الكتابة في حقل تعليم اللغة وخلفياتها الفلسفية

الكتابة والكفايات اللغوية

هل يمكن الكلام عن الكتابة وتعليمها في الغرف الصفيّة بمعزل عن تعليم النصوص وأشكال مقاربتها تعليميا في تلك الغرف؟ فالكتابة ليست إلا إنتاجا للنصوص وبناء للمعنى، وهي بهذا المعنى مرتبطة مع وجهها الآخر أي مع عمليات تلقي النصوص وتأويلها في المجال الصفي، فإذا ما تمّت مقاربة النصوص وتلقيها على أساس كونها حشداً من الكلمات والجمل المتضمنة لمعنى ثابت يقتصر دور القارئ على اكتشافه فقط، عندها تصبح الكتابة عملية عكسية يقوم الطالب من خلالها بتجميع للكلمات والجمل وربطها مع بعضها بعضا ليصب فيها معنى ما جاهزاً في ذهنه، وكأنَّ دور اللغة هنا، حمل هذا المعنى ونقله للآخرين ليس غير، وكتابة كهذه بالتأكيد ستتسم بالآلية والجمود، في حين إذا تمّ تناول النصوص في الفضاء الصَّفي على اعتبار أنّها أبنية نصيَّة وعمليات تلفُّظيَّة تبنى أساسا على وجهة نظر ونوايا المنتج، ومن خلال تفاعله مع الوضعية الاجتماعية من جهة والسياق النصي من جهة ثانية، مما يعطي لهذه النصوص صفتي الحوارية والتناص. فإذا ما تمّت مقاربة النصوص ضمن هذا المنطلق فإن ذلك سينعكس على كل من عمليتي القراءة والكتابة، لتغدو كلٌّ منهما نشاطا تفاعليا وتعاونيا لا يقوم على عملية ذهنية خطية مجردة تترجم المكتوب إلى معنى حرفي أو العكس، وإنما تصبح سلسلة من العمليات الذهنية والعملياتية لبناء نوع من التفاعل المتنامي بين المتلقي/ المتلقين والنص المقروء أو المكتوب، ليس بهدف اكتشاف معنى موجود مسبقا وإنما لبناء هذا المعنى من خلال إدراك المعنى النصي والتناصي الثقافي ضمن الأطر الثقافية والاجتماعية التي يتم خلالها هذا التفاعل، وانطلاقا من البنى المعرفية لكل من النص والمتلقي على السواء. بحيث تغدو كلٌّ من عمليتي القراءة والكتابة عمليتي تلق وإنتاج.

يتأسس مفهوما التلقي والإنتاج في مجالي الكتابة الأدبية والتعليم اللغوي على النظريات اللسانية النصية الحديثة التي لم تعد ترى في اللغة لائحة من الكلمات، ولا من تعلّمها حفظا وتخزينا لهذه الكلمات أو وضعها في جمل ذات مصداقية نحوية، وإنما اللغة في منطق هذه النظريات نظام ديناميكي ووسيلة سيميائية للتفكير وللنشاط الثقافي والاجتماعي، التواصلي والتعبيري والإنتاجي، وبالتالي أضحى التعليم اللغوي مساعدة المتعلم على تطوير قدراته «ككائن منتج للنصوص»، ومن هنا استند مفهوما التلقي والإنتاج في الحقل البيداغوجي إلى فرضية «أنّ مهمة التعليم اللغوي تنمية قدرات الطالب النصية» أي قدرته على تلقي النصوص وإنتاجها بشكل يجعله قادرا على إدراك اتساق الخطاب وانسجامه (البرهمي، 1998: 59)، وذلك من خلال امتلاكه لمهارات التحليل النصي من جهة وآليات اشتغال الخطاب من جهة ثانية، ويرى «محمد البرهمي» انه قد أُستعمِل هذان المفهومان في الحقل الديداكتيكي بدل كلمتي القراءة والكتابة لسببين:-

الأول: سيكولوجي، يحتمل فيه مفهوم التلقي معنى أوسع من مفهوم القراءة، فهو يفترض أن جميع أنظمة الإدراك من معرفية ووجدانية وحسية يتم استثمارها في تعلُّم اللغة، ونفس الافتراض قائم بالنسبة للإنتاج.

