاً من إمبراطورية الكبار التي تجعل من الفوارق الاجتماعية حدوداً وجدراناً تفصل بين الناس، وتصبُّهم إما داخل تلك الحدود وإما خارجها. والعكس أيضاً صحيح؛ فالساحر من الكبار في الشكل، لكنه طفولي وشعبي وإنساني في الوقت نفسه، وعالم الحب والصداقة يضم في جمهوره من الأغنياء كلوسيانا، وعالم العمل والترتيب الاجتماعي يضم فقراء مثل أم روزورا. وهذا جعل القصة تنهض في بنيتها، وتتأسس على التضاد والتعارض، ذلك التضاد الذي يمكن تلمسه في مستويات عدة منها:

- شخصية تعارض شخصية.
- ثقافة تعارض ثقافة.
- واقعي يعارض حلماً.
- وعي يعارض لاوعي.

تلك المستويات التي يمكن إجمالها في مستويين أو مجالين هما:

أ- ثقافة عالم "الحلم والطفولة" والرغبة

القصة في سياق تحققها عرضت ذلك التجاور التناقضي بين ثقافتين، تجلت الأولى كثقافة إنسانية تزاوج بين براءة الطفولة من جهة، وأصالة الثقافة الشعبية من جهة ثانية، تلك الثقافة التي يمكن تلمس ملامحها في التعبيرات التالية:

- "ستكون أجمل حفلة في العالم. سيكون هناك ساحر وسيجلب قرداً".
- لقد دعا القرد "شريكي". "لنرَ ماذا يوجد هنا، أيها الشريك!".
- "أنتِ بالعينين الأسبانيتين"... "شكراً جزيلاً يا أميرتي الصغيرة".
- "عليك ألا تكون مخنثاً، يا صديقي"، قال الساحر للولد السمين.
- "سوف أذهب لأنني دعيت، ودعيت لأن لوسيانا صديقتي، هكذا هو الأمر".
- كانتا "روزورا ولوسيانا" تنهيان واجباتهما المدرسية وتتناولان الشاي في المطبخ وتبوحان بأسرارهما.
- قامت بركلها على قصبة ساقها.

فهذه التعبيرات تشي بعالم يقوم على الدهشة والبراءة والانتماء لعالم الحياة والطبيعة، مقاييسه الجمال والجرأة والكفاءة، تعابيره فيها جرأة أو وقاحة، فيه تتوج الصداقة والحب كقيمة تحدد العلاقات وتحكمها في الأساس الأول، وتتوج فيه رغبة الإنسان باعتبارها المقرر الأول.

ب- الثقافة الرسمية في عالم المركز والمكانة (عالم القانون)

من أهم ما تملكه القصة هو تلك القدرة على تصوير الأشياء في حركيتها، والموضوعات في تصادمها وتحاورها، وهذا ما ميز قصة الحفلة المسروقة، حيث وضعت الثقافة الإنسانية بأبعادها الشعبية والطفولية في مجاورة ثقافة السلطة والقانون، لإظهار كل منهما في سياق التضاد والصراع مع الأخرى، ذلك التضاد الذي يتضح باتضاح عمق الاختلاف بينهما، ولتحقيق ذلك نقرأ التعبيرات التالية التي تفضح عقم ثقافة القانون وقساوتها، وعنف الضبط الاجتماعي التسلطي:

- "تلك الفتاة ليست صديقتك، هل تعرفين من تكونين بالنسبة لهم؟ ابنة الخادمة هذا كل شيء".
- "وأنت من تكونين، أنت لست صديقة للوسيانا ... فأنا لا أعرفك".
- "ما هو المخنث؟"، قال الولد السمين.
- قالت وهي تناولها فاتورة الحساب: "أنت حقاً تستحقين هذا، شكراً لك على مساعدتك، يا صغيرتي".

إن هذه التعبيرات توحي بعالم صارم يقوم على حدود وجدران ثابتة، المركز والمكانة هما كينونة الإنسان ووجوده، عالم يقوم على العمل والخدمات والمال، عالم عقيم وهش، يؤسس للكره والحقد والاحتقار.

رابعاً- في قضايا الخطاب

الكثير من دلالات القصة ومقاصدها لا يمكن الإمساك به إلا عبر الانتباه إلى ما تقوله القصة بشكل إشاري، وعبر الترميز، فالكثير من المغازي السردية تُضمَّنُ في القصة بشكل رسائل مضمرة محملة في ثنايا النص، في الأسماء والألقاب والإشارات الزمانية والإحالات المكانية، وفي شكل السرد، وفي اختيار البؤرة التي توجهه، وفي كيفية تقديم الشخصيات ومساحة حضورها والمساحة النصية التي تعطى لكلامها، ومن هذه القضايا:

أ- الأسماء والصفات والألقاب:

إن عملية التسمية في القصة ليست بريئة، ولا مجانية، وإنما هي جزء بنيوي ووظيفي من النص، وهي أيضاً إحدى وسائل السارد في توزيعه للأهمية والقوة بين الشخصيات، وهذا ما نلاحظه:

- **السنيورة آينس:** لقب اجتماعي قائم على أعراف سلطوية ومواضعات طبقية.
- **ذات العقدة المدورة:** لقب ساخر أطلقه السارد على الفتاة الغنية المتعجرفة كنوع من التبني لرؤية روزورا، وللتدليل على موقفه من الفتاة بالتقليل من شأنها بعدم ذكر اسمها؛ فالتسمية قوة وتعريف من ناحية، أما اللقب فللإيحاء بنفسيتها من ناحية أخرى؛ فكلمات من نوع (العقدة والمدورة) هي ذات إيحاءات نفسية غير سوية.
- **الولد السمين:** تعبير شعبي أطلقه الساحر على الطفل الغني باعتباره ممثلاً لطبقة مترهلة متضخمة في شكلها، عاجزة في مضمونها، وقد اتبعه بأوصاف مماثلة دلالياً مثل: جبان، ومخنث، التي تحمل دلالات العجز والعقم.

ب- الإشارات الزمانية:

- ما أن وصلت حتى مضت مباشرة إلى المطبخ.
- ومشت صوب لوسيانا واستفسرت عن القرد.
- اكتشفت في صباح تلك الحفلة ... وعند الظهيرة.
- اجاء الأمر الأبهج بعد أن أطفأت لوسيانا الشموع. الكعكة أولاً. جاء الساحر بعد الكعكة.
- والآن، وقف كل منهما في المدخل.

الحادثة الأولى في القصة هي الوصول إلى المطبخ، وتقديمها في البداية هو من اختيار السارد، فقد سبقها الحوار بين روزورا وأمها واستعدادات روزورا للذهاب، وكذلك دخولها والإعجاب بها من قبل آينس، وتوجهها إلى لوسيانا للسؤال عن القرد. واستخدام كلمة (مباشرة) فيها تخصيص للحركة في اتجاه المطبخ؛ فالمطبخ سيحظى بدور مركزي في الأحداث، فيه تأسست صداقة روزورا ولوسيانا، تلك الصداقة التي ربما تكون قد لعبت دوراً مهماً في إثارة طموحات روزورا من جهة، وأجَّجت مشاعر الرفض لها من قبل السنيورة والفتاة ذات العقدة، وفي المطبخ أيضاً هناك القرد الذي سيشكل أداة الساحر في اختراق الثقافة الرسمية لصالح الثقافة الشعبية، والذي سيشكل الرافد الثاني لاختراق روزورا لهذا العالم بالصداقة الطفولية، ولكن المطبخ أيضاً هو المكان الذي تتحقق فيه الصلة الطبقية بين العالمين بشكل يكرس فوقية طبقة ومعاييرها على الأخرى.

وكذلك جاء الأمر الأبهج ... الكعكة ثم الساحر، لماذا لم يكن الأبهج هو إطفاء الشموع من قبل لوسيانا، ألا يدل ذلك على تورط السارد في ما يشغل روزورا فقط، فالأهم دائماً هو تلك الأشياء أو الحوادث التي برزت فيها قدرات (روزورا).

وكلمة (الآن) تلك الكلمة التي وضعت الحدث في سياق الحاضر الراهن لتعطي له، مقداراً كبيراً من التوتر والمصداقية والحرارة، ليجعل من تصادم العالمين تصادماً يحدث الآن وهنا.

ج- المقارنات والتفسيرات:

لا ترد المقارنات والتفسيرات بشكل عفوي في القص، وإنما بشكل مقصود وزاخر بالوظائف ومحمل بالدلالات، ومن الممكن توضيح ذلك في الأمثلة التالية:

- كانت في التاسعة من عمرها، ومن بين الطالبات الأفضل في صَفِّها.
- بالطبع هي قادرة. إن أصابعها ليست من زبدة مثل أصابع الآخرين، مثل تلك الفتاة الشقراء بالعقدة المدورة في شعرها.
- كنت أفضلَ من تصرَّف في الحفلة.

العبارة الأولى تبدو، وكأنها، انزلقت بشكل عفوي على لسان السارد، وظهورها بهذا الشكل الذي يوحي بالعفوية هو دليل على عدم عفويتها، فحقيقة الأشياء تكمن فيما تخفيه لا فيما تظهره، وهذا ما يؤكد أن العبارة قد قصد منها تمييز روزورا وتجنيد المتلقي للتعاطف معها والانتصار لقضيتها. والعبارة الثانية وظفت سردياً في الانتقال من السرد عن روزورا إلى السرد عن ذات العقدة، لكن المقارنة عمقت حالة المفارقة بين الاثنتين، والتأكيد على حتمية التناقض بينهما ليس بكونهما شخصيتين فقط، بل باعتبارهما امتداداً وتجسيداً لثقافتين. أما العبارة الثالثة، فقد وردت على لسان روزورا لأمها، بديلاً لما كانت تريد قولها: "إنها تستحق الجائزتين معاً"، وهذا المعنى واضح على مستوى الشعور الظاهر، لكنه في جانبه اللاواعي يدلل على شخصية تضع نفسها في مفاضلة مع الآخرين، وهذا الشعور بدوره نتاج لأعراف ومقاييس اجتماعية تضع الفرد في مفاضلة مع الآخرين، وتحدد له مكانة محددة، ومنزلة معينة، من منطلقاتها التي تربط كينونة الشخص بوضعه الاقتصادي أو بنوعية عمله أو عمل والده أو والدته.

خامساً- فعل السرد وجماليات الخطاب

إن السرد في القصة غاية في الفنية والبناء؛ فهو يسرد الأحداث ويقدمها بطريقة يوظَّفُ فيها التقديم، ثم الانتقال، ثم العودة إلى ما تم تأخيره لربطه من جديد فيما كان السرد قد تجاوزه، واعتمد أيضاً التداخل والتقابل بين الوصف والسرد من جهة، والحوار من جهة أخرى، ودمجها كلها في بنية النص، لتحقيق الحوارية بمعناها الباختيني، فهناك منطقان وحقيقتان وممارستان يجتمعان ويتحاوران على المسرح الاجتماعي نفسه، وأحياناً في داخل الفرد نفسه، بشكل يذكرنا بالحوارات الكرنفالية التي يجسدها كنموذج الحوار التالي:

الأم: "إن مشكلتك أيتها السيدة الصغيرة، هي أنك تحبين أن تقفزي أكثر من قدرتك".

روزورا: "سوف أذهب ... سيكون هناك ساحر وسيجلب معه قرداً".

الأم: "قرود في عيد ميلاد"، قالت. "اذهبي عني، تصدقين أي كلام فارغ يقال لك!".

سادساً- الصوت وتجلياته في القصة

لقد تبنى السارد وجهة نظر "روزورا" وجعلَ منها بؤرة السرد، ونجح في ذلك، فعندما اضطر للإيحاء بدواخل شخصية غير (روزورا) استخدم عبارة "يبدو أن السنيورة آينس قد لاحظت ذلك"، لكنه بخصوص صوت (روزورا) فقد أطلق له العنان وقدمه بجميع الأشكال وعلى كل المستويات:

- الصوت المنطوق من خلال الفعل "قالت" أو "قال".
- والصوت المهموس: "سأموت إذا لم أذهب" همست دون أن تحرك شفتيها تقريباً.
- الصوت الداخلي مثل تعبير "يا للراحة!" الذي ورد على لسان روزورا في غفلة من السارد.
- والمونولوج الداخلي: "لقد فضلت روزورا لعبة اليويو لكنها لم تقل ذلك لأمها، إذ ربما تقول لها: لماذا لا تطلبين واحدة يا صاحبة الرأس الجامد، هكذا كانت أمها ... قالت بدل ذلك: كنت أفضلَ من تصرف في الحفلة".
- صوت الأفكار والمشاعر: "وفكرت أنها حلوة".
- صوت ما قبل الكلام: تذكُّرَها لقصة الملكة.

سابعاً- السردي مرآة النفسي

لقد وُظف السرد في القصة بطريقة تنتج الدلالات ليس مما يقوله السرد فقط، بل ومن الكيفية التي يقوله بها، فقد لمح السرد إلى تماثل في البنية النفسية لكل من الأم هيرمينيا والسنيورة آينس والفتاة ذات العقدة من خلال استعمال التعبيرات نفسها:

- الأم: "هل تعرفين من تكونين بالنسبة لهم؟ ابنة الخادمة هذا كل شيء". وفي حين تتكلم روزورا عن لوسيانا، تتكلم الأم عن (الأغنياء كلهم)، وفي حين روزورا تؤمن بقانون التحول، ترى الأم أن هناك ثباتاً في الكينونة.
- ذات العقدة: "وأنت من تكونين ...؟ أنت لست صديقة للوسيانا. فأنا لا أعرفك". تسأل عن الكينونة المرتبطة بابنة من أنت؟ ومن أنت بالنسبة لنا، لنا نحن الأغنياء، تلك "الأنت" التي لا توجد ضمن هذا المنطق، إلا من خلال معرفة تلك الطبقة.

- السنيورة: "يا للابنة الرائعة التي لك، يا هيرمينيا!". (...) "أنت حقاً وبصدق تستحقين هذا"، قالت وهي تناولها (فاتورة) "شكراً لك على كل مساعدتك، يا صغيرتي".

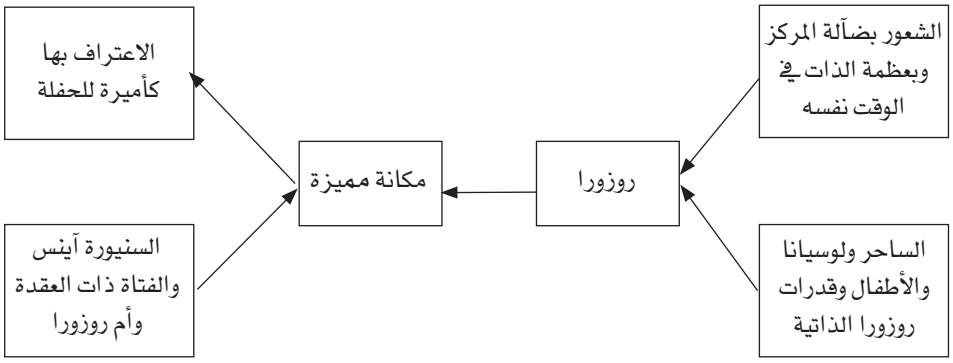
إن ما ورد على لسان السنيورة آينس يشير إلى أنها لم ترَ في (روزورا) الطفلة، ولا الكفاءة، ولا الكبرياء، ولا الطموح، ولا البراءة؛ بل هي ابنة هيرمينيا؛ ابنة الخادمة فقط، وبالتالي، فهي خادمة صغيرة لا تستحق سوى أجرٍ على خدمات تقدمها. وإذا نظرنا إلى الحوارات السابقة، فإننا سنرى بأن السرد قد تمكّن من توحيد ثلاثة أصوات (الطفلة ذات العقدة، الأم هيرمينيا، السنيورة آينس) على مستوى اللاشعور على الرغم مما بينهم من اختلاف في العمر والمستوى الطبقي الذي يستوجب الاختلاف في طبيعة الانفعالات الشعورية.

كما سنلاحظ أيضاً بأن السرد قد كشف ما في داخل (روزورا) وأضاءه تلميحاً بواسطة تقنيات سردية وليس بصورة مصرح بها. فعندما رأت القرد قالت: "يا للراحة" لأن ذلك سيجعلها تنتصر على أمها التي اعتبرت ذلك تخريفاً، وعدم مقدرتها على قول "وأنا فخورة بذلك" لأنها في أعماقها ترفض المكانة والدور اللذين أنيطا بها، وترى أنها يمكن أن تقدم بشكل آخر وضمن مقاييس أخرى. وتذكرها لقصة الملكة، وهي توزع الكعك، يشي برغبتها في امتلاك التفوق، والقوة تلك القوة التي عبرت عنها في الانتقام من الفتاة ذات العقدة. وعندما جاءت أمها لتأخذها، قالت لها ما قاله لها الساحر، ولم تقل ما كانت تريد قوله عن القرد؛ أي أنها كانت تريد أن تهاجم منطق أمها بخصوص حكاية القرد، لكنها وجدت في كلام الساحر قوة أكبر. والتذكير بأنها أحسن من تصرف، وأنها أفضل طالبات المدرسة، وحبها للوسيانا نوع من الحلول فيها.

ثامناً- سيرورة العوامل ونموذج "غريماس"

كما ذكرنا سابقاً، فإن نموذج غريماس الذي تنهض عليه بنية الحكاية أو القصة يتكون من ستة عوامل وثلاث علاقات هي في قصة "الحفلة المسروقة" كما في الشكل التالي:

شكل (٦): تطبيق النموذج العاملي على قصة الحفلة المسروقة



فالعوامل التي تغذي الصراع في القصة وتوجه السرد وتبني حبكته الرئيسة تتمحور في العناصر التالية:

- **المرسل:** هو دافع "روزورا" لتحقيق مكانة في مجتمع يتنكر لها ولأمثالها الموهوبين من أبناء الطبقات الدنيا والمرسل هنا يتحدد في الانفصال عن الفقر والاقتراب من الغنى.
- **الذات:** هي "روزورا".
- **الموضوع:** تحقيق اعتراف بها في حفلة الأغنياء.
- **المرسل إليه:** اعتراف الآخرين بها الساحر والأطفال "كأميرة".
- **المساعد:** لوسيانا، الساحر.
- **المعارض:** السنيورة آينس والفتاة الشقراء ذات العقدة.

أما العلاقات، فهي:

- **علاقة الرغبة:** الرغبة في الحضور الاجتماعي والاعتراف بها كإنسانة، وذلك نتاج لما تحياه من حرمان وضآلة، وهذا جعلها تحب البيت الكبير والناس فيه، وترغب في حضور الحفلة التي أحيت موضوع الرغبة.
- **التواصل:** تقوم علاقة تجسير الهوة بين المرسل (الذي يجعل الذات ترغب في الشيء) وبين المرسل إليه (الذي يعترف للذات بأنها قامت بالمهمة أحسن قيام). إن علاقة التواصل لا تتحقق بمعزل عن الرغبة والموضوع، بل تتحقق من خلالها، وتتضمن هنا الإنجاز المحوِّل (صيغتي الاتصال والانفصال) فجوهر ما تريده (روزورا) هو الاتصال بالمجتمع في أعلى حالاته وأرقاها (حفلة عيد الميلاد عند الطبقة الارستقراطية)، وتريد في الوقت نفسه فرض منطقها على ذلك العالم؛ منطق الحلم واللعب والطفولة والكفاءة والعدالة، وهذا التحول الذي كان في سيرورته باتجاه التحقق.
- **علاقة الصراع:** يجري الصراع في الإطار نفسه لمنع تحقق علاقتي الرغبة والتواصل أو لإنجازهما، فتلك العلاقة الصراعية تتضمن انوجاد فريقين من القوى والشخصيات يدعى أحدهما المساعد، وهو الذي يقف جانب الذات لتنتقل من ذات الحالة إلى ذات الإنجاز، وهم هنا الأطفال والساحر ولوسيانا، فروزورا ضمن هذا الإطار هي (مكمن سر لوسيانا، ومحط إعجاب الأطفال، وموضوع مديح الساحر). أما الآخر، فيدعى المُعَارِض، وهو يعمل على عرقلة جهود الذات لتحقيق الإنجاز المحول، ولعرقلة تحقق علاقتي الرغبة والتواصل، ومن ضمن هذا الفريق في القصة أم روزورا والسنيورة آينس والفتاة ذات العقدة.

القصة كسياق تطبيقي لمساءلة الواقع في فضاء تخييلي

نشاطات وأوراق عمل

وفيما يلي مقترح للتعامل مع النص القصصي من ناحية تطبيقية تفاعلية يمكن تطويره، والإضافة إليه، وربما تغييره أيضاً. وقد حاولنا في هذا المقترح أن نقدم مفاصل أساسية لاستكشاف النص القصصي، ويمكن مقاربة هذه المفاصل وتفكيكها وإعادة إنتاجها بطرائق مختلفة، فيما يلي إحداها:

تطبيق على قصة "الحفلة المسروقة"

حينما نشتغل، كمعلمين، مع الطلاب على القصص، فإننا نقوم أولاً بقراءتها، وهذه القراءة الأولى تكوِّن لدينا انطباعات أولية، وتشكّل لنا ملامح صورة معينة للقصة، وهناك ما يلفت نظرنا، وهناك ما يمرّ دون أن نلتفت إليه! إن انطباعاتنا الأولى اتجاه قصة ما ضرورية كي تشكل نقطة انطلاق لقراءة أخرى لها، وإلا، فإننا سنقع في إسار الانطباع الأولي، وهو انطباع يتكون خلال لحظات القراءة الأولى وبعدها، وإن لم يكن الانطباع الأولي خادعاً، فإنه سيكون اشتغالاً على سطح النص في معظمه، لذلك، فإننا بحاجة إلى قراءات أخرى كي نحفر عميقاً في النص القصصي. علينا كمعلمين أن نضع في اعتبارنا أسئلة غاية في الأهمية نحدد من خلالها الفعل الذي نتغياه لاحقاً، وهذه الأسئلة هي:

- ما الذي عليَّ عمله قبل أن أشرع في تدريس قصة لطلابي؟
- ما الذي عليَّ عمله خلال عملية التفاعل مع القصة؟
- ما الذي عليَّ عمله بعد انتهاء عملية التفاعل مع القصة؟

في التطبيق التالي ما يكشف لنا الفعل الذي خططنا لاتخاذه في ضوء هذه الأسئلة الثلاثة:

الخطوة الأولى- مقاربة أولى للنص القصصي: الحدث في سياقه السردي ودلالاته

نشاط ١: القراءة

إن الأنشطة المقترحة لهذه القصة تحديداً تتطلب قراءة مسبقة لها. وعليك اختيار الأنسب لفعل ذلك. تتكون هذه القصة من سبع صفحات، إن قراءتها دون توقف يحتاج إلى عشر دقائق تقريباً! فهل لديك ما يكفي من الوقت لكي تُقرأ القصة من قبل الجميع، أم تعتقد بأنه كاف قراءتها من قبل عدد محدود من الطلبة؟ هل تفضل (لهذه القصة تحديداً) أن تقرأها أنت؟ هل تعتقد بأن من الأفضل أن يقوم المشتركون بقراءتها مسبقاً في البيت؟ كيف يمكن لك أن تتأكد من ذلك؟ هل لديك اقتراحات أخرى؟ بإمكانك في هذه المرحلة أن تختار الأنسب لك ولطلابك. بعد إنجاز القراءة، يمكن لك فتح مناقشة عامة مع المشتركين بخصوص انطباعاتهم اتجاهها، تتسم المناقشة الأولى بأنها مناقشة انطباعية

عامة لا ضرورة للدخول في التفاصيل إذا لم ترد بتلقائية، وتجنب الخوض في مجادلة التأويلات بين المشتركين في هذه المرحلة، ليقل كل مشترك ما يشاء، وليثر ما يرغب من انطباعات.

نشاط ٢: تحديد الأحداث

بعد القراءة، نحن بحاجة إلى رسم خريطة لأحداث القصة:

١ - أقسم المشتركين إلى مجموعات تتراوح من ٤-٦ أعضاء.

٢ - أطلب من كل مجموعة أن تقوم بتسجيل الأحداث على ورقة خاصة، ليس مهماً ترتيبها، المهم كل حدث يتداعى إلى الأذهان يصار إلى تدوينه بأكبر قدر من الاختصار.

نشاط ٣: تشكيل سلسلة الأحداث

نفيد من النشاط السابق ونعيد ترتيب الأحداث وفق ورودها في السرد، يمكن العودة إلى القصة بقصد التأكد. بعد الانتهاء من الترتيب وتدوينه، يمكن مناقشة سلاسل الأحداث التي تقترحها المجموعات: ما محطات القصة الرئيسية؟ يمكن لك أن تفيد من اقتراحنا التالي في ترتيب تسلسل الأحداث:

١ - حوار روزورا مع أمها قبل ذهابها إلى الحفلة.
٢ - صباح يوم الحفلة وتنشية الأم لثوب عيد الميلاد.
٣ - عند الظهيرة، وإعجاب روزورا بفستانها.
٤ - ردة فعل السنيورة آينس على فستان روزورا.
٥ - روزورا في المطبخ مع القرد .
٦ - لقاء روزورا بالفتاة الشقراء ذات العقدة وحديثهما.
٧ - وصول السنيورة آينس وطلب المساعدة من روزورا وتعليق الفتاة ذات العقدة، ورد فعل روزورا.
٨ - حفلة عيد الميلاد والبهجة والسباقات ومشاعر روزورا.
٩ - إطفاء الشموع وتمرير الكعكة على المدعوين، بمن فيهم الفتاة ذات العقدة.
١٠ - الساحر وألعابه.
١١ - الساحر والولد السمين والقرد والإخفاق.
١٢ - الساحر وروزورا والقرد والإطراء.
١٣ - حوار الأم مع روزورا وحديثهما بخصوص ما جرى مع الساحر.
١٤ - وقوفهما عند المدخل والانتظار بناء على طلب من السنيورة.
١٥ - حوار الأم وروزورا بخصوص الهدايا.
١٦ - توجه السنيورة نحو الولد السمين وإعطاؤه الهدية.
١٧ - توجه السنيورة نحو الأم وروزورا والحديث وفاتورتا الحساب.
١٨ - ردة فعل كليهما ووضعية السنيورة.