الثاني: إيديولوجي، يعود إلى اقتران «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 أن الذات تستقبل المعرفة لأجل بناء معرفة بديلة وإحداث تغيير في بنية كلّ من الثقافة والعلاقات الاجتماعية سيرا نحو الأفضل.

ويمكن أن نضيف سبباً ثالثا: فلسفيا وإجرائيا، حيث ضمن الحداثة النقدية لم يعد النص صندوقا أو علبة ندخله/ا فنتناول المعنى منه/ا أو نضعه فيه/ا، بل علينا الاقتراب من النص الأدبي على اعتبار أنه آلة صغيرة لا دلالة لها إلا إذا اشتغلت. بحيث يصبح التساؤل: كيف تشتغل هذه الآلة؟ ولذلك، يصبح النص «طاقة كهربائية إما أن تُشعلك وأما لا وإذا لم يزوِّدك النص بطاقة تُشعلِك فاتركه إلى نصٍّ آخر طبقاً لنصيحة جيل دولوز». وبذلك، لا تصبح قراءة النص بحثا عن معنى، وإنما تشغيل لآلة النص لإنتاج الطاقة، ويصبح تعليم النص مجموعة من النشاطات القابلة للأجرأة والملائمة لتشغيل آلة النص.

فالتغيير هنا في المفاهيم ليس مجرد لعب بالكلمات، بل هو تغيير له ما يبرره في جميع المستويات: النفسي والتربوي والإيديولوجي، حيث إنَّه سيكولوجيا ينسجم مع السيرورات النفسية والذهنية للمتلقي/ المنتج، وتربويا يمثل رافعة لنقل الحالة التربوية من نظام التعليم إلى نظام التعلُّم، ومن حالة نقل المعرفة إلى وضعية بناء المعرفة وهو في هذا أكثر انسجاما مع الطبيعة الابستمولوجية للمعرفة، وكذلك الحال مع الفهم الجديد لعمليات التربية وأسسها، فهذا الفهم لعمليات مقاربة النصوص باعتبارها عمليات تلق وإنتاج يمثِّل نوعا 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.

الانتقالة الفلسفية التي تحررت ضمنها الكتابة من هيمنة الهوية الموحدة والمعنى الواحد، هي انتقالة كانت وما زالت أعمق من النقلة الوجودية وأبعد من التجربة البنيوية، فهي النقلة التي تمّت على الحافة المقطوعة لكلتيهما