نشاط ٤: الزمن القصصي والزمن الواقعي

أ- كما تعرفون، فإن السرد في قصة ليس بالضرورة هو كما تتوالى الأحداث في الواقع. إن لعب القاص بالزمان وتقديمه وتأخيره أمر يحصل كثيراً في القصص، هل هناك توافق ما بين السرد القصصي والتوالي الواقعي أم لا؟ يمكن فتح مناقشة للموازنة بين التوالي الزمني الواقعي لوقوع الأحداث وتعاقبها في السرد القصصي! ما الذي يعنيه هذا الاختلاف بين تتالي السرد وتتالي الأحداث في منطقها الواقعي؟

ب- إن لكل فعل دلالاته، وكل فعل يتوسط أفعالاً تسبقه وأفعالاً تتلوه، سواء أُذكرت هذه الأفعال أم لم تذكر، ولكل فعل مهما كان صغيراً دلالاته الجزئية في سياقه المحدود، وكلما اتسع السياق تغيرت الدلالات كماً ونوعاً، يمكن لك تقسيم المشاركين إلى مجموعات وتوزيع الجدول التالي عليهم، واطلب منهم كتابة الدلالات الجزئية الخاصة بمجموعة الأحداث في المحطة السردية الواحدة، وبعد الانتهاء من ذلك، تناول الدلالات الكلية المتعلقة بهذه المحطة وهكذا. حين ينتهي المشتركون من ذلك يمكن عرض الدلالات المقترحة ومناقشتها.

جدول(٩): الأحداث الرئيسية: المحطات والدلالات

الأحداث الرئيسية	المحطات	الدلالات التفصيلية	الدلالات الكلية
١. حوار روزورا مع أمها في بيتهما.	المحطة الأولى		
٢. صباح يوم الحفلة وتنشية الأم لثوب عيد الميلاد.			
٣. عند الظهيرة وإعجاب روزورا بفستانها.			
٤. ردة فعل السنيورة آينس على فستان روزورا.			
٥. روزورا في المطبخ مع القرد .	المحطة الثانية		
٦. لقاء روزورا بالفتاة الشقراء ذات العقدة			
٧. وصول السنيورة آينس وطلب المساعدة من روزورا، وتعليق الفتاة ذات العقدة، وركل روزورا لها.			

٨. حفلة عيد الميلاد والبهجة والسباقات ومشاعر روزورا.	**المحطة الثالثة**		
٩. إطفاء الشموع وتمرير الكعكة على المدعوين، بمن فيهم الفتاة ذات العقدة.			
١٠. الساحر وألعابه.			
١١. الساحر والولد السمين والقرد والإخفاق.			
١٢. الساحر والقرد وروزورا وإطراء الساحر.			
١٣. حوار الأم مع روزورا وحديثهما بخصوص إطراء الساحر لها.	**المحطة الرابعة**		
١٤. وقوف روزورا وأمها عند المدخل والانتظار بناء على طلب من السنيورة.	**المحطة الخامسة**		
١٥. حوار الأم وروزورا بخصوص الهدايا .			
١٦. توجه السنيورة نحو الولد السمين وإعطاؤه الهدية.	**المحطة السادسة**		
١٧. توجه السنيورة نحو الأم وروزورا والحديث وفاتورتا الحساب.			
١٨. تجمد الأم وروزورا والسنيورة .	**المحطة السابعة**		

نشاط ٥: إنتاج الدلالات

يتم توزيع المشتركين على مجموعات، بحيث تتناول كل مجموعة إحدى محطات القصة، بإمكانكم العودة إلى الحكاية وقراءة الجزء الذي ستتناولونه، اقرؤوه مرة أخرى وكوِّنوا رأياً بدلالاته.

نشاط ٦: عرض للمحطات ودلالاتها

تقوم المجموعات بعرض ما توصلت إليه أمام المجموعات الأخرى، ويقوم المعلم بإدارة نقاش خاص بها.

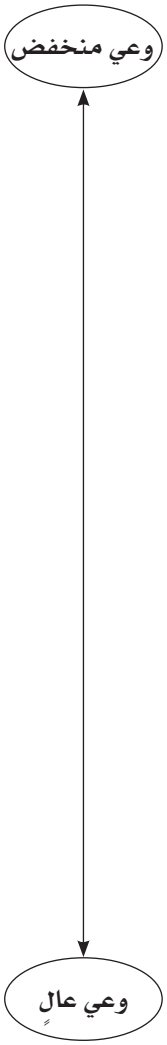
الخطوة الثانية – فعل الشخصيات وعلاقاته في سياق الحدث المركزي

نشاط ١: استكشاف الشخصيات القصصية وتعميق الوعي بها

لكل فعل من أفعال الشخصيات مهما صغر أو عظم خلفية ينطلق منها فعله ويتأثر بأفعال الآخرين، فكل **فعل** تقوم به الشخصية، سواء أكان ذلك في قصة أم في الواقع، فإن لهذا الفعل **دافعاً** ما ظاهراً أم خفياً، مدركاً أم غير مدرك، وهي تقوم بفعلها هذا كي **تستثمره** في تحقيق غاية ما، وحينما تقوم بفعلها هذا فإنها تتبنى **نموذجاً** ما تقتدي به، سواء أكان استنساخاً لفعل آخر، أم تلبية لأمر ما، أم نتيجة لقراءة عن فعل من هذا النوع، أم لأن الشخصية تلقت تدريباً لقيام بهذا النوع من الأفعال.

إن الفعل ودافعه واستثماره ونموذجه يشكّل **فلسفة** الشخصية وقناعاتها ورؤيتها للحياة. إن وعينا لهذه المستويات الخمسة من وعي الشخصية يلعب دوراً جوهرياً في إدراكها وفي كيفية التفاعل معها والاستجابة لها. لعل نظرة إلى الشكل التالي توضح لنا المقصدية التي يمكن لنشاط متعمق أن يتيحها لنا في استكشاف الشخصيات. إن هذا الشكل يتضمن أسئلة الشخصيات التي تعمل على تجسيد صورة لحدث ما، وهي ستساعدنا على التعرف عليها من خلال أفعالها ودوافعها وغاياتها وفلسفتها، وفي الشكل التالي ما يوضح ذلك:

مستويات تجسيد الشخصية والوعي بها[١٤]



أولاً - الفعل

ما الذي تقوم بفعله؟

أنا .....

ثانياً - الدافعية

ما الذي يدفعك للقيام بهذا الفعل؟

لأنني .....

ثالثاً - الاستثمار

ما الذي تأمل تحقيقه من وراء هذا الفعل؟

أنا آمل / أنوي / أتوقع / أعتقد بأن هذا الفعل سـ .....

رابعاً - النماذج

ما الذي جعلك تعتقد بأن تصرفاً من هذا النوع كان مناسباً لهذه الحالة؟

أنا قلّدت .....

أنا أُمرت من قبل .....

أنا قرأت ذلك في .....

أنا دربت على .....

خامساً – الفلسفة

فلسفتي هي أنا أؤمن بأن .....

إن الشكل السابق سيتيح لنا الآن القيام بالخطوات التطبيقية التالية:

١. اختار لحظة من لحظات الفعل الدرامي في القصة، لحظة أتطلع إلى العمل على استكشافها

[١٤] هذه ورقة عمل من إعداد جين هولدن (Jane Holden) استعملتها في مساق في تعليم الدراما ١٩٩٩ في كلية التربية/جامعة (UCE) في بيرمنجهام – بريطانيا. وهي تستند إلى أفكار دورثي هيثكوت.

من قبل المشاركين وتعميق إدراكها من قبلهم، كأن تكون اللحظة مثلاً لحظة إطراء الساحر على روزورا! ربما ألعب كمعلم هنا دور الساحر، وأقوم بتجسيد لحظة قول الساحر: "شكراً جزيلاً، يا أميرتي الصغيرة".

٢. أحدد الشخصيات التي أرغب في العمل عليها: هل هي جميع الشخصيات أم بعضها؟ أوزِّع شخصيات القصة على التلاميذ، سواء أكان توزيعاً اختيارياً من قبلهم أم من قبلي - يحبذ في نشاط ابتدائي من هذا النوع أن يجري العمل على جميع الشخصيات مهما كانت علاقتها بتلك اللحظة، إن ذلك يساهم في تكوين صورة لمسافات مختلفة ومتنوعة تجسد علاقات مختلفة وردود أفعال متنوعة من قبل الشخصيات اتجاه اللحظة نفسها.

٣. أعطي كل مشارك عدداً من الأوراق تتساوى مع عدد المستويات التي سيشتغلون عليها، وأطلب منهم ترقيمها من ١ إلى ... .

٤. اختار موقعاً في الحجرة (في وسطها مثلاً) يكون مكاناً لتجسيد تلك اللحظة المحددة، أطب من التلاميذ أن يتخذوا من الشخصية التي يمثلها كل واحد منهم أن تتخذ موقعها (المكاني) بالنسبة إلى مكان تلك اللحظة، بحيث تعكس المسافة التي تفصلها عن بؤرة الفعل، بمعنى آخر تعكس المسافة مدى علاقتها بالفعل.

٥. أطلبُ منهم أن يضعوا الأوراق التي وزعتها عليهم قربهم، حيث هم في وضعية تجسيد الشخصية، بحيث تكون قريبة منهم، ولكن خارج التجسيد.

٦. أطلب منهم تجسيد الصورة الدرامية للشخصية التي يمثلها كل واحد منهم كصورة ثابتة (بمعنى أن يجسد كل منهم وضعية الشخصية في تلك اللحظة الدرامية، وفيما هم في وضعية التجمد، أطلب منهم التفكير بمن أنت في هذه الصورة؟ وبإشارة معينة، أطلب منهم التحرر من التجسيد، وأن يسترخوا وأن يكتبوا على الورقة رقم ١: أنا..... وأن يكملوا الجملة.

٧. أعيد العملية، ولكن أطلب من المشتركين أن يفكروا بصورة الشخص الذي يجسدونه بمستوى مختلف. أنت بحاجة إلى قول مبتدأ كلمات المستوى في كل مرة، وهم سيقومون باستكمال ما بدأت به، مثلاً، في المستوى الأول: تقول "من أنت؟ أنا..."، ثم يكمل كل مشترك على الورقة المرقمة برقم واحد الكلام المناسب لهذا المستوى.

٨. بعد الانتهاء من المستويات جميعها، تطلب من كل مشترك أن يقوم بقراءة المستويات جميعها بالترتيب.

٩. يمكن فتح نقاش حول الشخصيات والاختلافات فيما بينها بخصوص دوافعها وما تستثمره من فعلها وفلسفتها اتجاه الحياة.

أما المستويات، فهي:

١ - من أنت؟

أنا .....

٢ - ما الذي تفعله؟

أنا أقوم بـ .....

٣ - لماذا تفعل ذلك؟

أنا أفعل ذلك لأنني .....

٤ - ما الذي تود تحقيقه من وراء هذا الفعل؟

أنا أود من وراء هذا الفعل أن .....

٥ - كيف فهمت بأن هذا التصرف مناسب للحالة؟

أنا أعرف بأن هذا الفعل هو فعل مناسب / صواب / صحيح أو (بدلاً من ذلك دُربت/ عُلمت، أُمرت) لأن .....

٦ - ما هي الاعتقادات التي توجه حياتك؟

أنا أعتقد بأن .....

الخطوة الثالثة - السرد، الشخصية، الحدث

نشاط ١: سرد القصة من قبل شخصيات من داخلها

أوزع الشخصيات على المشتركين كأفراد (ليس مهماً أن تتكرر الشخصية الواحدة لدى مجموعة من المشتركين، أو أقوم بتوزيع المشتركين إلى ٦ مجموعات وأوزع الشخصيات الست على المجموعات الست، بحيث تتناول كل مجموعة شخصية مختلفة، في الحالتين أطلب من المشتركين إعادة سرد القصة من وجهة الشخصية التي وزعت عليهم، بإمكاني أن أسأل مثلاً: كيف يمكن لكل من الشخصيات التالية أن تروي الحكاية؟ أو لنسأل السؤال بصورة أدق: ما الذي ترويه كل شخصية من هذه الشخصيات من الحكاية؟ وكيف ستروي؟ ما الذي ستركز عليه؟ وما الذي ستهمله؟ أما الشخصيات، فهي:

١ - الساحر

٢ - الولد السمين

٣ - لوسيانا
٤ - الفتاة الشقراء ذات العقدة
٥ - هيرمينيا (أم روزورا)
٦ - السنيورة آينس (أم لوسيانا)

نشاط ٢: عرض المقترحات السردية

بعد إنجاز هذه المهمة، يعرض المشتركون اقتراحاتهم السردية، ويقوم المعلم بإدارة النقاش الخاص بذلك: ما الفرق بين سرد كل شخصية للأحداث؟ ما الذي ظهر منها وما اختفى؟ هل يغير سرد الشخصيات لمبنى القصة ولدلالاتها؟

نشاط ٣: كتابة القصة من وجهة نظر روزورا

يتعاطف السارد (وهنا هو القاص من خارج القصة) مع شخصية روزورا، وهو يتبنى وجهة نظرها، إذا أردنا من روزورا أن تقص حكايتها هذه، فكيف ستقصها؟ فكروا بالأسئلة التالية قبل أن تقوموا بكتابة القصة مرة أخرى من وجهة نظر روزورا. هل فعلاً يروق هذا التبني لروزورا؟ هل تعتقد بأن روزورا إذا ما روت القصة من وجهة نظرها ستقوم بسردها تماماً كما سردها السارد من خارج الحكاية، وما سيتغير فقط هو الانتقال من ضمير الـ(هو) إلى ضمير الـ(أنا)، أم هناك سرد مغاير هو أكثر من ذلك؟ ما الذي ستشطبه؟ وما الذي ستضيفه؟ وما الذي ستقوم بتعديله؟ يمكن لك أن تطلب من المشتركين أن يعيدوا كتابة القصة، بشكل فردي أو عبر ثنائيات أو مجموعات، ويمكن لي أن أطلب منهم أن لا يعيدوا سرد القصة جميعها، بل سرد محطة واحدة أو حدث واحد سيطاله التغيير.

نشاط ٤: مشهد درامي قصير

- "يا للابنة الرائعة التي لك، يا هيرمينيا"

"أنت حقاً وبصدق تستحقين هذا ... شكراً لك على كل مساعدتك، يا صغيرتي"

لنقابل بين هاتين العبارتين اللتين قيلتا من قبل السنيورة آينس! ما الذي تقوله لنا هاتان العبارتان عن شخصية القائلة؟

لنعد إلى الحوار الأول الذي جرى بين روزورا وأمها قبل حفلة عيد الميلاد! ثم لنتخيل حواراً جرى بين روزورا وأمها بعد عودتهما إلى البيت.

نشاط ٥: كتابة مذكرات

هناك من يكتب سيرته الذاتية، وهناك من يكتب السيرة الذاتية لغيره، لنتذكر النشاط المتعلق بقيام روزورا بسرد قصتها، لقد سردت قصتها في الأصل من قبل سارد غيرها هو المؤلف، إذا كانت روزورا

تحضر لكتابة سيرتها الذاتية شخصياً وستستعين لاحقاً بدفتر مذكراتها لكتابة قصتها! تخيل ما الذي يمكن لها أن تكون قد دونته فيه في تلك الليلة بعد عودتها من الحفلة إلى البيت.

نشاط ٦: الكشف عن الصراع في القصة

يهدف هذا النشاط للكشف عن البنية النفسية للشخصيات والخلفيات الاجتماعية والثقافية التي تؤطر سلوكها وتتحكم به. نعمل في مجموعات للتفكير في مضمون الصراع والتحليل للقصة في إطار العمل الجماعي وتوظيف الكتابة والتأسيس لحوار جماعي حول طبيعة الصراع: أطرافه ومكوناته، والعناصر المغذية لحركته. نعمل على توضيح طبيعة العالمين المتصارعين في القصة عبر رسم ملامح كل منهما بعد الاتفاق على معيار التصنيف وشكله الأفضل، ونكتب ما يلي:

- اسم كل عالم.
- الشخصيات التي تنضوي ضمنه وتؤمن بقيمه وتعزز هذه القيم بسلوكها.
- أهم القيم والمعايير السائدة في هذا العالم.

نشاط ٧: الكشف عن حركية الصراع في القصة

بهدف التعمق في تلمس شخصية الطفلتين للكشف عن نوعية المجتمع المحيط بكل منهما والمخترق لوجدانهما بقيمه وأعرافه، نعيد قراءة مقطع لقاء روزورا والفتاة ذات العقدة المدورة، وبعد ذلك نقوم بتقسيم الطلاب إلى مجموعات، كل مجموعة تختار مقطعاً واحداً من حوار الشخصيتين، وتكتب كلام الشخصية على بطاقة، وتكتب الانفعالات التي كانت تجول في داخل الشخصية في تلك اللحظة على شكل أصوات داخلية على بطاقة أخرى. تقوم كل مجموعة باختيار طالبين، ويتم التعامل مع جسديهما على أنها مادة صلصالية قابلة للتشكيل من قبل بقية أعضاء المجموعة آخذين بعين الاعتبار ما تتطلبه الانفعالات التي رسمت سلفاً وطبيعة الحوار الذي سيجري. نطلب من المجموعات عرض صور ثابتة لهاتين الشخصيتين، ويتلو ذلك إجراء الحوار الذي تم تدوينه. ويقوم بقية الطلاب (المتفرجون) بتحديد مشاعر كل من الشخصيتين وانفعالاتهما في لحظة الحوار.

نشاط ٨: الشخصية تحت الضوء/في البؤرة

يهدف هذا النشاط للتعمق في فهم الشخصية وتحديد ملامحها، وذلك من خلال توزع الطلاب على أربع مجموعات أو ثمانٍ (وهنا ليس مهماً عدد أعضاء كل مجموعة). تعمل كل مجموعة على إنتاج نصوص ورسومات، تبدو، وكأنها صور مرآوية تتجلي من خلالها شخصية كل من روزورا وذات العقدة، يتم توزيع المهمات التالية على المجموعات، وقد تتكرر المهمة نفسها لمجموعتين إذا تم تقسيم المجموعات إلى ثمانٍ:

- وصف غرفة كل من الشخصيتين؛ أشيائها وأغراضها وطريقة ترتيبها، بحيث يشي ذلك باهتماماتها وعاداتها ونوعية شخصيتها.

- كتابة يوم من حياتها منذ لحظة استيقاظها صباحاً حتى لحظة نومها مساء.
- كتابة صفحة من دفتر مذكراتها؛ فلو فتحنا، عشوائياً، دفتر مذكراتها فما الذي سنجده مكتوباً فيها؟ نتخيل النص ونكتبه.
- رسم صورة لها، وندون فيها أهم الصفات والملامح التي تكشفت لنا من النشاطات السابقة، ثم نشكل لكل شخصية من الشخصيتين صورة مشتركة على السبورة.

نشاط ٩: عين الكاميرا/عين الشخصية

يهدف هذا النشاط إلى رؤية الأحداث السردية من وجهة نظر الشخصية؛ لنتخيل أن لدى كل شخصية من الشخصيات التالية كاميرا:

- روزورا
- أمها ((هيرمينيا))
- لوسيانا
- أمها ((السنيورة آينس))
- الفتاة ذات العقدة
- الساحر

فما المشاهد التي تهتم كل شخصية بتصويرها للاحتفاظ بها، وماذا ستروي بعد ذلك لأصدقائها أثناء الاطلاع عليها. نقوم بوصف ما تتضمنه ثلاث صور على الأكثر مرتبة ترتيباً وفقاً لدرجة الأهمية.

نشاط ١٠: الشخصيات في منظور الشخصيات الأخرى

يهدف هذا النشاط لاستكشاف ما الذي تقوله كل شخصية اتجاه الشخصيات الأخرى في القصة انطلاقاً من رؤيتها ووضعيتها، إنه يمنحنا إمكانية تقييم الشخصيات من منطلقات الشخصيات وعيونها، ويمكن تنفيذ النشاط بصور عديدة، منها: لعب الأدوار، والكتابة في جدول، والكتابة على بطاقات تمثل صوراً للشخصيات ... .

نشاط ١١: السرد من وجهة نظر الشخصية (حدث واحد وعيون متعددة)

يهدف النشاط للكشف عن نسبية الحقيقة من خلال رؤية الكيفية التي يُروى بها الحدث الواحد من زوايا مختلفة، وما يتعرض له السرد من تغيرات على مستوى الضمائر من جهة، وعلى مستوى التقديم والتأخير والحذف والتكثيف من جهة أخرى، حيث سيتم التركيز على جانب من الحدث لإبرازه وتهميش جانبه الآخر، تبعاً لما تقصده كل شخصية:

- ولذلك، نختار الحدث الأخير (أي نهاية القصة) ونقرأه، ثم نختار شخصية من شخصيات القصة تروي الحدث من وجهة نظرها، وبالشكل الذي يتلاءم مع توجهاتها وغاياتها، والشخصيات هي:

- روزورا
- أمها ((هيرمينيا))
- لوسيانا
- أمها ((السنيورة آينس))
- الفتاة ذات العقدة
- الساحر
- الولد السمين

نشاط ١٢: سرد الشخصية للأحداث المختلفة (عين واحدة وأحداث متنوعة)

يهدف هذا النشاط إلى إظهار خصوصية الحدث وكيفية النظر إليه؛ فإذا كان الحدث نفسه يحكى بأشكال مختلفة باختلاف الشخصية الساردة، فإن الشخصية الواحدة لا تسرد الأحداث كلها بالطريقة نفسها، فطبيعة الحدث وفحواه وعلاقته بالشخصية يؤثر على الشخصية ويحدد إحساساتها، وبالتالي يحدد رؤيتها له التي ستوجه طريقتها في سرده؛ ولذلك نترك روزورا تحكي مشهدَ حوارِها مع الفتاة الشقراء ذات العقدة ومشهد مساعدتها للساحر ومشهد النهاية، ونترك ذات العقدة تحكي المشاهد نفسها مرة أخرى.

نشاط ١٣: الكتابة في فضاءات الخيال

يهدف النشاط إلى توظيف الكتابة كمجال بحثي، يمثل فرصة للتعبير عن انطباعات التلاميذ وانفعالاتهم ومشاعرهم اتجاه الأحداث والشخصيات:

١ - هل ستعود هيرمينيا للعمل عند السنيورة آينس؟ إذا كان نعم، نصف اللقاء الأول بينهما بعد الحفلة، وإذا كان لا، نكتب رسالة استقالة.

٢ - هل ستعود روزورا إلى بيت صديقتها لوسيانا؟ إذا كان نعم، فكيف سيكون لقاؤها معها ومع أمها؟ وإذا كان لا، نتخيل مكالمة هاتفية بين لوسيانا وروزورا تسألها فيها عن سبب عدم حضورها، وندون الحوار المتخيل على الهاتف.

٣ - بافتراض أن هيرمينيا وابنتها قد شوهدتا في اليوم التالي في محطة القطار، وهما تغادران المدينة، نتخيل لقاء جرى بين روزورا والسنيورة آينس بعد عشرين عاماً. نكتب فيما جرى آخذين بعين الاعتبار المكان، والزمان، والوضعيات، والحوار، وما رافق كل ذلك من تعبيرات نفسية، نكتب، وكأننا نكتب فصلاً جديداً من القصة.

ورقة (١): التعابير ودلالاتها اللفظية والخطابية

نقرأ التعابير التالية، ونبحث عن الدلالات اللفظية والخطابية فيها:

- وكان موجوداً يا للراحة!

.....

.....

- ومن بين الطالبات الأفضل في صفها.

.....

.....

- "ودعيت لأن لوسيانا صديقتي. هكذا هو الأمر"، قالت روزورا لامها.

.....

.....

- قالت الفتاة ذات العقدة: "وأنت ؟ من تكونين؟"
- "أنا صديقة للوسيانا"، قالت روزورا.

.....

.....

- "أنت لست صديقة للوسيانا ... أنا لا أعرفك"، قالت الفتاة ذات العقدة.

.....

.....

- كانتا (روزورا ولوسيانا) تتناولان الشاي في المطبخ، وتبوحان بأسرارهما.

.....

.....

- ما دلالة عدم تسمية (الفتاة ذات العقدة)؟

.....

.....

- "هل تذهبان إلى المدرسة معاً؟" قالت الفتاة ذات العقدة.

.....

.....

- "أية موظفة؟ موظفة في دكان؟".

.....

.....

- "عليك أن لا تكون مخنثاً، يا صديقي"، قال الساحر للولد السمين.

.....

.....

- "أنت، بالعينين الأسبانيتين"، قال الساحر ورآه الجميع يشير إليها.

.....

.....

- قالت روزورا: "كنت أفضل من تصرف في الحفلة".

.....

.....

- قالت آينس وهي تناولها: "شكراً لك على كل مساعداتك يا صغيرتي".

.....

.....

ورقة (٢): طبيعة الشخصيات وانتماءاتها

نقرر انتماء كل شخصية من شخصيات القصة إلى فئتها في ضوء موقفها من العالم والحياة، علماً بأن الفئتين هما:

(١) فئة تعتبر جوهر الحياة: اللعب، الكفاءة، الصداقة، الرغبة.

(٢) فئة تعتبر جوهر الحياة: المال، العمل، المكانة الاجتماعية.

الشخصية	لأي فئة تنتمي؟	ما الدليل على ذلك؟
روزورا	.....	.....
	.....	.....
أمها ((هيرمينيا))	.....	.....
	.....	.....
لوسيانا	.....	.....
	.....	.....
أمها ((السنيورة آينس))	.....	.....
	.....	.....
الفتاة ذات العقدة	.....	.....
	.....	.....
الساحر	.....	.....
	.....	.....
الولد السمين	.....	.....
	.....	.....

ورقة (٣): المقطع والدلالة

نبحث عن مقطع من القصة سواء أكان حدثاً أم قولاً تتجلى فيه الدلالات الآتية وندونه:

الدلالة	المقطع
روزورا تبحث عن مبررات تقنع والدتها بتساوي الناس.	....
روزورا تدرك مقاييس المجتمع وتقترح معايير أخرى للمفاضلة.	....
روزورا في اللاوعي منها تكره وضعها الطبقي وتثور عليه.	....
أمُّ روزورا متورطة في ثقافة المجتمع ومعاييره.	....
لوسيانا غير متورطة في حبال طبقتها.	....
أم لوسيانا تعامل روزورا على كونها ابنة الخادمة.	....
الفتاة ذات العقدة على الرغم من كونها من عالم الطفولة واقعياً فإنها ابنة عالم الكبار من حيث الوعي.	....
السارد يدين القيم البرجوازية السائدة في المجتمع	....
السارد يتبنى وجهة نظر روزورا ويجعل منها بؤرة الرؤية السردية.	....

ورقة (٤): السرد والزمن

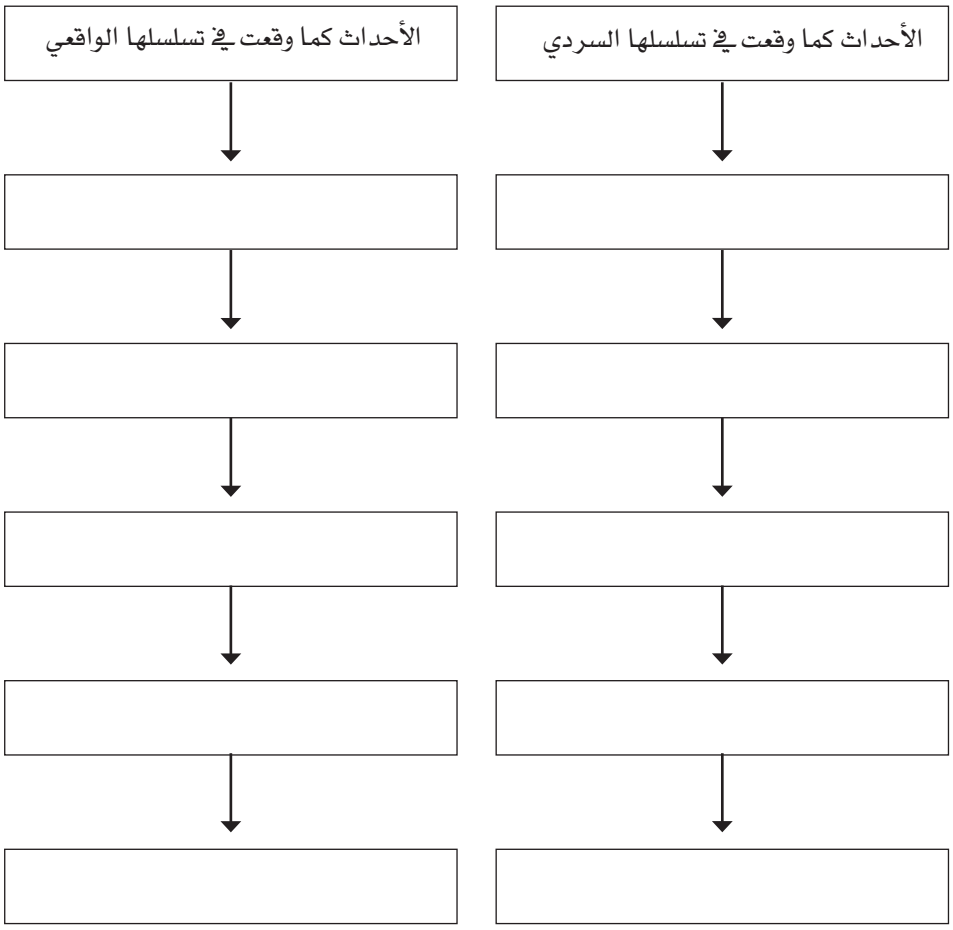
تشتغل هذه الورقة على نوع السرد من حيث علاقة زمن السرد مع زمن الأحداث المسرودة؟ وفي ضوء الأشكال التالية للسرد:

(١) المتزامن: بمعنى سرد الأحداث في لحظة وقوعها.

(٢) اللاحق: بمعنى سرد الأحداث بعد أن حدثت وانتهت.

(٣) السابق: بمعنى سرد أحداث قد تقع أو يتوقع حدوثها.

نبحث في نوع العلاقة بين توالي السرد وتوالي الأحداث، وهنا نقترح أن البؤرة الزمنية للأحداث هي بداية ليلة الحفلة. إذن، الأصل في السرد أن يقدم كل الأحداث التي سبقت ليلة الحفلة، ثم يبدأ بأحداث الحفلة حتى النهاية. لكن السارد اختار أن يبدأ السرد من نقطة وصول روزورا إلى الحفلة ودخولها المطبخ لرؤية القرد. وبعد أن نقوم بترتيب الأحداث في الجدول التالي، نفكر في دلالات التقديم والتأخير.



ورقة (٥): نشاطات درامية

اختيار المشهد الأخير - تمثيل روزورا وأمها/السنيورة

- وقفت آينس هناك، بلا حراك ويدها ممدودة، بدت وكأنها لا تجرؤ على سحبها.
- روزورا أحست بذراعها تيبس وضغطت نفسها إلى جسد أمها.
- كان هذا كل شيء ما عدا عينيها .... .
- إعطاء الصوت لعيني روزورا من خلال إعطاء الطلاب فرصة الحلول في الشخصية واستبطان وعيها للإجابة عن الأسئلة التالية:
  - ما الفكرة التي تجول في رأس روزورا؟
  - ما الدوافع الحقيقية الظاهرة والباطنة للسنيورة آينس؟ (نوظف ما يسمى بالاستنطاق السريري من خلال تقنية التنويم المغناطيسي: تنويم آينس وترك الطلاب يوجهون لها الأسئلة لتجيب عنها بكل صدق، "يلعب دور آينس المعلم أو أحد الطلاب".
- فعل الشخصية في دائرة النقد: نعطي للطلاب الحق في التعبير عن رأيهم فيما فعلته آينس عبر تحريك السنيورة آينس بين الطلاب ليقول لها كل طالب رأيه فيما فعلته.
- على أوراق كبيرة مروّسة بكل من (روزورا والأم وآينس) ندون الأفكار التي تجول في ذهن كل واحدة من هذه الشخصيات في لحظة النهاية هذه، كما في التشكيل التالي:

روزورا	الأم	آينس

ورقة (٦): الشخصية في دائرة الضوء

وقبل أن ترجع روزورا إلى مقعدها، قال الساحر: شكراً جزيلاً، يا أميرتي الصغيرة".

في ضوء قراءة المقطع السابق نستكشف مشاعر روزورا وانفعالاتها وندونها في الحيز المناسب

المطلوب	الإجابة
ما الأفكار والمشاعر التي كانت تعصف في رأس روزورا؟ نستخدم أسلوب العصف الذهني والكتابة.	....
ما الشعور الذي سيطر عليها في تلك اللحظة.	....
كيف ستروي الحدث؟	....
في اليوم التالي.	....
بعد عشر سنوات.	....
من هي الشخصيات التي ارادت روزرا لها أن تسمع قول الساحر؟ ولماذا؟	....
ماذا كانت روزووا تود أن تقول: أ) للفتاة ذات العقدة. ب) لأمها	....

ورقة (٧): فعل الشخصية في سياقه الثقافي الاجتماعي

نوازن بين الصورتين التاليتين ونبين الفرق بين الخلفيتين الاجتماعيتين والثقافيتين اللتين ينطلق منهما كل من الساحر وآينس وما قاله كل منهما.

روزورا في مشهد الساحر	روزورا في مشهد آينس
الساحر: شكراً جزيلاً، يا أميرتي الصغيرة	آينس: شكراً لك على كل مساعدتك يا صغيرتي.

ورقة (٨): تنويعات خطاب الشخصية بتعدد المناخات العاطفية

"الفتاة الشقراء ذات العقدة المدورة في شعرها، ما أن رأت روزورا حتى قالت لها: وأنت؟ من تكونين؟" فكيف سيكون رد روزورا حسب المواقع التالية:

وهي في مناخ عاطفة الفرح	....
وهي في مناخ عاطفة الغضب	....
وهي في مناخ عاطفة السخرية	....
وهي في مناخ الكبرياء	....
الفتاة ذات العقدة: لا، ليس صحيحاً لأنني ابنة عم لوسيانا وأعرف كل صديقاتها. وأنا لا أعرفك.	....
روزورا تجيب، وهي في المواقع السابقة.	....

ورقة (٩): بؤرة السرد وتحولات النص

نأخذ المقطع الأخير، ونعيد صياغته على ضوء التغيرات التالية:

سرد المقطع بصوت آينس دون تغيير في وجهة النظر:

.....

.....

.....

.....

.....

سرد المقطع السابق بصوت الفتاة ذات العقدة المدورة ومن وجهة نظرها:

.....

.....

.....

.....

.....

سرد المقطع السابق نفسه بصوت لوسيانا ومن وجهة نظرها:

.....

.....

.....

.....

.....

ورقة (١٠): حسن الانتقال وجماليات التسلسل السردي

من ميزات الكتابة الإبداعية سلاسة الانتقال وفنية الربط بين الأحداث المسرودة، وهذا يؤدي إلى تسلسل السرد وانسجام البناء الفني للقص، كما أن هناك أشكالاً متعددة لتحقيق التلاحم بين الأحداث من جهة، وتحقيق التمهيد للجديد عبر التهيئة له وحسن التخلص من السابق له من جهة أخرى، ومن هذه الأساليب الموظفة في القصة:

الأسلوب	المثال من القصة
استخدام الحدث للانتقال إلى قول ما، ثم الانتقال من القول إلى القائل.	....
استخدام قول ما للانتقال إلى حدث جديد أو شخصية جديدة.	....
استخدام الظروف مثل: الآن، هناك.	....
استخدام تكرار الكلمات.	....
توظيف الحوار للتمهيد للسرد.	....
استخدام المقارنة بين شخصيتين أو حدثين؛ أي توظيف الاختلاف أو التشابه للتعريف بالجديد عبر مقارنته بقديم معروف.	....

ورقة (١١): موازنة بين شخصيتين

روزورا في قصة الحفلة المسروقة إنسان من لحم، في حين الفتاة في قصة الحذاء الأحمر شخصية (وظيفية) من ورق فقط. لذلك، رأينا روزورا تفعل وسمعنا صوتها وأحسسنا بمشاعرها. نوضح ذلك عبر عقد مقارنة بين الشخصية الحقيقية (النامية) في القصة الحديثة، والشخصية الكاريكاتورية الوظيفية في الحكاية الشعبية:

روزورا	الفتاة في الحذاء الأحمر
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

ورقة (١٢): موازنة بين ثلاث شخصيات

موازنة بين كلٍّ من روزورا وبائعة الكبريت والفتاة صاحبة الحذاء الأحمر، باعتبار أن الفتاة في بائعة الكبريت حالة وسطى بين الشخصية الوظيفية والشخصية القصصية (الإنسان) لأنها في الأصل حكاية شعبية أعاد الكاتب أندرسون كتابتها.

روزورا	صاحبة الحذاء الأحمر	بائعة الكبريت
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

الفصل السابع
استكشاف القصة وتعدد المنظورات

مقـــدمـــــة

ينبني هذا المقترح على قصة بعنوان "طفلة الغابة"، فكثيراً ما تكون القصص ممتعة ومثيرة ومفيدة، وبخاصة للصغار. وتتيح الطريقة التي انبنى عليها هذا المقترح إمكانية كبيرة لتكييفه لأعمار مختلفة، ولغايات مختلفة، ومقاصد متنوعة، ويمكن توظيفه لاختبار معارف ومهارات وقيم متنوعة وتنميتها أيضاً. صحيح أن هذا المقترح مخطط بصورة منظمة ومحددة، إلا أنه مرن تماماً، بحيث يمكن إعادة تشكيله وتحديد خطواته وشكلها ومحتواها أيضاً.

وحين نقرر التخطيط لدرس جديد يتضمن المقاربة الدرامية والقصصية، فإن علينا اتباع مجموعة من الخطوات المتتالية التي تمكّننا من بناء تصور تراكمي ومتكامل، وهذه الخطوات قابلة للتغيير والتبديل في سياق الفعل التطبيقي، وما ينتجه من سياقات داخله. ولعل أبرز المحطات التي ينبغي التوقف عندها لتحقيق ذلك يتمثل في سؤالنا: **"لماذا هذه القصة تحديداً؟"**، سواء أكانت هذه القصة هي الملهم للدراما أم أن الموضوعات التي نرغب في استكشافها هي التي دفعت بنا للبحث عن قصة تشكل سياقاً لفعلنا الدرامي.

فحينما نختار قصة لأطفالنا، فإننا نكون مدفوعين بأسباب معينة لهذا الاختيار، بعضها ظاهر لنا، وبعضها لا ندرك كنهه، وقد يتعزز هذا الاختيار لاحقاً أو قد يصيبنا البرود اتجاهه. فنحن لسنا بحاجة إلى قصة باردة أو مملة، فالسأم هو أخطر ما قد يواجه أي دراما مع الصغار. فقد يكون كافياً دافع الاختيار المتمثل في أنني أحببت القصة، وأحببت أن يعرفها أطفالي. وبالمقابل، فإن مئة دافع آخر لن تكون كافية إذا لم يكن بينها أنني أحببتها، وأحببت أن يعرفها أطفالي.

وحين اخترت هذه القصة لم يكن ذلك نابعاً من بحث عن قصة لغاية محددة، بل وقعت عليها مصادفة، فاندهشت بفكرتها على بساطتها، فهي تبدأ بحكاية طفلة تعيش في غابة مع الحيوانات، بعضها يصادقها فيعلمها الركض والسباحة وإيجاد الطعام، وفي خضم ذلك تلتقي بولد يعمل مساعداً لصياد يتردد على الغابة، ويبدأان بالتآلف، إلا أن الصياد يكمن لها ويأسرها في كوخه ويحاول تعليمها الكتابة واستعمال الملعقة والكأس، ولكنها تأبى ذلك، وفي لحظة ما تتمكن الحيوانات بمساعدة الطفل من فك أسرها وإعادتها إلى الغابة، وتنتهي الحكاية بانضمام الولد للطفلة في الغابة فتأخذ بتعليمه الركض والسباحة وإيجاد الطعام.

إن ما كان مدهشاً في هذه القصة ليس فقط عودتها إلى الغابة على الرغم من "إنسانيتها"، بل إن الولد انضم إليها في الغابة وباتت تعلمه ما علمتها إياه الحيوانات، فهذه القصة تتضمن نهاية غير مألوفة، وهي تخالف تماماً ما هو مألوف ومتوقع عادة. فهذه النهاية ذات الدلالة الرمزية العميقة تتيح إمكانية هائلة لسبر أغوار القصة واكتشاف طبقات متعددة الدلالة. فلو انتهت القصة، مثلاً، بتكيف الطفلة مع حياة البشر بعد أن ألقى الصياد القبض عليها وقام بتعليمها، واتخذت من الولد

صديقاً لها يلاعبها في القرية، لكانت نهاية عادية لقصة قد لا تلفت النظر! أو أن تكون قد انتهت بعودتها وحدها فقط إلى الغابة، فإن درجة الإدهاش ستنخفض على الرغم من أنها ستبقى حاملة لممكنات الولوج في طبقات المعنى فيها، ولذلك يمكن القول إن أقوى ما في هذه القصة يتمحور أساساً في بدايتها ونهايتها.

النص القصصي:

طفلة الغابة *

ريتشارد إدواردز

في هذه الغابة، عاشت طفلة مع الحيوانات؛ الذئب علمها الركض، وعلمها الدبُّ كيف تجدُ الطعام، وعلمها القندس السباحة؛ فكانت تركض على أرض الغابة برشاقة ونعومة؛ وتعلمت كيف تجد العسل والتوت، كما تعلمت الغوص في ماء البحيرة وراء القندس.

في أحد الأيام، جاء صياد إلى الغابة يرافقه ولد من القرية المجاورة، وكان الولد يحمل له المصائد والأفخاخ، وحينما وصلاها حمل الصياد أفخاخه، وقال للولد: "ابق هنا، لا تتحرك من مكانك إلى أن أعود".

لكن الولد شعر بملل شديد، فهو يجلس صامتاً وحيداً، ولذلك فقد مشى بين الأشجار، وكان الضوء خافتاً ضعيفاً، كان كمثل من يكون تحت الماء في بحر أخضر. عند طرف الغابة التقى ولد القرية بطفلة الغابة، ولكنها حينما رأته رجعت إلى الوراء، وعوت مثل ذئب.

"من أنتِ؟" قال الولد. "لا تخافي".

لكن طفلة الغابة أدارت ظهرها، وهربت بين ظلال الأشجار.

في الأيام التالية، كان الولد يعود إلى الغابة على أمل أن يرى طفلة الغابة مرة أخرى. فلقيها مرة ثانية وثالثة، ولم تعد تخاف منه؛ صارا صديقين ... يمشيان معاً، ويلعبان معاً، ويركضان معاً في قلب الغابة السري.

في أحد الأيام، وبينما كان الصياد يتأكد من أفخاخه، رأى الطفلين يمران بالقرب منه، لحقهما بهدوء وحذر. وحينما عاد الطفل إلى قريته، اندفع الصياد من مخبأه، وقبض على طفلة الغابة، وقال: "أمسكتك أيتها العصفورة الصغيرة".

أخذ الصياد طفلة الغابة إلى القرية، ولكنها قاتلت، ولفت، ورفست، وعضت، إلا أن الصياد كان قوياً جداً، فلم تستطع أن تُفلت منه. وضعها في الكوخ، حبسها، وأقفل عليها الباب.

قرر الصياد أن يعلم طفلة الغابة كيف تتصرف؛ فقدّم لها كأسا لتشرب منها، وملعقة لتأكل بها، لكنها

* The Forest Child تأليف: ريتشارد إدواردز (Richard Edwards) – النص الأصلي باللغة الإنجليزية.

لم تكن تعرف لمَ هذه الأشياء! وكيف تُستعمل! بقيت الطفلة صامتة، لا تتكلم. لذلك، وضع الصياد ورقة وقلماً على الطاولة، ثم مدّ لها القلم، وقال لها: "اكتبي اسمك هنا".

نظرت طفلة الغابة إلى القلم، قلّبته في يدها؛ ولكنها لم تعرف ما الذي يجب أن تفعله بهذا الشيء! قلت لك: "اكتبي اسمك"، صرخ الصياد في وجهها، "هيّا". امتلأت عينا طفلة الغابة بالدموع، أرادت العودةَ إلى الغابة، نهضت من مكانها، كسرت القلم إلى قطع، ورمتها على الصياد، فبللت وجهه بالحبر.

"أنت بنت غبية" قال الصياد، ورفع يده ليضربها ... عندها طرق ولد القرية على الباب، ودخل: "لا تصح بها!" إنها لا تفهم ما تقوله لها، "أنا سأعلمها الكلام".

قال الصياد: "يجب أن تعلمها ذلك بأسرع ما يمكن، وإلا ستكون أنت وهي أمام مشكلة". صفق الصياد الباب. في المساء وعندما عاد الصياد، خرج الولد، تردد لحظة ثم اتجه نحو الغابة.

طبعاً، لم تعد حيوانات الغابة ترى الطفلة، فأخذت تبحث عنها؛ ركضت بين الأشجار الطويلة، وهناك اكتشفت رائحتها على الأرض، سارت الحيوانات باتجاه الرائحة إلى أن وصلت طرف الغابة، وهناك اختلطت رائحتها بروائح أخرى. عوى الذئب: "لقد فقدنا الرائحة".

وهناك عند طرف القرية، التقت الحيوانات بولد القرية الذي جاء كي يخبرهم عن مكان طفلة الغابة، وقال لهم: "بسرعة، بسرعة، من هذه الطريق، في هذا الاتجاه، هنا في هذا الكوخ".

قفزت الحيوانات من النوافذ، طاردت الصياد حول الغرفة، وفي الخارج في العتمة، وعبر الحقول. عضّ الذئبُ الصياد، والقندسُ أوقعه على الأرض، والدب دفع به إلى أسفل التلة، فسقط الصياد في بركة طين كبيرة.

ركضت الشمس إلى الأسفل كذهب يركض بين الأشجار، وركضت البنت والولد برشاقة ونعومة على أرض الغابة، وهناك علمته كيف يجد العسل والتوت، وسبحا معاً وغاصا في البحيرة وراء القندس.

أسئلة القصة – أسئلة التحليل

إن أول ما يواجهني حين أرغب في العمل على قصة في سياق درامي أنني سأتساءل: كيف أقارب هذه القصة درامياً مع أطفالي؟ لعل في الأسئلة التالية ما يضيء لي الطريق الذي سأسير فيه:

أولاً- توظيف القصة في السياق الدرامي

- ما هي الأهداف التربوية التي أتطلع إلى تحقيقها؟
- ما مدى ملاءمة القصة لهذه الأهداف؟ وما مدى تناغمها مع غايات المنهاج؟
- ما مجالات التعلم التي تتضمنها القصة؟
- ما العلاقة ما بين هذه القصة وما تم تعلمه سابقاً في المجال نفسه؟
- ما طبيعة العلاقة بين هذه القصة والوحدات المتزامنة معها من الموضوعات الأخرى؟
- كيف تُعرض القصة؟ هل أنا راضٍ عن اختياري طريقة العرض ومحتواها؟ هل لديَّ ملاحظات حول العرض؟ ما الذي أرغب في تغييره في هذا العرض؟
- هل تشكل هذه المادة تحدياً تعلمياً لأطفالي؟

ثانياً- الأنشطة والأدوار والمهمات

- ما طبيعة الأنشطة المناسبة لهذه المجالات التعلمية؟
- ما مدى مناسبتها لمجموعة الأطفال الذين سأعمل معهم؟ أي أطفال أعمل معهم؟ ما خصائصهم؟ أي طرائق يمكن أن تكون أفضل لتعلمهم؟
- ما الأدوار التي سأقوم بها كمعلمة؟
- هل معرفتي وإمكاناتي الراهنة كافية أم بحاجة إلى معرفة أكثر وتعمق وتوسيع؟
- ما الأدوار التي سيقوم بها الأطفال؟
- ما الأنشطة ذات المهمات الفردية، ولماذا؟ ما الأنشطة الجماعية (ثنائيات، أكثر من اثنين، الصف مجموعتان، مجموعة كلية...)؟ ولماذا؟
- هل إمكانات الأطفال كافية ومناسبة للشروع في هذه الأدوار؟
- هل تحتاج الأنشطة والأدوار والمهمات إلى تهيئة مسبقة من قبلي أو من قبل أطفالي؟

ثالثاً- المصادر وتوظيفها

- ما أنواع المصادر الممكنة؟
- أية مصادر سأختار؟
- ما مدى توفرها؟
- هل نحن بحاجة إلى مصادر لكل طفل أم لمجموعات أم للمجموعة الكلية؟
- أية مصادر سيوفرها الأطفال وأية مصادر سأوفرها أنا؟
- كيف أجهز المصادر المناسبة وأوفرها عند الحاجة إليها، بحيث تكون بين يدي؟

رابعاً– خطة التدريس ومنطقية تسلسل الأنشطة

- ❖ كيف سأعلم هذه القصة؟
- ❖ أي النشاطات التي سنقوم بتطبيقها؟ هل هي نشاطات تفاعلية وفعّالة؟
- ❖ هل تضمن هذه الأنشطة مشاركة جميع الأطفال؟
- ❖ كيف يمكن ترتيب الأنشطة بصورة متسلسلة؟
- ❖ ما الذي يمكن عمله في حالة تعثر أحد الأنشطة؟ ما البدائل التي لديّ؟

خامساً– التقييم

- ❖ ما غايات التقييم؟
- ❖ ما وسائط التقييم؟
- ❖ ما الذي نقيمه؟ وأية مواد أو مرجعيات نعمل عليها؟
- ❖ هل هناك إمكانية لعمليات تقييم مغايرة للتقييم السائد؟
- ❖ كيف نقوم بعملية تقييم خاصة قبل الشروع في التعليم؟
- ❖ كيف نقوم بالتقييم خلال عملية التعليم؟
- ❖ ما التقييم الذي سينجز بعد عملية التقييم؟
- ❖ كيف ستنقلني خلاصات التقييم إلى مستوى جديد من العمل مع أطفالي، وما الذي سأركّز عليه في المستقبل، من حيث المجالات، والأنشطة، والأدوار، والمهمات، والمصادر، والتسلسل، والتقييم؟

سادساً– هل أنا راضٍ عن إجاباتي واقتراحاتي للأسئلة السابقة؟

- ❖ إذن سأشرع في تنفيذ ذلك

ولعله من المفيد جداً أن أبدأ بتفكيك القصة والتعرف على طبقاتها الدلالية وما تعكسه من بنى رمزية، لذلك، فإنني سأحاول استعراض الملامح الأساسية التي تنطوي عليها القصة، سواء فيما يخص الأحداث، أم المحاور، أم البنية الرمزية، أم العلاقات، وأخيراً الغايات التي أتطلع إليها من وراء هذه التجربة:

- ما الأحداث المتعاقبة كما وردت في القصة؟

١ – الذئب والدب والقندس يعلمون الطفلة الركض والبحث عن الطعام والسباحة.