الخلفيات المعرفية لانطلاق الكتابة من سجن الوضعية إلى أفق الحرية

إن الانتقالة الفلسفية التي تحررت ضمنها الكتابة من هيمنة الهوية الموحدة والمعنى الواحد، هي انتقالة كانت وما زالت أعمق من النقلة الوجودية وأبعد من التجربة البنيوية، فهي النقلة التي تمّت على الحافة المقطوعة لكلتيهما، تلك النقلة التي مهدت لفلاسفة من نمط آخر، وكتابة أخرى، يندفعون بتأثير عوامل عديدة أهمها «ثورة العلوميات الجديدة وانتفاضة الطلبة بباريس في أيار/ مايو 1968، وإعادة اكتشاف نيتشة وهيدجر ونهاية الاستعمار، وبدء الاستعمار الجديد، استعمار العقل» (كاظم، 1997: 65) يندفعون لإعادة ترتيب العالم بشكل جذري يضع الكتابة في الصميم من قضايا المعنى والتاريخ، ويزيح تماثل الهوية لصالح سياسات الاختلاف، لتصبح الكتابة من منظور الاختلاف في الأساس من العالم، حيث بدونها يبطل الحوار وتنزاح المعرفة لصالح حقائق الأصل الثابتة التي لم تعد تصمد أمام جريان العالم وأمام نقد الهامش اليقظ لها، فلم يعد هناك وجود للأنا خارج سياق التفاعل والتصارع مع الآخر، «فالأصل مثلوم دائما» عند جاك دريدا «ولا أنا من دون الانعداء بالآخر في فلسفته» (كاظم، 65) وهذا ما دفع هؤلاء الفلاسفة لإعادة طرح القضايا المقدسة، على أرض النقد ونقد النقد، ليعلن فوكو ان ما نعتقد انه حقيقتنا وحقيقة أجدانا ليس هو في الواقع إلا وجهة نظر سادت وتكرست بتغييب وتهميش وجهات النظر الأخرى «فهوية كل أمّة وتاريخها عموما، إن هما إلا نتيجة استبعادات عديدة» (ص 65)، فالتاريخ المكتوب، لا يعكس ماضي العالم إطلاقا بل يمثل وثيقة تعكس أيديولوجيا ومصالح من كتبوه لا من صنعوه، فالتاريخ بتأكيد «جان – فرانسوا ليوتار» ما هو إلا حكاية قامت بفضل ترتيبات سردية معينة، استبعدت بدورها إمكانات سرد أخرى (ص 66)، ومن هنا أصبحت الكتابة ضمن هذه الأجواء التفكيكية والاركيولوجية، فعل تفكيك وفعل حفر، وهدما للرؤى الوسطية، وبحثا متواصلا عن بؤر السيطرة، تلك البؤر التي صاغت العنف على شكل لغة وهوية وتاريخ. على الكتابة تنمية معرفة في النقد تكشف هذا العنف وتكشف ما تم استبعاده لتعيد بناء الحكاية، وإطلاق سراح سردياتها المهمشة لكي تعيد بناء الأمم والعالم حيث «الأمم هي سردياتها هومي بابا».

فالكتابة في السابق تم استبعادها من عالم اللغة وتم تهميش دورها في بناء المعرفة، على اعتبار أنها مجرد نسخ للحالة الأصلية للغة والمعرفة، أي نسخ للكلام المنطوق باعتباره أصل اللغة ووسيلة بناء المعرفة، وهذا الموقف من اللغة كان نتيجة طبيعية للتحالف بين الفلسفات الميتافيزيقية والنظريات اللغوية الصورية، التي رأت في اللغة المنطوقة مجال الدرس العلمي وغايته. تلك الرؤية التقليدية التي نقلها «روسو» إلى حقل التربية لتتكرس بعد ذلك في المجال البيداغوجي مع انتشار المدرسة السلوكية و«تركيز اهتمامها بالأساس على السلوك، لأنه يخضع للملاحظة والتجربة. (أوشان، 1998: 33) وهي بذلك قد استبعدت كل الأمور المتعلقة بالحياة الداخلية للإنسان، وبذلك أصبح تعليم اللغة من وجهة نظرها «خلق آليات لغوية لدى المتعلم عن طريق تعلّم جمل جاهزة تستجيب لمثيرات في مواقف معينة، وتدعّم بواسطة مبدأ التكرار القائم على المثير والاستجابة»، (1998: 34) الوضع الذي جعل التعليم اللغوي يستند إلى الطريقة السمعية ويقوم على ترديد الكلمات وتكرار الجمل، هذا التصور الذي ساد في الحقل التدريسي بسيادة كل من التصور البنيوي الذي يقوم على دراسة اللغة بذاتها ولذاتها كشكل وكنظام للقواعد، وتصور النحو التوليدي الذي كرّس الطبيعة الفطرية لامتلاك اللغة من جهة واعتبرها عملية ترجمة حسية (لفظية) لصور ذهنية تتشكل في الدماغ بمعزل عن اللغة، التي تقتصر وظيفتها على نقلها وترجمتها بشكل أمين وذلك من خلال ما طرحه تشومسكي «عن الكفاءة اللغوية باعتبارها شيئا متميزا عن الإنجاز أو الأداء اللغوي، وسابقا له من الناحية المنطقية» (ويلز، 2003).