٢ – الصياد في الغابة وولد القرية في انتظاره.

٣ – مصادفة اللقاء بين الولد والطفلة وهروبها.

٤ – نشوء صداقة بين الطفلين.

٥ – الصياد يلقي القبض على الطفلة التي تقاومه.

٦ – الصياد يضغط على الطفلة لتتعلم الشرب بالكأس والأكل بالملعقة والكتابة بالقلم.

٧ - الصياد يصرخ في وجهها فترشقه بالحبر.
٨ - الطفل يتعهد أمام الصياد بتعليمها.
٩ - الحيوانات تبحث عن الطفلة، ولكنها تفقد أثرها.
١٠ - الطفل يرشد الحيوانات على مكان الطفلة.
١١ - الحيوانات تهاجم الصياد وتخلص الطفلة.
١٢ - الطفلة تعلم الولد الركض والبحث عن الطعام في الغابة والسباحة في البحيرة.

- ما المحاور الأساسية التي تضمنتها القصة؟

❖ طفلة (من بني البشر) تحيا مع الحيوانات

من أين أتت هذه الطفلة؟ كم عمرها؟ لماذا لم تقم الحيوانات بإيذائها؟ كيف تمكنت من العيش في الغابة؟ منذ متى وهي في الغابة؟ من أبوها وأمها؟ ما الذي حل بهما؟ كيف كانت تنظر الحيوانات إليها؟ كيف كانت هي تنظر إلى الحيوانات؟ ما الذي يدفع بالحيوانات لتخليص الطفلة من يد الصياد؟

❖ ولد القرية الذي يحمل للصياد أفخاخه

من هذا الولد؟ كم عمره؟ لماذا يشتغل مع الصياد؟ لماذا لا يدعه الصياد يرافقه في عملية الصيد؟ كيف ينظر الولد إلى الصياد؟ كيف ينظر الصياد إلى الولد؟ ما طبيعة الأسرة التي ينتمي إليها الولد؟ لماذا يقوم بهذا العمل مع الصياد؟

❖ انبناء علاقة ولد القرية وطفلة الغابة

- ما نظرة كل منهما للآخر بعد مصادفة اللقاء الأول؟ هل تغيرت هذه النظرة في اللقاء الثاني؟ ما الذي تغير في اللقاء الثالث؟ ما الذي دفع ولد القرية إلى محاولة الدفاع عن الطفلة؟ ما الذي دفع ولد القرية إلى مساعدة الحيوانات لمعرفة مكانها وتخليصها؟ ما الذي دفع ولد القرية إلى مرافقة الطفلة إلى الغابة؟ هل كان خياره بالذهاب إلى الغابة كمكان بديل لحياة القرية، أم أنه أبقى على حياته في القرية أيضاً؟ كيف ترى ذلك؟ ما الذي دفع بطفلة القرية إلى تعليمه ما علمتها إياه الحيوانات؟

❖ طفلة الغابة والصياد

ما الذي أحست به طفلة الغابة حين أمسك بها الصياد؟ لماذا حاولت التخلص منه؟ ما الذي دفع طفلة الغابة إلى البكاء وكسر القلم ورميه في وجه الصياد؟ ما نظرة الطفلة للصياد؟

- البنية الرمزية ودلالاتها

حينما نقرأ القصة أو نستمع إليها، فإننا سنكون إزاء مقاربات متنوعة للقصة، فقراءتها ليس كالاستماع إليها، واختلاف طبيعة المتلقين تفضي إلى اختلافات في التأويل وفي نوعية الانفعالات التي ترافق الفعل القصصي والانطباعات التي تتخلق خلاله وبعده. وقد تتيح مقاربة القصة مجالاً تخيلياً خاصاً بكل متلق، وقد يتيح هذا التلقي إمكانات البحث ضمنياً أو ظاهرياً بما يعادل هذه القصة موضوعياً في كليتها أو في أجزائها، وقد تتداعى صور واقعية تشي بها القصة من خلال مكوناتها الرمزية وتفضي إلى أسئلة من قبيل: ما الذي ترمز إليه القصة في الحياة؟ ما المفاهيم والقيم الإنسانية التي تتضمنها؟ ما المشاعر الإنسانية الموازية للمشاعر المنبثقة عنها؟

وكمحاولة ابتدائية للولوج إلى عالم القصة من ناحية تحليلية، فإنه يمكن القول إن الطفلة كانت تعيش حياتها بصورة "طبيعية"، وقد تخلل هذه الحياة حدثان أساسيان خلقا "بالضرورة" تحولات لدى الطفلة، الأول: لقاؤها بولد القرية. والثاني: "أسرها" من قبل الصياد. إن هذين الحدثين يشكلان منعطفين جوهريين في حياة الطفلة، وجاءا ليكسرا نمطاً حياتياً معيناً، ففي الحدث الأول تجد نفسها فجأة أمام ولد أكثر شبهاً بها من الحيوانات، يشبهها على الأقل من الناحية الجسمية، وما بين فضول الولد وخوف الطفلة تبدأ علاقة بالانبناء تدريجياً إلى أن تفضي إلى صداقة بينهما، ولا يستمر الأمر على هذا النحو طويلاً، فيأخذ الحدث الثاني مساره، وتغدو الطفلة في قبضة الصياد، وتغدو محاولاتها في مقاومة ذلك عبثاً، ولكنها لا تستسلم تماماً لقدرها الجديد، فالصياد الذي يرغب في تعليمها ما يتعلمه البشر، وفي هذا الإطار يتصرف معها بقسوة؛ يريد تعليمها طرق الأكل والشرب والكتابة، ولكنه يصرخ بها حين لا تمتثل لما يريد! فما الذي يدفع الصياد إلى التصرف على هذا النحو؟ لماذا يريد إبقاء الطفلة لديه؟ بماذا كان الصياد يفكر وهو يفعل ذلك؟ أما الحيوانات فإنها تفتقد الطفلة، فتحاول البحث عنها، لكنها لا تتمكن من الاستمرار في ذلك، لأنها فقدت رائحتها عند طرف الغابة. إن طرف الغابة هو الحافة الفاصلة بين عالمين؛ عالم الغابة وعالم القرية، عالم الحيوانات وعالم البشر، الحيوانات لم تجتز حدودها (حدود الغابة)، أما البشر فإنهم يجتازون ذلك الحد (الصيادون يذهبون بغرض الصيد إلى الغابة)، فما الفرق بين هذين العالمين؟ إن ولد القرية يقرر الانضمام إلى عالم الغابة من خلال طفلة الغابة، فهما لم يعودا صديقين فقط يلعبان معاً، ويركضان معاً، بل أخذت تعلمه ما علمتها إياه الحيوانات.

تنبني القصة على محور الطفولة: أحدهما حرٌّ (الطفلة) والآخر مذعن (الطفل)، فهي تمارس حريتها بطاقتها الكاملة وبرغبتها التامة، وحينما وجدت نفسها في وضعية أخرى لم تقبلها لأنها أولاً فقدت حريتها وثانياً رأت نفسها واقعة تحت قبضة نظام آخر قاس، أما الولد فقد بدأ مساره نحو الحرية عبر اكتشافه لها (اللعب مع الطفلة) وعبر فقدها أيضاً (لأنها فقدت حريتها). لم يشأ الولد أن يخسر تلك الحرية التي بدأ يتنشقها، فأخذ بالتحول واتخاذ المواقف التي تحقق له ذلك، ابتداءً من أنه:

١ - لم يعد مستسلماً لقدره (الانتظار) فأخذ يكتشف الغابة (اللعب هنا يحمل هذا المغزى).

٢ - وعمل على مساعدة الطفلة بالمبادرة إلى تعليمها، كي يخلصها من قسوة الصياد.

٣ - وأخبر حيوانات الغابة بمكان أسرها كي يخلصوها.

٤ - وقرر مرافقتها إلى الغابة، كما قرر أن يتعلم ما تعلمته كي يكون جزءاً من فضاء الحرية هذا.

فهو قد يكون ممثلاً لمشروع "صياد" آخر في المستقبل، غير أن ما حدث أفضى إلى إحداث تحولات جوهرية في رؤيته وفي وضعيته، وبالتالي في اختياره للغابة كفضاء للحرية بالتلازم مع تلك الطفلة التي باتت صديقته. وفي هذه السياقات جميعها، فإن أسئلة كثيرة يمكن طرحها:

- بم كان يفكر كل منهما في اللحظة الأولى للقائهما؟ في تلك اللحظة حينما التقت عيونهما للمرة الأولى، بم فكّر كل منهما؟ لأول مرة ترى شخصاً يشبهها، على الأقل في الهيئة الجسمية، يرتدي ملابس. وهو يرى فتاة من جنسه لكنها عارية، تركض وتقفز كما الحيوانات ... بماذا فكَّر كل منهما اتجاه الآخر؟ ما الذي فكرا فيه حينما تصادفا في المرة الأولى؟ ما الذي فكّرا فيه حينما التقيا في المرة الثانية؟ ما الذي فكّرا فيه حينما التقيا في المرة الثالثة؟

كما أن سيناريوهات عديدة يمكن تخيلها، وهي ستمنحنا أفقاً لرؤية حالات مختلفة وبدائل متنوعة وافتراضات كثيرة من قبيل: لو غيرنا في سرد القصة، وقلنا: "إن الصياد أبدى لها حناناً، اقترب منها، مسّد لها على شعرها، اصطحبها إلى كوخه، لاحظها ترتجف، لم يعرف إذا ما كانت خائفة أم أنها تحس بالبرد، أحضر معطفاً ولفّ به جسدها، أحضر لها حساء ساخناً، قدّم لها ملعقة، لم تعرف ما الذي تفعله بها، أخذ يرشف حساءه بملعقته، جربت تقليده ... بعد ذلك أحضر قلماً وورقة، وقال لها بلطف شديد: اكتبي اسمك أيتها الصغيرة..."، ما الذي يمكن أن يحدث لو أن القصة سارت على هذا النحو؟ كيف سيكون حال حيوانات الغابة، وبخاصة أصدقاءها الثلاثة؛ الذئب، والدب، والقندس إذا ما قررت البقاء عند الصياد؟ أتاحت الطفلة للولد أن يتعرف على الغابة بعمق في الوقت الذي كان الصياد يتركه منتظراً ولا يسمح له بالتجول فيها (ما أتاحته الطفلة للولد ليستكشف الغابة ويختبرها، وما منعه الصياد من فعله وأبقاه رهين الانتظار).

❖ العلاقات

تتضمن القصة طبقات عديدة من العلاقات، وهذه العلاقات تنبني في إطار ما نسميه بإطار المسافة، فالإطار يمثل الحالة أو الوضعية التي تنوجد فيها الشخصية، أما المسافة فهي درجة القرب أو البعد عن الفعل المتضمن في تلك الحالة أو الوضعية المحددة، ويمكن استكشاف تلك العلاقات من خلال النظر في مواقف الشخصيات وأفعالها وردود أفعالها ضمن بنى علائقية مركبة، ويمكن التعمق في استكشاف هذه العلاقات على مستويين أيضاً:

- المستوى النفسي والانفعالي والعقلي والحركي في غياب الشخصية الأخرى.
- المستوى النفسي والانفعالي والعقلي والحركي في حضور الشخصية الأخرى.

كما يمكن البحث فيها عبر مجالات عديدة، منها:

- عالم الغابة وعالم القرية (عالم الحيوانات وعالم البشر).
- علاقة الإنسان بالطبيعة.
- علاقة الإنسان بالمحيط الذي ينشأ فيه.

وإذا حاولنا التفصيل أكثر في نوعية هذه العلاقات، يمكن إيراد الأمثلة التالية:

١) علاقات (الطفلة – الذئب – الدب – القندس – بقية الحيوانات) فيما يخص الحالات التالية:

١ – الحياة اليومية.
٢ – اختفاء الطفلة.
٣ – البحث عن الطفلة.
٤ – تخليص الطفلة.

٢) علاقة (الصياد – الولد)

١ – حياة الصيد اليومية، الولد مهمته حمل الأفخاخ وانتظار الصياد ريثما ينتهي من مهمة الصيد).
٢ – حبس الصياد للطفلة في الكوخ.
٣ – دخول الطفل إلى الكوخ ورغبته في إنقاذها من غضب الصياد.
٤ – إبلاغ الحيوانات بوجود الطفلة في كوخ الصياد.
٥ – قرار الولد بمرافقة الطفلة وترك الصياد.

٣) علاقة (الطفلة – الولد)

١ – اللقاء الأول (المصادفة).
٢ – اللقاء الثاني.
٣ – اللقاء الثالث (اللعب معاً).
٤ – الولد يدخل الكوخ والطفلة في قبضة الصياد.
٥ – الطفلة تعلم الولد.

٤) الصياد والطفلة

١ – مصادفتها وهي تلعب مع الولد.
٢ – القبض عليها.

٣ - محاولة تعليمها.

٤ - عودتها إلى الغابة.

٤ - قراءة القصة واستكشاف دلالاتها وبناها الفنية

- من هي الشخصيات في القصة؟ ما الأحداث المتلاحقة؟ أين تحدث؟ متى تحدث؟ كيف تحدث؟ لماذا تحدث؟

٥ - تحديد مجالات التعلم التي تتضمنها، وبخاصة ما أريده منها لتلاميذي.

هناك مجالات تعلم عامة تتضمنها القصص، وهناك مجالات تعلم مخصوصة (معرفية ومهاراتية) سيتم العمل عليها خلال التفاعل الدرامي مع القصة. فمن مجالات التعلم العامة التي تتضمنها قصة "طفلة الغابة": اللغة، والطبيعة، والعلاقات الإنسانية، والتكون الاجتماعي، والعلوم، والرياضيات، والتفكير. كما تتضمن الإنصات، والتخيل، والتشكيل (اللفظي وغير اللفظي)، والاستماع إلى طرائق الإلقاء، والإثراء اللغوي، والتعرف على نماذج من العلاقات التي تقوم بين البشر في حياتهم الاجتماعية... .

ولكن هذه المجالات الواسعة تتضمن أهدافاً مخصوصة سيتضمنها استعمال هذه القصة تحديداً؛ فما الأهداف المحددة الممكنة لقصة "طفلة الغابة" تحديداً؟ بطبيعة الحال، فإن ذلك يصعب حصره، فكل خبرة إنسانية متعددة الأبعاد، وتتأثر بالعمل التفاعلي ما بين الأفراد من ناحية، وبين الفرد وذاته من ناحية ثانية، كما أن كل خبرة تنطوي على شبكة معقدة من المعارف والقيم والمهارات الظاهرة والضمنية،، وتتضمن هذه الشبكة مجالات معلوماتية كأنواع الغابات، وأنواع الحيوانات، وحرفة الصيد، وطرائقه ... كما تتضمن مجالات مهاراتية كالاستكشاف، والتصنيف، والتحليل، والموازنة، والتعبير ... كما تتضمن مجالات قيمية تتعلق بالمفاهيم، والمبادئ، والقيم الإنسانية، وتتضمن مجالات تحليلية تتعلق بالتقييم، وبناء وجهة النظر، واتخاذ القرارات، وتحديد المواقف، واستخلاص العبر... . إن المجالات التي يمكن الولوج إليها كثيرة، ولكنني هنا، وفي هذا المقترح سأحاول تسليط الضوء على بعض الغايات المباشرة:

١ - الاستمتاع بقصة جديدة مشوقة.

٢ - التفاعل مع القصة بشخصياتها وأحداثها والتعمق في أبعادها ومعانيها.

٣ - التعرف على عالمين: عالم الغابة وعالم البشر (في سياق محدد ليس تعميمياً).

٤ - التعرف على حيوانات بأسمائها وأشكالها.

٥ - التعرف على طرق حياة الحيوانات.

٦ - ظاهرة الصيد.

٧ - مناقشة فكرة الحرية.
٨ - فكرة الاعتداء والعنف.
٩ - فكرة الصداقة.
١٠ - فكرة الأنا والآخر.
١١ - الإطار الواقعي والسياق التخيلي والعلاقة فيما بينهما.
١٢ - القراءة، والكتابة، والاستماع، والمناقشة، وبناء الأسئلة، وتقديم البدائل، واكتشاف وجهات نظر مختلفة.

❖ الغايات

وفي ضوء ما سبق، فإن ما ينبغي عمله يتحدد بناء على الغايات التي سردتها سابقاً، وهي تتطلب مجموعة من الإجراءات التي يتعيّن عليّ اتباعها لتحقيق أقصى ما يمكن من المقاصد والغايات، وهي تتمثل في:

١) لحظة البدء

ما هي نقطة الانطلاق؟ كيف سأبدأ الدراما؟ ما هو أول شيء سأقوم بعمله، هل سأقوم بعمله؟ كيف سأمهد لبناء تعاقد مع التلاميذ لعمل هذه الدراما؟

٢) شكل السرد

هل سيروي المعلم القصة أم هل سيقرأها؟ هل سيسرد المعلم القصة من أولها إلى آخرها؟ هل سيقرأ أفراد المجموعة القصة؟ وكيف؟ هل سيتوقف المعلم عند لحظة أو لحظات حاسمة خلال القص؟ ما هي تلك اللحظات؟ ما غاية التوقف عندها؟ ما الاحتمالات التي ستقود إليها؟ كيف سأستجيب في حالة ظهور ما لم أتوقعه؟

٣) سلسلة الأعراف الدرامية

أي الأعراف الدرامية التي سأستعملها خلال الدراما؟ أين سأستعمل كلاً منها؟ ما الغاية من استعمال كل واحد من هذه الأعراف؟ ما بدائل كل عرف في حالة عدم تحقيقه للغاية المتوخاة منه؟ كيف يمكن الاحتفاظ بما تم إنتاجه في كل عرف كي يشكل عملاً درامياً تراكمياً كل محطة فيه مبنية على المحطة السابقة وتؤسس للمحطة اللاحقة؟

٤) تقييم العملية الدرامية

تتم عملية تقييم الدراما خلال الدراما نفسها، وبعد إنجازها أيضاً، فهل تحقق الدراما غاياتها كما هو مخطط لها؟ ما المناحي التي تحققت بصورة فضلى؟ أين فشلت الدراما في تحقيق المتوخى منها؟

ما البدائل المقترحة لتلافي الثغرات؟ هل يمكن استدخال عناصر جديدة لاحقاً لتجاوز إشكاليات معينة؟ هل حققت الدراما غاياتها؟ أي الأبعاد والمجالات التي عليّ التركيز عليها وتعميقها في الدرامات اللاحقة استناداً إلى تقييمي لهذه الدراما؟

مقترح في توظيف الدراما: القصة كسياق تعلمي

الزمن المتوقع: ٤ – ٥ ساعات

معدل الزمن المتوقع: ١٠ دقائق

١	التهيئة وبناء الجو العام
المقاربة	واقعية
دور المعلم	تعليمات وتوجيه ومراقبة
دور التلاميذ	استماع وحركة
الغاية المباشرة	– الإنصات. – تخيل المكان. – ربط حركة الجسد بالموسيقى والاستجابة للإيقاع. – التفكير بالغابة؛ كأمكنة، كمكونات، كعلاقات، علاقة الإنسان بالغابات.

السياق	**"سنتحرك الآن في الحجرة، كل يتحرك كما يرغب، ولكن بصمت وهدوء ... سأطلب منكم بعد قليل بعض الأمور ... لنمشي الآن ... أسرع ... أسرع ... أسرع ... أبطأ ... أبطأ ... أبطأ ... ثبات ..."** (نكرر هذه التعليمات مرات عدة، بإمكاننا أن نغير في درجة الإيقاع وفي نوعيته ... سيساعد في ذلك تغيير نبرة الصوت لتحمل معنى الحركة التي نطلب من الأطفال تنفيذها ... ينتهي التمرين بأبطأ ... أبطأ ... أبطأ ... ونستمر في ذلك حتى لحظة الثبات) ..." **بهدوء شديد اجلسوا حيث أنتم ... سنستمع الآن إلى موسيقى ... أرجو أن تركزوا عليها وتنصتوا جيداً"** (الموسيقى تتضمن أجواء غابة ... أصوات حيوانات ... زقزقة عصافير ... صوت الريح ... حفيف أشجار ... الخ، إلى أن تنتهي القطعة الموسيقية). "ما الذي سمعتموه؟ أين يقع هذا المكان؟ من يعيش فيه؟ كيف يعيشون به؟ هل هناك من ذهب إلى غابة؟ حدثنا عنها. مَنْ مِنَ الناس يذهب إلى الغابة؟ ماذا يفعل هناك؟ ما هي ردود فعل الحيوانات؟ هل كل الغابات متشابهة؟ ما الفرق بين غابة وأخرى؟ هل تعرفون عن غابات في بلادنا؟

إضاءات	– إيحاءات للدخول في الدراما، تهيئة نفسية وخلق استعداد، يمكن القيام طبعاً بلعبة إحماء أخرى غير هذه مثلاً: – إنتاج حركات وأصوات موسيقية تشبه ما يمكن أن يحدث في غابة، في الصباح، في المساء، في الليل، عند النوم، في حالة الجوع، الشبع، الركض، الحذر، الخوف، اللعب ... . – يمكن الولوج لمناقشة تتناول قضايا مختلفة تبعاً للدرجة والعمق الذي أتطلع إليه في إطار أهدافي المحددة من وراء هذا النشاط. فيمكن مناقشة قضايا مثل التحطيب، والتوازن البيئي، والصيد، والتنزه ... . – البناء على المعرفة السابقة بخصوص أنواع الغابات، أنواع الحيوانات (يمكن القيام بأنشطة قبلية في هذا المجال كمشاهدة فيلم عن الغابات، أو مشاهدة صور فوتوغرافية، أو الاستماع إلى نص يصف غابة ... .

◆ ◆ ◆

معدل الزمن المتوقع: ٢٠ دقيقة

٢	تأسيس السياق وتأثيث الحيز
المقاربة	واقعية – الغابة على الأرض
دور المعلم	توجيه وإشراف ومتابعة
دور التلاميذ	رسم، اختيار، تكوين علاقات
الغاية المباشرة	تأسيس السياق وتأثيث الحيز. تصديق المكان (الغابة).

السياق	أنشر على الأرض قطعة كبيرة من القماش، (ربما أضع بعض العلامات البسيطة التي قد تشي بأن هذا المكان هو غابة: كصورة شجرة، أو نهر، أو كوخ ... أو تجسيد لشجرة أو خيط صوف أزرق كرمز لنهر أو أية أشياء أخرى ...). أطلب من التلاميذ الجلوس حولها ... . **"بماذا يوحي لكم هذا المكان الذي على الأرض؟"، "سنعمل الآن من أجل تشكيل غابة كاملة، سأوزع عليكم صور حيوانات وصور أشجار وأشياء أخرى موجودة في هذه الغابة التي سنشكلها ... . وأريد منكم واحداً بعد الآخر أن يرينا الصورة التي يحملها، ويقول ما الذي فيها، وأن يضعها في المكان المناسب في الغابة، وأن يخبرنا: لماذا قرر وضعها في هذا المكان بالذات؟".**

إضاءات	إن طبيعة هذا النشاط تختلف من مجموعة إلى أخرى، ومن مستوى عمري إلى آخر، كما تختلف استناداً إلى طبيعة المهمة التي نريد من الأطفال تنفيذها، إن جوهر النشاط هو تأثيث حيز مكاني للغابة، سواء أرسمناه، أم كتبناه، أم اخترنا الصور والمواد الأخرى لتشكيله. بدلاً من القماش يمكن استعمال ورق من الحجم الكبير (لفات ورقية رخيصة الثمن، ورق الجرائد مثلاً قبل تقطيعه)؛ فقد أقسِّم المساحة إلى قسمين: قسم يشكّل الغابة، وقسم آخر يشكل القرية المحاذية أو بعض بيوت أطرافها المحاذية لطرف الغابة. قد أطلب من الأطفال تشكيل كل من الغابة والقرية أيضاً، قد أستخدم أسلوبين مختلفين في ذلك؛ في تأسيس الغابة نستعمل الصور، وفي تأسيس القرية نرسم البيوت والشوارع والأماكن العامة والبساتين والحقول وبعض الحيوانات ... (قد نبدأ بالغابة إذا كنا نشتغل على الحيوانات الأليفة والداجنة في مرحلة ستليها حيوانات كاسرة...) ويمكن الحث على الفعل عبر الأسئلة، مثل: ما الذي في صورتك؟ أين ترغب في وضعه؟ لماذا هذا المكان بالذات؟ (الشروع في رسم علاقات ما بين ما ينوجد في الغابة، أو عبر اختيار الصور بناء على معرفتي بالحيوانات المعروفة للأطفال، وغير المعروفة أيضاً: ما هي؟ كم عدد المعروف منها وغير المعروف؟). - في هذا النشاط هناك فعاليات متنوعة كالقراءة، والرسم، والكتابة، والتعبير الشفوي، والموازنة، والتصنيف، والربط، والتركيب ... . ومن المناسب هنا القول إن هذا المقترح بوجه عام يتسم بالمرونة، فمثلاً إن طبيعة الأنشطة والمهمات والأدوار التي سيقوم بها المعلم أو التلاميذ قد تختلف بناء على طبيعة المجموعة المشاركة، ففي هذه الدراما هناك على سبيل المثال أنشطة كتابة، أو مشاهد درامية حوارية، قد تكون مناسبة لتلاميذ في عمر معين ولا تكون مناسبة لتلاميذ في عمر آخر. إن تطويع الأنشطة لتناسب المجموعة وخبراتها وإمكاناتها لتخلق مستوى من التحدي يتناسب مع قدرات التلاميذ في مواجهته يغدو ضرورياً؛ فإذا كانت الدراما لتلاميذ ما قبل سن السادسة أو الخامسة الذين لا يعرفون القراءة أو الكتابة في الغالب، فإن نشاطاً مثل تأسيس الحيز المكاني وتشكيل الغابة التي ستجري القصة فيها يمكن تطويعه على النحو التالي: فبدلاً من كتابة أسماء الحيوانات أو كتابة ما قد تقوله في موقف معين، فإن ذلك يمكن استبداله بصور لحيوانات جاهزة مسبقاً، أو نطلب منهم رسم هذه الحيوانات الموجودة في الغابة، وقد نطلب منهم ربط الصور بالكلمات المكتوبة على بطاقات جاهزة مسبقة، أو قد نوفر لهم أشكالاً رمزية تعبر عن حالات انفعالية متنوعة، ويختارون منها ما يناسب وضعية شخصية ما في موقف بعينه. أو قد تكون الكتابة تعبيراً بخربشات يقوم الأطفال برسمها وقراءة دلالاتها على مسامعنا. وما ينطبق على هذا النشاط، فإنه ينطبق على غيره أيضاً.