وهذا التصور يتضح بشكله الفجِ، من خلال النظرة التي سادت في حقل التربية والتي تعاطت مع تعلُّم اللغة، وكأنه اكتساب المتعلم لكيفية ترجمة الصور الذهنية إلى مجموعات من الكلمات، وترجمة الكلمات إلى صور ذهنية. (ويلز، 2003) وهذا التصور لم يتسبب في عزل تعليم اللغة عن طبيعته كنشاط اجتماعي وثقافي، ولم يفصل النمو اللغوي عن النمو الفكري/ التفكيري فقط، بل أعطى الأولوية أيضا وبشكل ملحوظ للشفهي «باعتباره هدفا تعليميا ودعامة أساسية لاكتساب اللغة، وقد أجَّل تعلُّم الكتابي واعتبره مرحلة امتداد للشفهي وترجمة آلية له». (محمد مكسي، 2000: 26).

الكتابة في السابق تم استبعادها من عالم اللغة وتم تهميش دورها في بناء المعرفة، على اعتبار أنها مجرد نسخ للحالة الأصلية للغة والمعرفة، أي نسخ للكلام المنطوق باعتباره أصل اللغة ووسيلة بناء المعرفة، وهذا الموقف من اللغة كان نتيجة طبيعية للتحالف بين الفلسفات الميتافيزيقية والنظريات اللغوية الصورية

الكتابة كوسيلة لتعلّم اللغة وبناء المعرفة

وكما ذكرت سابقا، لا يمكن للكتابة أن تحتل موقعها الطبيعي في سياق عمليتي التعليم والتعلم كوسيلة فعّالة في مسار تعليم اللغة، وكنشاط لإنتاج المعنى وبناء المعرفة في سياق ما يسميه (ويلز) بالتفكير الثقافي، لا يمكن تحقق ذلك بمعزل عن النظرة والتصور المنهاجي للغة، وبمعزل عن عمليات تأويل النصوص القرائية وتحليلها أثناء العمل الصفي.

وضمن هذا التصور الديداكتيكي الجديد لعمليات تعلُّم اللغة، ومن المنطلقات الفلسفية (للمدرسة الاجتماعية الثقافية) والبيداغوجية القائمة على ديداكتيك النشاط، كبديلين للمنهج التجريبي وقناة الاتصال، تمّ وضع اللغة في إطار علائقي مع كل من التفكير والتعلّم من جهة ومع الأنظمة السيميائية الأخرى من جهة ثانية، بحيث لا تنفصل اللغة عن التفكير، فليس هناك فكر خارج اللغة ومتجاوز لها، «إن الفكر غير معبر عنه ما لم يكتمل في الكلمة». (ويلز 2003) كما يرى فيجوتسكي ويشاركه هاليدي صاحب الاتجاه الوظيفي في تناول اللغة، حيث اللغة عنده «شرط أساسي للمعرفة، وهي العملية التي بها تصبح التجربة معرفة». (ويلز 2003) وفي هذا السياق لم تعد كل من «القراءة» و «الكتابة» للنصوص عملية ترجمة فورية وخطية، بل عملية بحث وتأسيس لنشاطات تعليمية ذات طبيعة تفاعلية إجرائية وبنية دينامية تتسع، لكافة أشكال الوسائل السيميائية، حيث في هذا النوع من النشاطات تصبح «اللغة ليست الوسيلة السيميائية الوحيدة، فالخطاطات والخرائط والرسوم والنماذج، والملاحظات والرقص والتمثيل، جميعا تصبح وسائط لصنع المعنى. (ويلز، 2003).

وهذه النقلة لموقعية الكتابة في الخطاب التدريسي، لم تكن لتحدث إلا استنادا لجهود متعددة، منها جهود فيجوتسكي في أبحاثه عن علاقة اللغة والتفكير وكيفية توظيفها في المجال التعليمي من خلال النشاط ذي الأبعاد الثقافية والاجتماعية والتعاونية، هذا النشاط الذي لا يحقق الغاية منه ما لم يكن ذا مغزى بالنسبة للطلاب حيث يستبعد فيجوتسكي من نظريته التفكير المعرفي الخالص عند الأطفال مؤكدا «أنه كما لا توجد حاجات بدون توافق، فلا يوجد تفكير لدى الأطفال

من أجل الحقيقة الخالصة، منعزلا عن كل أرضية، عن الحاجات والرغبات والاهتمامات (فيجوتسكي، 1976: 113)، وإذا كان فيجوتسكي يركز على علائق اللغة مع التفكير ومع السياقات الاجتماعية والثقافية فإن كل من باختين وهاليدي قد أكد على الطبيعة الحوارية للغة عند الأول والوظيفية عند الثاني، حيث «يرى باختين أن تجربة الكلام الفردية لكل فرد تتشكل وتنمو في تفاعل مستمر إلى حد ما كعملية استيعاب لتلفظات الآخرين وليس لكلمات اللغة». (ويلز، 2003) وهذا لا يعني النقل «السلبي» عن الآخرين، فمع انه يؤكد أن «كلامنا مملوء بتلفظات الآخرين» إلا انه يضيف أيضا «أننا نعيد صياغة وتنبير كلماتهم ومعانيهم حيث تصبح خاصة بنا وملكا لنا «نعيده لهم، ليعيدوا ما فعلناه، وهذه المسارات لحركة التلفظات لا تنطوي على حركة لكلمات لغة مجردة، بل هي حركة لفكر معبر عنه في لغة، ولغة متصيرة فكرا يتبادله الأفراد بشكل تحاوري، وضمن وضعية ثقافية واجتماعية مشتركة، وسياق تواصلي محدّد، فباختين لم يقصر الحوارية على اللغة بل تعدّاها إلى الفكر» أن فكرتي التي أصبحت لأول مرة فكرة حقيقية لي وللآخرين ليست ذات علاقة بمتلقين غير فاعلين، قدر علاقتها بمشاركين حيويين». (ويلز، 2003).

ولكي تتحقق الكتابة كسياق ووسيلة لتعلّم اللغة، من خلال انهماك الطلاب في كتابة تستعمل فيها اللغة «كوسيلة الوسائل» لبناء معنى متحقق ومتجسد على شكل إنجاز كلامي أو خطابي، فإن ذلك يشترط تعديلات في كلّ من الخطاب التربوي والفضاء الصفي، بحيث يتسع لبناء وتبني نماذج تدريسية وأساليب ديداكتيكية لا تفصل تعليم اللغة عن اشتراطاتها الثقافية والاجتماعية وعن طبيعتها الحوارية، وبدون هذه الأساليب الملبِّية لاشتراطات التعليم اللغوي فإنه لن يتحقق هذا التعليم كتعلم على شكل كفايات نصية وخطابية، حيث أن تعلم اللغة في نظر ويدسون (هو تعلم شيء آخر غير المعجم والبنيات اللغوية)، أي انه لم يعد المطلوب تمكين الفرد من معرفة القواعد اللغوية وحدها، بل كذلك القواعد الاجتماعية والثقافية التي تجعل هذا الفرد قادرا على استعمال اللغة وتوظيفها في مواقف تواصلية حقيقية، وهذا التوسيع لمفهوم الكفاية اللغوية ليشمل عناصر خطابية وكلامية غير لغوية، يتطلب فيما يتطلب إدماج السياق التواصلي في دراسة وإنتاج العلامات اللغوية والخطابية ضمن نموذج ثقافي اجتماعي معين، يتم اختياره كإطار فاعل في عملية تعليم اللغة وتعلمها، حيث أن الطالب لا يتعلم لغة أو معنى أو معرفة مجردة وإنما يتعلمها ويبنيها ضمن الإطار الثقافي السائد في الخطاب الصفي، وهذا ما شدَّد عليه فيجوتسكي «في الإطار الذي توفره بنية النشاط، يبني الطالب بالتدريج البنى المعرفية والتنظيمية لنفسه ويجعل أعماله منسجمة مع نموذج الثقافة المتاح. (ويلز، 2003) ومن هذا التقديم يتضح إن أهم اشتراطات تحقق الكتابة كوسيلة لبناء المعرفة هو تحققها كنشاط ذي توجُّه اجتماعي محكوم بعلاقات ثقافية ديمقراطية تعاونية تفاعلية، يضم مشاركين وأهدافا ونتاجات مادية وفكرية وينطلق من فهم المشاركين للشيء والهدف والنتاجات لبناء تفاعل يتسع لكل المشاركين، ففاعلية النشاط تتطلب بالضرورة «تدخلا فعالا لأفراد محددين تجمعهم الحاجة إلى شيء محسَّن كهدف للنشاط. (ويلز، 2003) وفي هذا الإطار النشاطي العملي تدخل اللغة كنظام مشترك للمعاني المتداخلة «بتعبير هاليدي» يمثل وسيلة لبناء تفاهم مشترك بين المشاركين من خلال ما أطلق عليه برايتر «المحادثة المتقدمة».