◆ ◆ ◆

معدل الزمن المتوقع: ٧ دقائق

٣	رواية القصة
المقاربة	واقعية – رواية القصة
دور المعلم	راوٍ
دور التلاميذ	مستمعون
الغاية المباشرة	– الاستماع والتركيز وفتح أفق التخيل وتكوين الصور الذهنية لأحداث القصة التي تروى وأمكنتها وما ينتج من علاقات بين شخصياتها وحركات... .

معدل الزمن المتوقع: ٣ دقائق

السياق	مباشرة، وبعد انتهاء النشاط السابق أبدأ برواية القصة: "هنا في هذه الغابة كانت هناك طفلة تعيش مع الحيوانات... " واستمر في القص إلى أن أصل إلى: "... عوى الذئب: لقد فقدنا الرائحة". "وطبعاً عادت الحيوانات حزينة إلى الغابة، ولم تكن تدري ما الذي ستفعله".

إضاءات	– تتنوع أشكال القص وهذا يعتمد على ما أتطلع إليه من وراء القص؛ فهل سأوجز القصة وأعرض محطاتها الأساسية لأنني أرغب مثلاً في الاشتغال على مناطق في داخل القصة، وأملأها بأنشطة الأطفال وخيالاتهم وتوقعاتهم ...؟. هل سأقرأ القصة قراءة عادية؟ هل سأقرأها وأعرض صور الأحداث مترافقةً مع القراءة؟ هل سأعيد قصها بلغتي وخيالاتي ودون الاستناد إلى النص المكتوب؟ هل سأرويها موظفاً الحركات والإيماءات كراوٍ؟ هل سأمثلها أو أمثل مقاطع منها؟ هل سأشتغل مع ممثلين كي يعرضوا القصة بطريقة ما؟ هل سأشتغل على قص القصة بحيث يشارك التلاميذ في قصها معي؟ إن تقرير شكل السرد جوهري في تحديد الغايات المتوخاة منه، وليس هناك طريقة أفضل من غيرها، فكل واحدة منها ملائمة إذا أحسنتُ اختيارها وبنيتها على قدراتي وعلى معرفتي بتلاميذي.

◆ ◆ ◆

معدل الزمن المتوقع: دقيقة واحدة

٤	التوقف عن القص في لحظة حاسمة
المقاربة	واقعية/تأمل وتفكير
دور المعلم	صامتٌ
دور التلاميذ	صامتون
الغاية المباشرة	الاسترجاع وفتح أفق التخيل

السياق	أتوقف عن القص، أترك للأطفال فسحة زمنية من الوقت قبل أن أشرع في النشاط التالي.

إضاءات	يحتاج الأطفال إلى فسحة للتأمل بعد انتهاء القص، هذه الفسحة تتيح لهم استرجاع صور الحكاية بعضها أو كلها، والتفكير في تداعياتها الشعورية والدلالية.

◆ ◆ ◆

معدل الزمن المتوقع: ٥ دقائق

٥	**طفلة الغابة حبيسة الكوخ**
المقاربة	درامية/أصوات في الرأس
دور المعلم	منظمٌ وموجهٌ
دور التلاميذ	الصوت الداخلي لطفلة الغابة
الغاية المباشرة	- استكشاف الحالة الشعورية والذهنية للطفلة وهي حبيسة كوخ الصياد

السياق	"ما الذي كانت تفكر فيه طفلة الغابة وتشعر به وهي حبيسة في كوخ الصياد؟". أختار أحد الأطفال وأطلب منه أن يجلس في وسط الحجرة، وأطلب من بقية الأطفال أن يمروا من ورائه، كل واحد سيقف وراءه ويقول شيئاً تفكر فيه أو تحسه طفلة الغابة في هذه اللحظة تحديداً، أبدأ أنا بذلك، ثم أدع الأطفال واحداً تلو الآخر يقفون وراء طفلة الغابة ويعبرون عما يتخيلون أن الطفلة تقوله أو تفكر فيه.

إضاءات	علي أن أركّز انتباهي تماماً لما يقوله التلاميذ، لأنني سأستثمر بعضاً من إشارات أو تعبيرات التعاطف والتضامن التي سيبديها بعض الأطفال أو جميعهم في النشاط اللاحق. كما أنني قد استثمر بعض التعليقات الأخرى (غير المتعاطفة أو الساخرة) في إثارة الموضوع من زوايا أخرى كي أمكّنهم من التفاعل معها بناء على معطيات جديدة.

العرف المستعمل	"أصوات في الرأس" "استكشاف ما الذي يدور في رأس الشخصية" حينما تكون الشخصية في وضع متأزم، وتضطرب رؤيتها، وتتعثر في اتخاذ خطوتها التالية، يتوزع المشاركون على مجموعات، تفكر كل منها بالأصوات التي تتصارع داخل هذه الشخصية، وتعمل على تحديد هذه الأصوات الداخلية، وحين تصبح المجموعات جاهزة لإعلان هذه الأفكار المضطربة لدى الشخصية، نضع الشخصية في الحالة الدرامية المحددة، فنقوم بتمثيل صامت لدورها، وتقوم المجموعات بمرافقة هذا الفعل بالإفصاح عما يجول في داخل هذه الشخصية. يعمل هذا العرف من أجل التعبير عن "المشاعر والانفعالات" أو "الكلام الداخلي"، وهو مصمم لتعميق الفهم الجماعي لطبيعة الشعور الذي ينتاب الشخصية في حالة محددة، وذلك حينما لا تستطيع التعبير عما يختلج في داخلها من مشاعر مضمرة. وحين يظهر كلامُها معنى ويخفي باطنها معنى آخر، ففي هذا العرف نعمل على إظهار هذه الأصوات الداخلية التي تتنازع في داخل الشخصية، وبخاصة حين تواجه ظرفاً صعباً أو يتطلب وضعها اتخاذ قرار حاسم. يوفر هذا العرف فرصة لإنتاج تناغم بين الصوت والفعل، وتصبح الشخصية أكثر وعياً بالمشكلة التي تواجهها، وتندمج التعبيرات المنطلقة من الآخرين في فعل قد يبدو وشيكاً وتؤثر فيه. ويفيد توظيف هذا العرف في إضافة توتر جديد، ويصبح مجدياً إذا بدت هناك ضرورة لإبطاء الدراما بغية خلق تفاعل أعمق مع الحالة يعكس موقف المشاركين ورؤيتهم.

◆ ◆ ◆

معدل الزمن المتوقع: ١٠ دقائق

٦	**ما الذي ستفعله حيوانات الغابة؟**
المقاربة	درامية – العرف: الاجتماع
دور المعلم	أحد الحيوانات
دور التلاميذ	حيوانات الغابة
الغاية المباشرة	- تنظيم النقاش. - تكوين وجهة نظر جماعية. - آلية اتخاذ القرارات. - بناء تصور لما ستكون عليه آراء الشخصيات الأخرى حين نضع أنفسنا في وضعيتها وظروفها ومزاجها وحالتها... .

السياق	"قرر أصدقاء الطفلة الثلاثة؛ الدب، والذئب، والقندس، دعوة الحيوانات إلى اجتماع على صخرة الاجتماعات قرب النهر، في المكان الذي تجتمع فيه الحيوانات كلما قررت التباحث في أمر مهم. انطلق الثلاثة في أرجاء الغابة يبلغون الحيوانات باجتماع سينعقد هذا المساء، وقد أبدت جميع الحيوانات رغبتها في الحضور. وفعلاً، وفي الموعد المحدد، حضرت جميع الحيوانات وبدأ الاجتماع". ما الذي يمكن أن يدور في هذا الاجتماع؟ لكي نعرف ذلك بإمكاننا الآن أن نتخيل أنفسنا كحيوانات الغابة، ولكي يسهل علينا التعرف على بعضنا البعض سأطلب منكم، وبهدوء، أن تتناولوا صورة الحيوان الذي وضعتموه على القماشة حين بدأنا في عمل الغابة، وأن يعلّق كل منكم الصورة على صدره، وأن تعودوا إلى أماكنكم. "أنا أيضاً سأكون واحداً من حيوانات الغابة التي حضرت الاجتماع". "أنا (أذكر اسم الحيوان: الفيل، الزرافة، الهدهد، البومة ...) واليوم هو دوري في إدارة الاجتماع، لذلك أرجو منكم الالتزام بالهدوء وعدم المقاطعة، سأمنح الجميع فرصة الحديث" ... . وبصفتي مدير الاجتماع، فإنني أود أولاً التعبير عن شكري وتقديري لكم جميعاً لأنكم جئتم إلى الاجتماع، ولأنكم أتيتم في الوقت المحدد ... أنتم تعرفون أن هذا الاجتماع ينعقد تلبية لرغبة كل من القندس، والذئب، والدب، للبحث في أمر صديقتهم طفلة الغابة، وأود أن أخبركم بأمر مهم علمته قبل قليل من ولد القرية التي كانت تلعب معه في الأيام الأخيرة، لقد أخبرني بأن صديقتنا الطفلة محبوسة في كوخ الصياد الموجود على طرف الغابة. لذلك، فإنني أقترح أن نجتمع بالصياد ونطلب منه إطلاق سراحها، ولكنكم تعرفون بأننا بحاجة إلى أن يكون كلامنا وموقفنا واحداً، لا نريد أن نذهب إلى الصياد مختلفين، ولكل منا موقفه، علينا أن نذهب ونحن مقتنعون بموقفنا، ما الذي يجب علينا أن نقوله للصياد؟

إضاءات	- إن إحساس الأطفال بآثار حبس طفلة الغابة لدى الصياد هو الذي سيجعل هذا الاجتماع مثمراً، وهذا يمكن تحققه إذا استثمرت ما قاله الأطفال في النشاط السابق "أصوات في الرأس". - يمكن العمل على تنويعات أخرى لنشاط الاجتماع، فمثلاً: ١ - أن نعقد اجتماعاً مباشراً مع الصياد بدلاً من الاجتماع الخاص بالحيوانات، المعلم بدور الصياد، والأطفال بدور حيوانات الغابة. ٢ - أن نعقد الاجتماع، بحيث نكون نحن التلاميذ الذين نرغب بالاجتماع مع الصياد، وهنا يمكن أن أكون أنا (المعلم) في دور الصياد. - قد يكون مفيداً أن أختار حيواناً غير معروف للأطفال، وأن تكون لديّ صورة أو صور لهذا الحيوان، أعرض الصورة على الأطفال وأخبرهم بأنني اخترت أن أكون هذا الحيوان. أو أن أعرض أمامهم مجموعة من الصور لعدد من الحيوانات، ثم أطلب منهم مساعدتي في اختيار واحد منها لألعب دوره.

العرف المستعمل	**١ - المعلم في دور "المعلم يلعب أدواراً داخل الدراما"** هو العرف الأهم والأبرز والأكثر شيوعاً. فيه يلعب المعلم دوراً واضحاً ومتنوعاً في الفعل الدرامي وفي توجيه مساراته، وفي تحديد الغايات والأولويات، وفي تقديم المعلومات، ورفع وتيرة الفعل الدرامي أو خفضها. في هذا العرف يتخذ المعلم دوراً، فيصبح جزءاً من الدراما، ويساهم في تطويرها جنباً إلى جنب مع المشتركين الآخرين. وفي هذا العرف يشتغل المعلم ضمن تنويعات كثيرة تتجلى في طبيعة دوره كمعلم، وفي المنزلة التي تتمتع بها الشخصية الدرامية التي يلعبها. وفي هذه المساحة الهائلة يقدم علاقات قوة متنوعة، ويصوغ تحديات بمستويات مختلفة. يتميز هذا العرف بأن المعلم يعمل من داخل الدراما، وهو يحاور طلبته من خلال وجوده في الدور. ويستطيع أن يجسد أدواراً ذات وضعيات ومنازل متعددة، وبالتالي، فهو يشتغل على تنوع يتيح التواجد ضمن قوى مختلفة، كما يمنح المشتركين فرصة أكبر في التحاور الحر، وبقيود أقل.
	٢ - الاجتماع "اتخاذ قرارات في إطار المناقشة" هو عرف مستوحى من الاجتماعات التي يعقدها الناس لغايات مختلفة، وقد تكون هذه الاجتماعات عبارة عن لقاءات دورية منتظمة؛ اجتماعات المجلس المحلي الأسبوعية أو الشهرية، الاجتماع السنوي لجمعية عمومية، أو عبارة عن اجتماعات لمرة واحدة أو عدة مرات للتباحث في موضوعة محددة، أو عبارة عن اجتماعات طارئة لحالة استثنائية ... الخ. في الدراما يجتمع المشتركون كشخصيات في دور بهدف إقرار أمر، أو الاستماع لتقرير ومناقشته، أو ... في هذا العرف يمكن للمعلم أن يكون داخل الدراما كرئيس للجلسة أو كعضو من الأعضاء أو أن يبقى خارجها؛ إن ذلك يعتمد على الغاية من استخدام هذا العرف وعلى مستوى التأثير المراد على مسار اللقاء أو اتجاه مناقشاته. هذا مفيد جداً للمعلم للمساهمة في تقديم معلومات، أو لخلق جو أو لخلق توتر ضمن القصة بدلاً من إيقاف الدراما لعمل ذلك. من ميزات هذا العرف أنه منظم جداً، ويمكن من خلاله ضبط عملية التعلم بأكملها. وهو يوازن بين حاجات الفرد ومصالحه وحاجات الآخرين ومصالحهم. يساعد كثيراً في تنظيم حوار فعال تقدم عبره بدائل عديدة. نستطيع توظيفه أيضاً من داخله لإنتاج خلاصات لما وصلت إليه الدراما. ويعلِّم المشتركين كيفية الوصول إلى نقطة توافق في القضايا الخلافية.

◆ ◆ ◆

معدل الزمن المتوقع: ١٠ دقائق

٧	لقاء الحيوانات بالصيّاد
المقاربة	درامية/الاجتماع/الشخصية الجماعية
دور المعلم	الصياد
دور التلاميذ	حيوانات الغابة

الغاية المباشرة	- محاورة وجهة نظر أخرى نقيضة - البحث في أسباب وآراء جوهرية تعمل على إقناع الآخر بوجهة النظر.

السياق	لقد اتصلت بالصياد، وأبدى رغبته في الاجتماع بنا، علينا أن نكون حذرين من ناحية، وموحدين من ناحية أخرى. يجب على الصياد أن يعرف بأن لنا موقفاً موحداً. المعلم في دور الصياد: "وأخيراً بدلاً من أن أطارد أنا الحيوانات فهي التي تطاردني! أعرف بأنكم تريدون طفلة الغابة، عفواً لم تعد طفلة الغابة، بل أصبحت طفلة الصياد. وأعرف بأنكم تحبونها كثيراً، ولكن عليكم أن تعرفوا أن هذه طفلة وليست حيواناً، ولذلك فإن مصلحتها تتطلب أن تعيش مثل البشر، وأن تتعلم مثلهم، أنا سأعلمها كيف تأكل وتشرب، وكيف تكتب وتقرأ، وأنتم لا تستطيعون القيام بعمل كهذا! على أية حال أنتم الذين طلبتم الاجتماع بي، وأنا مستعد لسماعكم ... ما الذي تريدون قوله لي: هنا يدير المعلم الحوار كصياد، ويمكن له أحياناً أن يخرج من الدور لينظم النقاش أو الأسئلة أو وضعها في مساراتها إذا حادت عنها. حينما ينتهي الحوار دون نتيجة فالصياد لا يغير رأيه!

إضاءات	- علي أن أنتبه هنا إلى ضرورة عدم إبقائي لنفسي في دور الصياد طول الوقت، لأن في ذلك ما قد يشحن الموقف لدرجة من العدائية قد تتطور إلى انفعالات غير مرغوبة بين المجتمعين والصياد. - عليّ أن أكون منتبهاً تماماً لإمكانية حدوث ردود فعل عنيفة جسدياً، لذلك عليَّ أن أسير بالنشاط خطوة خطوة، وحين أشعر بأن الأطفال يرغبون في مهاجمة الصياد مثلاً أن أخرج من الدور وأشتغل معهم على الطريقة التي سنهاجم بها الصياد، ونحولها إلى صور ثابتة، وبعد ذلك نعود إلى المشهد ونطبقه على هذا النحو، ومن المفضل أن لا يكون المعلم أو أحد التلاميذ في دور الصياد، ويمكن استبدال الصياد بأحد لوازم الصياد؛ قبعته مثلاً، إذا كنت قد استخدمتها سابقاً للتدليل على أنني في دور الصياد. - إن خروجي من الدور هنا يمكن أن يساهم في إعادة مسار النقاش إلى مجراه مرة أخرى، وإلى تنظيم الأفكار ثانية، والتنبيه إلى ما جرى في لحظة معينة، وبالتالي فسنعود إلى الاجتماع مزودين بأفكار جديدة. إن هذه العملية ستسهم في إعادة تنظيم الاجتماع، لأن الصياد هنا في وضعية نقيضة تماماً للمجتمعين معه، وبالتالي، لا يستطيع أن يطالبهم بالانتظام وتنظيم النقاش. فهو في دور لا يمنحه وضعية أن يكون المسؤول عنهم؛ هو، ليس قبطان السفينة، وهم البحارة مثلاً، كي يستجيبوا لأوامره وتعليماته.

العرف المستعمل	الشخصية الجماعية "جميع أعضاء المجموعة يمثلون شخصية واحدة في الوقت نفسه" إن اقتراح تطبيق العرف الدرامي المسمى "الشخصية الجماعية" لا يعبر بدقة عن هذا العرف؛ فهذا العرف يقتضي أن يكون الجميع أو مجموعة في دور شخصية واحدة، ولكن هنا، فإن الأطفال سيتخذون شخصيات حيوانات الغابة كأدوار لهم، وهي شخصيات متنوعة. أما لماذا هذا العرف تحديداً فهو لأن الأطفال هنا سيلعبون دور الحيوانات بصورة عامة وليس مطلوباً منهم الدخول في تفاصيل وملامح كل حيوان من حيوانات الغابة كي يمثلوه، المطلوب فقط أن يكونوا الحيوانات التي تعرف طفلة الغابة وتريد أن تتصرف بناء على ما حدث لها، وبالتالي فإن دور التلاميذ أقرب ما يكون إلى "الشخصية الجماعية". ينبني عرف "الشخصية الجماعية" على أن يلعب المشتركون جميعاً أو عدد منهم دور شخصية واحدة في الوقت نفسه، قد يكون المعلم واحداً من اللاعبين، أو قد يكون خارج الدراما، وما يحدد ذلك هو طبيعة المهمة، والمقصد المبتغى من وراء استخدام هذا العرف. ينفذ هذا العرف عبر أسلوب الارتجال، فكل واحد من المشتركين يمكنه المشاركة في الفعل الدرامي حركة أو كلاماً. في هذا العرف ينخرط المشتركون في عملية حوارية ذات مستويين: ١) الحوار فيما بينهم من موقعهم كمتبنين لهذه الشخصية. ٢) الحوار الكامن وراء الكلام أو الفعل الظاهري للشخصية. يفيد هذا العرف في تخفيف الضغط عن الشخص الذي يحمل الشخصية بمفرده، فتوزع الشخصية على المجموعة كلها أو عدد منها لا يضع شخصاً واحداً تحت ضغط ضرورة التجاوب مع كل ما يجري في الدراما، كما يفتح مجالاً للتعامل مع المشكلات بجرأة أكبر من قبل المشتركين، وهو وسيلة تنمي كلاً من السرد والتوتر، وتطور اهتمامات كل من الفرد والمجموعة في سياق درامي مشترك.

◆ ◆ ◆

معدل الزمن المتوقع: ١٠ دقائق

٨	استكمال الاجتماع دون الصياد
المقاربة	درامية/الاجتماع/الشخصية الجماعية
دور المعلم	أحد الحيوانات
دور التلاميذ	حيوانات الغابة
الغاية المباشرة	- حل معضلة حين نكون أمام مفترق طرق. - البحث عن بدائل وحلول أخرى.

السياق	المعلم في دور (الحيوان الذي اخترته سابقاً)، والتلاميذ في دور حيوانات الغابة: "ها قد سمعتم رأي الصياد، وهو لا يريد إطلاق سراح الطفلة، فما رأيكم؟ ما الذي يجب علينا عمله؟

إضاءات	– قد يكون مفيداً أن أعيد تلخيص موقف الصياد مرة أخرى مرفقاً بمبرراته، وحين يقدّم التلاميذ اقتراحاتهم سأذكرهم دائماً بموقف الصياد إذا كانوا قد تجاهلوه أو قدموا اقتراحات تنم عن إغفال لموقفه، لأننا هنا نود مناقشة موقف الصياد وتفصيله عبر السؤال الأول: ما رأيكم؟ ونركز في السؤال الثاني على الاقتراحات الخاصة بما يتوجب علينا عمله: ما الذي تقترحونه؟ من الضروري مناقشة هذه الاقتراحات وعدم سردها متتالية فقط، بل علينا فحصها والبحث في جدواها وإمكانية تنفيذها والكيفية التي سيتم بها ذلك. – قد أدير هذا النشاط كنشاط شفوي فقط، بحيث يتحدث التلاميذ ويقدمون الاقتراحات. كما يمكن أن أكتب اقتراحاتهم على بطاقات إذا كانوا أطفالاً لا يمكنهم الكتابة. أما إذا كانوا قادرين على الكتابة، فقد أفيد في هذا النشاط من قدراتهم تلك وأدعهم يكتبون ما سيقولونه أو يكتبون ما قالوه، فأوظف النشاط ضمنياً كنشاط كتابي. كما يمكنني إعادة توزيع البطاقات المكتوبة، بحيث يقرأ كل تلميذ ما كتبه تلميذ آخر. ستفيدني كتاباتهم لاحقاً في أنشطة كتابية كثيرة: تحويل الكلمات من العامية إلى الفصحى، إعادة كتابة الاقتراح بكلمات أخرى أو بصياغة جديدة، أتعرف على أخطائهم في تركيب الجمل أو في الإملاء، بحيث أضع ذلك في اعتباري في المستقبل.
العرف المستعمل	الاجتماع (راجع النشاط ٦)، الشخصية الجماعية (راجع النشاط ٧)

◆ ◆ ◆

معدل الزمن المتوقع: ١٥ دقيقة

٩	**ردود فعل الصياد المحتملة على اقتراح الحيوانات**
المقاربة	درامية/دراما المجموعة الصغيرة
دور المعلم	موجه وداعم
دور التلاميذ	شخصيات في المشهد: الصياد وعدد من الحيوانات (٣-٤)
الغاية المباشرة	– البحث في البدائل – بناء مشهد قصير ضمن حدود ممنوحة

السياق	هل كان بإمكان الصياد أن يتخذ موقفاً غير هذا الموقف؟ لو كنتم مكانه فما الموقف الذي تتخذونه؟ أريد منكم في مجموعات صغيرة من ٤ أن تلعبوا (دور الصياد وثلاثة من الحيوانات) أريد منكم أن تقدموا لي موقفاً آخر للصياد يختلف عن موقفه السابق، بحيث تقدمون نهاية للقصة. تخيلوا حواراً آخر يجري بين الحيوانات والصياد. اشتغلوا على مشهد قصير، بحيث كل واحد منكم يتحدث مرتين فقط. لتكن جملكم قصيرة. أريد منكم مشهداً قصيراً.

إضاءات	– عليّ أن أشتغل على تطبيق هذا النشاط آخذاً بالاعتبار إمكانية التصادم الجسدي بين الصياد والحيوانات، لذلك فإن تعليماتي للمشهد يجب أن تكون واضحة تماماً، فمثلاً: يمنع منعاً باتاً في هذا المشهد أن يلمس أي منكم الآخر مهما كان الموقف.
العرف المستعمل	دراما المجموعة الصغيرة "مجموعات صغيرة، كل منها تنجز مشهداً من سلسلة المشاهد الخاصة بالمشهد الأوسع". تتشكل مجموعات فرعية من المجموعة الكلية للتلاميذ، يعمل كل منها على مهمة منفصلة أو المهمة نفسها، ولكن ضمن تصورات مختلفة للمجموعات المختلفة، ولكنها متصلة بالموضوع الرئيسي ونموه وتأويله. ويفيد هذا العرف في اختيار المضمون، وتكوين أفكار متسلسلة، وفي بناء الشخصيات، والحوارات، وتنمية مهارات الأداء، وتنمية الثقة بالذات. فيمكن للمجموعة أن تقدّم أداء تعبيرياً نابعاً من خبراتها مباشرة.

◆ ◆ ◆

معدل الزمن المتوقع: ١٥ دقيقة

١٠	ردود فعل طفلة الغابة على السيناريوهات
المقاربة	
دور المعلم	
دور التلاميذ	
الغاية المباشرة	

السياق	سنعرض المشاهد واحداً تلو الآخر، سأكون أنا في دور طفلة الغابة بعد نهاية كل مشهد، وسأقوم بالتعليق على المشهد من وجهة نظرها.

إضاءات	– من المفيد أن يكون تعليق المعلم في دوره كطفلة الغابة قصيراً ومكثفاً وواضحاً، وأدونه. – إذا كانت المساحة التي نعمل فيها تمّكن كل مجموعة من عرض مشهدها في المكان الذي جهزته فيه، حينها سنطلب من البقية الجلوس أو الوقوف في مكان يسمح للجميع بمشاهدة المشهد في مكانه، أما إذا كان المكان لا يسمح بذلك، فسنختار مكاناً واحداً للعرض يتوالى عليه عرض المشاهد.

◆ ◆ ◆

معدل الزمن المتوقع: ٥ دقائق

١١	ردود فعل التلاميذ على موقف طفلة الغابة
المقاربة	واقعية/مناقشة وتحليل
دور المعلم	خارج الدور
دور التلاميذ	خارج الدور
الغاية المباشرة	- مناقشة الاقتراحات والموازنة بينها. - التفكير باقتراحات أخرى.

السياق	تفتح المعلمة النقاش، بإعادة المواقف التي اتخذتها طفلة الغابة حينما كانت تشاهد السيناريوهات السابقة. وتعقب: "هذه هي الأفكار التي حملتها طفلة الغابة كما رأيتموها في المشاهد التي أنجزت قبل قليل ... سيفيدها أنها كانت قد دونتها في النشاط السابق: ١ - ما هي الاحتمالات الأخرى الممكنة لردود فعل طفلة الغابة؟ ما هي هذه الردود؟ ما رأيكم فيها؟ ٢ - لو كنتم مكان طفلة الغابة هل تقدمون أفكاراً أخرى غير تلك التي سمعناها من طفلة الغابة؟
إضاءات	

◆ ◆ ◆

معدل الزمن المتوقع: ٥ دقائق

١٢	نهاية الحكاية
المقاربة	واقعية/قصٌّ
دور المعلم	راوٍ
دور التلاميذ	منصتون
الغاية المباشرة	- الموازنة بين نهاية القصة الأصلية ونهاياتهم. - تقديم رأي بخصوص النهاية.

إضاءات	عليَّ أن أوَضح للتلاميذ بأن النهاية في القصة الأصلية هي النهاية التي وضعها مؤلف القصة، وبهذا فإن اختيارهم لنهايات أخرى لا يعني بأن هذه صحيحة وتلك خاطئة، بل إن كل نهاية تعبر عن موقف وعن وجهة نظر قد تختلف من شخص إلى آخر، ومن مكان لآخر ومن زمن لآخر ... .

◆ ◆ ◆

معدل الزمن المتوقع: ٢٠ دقيقة

١٣	حوار بين الولد والبنت في الغابة بعد تحريرها
المقاربة	واقعية (رسم وتكوين علاقات) ودرامية (مشهد درامي حواري ارتجالي)
دور المعلم	التسهيل والتيسير والمتابعة
دور التلاميذ	خارج الدراما: تأسيس السياق بالرسم داخل الدراما: ثنائيات (البنت والولد)
الغاية المباشرة	التعبير عن الشخصيات بالرسم ارتجال الحوار ضمن سياق محدد وحدود ممنوحة

السياق	أوزع التلاميذ إلى مجموعات ثنائية: كل ثنائي يشكّل شخصيتين: طفلة الغابة وولد القرية: - ليرسم كل واحد منكم شخصيته على الورقة التي سأوزعها عليكم. في اليوم التالي لإطلاق سراح طفلة الغابة من كوخ الصياد، كانت تلعب مع صديقها ولد القرية، اختاروا المكان الذي كانا فيه، ضعوا الرسمين فيه. - ليقف كل منكم قرب رسمه، بعد قليل سيكون كل منكم في دور الشخصية التي رسمها، تذكروا أنتما في الغابة، تلعبان بعد يوم واحد من إطلاق سراح طفلة الغابة. "ما الحديث الذي يمكن أن يجري بينهما؟". - بعد أن أقوم بالعد للأربعة، ستبدأون بارتجال الحوار كل في موقعه.

إضاءات	- حينما نطالب الأطفال بالرسم هنا، فقد نواجه أحياناً ردود أفعالهم اتجاه هذا الطلب: "لا أستطيع أن أرسم، رسمي سيء..."، وهنا يجب التأكيد للأطفال بأنه ليس المقصود أن يرسموا "كفنانين" ولنقل لهم: ارسموا أي شيء وبالطريقة التي تريدونها، ليس المطلوب أن يكون الرسم "متقناً"، المهم أنك أنت ترى ما الذي تريده في رسمك. فقد تكون خربشة، أو بدون تفاصيل أو بتفاصيل قليلة. - يمكن الإفادة من هذا النشاط في تنمية التعبير بالخطوط لدى الأطفال، وهناك الكثير من الطرق التي يمكن الإفادة منها في تنمية مهارات الرسم لدى الأطفال، وهي تلك التي تستعمل خطوطاً مقتصدة لتشكل صورة، فمثلاً هناك طرق لرسم الجسد عبر مجموعة محدودة جداً من الخطوط التي يمكن التمرن عليها أو تقليدها، كما أن هناك طرقاً، مثلاً، لرسم الأشخاص والأشياء والحيوانات عبر الاستناد أساساً في تشكيل ملامحها الأساسية، من خلال الدوائر والأشكال البيضاوية، ومن ثم تتم

	إضافة بعض التفاصيل لها. ما أريد قوله هنا إنه يمكن تقليص المدى الذي نريده من الرسم أو تمديده استناداً إلى ما نتطلع إليه، أو أن نزودهم برسومات ناقصة متعلقة بالموضوع الذي نشتغل عليه وهم يقومون بإكمالها أو أن يلون رسومات جاهزة وغير ذلك من أنشطة الرسم التي تحقق غايتين: ١) غاية تعبيرية في السياق الدرامي، بحيث يوظف الرسم عبر الدراما. ٢) غاية مهاراتية في تنمية التشكيل لدى الأطفال.

◆ ◆ ◆

معدل الزمن المتوقع: ٢٠ دقيقة

١٤	كتابة الحوار مؤسساً على الارتجال
المقاربة	واقعية/كتابة
دور المعلم	خارج الدور
دور التلاميذ	خارج الدور
الغاية المباشرة	- تنشيط الذاكرة - تحويل الشفوي إلى مكتوب

السياق	سأوزع عليكم الآن أوراقاً فارغة (بالونات الحوار)، جربوا استرجاع الحوار الذي جرى بينكما في المشهد، وكتابته داخل البالونات بالتسلسل. طفلة الغابة تكتب بالحبر الأحمر وولد القرية يكتب بالحبر الأحمر. وبعد الانتهاء من الكتابة "هيا نستمع إلى الحوار الذي كتبه كل ثنائي. ويمكن أن نفتح مناقشة بعد كل حوار أو بعد استماعنا لمجموعة من الحوارات. - يجمع المعلم الحوارات، يتأكد من وجود أسماء التلاميذ على أوراقهم.

إضاءات	البالونات مرقمة: من ١-١٠ مثلاً وربما أكثر من ذلك، يُكتب الحوار بالتسلسل، إن أية تغييرات قد تنشأ خلال عملية الكتابة من الضروري إثباتها، نحن لسنا مضطرين إلى استعادة الحوار بحرفيته أو بالأفكار نفسها، على العكس من ذلك تماماً لأن إعادة الكتابة مرة أخرى ستفضي إلى إنشاء حوار جديد، وبالتالي فقد يحدث تغيير. إذا كانت الحوارات قصيرة، ويمكن حفظها من قبل المشاركين، عندها يمكن إعادة تمثيل المشهد مرة أخرى، ولكن بالتركيز على كيفية القول وطبيعة الحركة المرافقة له أو التي تتخلله. إن قراءة المعلمة لهذه الحوارات سيساعدها على تحديد مجموعة من العناصر المتعلقة بما أنتجه أطفالها على مستويات مختلفة: المعلومات، الأفكار، الخيال، اللغة، البنية، التراكيب، الصور، النحو، الإملاء ... وإذا أضيفت إلى ذلك الملاحظات التقييمية التي سجلتها المعلمة خلال تطبيق الأنشطة، فإن ذلك سيساعدها على التعرف بشكل أفضل على مستويات أطفالها، وبالتالي، سيسهم في تكوين تصور ينبني عليه البرنامج التعليمي اللاحق مؤسّساً على ما لدى الصغار، ويتطلع إلى خلق تحديات جديدة.

◆ ◆ ◆

معدل الزمن المتوقع: ٢٠ دقيقة

١٥	موسيقى مرافقة للقصة
المقاربة	واقعية/إنتاج موسيقى إيقاعية مرافقة للقصة
دور المعلم	إشراف، توزيع أدوار، متابعة خطوات النشاط بصورة تراكمية وبالبناء على ما ينجز
دور التلاميذ	خارج الدراما: إنتاج الإيقاعات الموسيقية
الغاية المباشرة	- تكوين المعنى بالإيقاع - التناغم بين المحكي والموسيقى المرافقة

السياق	- سأختار فقرة من القصة؛ سنحاول معاً أن نخلق موسيقى مناسبة لأجواء القصة، هذا تمرين من أجل أن نعمل معاً على إنتاج موسيقى مناسبة ومتناغمة؛ فمثلاً ما الأصوات التي يمكن أن نعملها حين أقول: "الذئب علمها الركض، والدب علمها كيف تجد الطعام، والقندس علمها كيف تغوص في البحيرة"؟ ما الأصوات المناسبة لـ "الركض" و"البحث عن الطعام" و"السباحة"؟ ما الأصوات التي يمكن عملها حين أقول: "فرأى الطفلين يمران بالقرب منه، لحقهما بهدوء وحذر، وحينما عاد الطفل إلى قريته، عندها اندفع الصياد من مخبأه، قبض على طفلة الغابة: "أمسكتك أيتها العصفورة الصغيرة"؟ - أما الآن فسأعيد قصَّ الحكاية، وفي المواقف التي تحتاج إلى أصوات أو إيقاعات ترافق القص، أرجو أن تقوموا بعمل الإيقاعات الملائمة، وإخراج الأصوات المناسبة لكل موقف منها. - بعد أن جربنا ذلك: ما الأصوات المناسبة أكثر لكل موقف من المواقف؟ هل يمكن لنا إجراء بعض التغيير؟ ما الذي تقترحونه؟ لنجرب.

إضاءات	- إن عمل تمرين في مجال إنتاج الأصوات قبل أن أبدأ في القص مهم، لأن في ذلك توضيحاً للعلاقة بين السرد القصصي والأصوات المرافقة المناسبة لمعنى النص، وما يتيحه من تعبيرات صوتية لها علاقة بالحركة وبالمضمون. - يمكن إنتاج الأصوات المرافقة بالفم وباليدين على الجسد أو على الأرض. كما يمكن توفير بعض الأدوات الموسيقية الإيقاعية البسيطة تحديداً، منها ما هو مصنوع، ومنها ما يمكن صناعته بمواد بسيطة أيضاً.

◆ ◆ ◆

معدل الزمن المتوقع: ٢٠ دقيقة

١٦	تأليف أغنية
المقاربة	درامية/تأليف أغنية على لسان طفلة الغابة
دور المعلم	خارج الدراما: التوليف
دور التلاميذ	داخل الدراما: تقديم اقتراحات خارج الدراما: مناقشة الاقتراحات وتحديد الاختيارات
الغاية المباشرة	إنتاج نص غنائي مستوحى من الأفكار والمواقف والانفعالات التي أنتجتها الدراما بمساهمة جميع الأطفال المشتركين

السياق	بعد أن اشتغلنا على هذه القصة: سنعمل معاً على إنتاج أغنية لها علاقة بهذه القصة، هذه الأغنية سنؤلفها على لسان طفلة الغابة، طفلة الغابة الآن بعد أسبوع من عودتها إلى الغابة، وهي جالسة وحدها على شط البحيرة التي تسبح فيها عادة، والوقت لحظة الغروب، الغابة بدأت تهدأ: ما الكلمات التي يمكن لطفلة الغابة أن تبدأ بها أغنيتها؟ من يقترح علينا بداية لهذه الأغنية؟ "نستمع إلى المقترحات، نجربها غناءً، نجرب إضافة إيقاعات موسيقية لها". من يضيف إلى الأغنية جزءاً جديداً؟ ما رأيكم لو قلنا مثلاً... ؟ لنجرب هذا الاقتراح الجديد!... . وهكذا إلى أن تكتمل الأغنية.

إضاءات	- استناداً إلى التجربة الموسيقية السابقة، يمكن الإفادة منها في تأليف أغنية بصورة جماعية، عبر الارتجال وتوظيف الإيقاعات الموسيقية، مستمدة من القصة وما أنتجته من مفاهيم وتصورات. - يمكن لهذا النشاط أن ينفذ خارج الدراما أو داخلها، بمعنى أنه يمكن تأليف الأغنية على أنها أغنية شخصية أو أغنية لشخصيات القصة كما في مثالنا، فهي ستؤلف على لسان طفلة الغابة، وربما تكون القصة على لسان حيوانات الغابة جميعها أو أحدها فقط، أو الصياد، أو ولد القرية ... . وهنا ينشىء الأطفال الأغنية وهم (في دور). وقد يألفون الأغنية كتلاميذ يتناولون ما يرغبون فيه من القصة، وهنا ينشئون الأغنية وهم (خارج الدور). - من الضروري أن نرى في هذا النشاط، وبصورة ضمنية وجلية، بأنه يتضمن رؤية تحليلية للقصة وما تبثه من رسائل وما ارتبط بذلك من استكشاف وتعبير ذي بعد حواري تحقق من خلال الدراما التي عملت على استكشاف طبقات القصة وزواياها، دون الاضطرار دائماً لنوعية من الأسئلة التي تسأل كثيراً: "ما الذي فهمتموه من القصة؟ ما الدرس الذي تعلمنا إياه؟ ما العبرة منها؟"... الخ. إن تأليف الأغنية بحد ذاته يشكل تعاملاً يتضمن استنتاجات الأطفال وتصوراتهم إزاء القصة وما انبنى عليها من أنشطة درامية لاحقاً. وقد يكون من المناسب أيضاً أن تكون الأغنية بلسان ولد القرية، لأن في التحولات التي حدثت لهذا الولد ما يشير إلى سؤال الحرية والانطلاق من حالة إلى حالة أخرى نقيضة، وهذا قد يعزز مفاهيم نحن في أمسٍّ الحاجة إليها في مجتمعنا.

◆ ◆ ◆

معدل الزمن المتوقع: ١٥ دقيقة

١٧	بعد عشر سنوات
المقاربة	درامية/مشهد حواري ثنائي
دور المعلم	خارج الدور
دور التلاميذ	الصبية (طفلة الغابة) والشاب (ولد القرية)
الغاية المباشرة	- التنبؤ - ملء فراغ عشر سنوات بأحداث من المخيلة - إنتاج سياق جديد في ضوء سياق قديم

السياق	بعد عشر سنوات، تغيرت أمور كثيرة، الجميع كبر بمن فيهم طفلة الغابة وولد القرية. أين هما الآن؟ فكروا بالأمر، ما الذي حدث خلال السنوات العشر الماضية؟ هل بقيا معاً؟ هل تغيرت حياتهما؟ هل افترقا؟ هل افترقا وتلاقيا ثانية؟ أريد منكم أن تختاروا لحظة بعد عشر سنوات من تحرير الطفلة من الصياد، أين هما الآن؟ ما الذي يحدث؟ ما الحوار الذي يجري بينهما في هذه اللحظة إذا كانا معاً؟ ما الذي يخطر في ذهن كل منهما الآن إذا كانا مفترقين؟

إضاءات	من المفيد الانتباه هنا إلى أن تغيرات كثيرة تحدث لدى الشخصية بعد مرور سنوات على حياتها، لقد مرت الشخصية بتحولات نفسية واجتماعية وثقافية خلال السنوات العشر، من الضروري رسم ملامح جديدة للشخصية في ضوء ذلك، بحيث تبدو تلك التغيرات على تصرفاتها وردود افعالها.

◆ ◆ ◆

معدل الزمن المتوقع: ٢٠ دقيقة

١٨	التخطيط لدروس مستقبلية بما فيها التأسيس لدراما جديدة
المقاربة	واقعية/تقييم واستخلاصات
دور المعلم	التقييم لما تمَّ، والتخطيط لما هو مستقبلي
دور التلاميذ	تقييم التجربة من وجهة نظر شخصية
الغاية المباشرة	تقييم الدراما والإفادة منها في التخطيط لدروس جديدة أو دراما أخرى

السياق	تقييم كلي للتجربة من قبلي كمعلم، ويمكنني النظر في كل من: - الفهم - المعرفة - المهارات - السلوكيات والتصرفات كما ينبغي إشراك التلاميذ في هذا التقييم، وأن ينعكس ذلك على ردود أفعالي اتجاه ملاحظاتهم، وأن ينعكس على ممارساتي التربوية لاحقاً أيضاً.

إضاءات	- أعود إلى الأهداف المباشرة التي وضعتها نصب عينيّ قبل شروعي في الدراما مستذكراً إياها، وأقرأ ما دونت من ملاحظات خلال العملية، أقرأ ما كتبوا، واستمع إلى ما تم تسجيله، وأتفرج على ما تم توثيقه بالصور أو بالفيديو. فهذا سيساعدني على معرفة ما تمَّ تحقيقه أو ما واجه عراقيل، وهذا سيمنحني إمكانية التخطيط لدروس المستقبل، سواء أكانت في سياق درامي أم سياق واقعي، وأضع بالحسبان ما قمت بتقييمه قبل ذلك؛ فعند انتهاء الدراما يجب مراجعة ما تم عمله، فمثلاً عليَّ أن أقرأ ما كتبه التلاميذ، أراجعه، أبحث عن ملامح هذه الحوارات المتعلقة مثلاً: بالخيال، بالأفكار، بردود الأفعال، باللغة والتراكيب ... الخ. إن ما أجده في هذه النصوص المكتوبة سيشكل مدخلاً مناسباً لي لأمرين: ١ - دفع دراما جديدة مبنية على الأفكار المطروحة. ٢ - إدراك المستوى الذي وصله التلاميذ، وبالتالي، فإن الأنشطة القادمة ستؤسس لتحديات جديدة سيواجهونها وسأساعدهم على اجتيازها، بما فيها -مثلاً- ما يتعلق بتنمية الخيال، والمعلومات، والعلاقات، والتعبير، والتعبير اللغوي ... وقد أفيد في ذلك في التعرف على جزئيات لاحظتها كنوعية الجمل وسلامتها والأخطاء الشائعة...، وكل ذلك يهدف إلى ابتكار نشاطات تعليمية جديدة أو اختيار أخرى تأخذ بعين الاعتبار هذه الملاحظات.

◆ ◆ ◆

الخاتمة

لقد اشتغلنا في هذا الكتاب على النظر في عدد من القصص التي تتضمنها الكتب المدرسية كأحد تجليات المنهاج الفلسطيني الجديد في مجال تدريس اللغة العربية، وقد تبدّى لنا خلال عمليتي القراءة والتحليل أن القصص في هذه الكتب المدرسية تشكل اختيارات مبتسرة، سواء في النصوص التي تم اختيارها أم في العوالم ومصادرها، ويبدو للناظر في طبيعة مقاربة الوحدات الدراسية لهذه القصص بأنها تتخذ شكلاً نمطياً وتقليدياً لا يتيح إمكانية استكشاف ثراء القصص وعوالمها.

إن الابتسارات وطرائق التناول تخفي تلك الإمكانات التي تضيئها القصص في صورها الأصلية، ولذلك فقد لجأنا إلى تثبيت النصوص كما وردت في مظانّها الأصلية، لأن ذلك يمكّن المعلم من رؤية الفوارق الدلالية بين النص كما هو في الكتاب المدرسي والنص في صورته الأصلية.

وقد اشتغلنا على تحليل هذه القصص تحليلاً مركباً يحاول استكشافها ضمن علاقاتها المركبة، وضمّنا هذا التحليل تصورات نظرية للقصص وعناصرها ومركباتها الدلالية، فقد يفيد منها المعلم حين يتناول قصة ما، ولم نكتفِ بذلك، بل أضفنا قصصاً ليست واردة في الكتاب المدرسي، وفي كل الحالات فقد اقترحنا مقاربات تطبيقية لها، وهي مقاربات موجهة للمعلم بالدرجة الأولى، وإن تضمنت أنشطة وأوراق عمل تطبيقية يمكن العمل فيها مع الطلاب أنفسهم.

إن هذا الكتاب، وبالدرجة الأولى، محاولة للتعامل مع النصوص القصصية الواردة في الكتب المدرسية بصورة نظنّها مختلفة عمّا ساد ويسود عالم تدريس اللغة وآدابها في مدارسنا. ولكي تكون هذه المحاولة ذات مغزى، فإنها بحاجة إلى اختبارها مع الطلبة مباشرة، ولقد اشتغلنا على ذلك مع معلمين وطلاب أيضاً، ولذلك يمكننا القول إن ما نقترحه يشكّل تصوراً ضمن تصورات عديدة للتفاعل مع القصص كفن أدبي وكممارسة لغوية، وقد وضعنا ذلك في إطار من المرونة يفتح فضاء للمعلم يمكّنه من التخير والانتقاء، كما يمكنه من محاورة هذه التصورات ونقدها أو الإضافة عليها أو التغيير فيها.

لقد انطلقنا في تصوراتنا هذه من تجربتنا العملية، سواء أكان ذلك في مجال التدريس المباشر أم الكتابة أم القراءة، ولأننا ننطلق في ذلك من تجربتنا الحية المباشرة، فقد أمكن لنا تأصيلها في سياق معرفي نأمل أن يتيح مجالاً للتفكر والخيال كما يتيح أفقاً للنقد.

فهرس أوراق العمل والأنشطة والأشكال والجداول

أولا - أوراق العمل

التسلسل	ورقة العمل	المقصدية المباشرة	شكل الأداء	المستوى*	الصفحة
		الفصل الثاني			
١-	**القصة والخطاب**	التمييز بين القصة والخطاب	قراءة، مناقشة، كتابة.	٨-١٠	٦٤
٢-	**تحليل الخطاب**	تحليل الخطاب واستكشاف الدلالات	بحث، كتابة.	٨-١٠	٦٥
٣-	**ملامح الشخصية ومقاصد السرد**	١- استكشاف صورة الطبيعة في السرد ومقاصدها ٢- استكشاف صور الشخصيات ودلالاتها ٣- موازنة قراري شخصيتين قصصيتين ٤- بناء حوار ٥- تحليل موقف الشخصية ومشاعرها ٦- استكشاف زاوية النظر السردية ٧- شطر الشخصية واستكشاف مكنوناتها الداخلية	وصف، تخيُّل، تمثيل، تقمص، دراما، تحليل، كتابة.	٨-١٠	٦٧
٤-	**بيئة القصة**	استكشاف البيئة الاجتماعية والتاريخية للقصة من خلال النص	بحث، رسم، كتابة.	٦-٩	٧٢
٥-	**الصوت السردي ووجهة النظر**	تحليل السرد لتمديد أنماط الصوت السردي، واستكشاف وجهات النظر السردية	رصد، موازنة، استنتاج.	٨-١٠	٧٣
		الفصل الثالث			
١-	**الحكاية الخرافية وآليات الحكي**	رسم بنية الحكاية وعناصرها التمثيل على العناصر بمقاطع من الحكاية الموازنة بين الواقعي والمتخيل	تكوين علاقات بالتشكيل استنباط، بناء جدول، كتابة. موازنة، كتابة.	٨-١٠	١١٢
٢-	**القصة الإطار وتوالد السرد**	التقاط الأحداث المفصلية وتوالد السرد	تعبئة فراغات، مناقشة أسئلة.	٨-١٠	١١٤
٣-	**أنواع الخطاب السردي**	تحديد نوع الخطاب وعلاقته بسياق إنتاجه	تصنيف، استكشاف دلالات.	٨-١٠	١١٦

* المستوى: المقصود به هو المستوى المدرسي أو ما يعرف بالصف.