لم يعد المطلوب تمكين الفرد من معرفة القواعد اللغوية وحدها، بل كذلك القواعد الاجتماعية والثقافية التي تجعل هذا الفرد قادرا على استعمال اللغة وتوظيفها في مواقف تواصلية حقيقية

وبذلك تصبح الكتابة سياقا لبناء المعرفة، بالانطلاق من نص ما أو موقف معين، يختاره الطلاب ويمثّل بالقياس إليهم هدفا أو شيئا، قابلاً للتحسُّن أو التُّطور، ويبدأ العمل في مشروع الكتابة من ملاحظات الطلاب وخياراتهم وكتابة المسوّدات وبناء المخططات والرسومات، ثم العمل على تطويرها بالنقاش المتقدم أو المحادثة المتطورة «كمحاولة مشتركة لبناء تفاهم مشترك (ويلز، 2003).

كتابة خارج شروط المسابقة

ما سأكتبه هنا ليس محاولة للبحث في تجربتي الشخصية، ولا تأطيرا نظريا لفكرة الكتابة لديّ، إنما مجرد نوع من التقديم لنص رسالة الطالبة فاطمة ماهر صباح، تقديم يتضمن توضيحا لظروف وملابسات كتابة النص، تلك الملابسات التي حرمت النص من فرصة الاشتراك في المسابقة.

الكتابة من صلابة الواجب إلى لذة الإبداع

تجربتي في التعليم كتجربتي في الكتابة سيرورة دائمة من التحول والتشكّل، فعند كل لحظة اعتقد فيها باكتمالي كمعلم، تأتي عوامل وقوى تنقلني من طمأنينة الثبات إلى قلق الترحال من جديد، ترحال خطر في عالم الهوية، هويتي كمعلم تقوم على ذلك الانتقال الخطر،

ومن هنا لم أفكر في الكتابة عنها، ولكني مضطر لوصف ذلك التفاعل بين التغيرات التي تمس جوهري وبنائي الثقافي وتمس جوهر عملي كمعلم.

ثمَّة عوامل عديدة دخلت إلى مجال تجربتي كمعلم دفعتها باتجاهات جديدة، ومن هذه العوامل على سبيل الذكر فقط والاعتراف أيضا، الاطلاع على كتابات حديثة عن الدراما في التربية وعن الكتابة كوسيلة لبناء المعرفة، وكذلك الاشتراك في دورات تدريبية في توظيف الدراما في التربية، وكل هذا كان نتيجة لتعاوني مع مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، وكذلك إطلاعي على مجموعة من الكتب الصادرة عن السلسلة البيداغوجية في المغرب العربي، ولا بد أن هناك عوامل أخرى تعود إلى طلابي وزملائي...

وبما أن الاختلاف عن المألوف يقتضي قرارا استراتيجيا، فقد كان لا بد من اتخاذ قرار إعادة توظيف الكتابة في سياق التعلُّم اللّغوي، بشكل يجعل منها انفتاحا للغة اللاوعي، وهذا يستدعي تحرير الكتابة من الخضوع لأية سلطة إلا سلطة الرغبة، ومن هذا المنظور باتت الكتابة تخضع لرغبة الطلاب وتحظى باهتمامهم، حيث لم تعد كتابة مجردة عن مواضيع مجردة، بل أصبحت كتابة عن إشكالات ومواقف يصنعها الطلاب أنفسهم أثناء الدرس، ويكتبون ما ينتجونه أثناء حواراتهم، أو أثناء تعليقهم على نص أو استكماله، أو تطويرهم لقصة أو مشهد مسرحي أو كتابة تقرير صحافي أو تقرير علمي أو رسالة.