٤-	**خصائص الحكاية وأركان الحكي**	١- تكوين تصور حول ملامح الكلام الشفوي ٢- استكشاف ملامح السارد، والمسرود، والمسرود له	استنتاج، كتابة. استنباط، تصنيف، موازنة وكتابة.	١٠-٨	١١٧
٥-	**أنماط الشخصية**	١- التميز بين الشخصيات والتمثيل عليها ٢- تصنيف الشخصيات في ضوء نموذج "بروب" ٣- رسم خريطة لملامح الشخصية	بناء معايير، تصنيف. تطبيق نموذج. تشكيل خطاطة.	١٠-٨	١١٨

الفصل الرابع

١-	**سيميائية العنوان**	أ-استكشاف دلالات العنوان ودلالة التسمية اجتماعياً وثقافياً، وصياغة عناوين جديدة	تحليل، موازنة، ربط، تأليف، وكتابة.	١٠-٦	١٤١
٢-	**قراءة سيميائية**	توظيف التحليل السيميائي وربط الأشياء واستكشاف دلالاتها الرمزية ومدلولاتها الاجتماعية والطبقية	توظيف، تطبيق، تكوين علاقات، كتابة.	١٠-٧	١٤٣
٣-	**الخيال بين التوريط والإنقاذ**	توصيف خيالات الشخصية، إبداء الرأي، اقتراح بدائل	توصيف، تكوين رأي، تخيل بدائل.	١٠-٨	١٤٤
٤-	**الحدث وبنية الحكاية**	استكشاف كيفية تحول الحدث إلى حدث درامي في ضوء الوضعيات والسياقات ودورها في إنتاجه	توصيف، تحليل، نقد.	١٠-٨	١٤٥
٥-	**فنية الوصف**	استنباط، تكثيف الوصف بمفردات، تنمية إحساس، تعبير، ربط وبناء علاقات، حدس	ملاحظة، تحليل، استنباط، تذوق، كتابة.	١٠-٨	١٤٦
٦-	**أنا مختلف: أقبل الشخصية وأرفض فعلها**	تكوين رأي نقدي لسلبية الشخصية وبتكوين موقف إيجابي بالنظر من زاوية الشخصية	بناء هوية، تحديد مستويات الفعل، تعليل، كتابة.	١٠-٨	١٤٧

الفصل الخامس

١-	**وضعية الطفلة والتحولات**	موازنة وضعيات ورصد تحولات	قراءة، استنتاج، كتابة.	٩-٦	١٦٩
٢-	**مركزية الحذاء ودلالته السيميائية**	محاورة أهمية الإبداع في حياة الفرد وتحليل الرموز دلالياً	نقاش، تحليل رمزي نفسي واجتماعي، موازنة، كتابة.	٩-٦	١٧٠

٣-	**الحياة المزدوجة وعوامل الانفصام الداخلي**	البحث في عوامل النفي والاغتراب	مناقشة، تمثيل من الحكاية.	٦-٩	١٧١
٤-	**الرمزي في الحكاية**	البحث في المستوى الرمزي وكشف طاقاته ودلالاته	التقاط الرموز الحكائية، تبيان الدلالات، كتابة.	٦-٩	١٧٢
٥-	**المكان والزمان والشخصيات في الحكاية**	البحث في الفضاء الزماني والمكاني وفاعليتهما في الحكاية، تصنيف الشخصيات ودلالة التسميات وموازنتها مع شخصيات في قصص شعبية أخرى	نقاش، تحديد شخصيات وتصنيفها، موازنة.	٦-٩	١٧٣

الفصل السادس

١-	**التعابير ودلالاتها اللفظية والخطابية**	قراءة تحليلية، بحث وموازنة بين المستويين اللفظي والخطابي في الدلالات	قراءة، تحليل، مناقشة، استنباط، موازنة، كتابة.	٧-١٠	٢٠٦
٢-	**طبيعة الشخصيات وانتماءاتها**	تحليل اجتماعي طبقي	تحليل الشخصيات والموازنة بينها واكتشاف دلائل.	٧-١٠	٢٠٨
٣-	**المقطع والدلالة**	تدريب على التحليل النفس الرمزي الدلالي	مناقشة، وتمثيل من وحدات القصة.	٧-١٠	٢٠٩
٤-	**السرد والزمن**	التعرف على أنواع السرد، ربط الزمان والسرد، استكشاف البلاغة السردية، التمييز بين السرد في صوره المختلفة الواقعية والنصية	موازنة، ترتيب أحداث، كتابة.	٧-١٠	٢١٠
٥-	**نشاطات درامية**	اختبار حالات الشخصيات من موقعها، وتمثيل مواقفها ومشاعرها وتصرفاتها وردود أفعالها، تكوين رأي اتجاهها	تمثيل مشهد، اختيار صورة ثابتة، صوت الشخصية من داخلها، تحويل ما تعيه الشخصية إلى نص كتابي.	٧-١٠	٢١١

٦-	**الشخصية في دائرة الضوء**	استكشاف وعي الشخصية وانفعالاتها في لحظة محددة، رواية الحدث في لحظتين زمنيتين مختلفتين	تحديد لحظة حاسمة، كتابة مشاعر الشخصية، رواية.	١٠-٧	٢١٢
٧-	**فعل الشخصية في السياق الثقافي الاجتماعي**	استكشاف أثر المكانة الاجتماعية والطبقية والثقافة الذاتية على سلوك الشخصية	موازنة بين شخصيتين، استكشاف خلفيات، كتابة.	١٠-٧	٢١٣
٨-	**تنويعات خطاب الشخصية بتعدد المناخات العاطفية**	استكشاف الفعل في سياقات انفعالية ونفسية متباينة	تقمص دور الشخصية، التعبير عن ذلك، كتابة التعبير.	١٠-٧	٢١٤
٩-	**بؤرة السرد وتحولات النص**	استكشاف تأثير وضعيات السارد على كيفيات السرد	سرد مقطع من وجهات نظر متعددة، موازنة، كتابة.	١٠-٧	٢١٥
١٠-	**حسن الانتقال وجماليات التسلسل السردي**	استكشاف جماليات السرد وفنية الانتقال، تنمية الحس بالكتابة الإبداعية	قراءة النص، استنباط وسائط الربط، وأشكال الانتقال، استنباط طرائق وتمثيل عليها وكتابة.	١٠-٧	٢١٦
١١-	**موازنة بين شخصيتين**	تكاملية الدروس، موازنة بين نوعين من القصص، موازنة بين الشخصية الحية النامية والشخصية الكاريكاتورية، تدرب على كتابة الشخصية	استنباط صفات، موازنة، إبداء رأي، رسم الشخصية كتابة.	١٠-٧	٢١٧
١٢-	**موازنة بين ثلاث شخصيات**	استكشاف تطور القصة وأشكالها وتأثيرها على انبناء الشخصية، موازنة بين قصص من عصور مختلفة	استنباط صفات، موازنة، إبداء رأي، رسم الشخصية كتابة.	١٠-٧	٢١٨

ثانياً- النشاطات

التسلسل	اسم النشاط	المقصدية المباشرة	شكل الأداء	المستوى	الصفحة
		الفصل الثاني			
١-	**تحليل العنوان**	تحليل سيميائي للعناوين واستكشاف موقع العنوان كعتبة لقراءة النص	مناقشة، تحليل، كتابة.	٨-١٠	٦٠
٢-	**السارد وبؤرة الاهتمام**	نسبية الحقيقة	تبني وجهة نظر، حكي وكتابة.	٨-١٠	٦٠
٣-	**الصوت والبناء السردي**	تميز ضمائر السرد، السرد بضمائر مختلفة	سرد وكتابة.	٨-١٠	٦٠
٤-	**مسرحة الفعل وبناء الحوار**	استكشاف مستويات الفعل ومعاني الحوار ومحاور الاختلاف	تقمص، تمثيل، إنتاج حوار، مناقشة مَشاهد، موازنة.	٨-١٠	٦٠
٥-	**تحويل أنماط السرد**	التعرف على الأنماط المختلفة للسرد	حكي، كتابة.	٨-١٠	٦١
٦-	**بناء اقتراحات عملية**	توظيف الخيال، حل المشكلات، اقتراح حلول إبداعية	محاكاة، مناقشة، كتابة.	٨-١٠	٦٢
٧-	**التعمق في وصف المشاعر**	التعمق في استكشاف المشاعر في لحظة إنسانية محددة	تمثيل، تخيل، إنتاج معانٍ.	٨-١٠	٦٢
٨-	**كتابة وصية**	الإحساس بالآخرين، حدس مشاعرهم، تنمية الكتابة الإبداعية	تخيل، توقع، كتابة.	٨-١٠	٦٢
٩-	**نختار صورة ونكتب خبراً**	تنمية مهارة الاختيار، ربط الصورة بالكلمة، استكشاف طاقات الصورة	كتابة تقرير صحافي.	٨-١٠	٦٢
١٠-	**استقصاء الموت**	استكناه فكرة الموت، الاهتمام بما هو قديم كذاكرة وتاريخ	إحضار أشياء قديمة كصور وأيقونات ... الخ، وصف، تحليل معان، كتابة.	٨-١٠	٦٢
١١-	**الشخصية في ثوبين**	استكشاف إشكالية المرض ومعناه، الموازنة بين الصحة والمرض، معرفة الشخصية من الداخل	موازنة، تخيل، كتابة نصوص سردية ووصفية.	٨-١٠	٦٣

١-	**العجيب دوره ودلالته**	استكشاف طاقة العجائبي في الحكاية، مقابلته بالواقع، استكشاف وظائف كل منهما	استكمال جدول، موازنة، كتابة.	٨-١٠	١٠٥
٢-	**الأسماء والأرقام وطاقتها الرمزية**	تحليل سيميائي، واستكشاف الطاقة الرمزية/الأسطورية للأسماء والأرقام	استخراج الأرقام والأسماء، بحث ثقافي، كتابة.	٨-١٠	١٠٦
٣-	**الأحداث القدرية والتفكير النقدي**	نقد العقلية الغيبية/القدرية، استكشاف جماليات توظيفها فنياً	بحث في المصادر، تحديد، كتابة.	٨-١٠	١٠٧
٤-	**العقلي في مرايا الخرافة**	استكشاف غنى الواقع وقصور المنطق العقلي عن استكشاف أبعاده كافة	رصد، تفسير، توظيف الخيال في المعرفة.	٨-١٠	١٠٨
٥-	**المقطع الفاصل واستمرارية القص**	التقاط أهمية البداية والنهاية في السرد، دورها في التأثير على المتلقي	رصد، سرد، تحليل، تصنيف، نقد.	٨-١٠	١٠٩
٦-	**السارد فرد والمنتج جماعة**	تحليل تناصيّ، استكشاف علاقة الفرد بالجماعة، تأثيرات السياق الثقافي على إنتاج الكلام	تحليل، رسم علاقات، تبيان دلالات، البحث في مصادر أولية، كتابة.	٨-١٠	١١٠
٧-	**صور الملك ومقصديات السرد**	استكشاف وظيفة السرد السياسية والاجتماعية نقدياً، البحث في مفهوم العدالة وسياسات الحكم	بحث، موازنة، نقد، مساءلة، عرض بدائل وخيارات.	٨-١٠	١١١
٨-	**نهاية الليالي وسحر السرد**	استكشاف الزمن السردي، تبيان أهمية تأثيرات سياق السرد على السرد نفسه ودوره في تغييرها	مناقشة، استنتاج، تكوين أحكام، اقتراحات، تعيين، كتابة.	٨-١٠	١١١
٩-	**المرأة في كتاب الليالي نموذج فاعل**	نقد وضعية المرأة في الخطاب الأبوي التقليدي	استحضار، تبيان، موازنة، نقد، اقتراح، مفاضلة.	٨-١٠	١١١

الفصل الرابع

١-	**تحديد وضعية السارد**	تحديد هوية السارد وتأثيرها على السرد	قراءة، مناقشة، وصف، تعيين، استنتاج.	٧-١٠	١٣٢
٢-	**أ- الحدث بين النهاية الرومانسية والتبرير الأيديولوجي**	تحليل المواقف في ضوء الخلفيات الثقافية والاجتماعية الموقف. استكشاف المقاييس والمعايير الاجتماعية ومساءلتها	قراءة ، بحث، تبيان، مفاضلة، عرض بدائل.	٧-١٠	١٣٣
	ب- العابرون على سبيل التحديد	رسم ملامح شخصيات، محاكمة مواقف، استكشاف علاقات	رسم ملامح، تجسيد، تقمص، تكوين، علاقات، كتابة.	٧-١٠	١٣٣
٣-	**أ- الطفلة والآخر الاجتماعي**	استكشاف الحدث من زوايا مختلفة ووجهات نظر متعددة، محاكمة المجتمع بخصوص عمالة الأطفال وحقوقهم	محاكاة، تمثيل، مرافعة، تدليل، تقييم.	٧-١٠	١٣٤
	ب- الاجتماع تمهيد لنص	التدرب على كتابة نص مسرحي وتمثيله	كتابة، تمرين، عرض، مناقشة، تقييم.	٧-١٠	١٣٤
٤-	**دلالات حضور الشخصيات وغيابها**	استكشاف دور الأم في تربية الأبناء وتأثير غيابها على صحتهم النفسية والاجتماعية	قراءة، بحث، استنباط، تقييم، كتابة، ابتداع وثائق.	٧-١٠	١٣٤
٥-	**إعادة السرد من وجهة نظر:**	السرد من زوايا مختلفة، استكشاف التصرفات في ضوء استدخال وضعية الشخصية وتبني مواقفها	تكوين ملامح، تخيل، سرد، موازنة، كتابة.	٧-١٠	١٣٥
٦-	**شخصية الطفلة وأبعادها**	استكشاف هوية الشخصية من جوانب مختلفة، التدريب على كتابة رسائل بمراعاة سياقات مختلفة وطبيعة المرسل إليه	استكشاف، استنباط، تخيل، بحث أركيولوجي، كتابة رسائل، قراءة.	٧-١٠	١٣٥
٧-	**الطفلة وفرص النجاة: الخيال كمنقذ (أ، ب، ج)**	تنمية الخيال، مناقشة مشكلات، ابتداع حلول، مواجهة الواقع وعدم الرضوخ، تعميق الكبرياء	بحث، تخيل، تقديم اقتراحات، مناقشة.	٧-١٠	١٣٥
٨-	**المناخ الطبيعي والمناخ الاجتماعي**	تنمية مهارة الوصف، استكشاف علاقات وأدوار	قراءة، وصف، مناقشة، كتابة.	٧-١٠	١٣٦
٩-	**المفارقة والبناء الحكائي**	معرفة معنى المفارقة، تحليل مفارقات، بناء مفارقات، تذوق المدهش	قراءة، بحث، تحليل، تذوق.	٧-١٠	١٣٧

١٠-	**أشياء الطفلة**	التعرف على الشخصية من خلال أغراضها، وقراءة هذه الأغراض كذاكرة وكوثيقة تاريخية وسيرة نفسية	تجميع أغراض، بناء معايير للتصنيف، تصنيف، بناء علاقات، قراءة العلاقات.	١٠-٧	١٣٧
١١-	**طقوس جنائزية** (أ، ب، ج)	التعرف على ثقافات أخرى، تقدير التنوع الثقافي، استكشاف الطقوس الجنائزية عند شعوب أخرى وتمثيله وربطها إيقاعياً	بحث في مصادر، جمع معلومات، تمثيل، إنتاج موسيقى.	١٠-٧	١٣٨
١٢-	**كتابة بكائية**	تفاعل مع الموروث الشعبي، قراءته كنتاج حضاري ومكون من مكونات الهوية الجمعية	بحث، جمع نصوص، تحليل، كتابة نصوص بالمحاكاة، غناء.	١٠-٧	١٣٩
١٣-	**نكتب خبراً في ا لصحيفة اليومية**	بناء خطابات مختلفة	بحث، كتابة، تأطير	١٠-٧	١٣٩

الفصل الخامس

١-	**الطفلة في فضاءين**	استكشاف دور الحرية في الإبداع، تحليل علاقة اللغة بالوضعيات الاجتماعية، تشكيل صور باللغة أو بالكلام، التدرب على تحليل الصور على المستوى النفسي	تخيل، موازنة، بناء معجم، تشكيل صور، بناء خرائط.	١٠-٧	١٦٣
٢-	**مقابلة وموازنة**	تنمية مهارات القراءة، الاختيار، التمثيل، الموازنة	قراءة، اختيار، موازنة، استنتاج، كتابة.	١٠-٧	١٦٥
٣-	**رسومات الطفلة**	تعميق الإحساس بالشخصية، الرسم في سياق، قراءة الرسومات كحكاية بصرية	رسم، تحليل وثائق، قراءة بصرية	١٠-٧	١٦٦
٤-	**تكرارٌ منتجٌ في حالات مختلفة**	الإحساس بالتغير، تخيل الآتي، وصف الشخصية من خلال سلوكياتها ولغتها وشكلها	بناء قواميس، رسم ـــــــ ـــصور، تخيل مسلكيات.	١٠-٧	١٦٧
٥-	**مرايا متقابلة وصور متداخلة**	اختبار نسبية الحقيقة وشخصنتها، استكشاف وجهة النظر من زاويا متعددة	استكشاف، استنتاج، بناء مواقف، كتابة، تعبئة نموذج.	١٠-٧	١٦٧
٦-	**عين الذاكرة**	تبني موقف الشخصية، التعمق فيها، مواجهة الغبن والجور، بناء مواقف وتكوين آراء، تأثر كلام المتكلم بصورة المخَاطَب لديه	تقمص، استدعاء، وصف، تحديد موقف، إنتاج كلام، كتابة.	١٠-٧	١٦٨

٧-	**الرقص كتنوع ثقافي**	تطوير مهارة البحث في الإنترنت، التعرف على الثقافات الأخرى واحترام خصوصيتها، تحليل الرقص كلغة إنسانية ومجال للاختلاف والتشابه والتواصل، اختبار الجسد كتعبير	البحث في الإنترنت، مشاهدة أفلام ورسومات، قراءة، رسم، تعبير جسدي.	١٠-٧	١٦٨
الفصل السادس					
أ- مقاربة أولى للنص القصصي: الحدث في سياقه السردي ودلالاته					
١-	**القراءة**	قراءة النص بأشكال مختلفة، تحديد موقف من النص المقروء، استكشاف ملامح هوية النص، تكوين انطباعات	قراءة، تكوين رأي انطباعي، استكشاف.	١٠-٧	١٩٤
٢-	**تحديد الأحداث**	الإحساس بالحدث، تمييز الجملة الفعلية عن الاسمية، الاختصار والتعبير	العمل في مجموعات، بناء خريطة أحداث، التمييز، الإيجاز، تسجيل لائحة الأحداث.	١٠-٧	١٩٥
٣-	**تشكيل سلسلة الأحداث**	التدرب على اكتشاف المركزي من الأحداث، التدرب على بناء التسلسل وتنوع السيناريوهات	استنباط، تكوين سلاسل، مناقشة.	١٠-٧	١٩٥
٤-	**الزمني القصصي والزمن الواقعي**	استكشاف بلاغة الزمن السردي (فنية التقديم والتأخير) استكشاف مقاصد القاص عبر اللعب بالزمن، اكتشاف أهمية كل حدث بعلاقته بالأحداث السابقة واللاحقة	ترتيب الأحداث معيارياً، موازنة بينهما، استخلاصات، استكشاف دلالات، كتابة.	١٠-٧	١٩٦
٥-	**إنتاج الدلالات**	قراءة معمقة، بحث في الدلالات وتكوين رأي فيها	قراءة، مناقشة، تكوين رأي.	١٠-٧	١٩٨
٦-	**عرض للمحطات ودلالاتها**	التدرب على طرائق العرض، وفن الإصغاء والحوار، وإدارة النقاش	عروض، مناقشة، حوار.	١٠-٧	١٩٨

ب- فعل الشخصيات وعلاقته في سياق الفعل المركزي					
١-	**استكشاف الشخصيات القصصية وتعميق الوعي بها**	معرفة أن الفعل البشري هو فعل مركب، وله مستويات، السلوك يبنى في ضوء الدافع والاستثمار والنموذج والفلسفة. اختيار لحظة درامية واستكشافها، تقمص شخصيات، علاقة الفضاء المكاني بالفعل الدرامي، الكتابة في الدور	قراءة ومناقشة، استيعاب، تقسيم، تقمص، علاقات، التعبير بالجسد، كتابة.	٧-١٠	١٩٨
ج- السرد – الشخصية - الحدث					
١-	**سرد القصة من قبل شخصيات من داخلها**	تأثيرات السارد على السرد، اختلاف السرد باختلاف الشخصية، مبررات الشخصية لما تختاره للسرد	تقمص، تبني وجهة نظر، سرد، مناقشة، كتابة.	٧-١٠	٢٠١
٢-	**عرض المقترحات السردية**	التدرب على عرض المسرود، تغيير النبرة في ضوء المقطع وطبيعة الانفعال، مناقشة الاختلافات وأسبابها ودلالاتها	عروض، نقاش، استنتاج.	٧-١٠	٢٠٢
٣-	**كتابة القصة من وجهة نظر روزورا**	الفرق ما بين السرد من داخل الحكاية ومن خارجها، الفارق بين التعاطف والتبني، أهمية الحذف والتثبيت والتسلسل، الترجمة ما بين ضميري ال (هي) وال (نا)	قراءة، اختيار، إعادة إنتاج، كتابة.	٧-١٠	٢٠٢
٤-	**مشهد درامي قصير**	تحليل الكلام كوثيقة للشخصية، استكشاف التناقض الإنساني بناء معرفة على معرفة سابقة	تحليل، موازنة، تراكم، تخيل، تمثيل، إنتاج حوار.	٧-١٠	٢٠٢
٥-	**كتابة مذكرات**	لفت النظر لأهمية كتابة مذكرات يومية، التدرب على كتابتها، كتابة المذكرات في الدور	تخصيص دفتر مذكرات شخصية، تخيل، كتابة.	٧-١٠	٢٠٢
٦-	**الكشف عن الصراع في القصة**	استكشاف بذور الصراع وخلفياته الثقافية والاجتماعية وذروته، تحليل مضامين، بناء معايير وتصنيفات، البحث في قيم	استكشاف، استنباط، تحليل، بناء معايير، بناء تصنيفات، بحث.	٧-١٠	٢٠٣
٧-	**الكشف عن حركية الصراع في القصة**	تعميق الصراع في القصة، تبني وجهات نظر متضادة، تجسيد الشخصيات، التعمق في مشاعرها	عمل بطاقات، نحت بالجسد، محاكاة، صور ثابتة، حوار.	٧-١٠	٢٠٣
٨-	**الشخصية تحت الضوء/في البؤرة**	التعمق في وعي الشخصية، استكشاف دوافع الفعل وسياقاته وتأثيرها عليه، تنمية التخيل، تنمية الوصف	وصف، رصد، بناء علاقات، كتابة، رسم.	٧-١٠	٢٠٣

٩-	**عين الكاميرا/ عين الشخصية**	تصوير لحظة في حياة الشخصية، العيش لحظات متخيلة، أهمية الكاميرا والتصوير وزاوية النظر ومسافته	تخيل، اختيار، كتابة عبارات قصيرة، تحديد مشاعر.	١٠-٧	٢٠٤
١٠-	**الشخصيات في منظور الشخصيات الأخرى**	تقدير علاقات واحترام مشاعر، تخيل وضعيات، إنتاج كلام على لسان الشخصيات	لعب أدوار، الكتابة في جدول وعلى بطاقات، تمثيل صور.	١٠-٧	٢٠٤
١١-	**السرد من وجهة نظر الشخصية (حدث واحد وعيون متعددة)**	تخيل توقعات مختلفة باختلاف الناس، تحديد نهايات للقصة	قراءة، بدائل، كتابة إبداعية.	١٠-٧	٢٠٤
١٢-	**سرد الشخصية للأحداث المختلفة (عين واحدة وأحداث مختلفة)**	استكشاف تأثيرات اختلاف الحدث على اختلاف السرد	اختيار، إعادة سرد، تبني وجهة نظر، عقد موازنات.	١٠-٧	٢٠٥
١٣-	**الكتابة في فضاءات الخيال**	الكتابة في سياقات متخيلة في ضوء وضعيات جديدة للشخصيات وتوظيف أشكال جديدة، كتابة الرسالة الرسمية، بناء حوار عبر الارتجال	كتابة رسالة، تخيل، ارتجال حوار، كتابة فصل جديد من القصة.	١٠-٧	٢٠٥
الفصل السابع					
١-	**التهيئة وبناء الجو العام**	الإنصات. تخيل المكان. ربط حركة الجسد بالموسيقى والاستجابة للإيقاع. التفكير بالغابة؛ كأمكنة، كمكونات، كعلاقات، علاقة الإنسان بالغابات.	استماع وحركة.	٩-٥	٢٣٤
٢-	**تأسيس السياق وتأثيث الحيز**	تأسيس السياق وتأثيث الحيز. تصديق المكان (الغابة).	رسم، اختيار، تكوين علاقات.	٩-٥	٢٣٥
٣-	**رواية القصة**	الاستماع والتركيز وفتح أفق التخيل وتكوين الصور الذهنية لأحداث القصة التي تروى وأمكنتها وما ينتج من علاقات بين شخصياتها وحركات... .	إنصات.	٩-٥	٢٣٧
٤-	**التوقف عن القص في لحظة حاسمة**	الاسترجاع وفتح أفق التخيل	تأمل.	٩-٥	٢٣٧
٥-	**طفلة الغابة حبيسة الكوخ**	استكشاف الحالة الشعورية والذهنية للطفلة وهي حبيسة كوخ الصياد	الصوت الداخلي لطفلة الغابة.	٩-٥	٢٣٨

٦-	**ما الذي ستفعله حيوانات الغابة؟**	تطوير القدرة على تنظيم النقاش. تكوين وجهة نظر جماعية. آلية اتخاذ القرارات. بناء تصور لما ستكون عليه آراء الشخصيات الأخرى حين نضع أنفسنا في وضعيتها وظروفها ومزاجها وحالتها... .	دراما الاجتماع.	٥-٩	٢٣٩
٧-	**لقاء الحيوانات بالصيّاد**	محاورة وجهة نظر أخرى نقيضة، البحث في أسباب وآراء جوهرية تعمل على إقناع الآخر بوجهة النظر.	دراما: الاجتماع، الشخصية الجماعية.	٥-٩	٢٤١
٨-	**استكمال الاجتماع دون الصياد**	حل معضلة حين نكون أمام مفترق طرق، البحث عن بدائل وحلول أخرى.	دراما الاجتماع، الشخصية الجماعية.	٥-٩	٢٤٣
٩-	**ردود فعل الصياد المحتملة على اقتراح الحيوانات**	البحث في البدائل، بناء مشهد قصير ضمن حدود ممنوحة	دراما المجموعة الصغيرة.	٥-٩	٢٤٤
١٠-	**ردود فعل طفلة الغابة على السيناريوهات**	الأداء أمام المجموعة، تعميق النظرة لما نشاهده، الموازنة بين مشهد وآخر.	عروض، فرجة، مناقشة، موازنة.	٥-٩	٢٤٥
١١-	**ردود فعل التلاميذ على موقف طفلة الغابة**	مناقشة الاقتراحات والموازنة بينها. التفكير باقتراحات أخرى.	مناقشة، تحليل.	٥-٩	٢٤٦
١٢-	**نهاية الحكاية**	الموازنة بين نهاية القصة الأصلية ونهاياتهم. تقديم رأي بخصوص النهاية.	قصٌّ، استماع.	٥-٩	٢٤٦
١٣-	**حوار بين الولد والبنت في الغابة بعد تحريرها**	التعبير عن الشخصيات بالرسم ارتجال الحوار ضمن سياق محدد وحدود ممنوحة	رسم، تكوين علاقات، دراما: مشهد درامي حواري ارتجالي.	٥-٩	٢٤٧
١٤-	**كتابة الحوار مؤسساً على الارتجال**	تنشيط الذاكرة، تحويل الشفوي إلى مكتوب	تذكر، كتابة.	٥-٩	٢٤٨
١٥-	**موسيقى مرافقة للقصة**	تكوين المعنى بالإيقاع التناغم بين المحكي والموسيقى المرافقة	إنتاج موسيقى إيقاعية مرافقة للقصة.	٥-٩	٢٤٩
١٦-	**تأليف أغنية**	إنتاج نص غنائي مستوحى من الأفكار والمواقف والانفعالات التي أنتجتها الدراما بمساهمة جميع الأطفال المشتركين	دراما، تأليف أغنية على لسان طفلة الغابة.	٥-٩	٢٥٠

١٧-	**بعد عشر سنوات**	- التنبؤ - ملء فراغ عشر سنوات بأحداث من المخيلة إنتاج سياق جديد في ضوء سياق قديم	دراما: مشهد حواري ثنائي.	٥-٩	٢٥١
١٨-	**التخطيط لدروس مستقبلية بما فيها التأسيس لدراما جديدة**	تقييم الدراما والإفادة منها في التخطيط لدروس جديدة أو دراما أخرى	مناقشة، تقييم، استخلاصات.	٥-٩	٢٥١

ثالثاً - الأشكال

الصفحة

شكل ١	النموذج العاملي عند جريماس	٣١
شكل ٢	تطبيق النوذج العاملي على قصة	٣٢
شكل ٣	وضعية الصراع وفواعله في نهاية القصة	٣٢
شكل ٤	القصة الإطار وتوالد السرد	١١٤
شكل ٥	التضاد في بنية القصة	١٨٦
شكل ٦	تطبيق النموذج العاملي على قصة الحفلة المسروقة	١٩٢

رابعاً - الجداول

الصفحة

جدول ١	تحليل الخطاب في قصة أسرة فقيرة	٥٥
جدول ٢	وجهات النظر ووضعيات السارد	٥٧
جدول ٣	العتبات النصية ودلالاتها الوظيفية	٩٣
جدول ٤	موضوعات سردية ودلالاتها	١٢٨
جدول ٥	الشيء ودلالته الاجتماعية	١٢٩
جدول ٦	التخيلات: الصورة، الدلالة، النوع	١٣١
جدول ٧	الحدث وفضاءاته	١٣١
جدول ٨	مقتبسات سردية وأبعاد دلالية	١٥٥
جدول ٩	الأحداث الرئيسية: المحطات والدلالات	١٩٦

مسرد المصطلحات والأعلام	
الاتساق: ٣٦	**السرد- الرسم- اللوحات** **الرسم:** ١٨٥، ١٨٩، ٢٣٧، ٢٤٧ **اللوحات:**٥٩، ٦٣، ١٦٧، ٢٦٩
الاستدخال: ٢٤، ٢٥	**السرد الحكائي (البانورامي):** ٢٦٩
الانسجام: ٣٦	**السرد المشهدي التمثيلي:** ٥٩، ٢٦٩
الأسلوبية: ٢٠، ٢٦	**السلوكية:** ٢٦٨، ٢٠، ٢٣
الأيديولوجيا: ٥٦، ١٢٦	**السياق:** ٢٢، ٢٣، ٢٦، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٥، ١١، ١٠، ١٥، ١٦، ٢١، ٢٢، ٤٧، ٤٨، ٥١، ٥٤، ٦٤، ٩١، ٩٤، ١٠١، ١٠٦، ١٠٧، ٩١، ١٠١، ١٠٦، ١٥٥، ١٦٣، ١٦٦، ١٧٠، ١٩٦، ٢٢٤، ٢٢٩، ٢٣٥، ٢٤٧، ١٣٧، ١٣٨، ٢٥٨، ٢٦٠، ٢٦٥
الإشارة: ٥٤، ١٥٦	**السيميائية:** ٢٦، ٢٨، ٢٩، ٣٩، ٤٠، ٤٨
الإنتاج: ٤، ٢٦، ٣٥، ٣٧، ٤٩، ٦١١	**الشخصية/الصفة:** ١١٨
الإنجاز أو الأداء **الإنجاز:**٢١، ٢٢، ٣١، ٣٩، ٤٩، ٩٧، ١٥٧، ١٩٣ **الأداء:**٢٢، ١٣٩، ٢٤٥، ٢٥٥، ٢٥٩، ٢٦٦	**الشخصية/الوظيفة:** ١١٨
البنيوية: ٢٠، ٢١، ٢٢، ٣٧، ٥٣	**الشكلانية:** ٢٦٨، ٢٩، ٥٦
البيداغوجيا: ٢٧١	**الصيغ السردية:** ٢٦٨، ٣٣
التبئير: ٣٣، ٥٧	**العصاب:** ١٨٥، ٢٦٨
التداولية: ٢٤، ٣٣، ٣٤، ٣٨	**القصة الإطار:** ٢٥٥، ٢٦٧، ١١٤
التداولية نحو النص	**الكرنفال:** ١٠٠، ١٨٥، ١٩٠، ٢٦٨
التذويت: ٢٤	**الكفاية اللغوية:** ٢١، ٣٦، ٣٩، ٢٨٦
التلفظ: ٩، ١٦، ٣٦	**الكلام:** ٢٦٨، ٢٥٦، ٢٦٠، ٢٦٢، ٢٦٤، ٩، ١٥، ١٦، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٤٥، ٥٠، ٥٩، ٦٤، ٧٨، ٨٠، ٨١، ٨٣، ٨٤، ٨٥، ٨٨، ٩٠، ٩٣، ١٠٩، ١٦٣، ١٨٠، ١٩١، ٢٠٠، ٢٢٤، ٢٣٩، ٢٤٣
التلقي: ١٥، ١٧، ٢٧، ٣٥، ٣٧، ٣٥، ٢٢٨	**اللاشعوري:** ١٨٥، ٢٦٨
التناص: ١٧، ٥٣	**اللاوعي:** ١٢٦، ١٢٧، ٢٦٨، ٩٣، ٩٥، ١٠٢، ١٠٧، ١١٠، ١٦٠، ١٨٥، ٢٠٩
الجنوسية: ١٧	**اللسان:** ٢٦٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٦، ٢٨، ٣٣، ٣٤، ٣٧، ٣٨، ٤٩، ٢٧١، ٢٧٢، ٢٧١، ٢٦٨
الحبكة: ٢٨، ٢٩، ٩٧، ١١٨، ١٢٦	**اللغة:** ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٥، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ١٠٠، ١٠٢، ١٦٣، ١٦٦، ٢٣١، ٢٤٨، ٢٥٢، ٢٥٣، ١٣
الحداثة: ٣٨	**المتن الحكائي/ المبنى الحكائي:** ٢٦٨
الحكاية الإطار: ١١٥	**المخيال الشعبي التواصلي:** ٢٦٨

الحكاية الخرافية: ٢٩، ٣٠، ٩٤، ٩٧، ١١٢، ١١٩، ٢٥٥	**المدلول:** ٢٦٨، ٢١، ٢٣
الحكي: ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٥٣، ٥٩، ٩١، ٩٣، ٩٤، ١٠٠، ١٠١، ١٠٢، ١٠٣، ١٠٤، ١٠٧، ١٠٩، ١١٠، ١١١، ١١٢، ١١٤، ١١٧، ١٨٣، ٢٥٤، ٢٥٦	**المرجع:** ٢٥٥، ٢١، ٢٧٢، ٢٦٨، ٢٣
الخطاب: ٦، ٥، ١١، ١٦، ١٩، ٢٤، ٢٨، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٤٠، ٤١، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٤، ٥٥، ٦٤، ٦٥، ٩٠، ٩٢، ٩٤، ٩٩، ١٠٣، ١١٢، ١١٦، ١٤٩، ١٥٥، ١٨٨، ١٩٠، ١٢٦، ١٣٠، ٢٥٥، ٢٦٠، ٢٦٧، ٢٧١، ٢٧٣	**المرسِل:** ٢٦، ١٩٣، ٣١، ١٣٩
الخطاب السردي: ٥، ٤١، ٤٥، ٤٧، ٩١، ٩٢، ١١٦، ١٣٠، ٢٥٥	**المساعد والمعيق:** ٢٦٨، ٣٠
الدال: ٢١، ٢٣	**المستقبل:** ١٦٠، ١٦١، ١٨٥، ١٨٦، ١٩٣، ٢٣٥، ١٣٦، ٣١، ٣٢، ١٩٢، ٨، ٢٢٦، ٢٢٩، ٢٤٤، ٢٥٢، ١٢٠، ٢٦٨
الدراما: ٦، ٨، ٢٧، ٤٠، ٢٣٢، ٢٣٣، ٢٣٤، ٢٣٥، ٢٣٧، ٢٣٦، ٢٣٩، ٢٤١، ٢٤٣، ٢٤٧، ٢٤٩، ٢٥٠، ٢٥١، ٢٥٢، ١٩٩، ١٢٧، ٢٤٨، ٢٦٦، ٢٦٧	**المسرود:** ٢٦٨، ٢٥٦، ٢٦٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٥٦، ٩١
الذات: ٩، ١٥، ٢٤، ٣٠، ٣١ ،٣٨، ٥٢، ١٥٦، ١٥٨، ١٥٩	**المسرود له:** ٩٢، ٩٩، ١١٧، ٢١٠، ٢١٦، ١٣٠
الرسالة: ٤٨، ٩٩، ١١٨، ١٢٨، ١٣٤، ٢٦٤، ٢٦٨	**المضمر الأيديولوجي:** ١٢٦، ٢٦٨، ٦
الرواية: ١٥، ٢٨، ٣٠، ٥٢، ٢٧٢، ١٣٨، ٢٦٨	**المفارقة:** ١٩٠، ١٣٧، ٢٦١، ٢٦٨
السارد: ٣٣، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٥٠، ٥٢، ٥٤، ٥٦، ٥٧، ٥٩، ٦١، ٦٤، ٦٥، ٤٧، ٩١، ٩٢، ٩٤، ٩٩، ١٠٤، ١١٠، ١١٦، ١١٧، ١٨٨، ١٨٩، ١٩٠، ١٩١، ٢٠٢، ٢٠٥، ٢٠٩، ٢١٠، ١٢٧، ١٢٩، ١٣٠، ١٣٢، ١٣٣، ١٣٥، ١٣٦، ١٣٤، ٢٥٦، ٢٥٨، ٢٥٩، ٢٦٠، ٢٦١، ٢٦٤، ٢٦٧، ٢٦٨	**حوارية:** ٢٦٩، ١١، ٢٣، ٣٥، ٣٧ ،٣٨، ٤٧، ٥٢، ٥٥، ١٩٠، ٢٤٣، ٢٣٦
السرد: ٥، ٦، ١٠، ١١، ١٥، ١٧، ١٩، ٢٦، ٢٨، ٢٩، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٩، ٦٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٥١، ٥٥، ٥٦، ٥٧، ٥٩، ٥٨، ٦١، ٦٢، ٦٤، ٦٦، ٦٧، ٧٠، ٧٣، ٧٤، ٩١، ٩٢، ٩٣، ٩٤، ٩٥، ٩٧، ٩٨، ١٠٠، ١٠٢، ١٠٣، ١٠٧، ١١٠، ١١١، ١١٢، ١١٤، ١٥٧، ١٨٤، ١٨٨، ١٩٠، ١٩١، ١٩٢، ١٩٤، ١٩٦، ٢٠٠، ٢٠٢، ٢٠٤، ٢٠٨، ٢١٠، ٢١٤، ٢١٦	**خطاطة:** ٢٨، ٩٧، ٩٨، ١١٢، ١١٨
الملفوظ: ٢٦٩، ٣٧، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٦٤	**ديداكتيك:** ٢٠، ٢٧١، ٢٧٢، ٢٦٩، ٢٢، ٣٥، ٣٧
المنظور السردي: ١٢٦، ٢٦٩، ٦، ٣٣	**دينامية/دينامي:** ٢٦٩، ٢٦١
المنهاج: ٣٥، ٣٦، ٧، ١٠، ١١، ١٩، ٢٠، ٤٦، ٥١، ٥٢، ٢٢٥، ٢٥٣، ٢٦٩	**رومانسية:** ٢٦٩، ٧١، ١٣٣، ١٣٦
المنهج التجريبي: ٢٩٦، ٢٠	**زاوية الرؤيا:** ٢٦٩
النحو التوليدي: ٢٦٩، ٢٠، ٢١، ٣٧	**طقوس جنائزية:** ٢٦٩، ٢٦٢، ١٣٨
النسق: ٢١، ٣٣، ٣٥، ٣٧، ٢٦٩	**علاقة التواصل:** ٢٦٩، ٣٠، ٣١، ١٩٣

النص: ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٢٢، ٢٠، ١٨، ١٩، ١٧، ١٦، ١١، ١٠، ٩، ٨، ٦، ٢٥، ٣٠، ٢٩، ٢٨، ٢٧، ٢٦، ٢٤، ٢٣، ٧٧، ٦٤، ٦١، ٥٩، ٥٧، ٥٦، ٥٤، ٥٣، ٥٢، ١٠٨، ١٠٧، ١٠٣، ١٠١، ١٠٠، ٩٩، ٩٣، ٩٢، ٩١، ١٧٧، ١٦٧، ١٦٣، ١٦٠، ١٥٨، ١٥٥، ١٥١، ١٠٩، ٢١٥، ٢٠٤، ١٩٤، ١٩٥، ١٨٨، ١٨٦، ١٨٥، ١٨٤، ١٢٣، ٤٤، ٢٥٣، ٢٥٢، ٢٤٩، ٢٣٧، ٢٢٣	علاقة الرغبة: ١٩٣، ٢٦٩، ٣٠، ٣١
النظرية التاريخية الثقافية: ٢٦٩	علاقة الصراع: ٣٠، ١٩٣، ٢٦٩
النموذج العاملي: ٢٦٩، ٢٦٧، ٣٠، ١٩٢، ٣١، ٣٢	علم الدلالة: ٢٦٩
الوظائف الإدماجية: ٢٦٩، ٣٠	قانون الوعي: ٢٦٩، ٢٧
الوظائف التوزيعية: ٢٦٩، ٣٠	لسانيات النص: ٣٤، ٣٧، ٣٨، ٢٣، ٢٤، ٢٦، ٢٦٩
أفق التوقع: ٥٣، ٢٦٩	مفاهيم: ٢٤، ٢٧، ٣٥، ٣٧، ٣٨، ٤٦، ٤٨، ٤٩، ٥٦، ١٠٣، ٢٥٠، ٢٣١، ٢٢٨
أنماط الخطاب: ٢٦٩، ٣٣	منظومة: ١٧، ١٢٨، ٢٦٩، ٩، ٢٥، ٥٢، ٧٢
تكوينات: ٢٤، ٢٦٩	موسيقى جنائزية: ١٣٨، ٢٦٩
توالد السرد: ٢٦٩، ٢٥٥، ٢٦٧، ١١٤	نحو النص: ٢٦٩، ٢٦٨، ٢٤
حكائي: ١١٤، ١١٧، ١١٩، ٩١، ٩٤، ٩٥، ٩٦، ٩٧، ٩٨، ٩٩، ١٠٢، ١٠٣، ١٠٦، ١٠٧، ١١٤، ١٦١، ١٧١، ١٨٤، ١٣٧، ٢٥٧، ٢٦١، ٢٦٨، ٢٦٩، ٢٨، ٢٩، ٤٥، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٦، ٥٨	وجهة النظر: ٥٩
حكاية خرافية: ٩١، ١١٧، ٢٦٩	ورقة عمل: ١٩٩، ٢٦٩
حكاية شعبية: ٢٦٩، ٩١، ١١٧، ٢١٨، ١٥١	حكاية شفاهية: ٢٦٩، ٩١، ١١٧
حواري: ١٠٠، ١٨٤، ١٩٠، ٢٣٦، ٢٤٣، ٢٤٧، ٢٥٠، ٢٥١، ٢٧١	
الأعلام	
الأوديسة: ٤٥، ٢٦٩	بارت، رولان: ٢٦٩
البحث عن الزمن الضائع: ٤٥، ٢٦٩،	بروب، فلاديمير: ٢٦٩
البرهمي، محمد: ٢٦٩، ٢٧١	بروست، مارسيل: ٢٦٩
الشكلانيون الروس: ٢٦٩، ٤٥	بنفينست، إميل: ٢٦٩
أبَأ، جوزيف سيزار: ٢٦٩	بنكولا، كلاريسا: ٢٦٩، ١٥١، ٢٧١
أرخميدس: ٢٦٩، ١٩	بوطيب، عبد العال: ٢٧٣، ٢٦٩
ألف ليلة وليلة: ٥، ٩٢، ١٠١، ١٠٩، ١٨٤، ٧٧، ٢٧١، ١٥٨، ٢٦٩	بويون، نيك: ٢٦٩
أندرسون، جان كريستيان: ٢٦٩	بياجة، جان: ٢٦٩
أوشان، علي أيت: ٢٦٩	بيرس، تشارلز: ٢٦٩
إبراهيم، عبد العليم: ٢٦٩	تشومسكي، نعوم: ٢٦٩
إيثاكا: ٢٦٩، ٤٥	تودوروف، تزفتيان: ٢٦٩، ٢٧١
باختين، ميخائيل: ٢٦٩	توفيق، رشيد: ٢٦٩

توماتشفسكي، بوريس: ٢٧٠	فرويد، سيغموند: ٢٧٠
جيمس، هنري: ٢٧٠	فيجوتسكي، ليف: ٢٧٠
جينيت، جيرار: ٢٧٠	كريستيفا، جوليا: ٢٧٠، ٢٧٢
حبيبي، ميلود: ٢٧، ٢٧١	لحمداني، حميد: ٢٧٠
حليفي، شعيب: ٢٧٠، ٢٧٣	لوبوك، برسي: ٢٧٠
حمداوي، جميل: ٢٧٠، ٢٧٣	لوريا، الكسندر روما نوفيتش: ٢٧٠
دلوز، جيل: ٢٧٠	ماكي، وليم: ٢٧٠
دي سوسير، فردنالد: ٢٧٠	مكسي، محمد: ٢٧٠، ٢٧٢
شحات محمد، عبد المجيد: ٢٧٠	نعمة، رجاء: ٢٧٠، ٢٧٢
شولز، روبرت: ٢٧٠، ٢٧٢	هولدن،جين: ٢٧٠
عامود، بدر الدين: ٢٧٠، ٢٧٢	هيثكوت، دورثي: ٢٧٠
عوليس: ٢٧٠، ٤٥	هيكر، ليليان: ٢٧٠، ١٧٧، ٢٧٢
غريماس، أ،ج: ٢٧٠	واين، بووث: ٢٧٠
فاليري، بول: ٢٧٠	ويلز، جوردون: ٢٧٠
فركوح، إلياس: ٢٧٠	ياوس، روبرت: ٢٧٠
فركوح، إلياس: ٢٧٠	يقطين، سعيد: ٢٧٠

❖ المصادر:

ألف ليلة وليلة (١٩٩٩). بيروت – لبنان: دار صادر للطباعة والنشر، ط١، الجزء الثاني.

❖ المراجع:

أوشان، علي آيت (١٩٩٨). **اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي**، الدار البيضاء: دار الثقافة، ط١.

إيكو، إمبرتو (١٩٩٦). **القارئ في الحكاية**، بيروت: المركز الثقافي العربي، ط١.

باختن، ميخائيل (١٩٨٧). **الخطاب الروائي**، ت: محمد برادة، القاهرة: دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، ط١.

البرهمي، محمد (١٩٩٨). **ديداكتيك النصوص القرائية**، الدار البيضاء: دار الثقافة، ط١.

بنكولا، كلاريسا (٢٠٠٢). **نساء يركضن مع الذئاب**، ت: مصطفى محمود محمد، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، ط١.

تودوروف، تزفيتان (١٩٩٦). **المبدأ الحواري**، ت: فخري صالح، عمان: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط٢.

تودوروف، تزفتيان وآخرون (١٩٩٣). **اللغة والخطاب الأدبي**، ت: سعيد الغانمي، بيروت: المركز الثقافي العربي.

جينيت، جرار (١٩٩٧). **خطاب الحكاية**، ت: محمد معتصم وآخرين، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

حبيبي، ميلود (١٩٩٣). **الاتصال التربوي وتدريس الأدب**، بيروت: المركز الثقافي العربي، ط١.

رشد، توفيق (بدون تاريخ). دراسات: جيل دولوز <من الإنترنت> متاح في:

www//aslimnet.free.fr/ress/t__rochd/rochd1.htm

تاريخ الدخول ٢٠٠٣/٨/٤.

روبول، أوليفيي (٢٠٠٢). **لغة التربية**، ت: عمر أوكان، الدار البيضاء: أفريقيا الشرق، ط١.

شاف، آدم وآخرون (٢٠٠٠). **المرجع والدلالة في الفكر اللساني الحديث**، ت: عبد القادر قنيني، الدار البيضاء: أفريقيا الشرق، ط١.

شولز، روبرت (١٩٩٤). **السيميائية والتأويل**، ت: سعيد الغانمي، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط ١.

عامود، بدر الدين (٢٠٠٣). **علم النفس في القرن العشرين**، دمشق: اتحاد الكتاب العرب، ج٢.

عبد المجيد، شحات محمد (٢٠٠٠). **بلاغة الرّاوي**، القاهرة: الهيئة العامة للنشر.

فيجوتسكي، ل. س (١٩٧٦). **اللغة والتفكير**، ت: طلعت منصور، القاهرة: المطبعة الفنية الحديثة، ط١.

كريستيفا، جوليا (١٩٩١). **علم النص**، ت: فريد الزاهي، الدار البيضاء: دار توبقال.

الكردي، وسيم (٢٠٠٣). **المشكالية : نحو حوار حواري، فلسطين**: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ط١.

مكسي، محمد (٢٠٠٠). **ديداكتيك القراءة المنهجية**، الدار البيضاء: دار الثقافة، ط٢.

نعمة، رجاء (١٩٦٨). **صراع المقهور مع السلطة :دراسة في التحليل النفسي لرواية موسم الهجرة إلى الشمال**، بيروت: دار الآداب.

هيكر، ليليانا (١٩٩٩). **نيران أخرى**، قصص مختارة لكاتبات من أمريكا اللاتينية، ت: إلياس فركوح وحنان شرايخة، عمان: دار أزمنة، ط ١.

ويلز، غوردون (٢٠٠٣). **اللغة وبناء المعرفة**، ت: عيسى بشارة، فلسطين: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ط١.

❖ المراجع الأولية: (الكتب المدرسية):

كتاب الصف السادس، لغتنا الجميلة (٢٠٠٢). تأليف: عبد الكريم أبو خشان وآخرون، رام الله: وزارة التربية والتعليم/مركز المناهج، ط٢.

كتاب الصف السابع، لغتنا الجميلة (٢٠٠٢). تأليف: محمد جواد النوري وآخرون، رام الله: وزارة التربية والتعليم/مركز المناهج، ط٢.

كتاب الصف الثامن، المطالعة والنصوص (٢٠٠٢). تأليف: عبد اللطيف البرغوثي وآخرون، رام الله: وزارة التربية والتعليم/مركز المناهج، ط١.

المنتخب من النصوص الأدبية للصف الثامن (١٩٩٦). تأليف سلمان فرح وآخرون، حيفا: وزارة المعارف/كلية التربية، جامعة حيفا.

مجلات ودوريات:

بوطيب، عبد العالي (١٩٩٣). "مفهوم الرؤية السردية في الخطاب الروائي بين الائتلاف والاختلاف"، **مجلة فصول**، عدد ٤، المجلد ١١، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص٦٨ – ص ٧٦.

حليفي، شعيب (١٩٩١). "شعرية الرواية الفانتاستيكية"، **مجلة الكرمل**، عدد ٤١/٤٠، مجلة الاتحاد العام للكتاب والصحافيين الفلسطينيين، مؤسسة بيسان، ص١٠٧ – ص١٣٧.

حمداوي، جميل (١٩٩٧). "السيميوطيقا والعنونة"، **عالم الفكر**، العدد الثالث، المجلد ٢٥، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون، ص٧٩ – ١١١.

Edwards. Richard (1995) *The forest Child*. Orchard Books. New York.