وبهذا الشكل لم تعد الكتابة واجباً مدرسياً، بل أصبحت وسيلة لبناء الهوية وفاتحة لعالم المتعة.

فالكتابة في هذا السياق لم تعد نسخا للكلام أو تعبيرا عن أفكار جاهزة، بالعكس، فالكتابة هنا هي الأصل والأساس، حيث يتم الانطلاق من نص مكتوب سواء أكان من نتاج الطلاب أم نتاج غيرهم، ويتم التعامل معه كشيء غير مكتمل، وهنا تصبح الكتابة بحثا عن المعنى ثمَّ تثبيتا له للتفكير فيه، وبالتالي تصبح «هي من يستحضر الكلام إلى الحس المدرك». (ويلز، 2003) وتوفر بذلك الاساس للكلام التالي والكتابة اللاحقة، وتوفر فرصة لتحقيق الاتصال بين الطلاب من جهة وبين الكلام والكتابة ثم الكتابة من جديد وهكذا.

والكتابة في شكلها هذا تخرج من مربع السكون إلى دائرة الحركة، فالكتابة تصبح مرادفة للرقص، فهي نتاج لحركة الجسد كله، ونتاج للتوافق مع إيقاع الجماعة واستثمار للثقافة وانفتاح على النص الآخر، فالكتابة تستثمر الجسد والمتخيل وتعود إلى منابع الثقافة، فهي بحث عن المعنى وبحث عن علامات على طريق بناء المعنى، فكانت كتابة الطلاب حركة من الذات إلى الآخر، من الحوار إلى الكتاب ومن الكتاب إلى المخطط الأولي وهكذا، وضمن هذا الفهم أضحت الكتابة قراءة لنصوص الآخرين وتوظيفاً لها في كتابة جديدة، فالتناص جوهر الكتابة، وفي الانفتاح على النصوص الأخرى حريتها، وهذا إخراج للكتابة من الطبيعة الخطية باتجاه التوافق مع طبيعتها الحلزونية من خلال الاعتراف بطبيعتها المتكررة ومسارها اللولبي: قراءة، كتابة ملاحظات، مناقشة، اختيار عناوين وأساسات، تخطيط وبناء مخططات، كتابة مسودات، تنقيح، إعادة تنفيذ، عرض على المجموع، ملاحظات وأسئلة، إعادة صياغة...

الاختلاف عن المألوف يقتضي قرارا استراتيجيا، فقد كان لا بد من اتخاذ قرار إعادة توظيف الكتابة في سياق التعلُّم اللّغوي، بشكل يجعل منها انفتاحا للغة اللاوعي، وهذا يستدعي تحرير الكتابة من الخضوع لأية سلطة إلا سلطة الرغبة

وهذا ما جعل كتابة الطلاب تخرج عن كونها كتابة «لمعلم ممتحن» لتصبح كتابة للذات أولا، ولقارئ ندٍّ ثانيا، ولجمهور طلاب الصف أو المدرسة، وهذا أعطى للكتابة بعديها المونولوجي والديالوجي من جهة، وأضفى عليها طابعها الخطابي والتواصلي، فالطالب بمجرد أن ينخرط في عملية الكتابة يغرس في ذهنه متلقيا يحاوره، ويحاول توظيف تقنيات الكتابة للتأثير فيه وإقناعه، ولهذا لا بد من أماكن وأزمنة مقنعة وأحداث مغرية وشخصيات متطورة، وهذا جزء من النقاشات والتفاهمات ونتاج لها، تلك التفاهمات التي يجريها الكاتب مع الذات على شكل مونولوجات ومع الآخر على شكل حوارات، حيث من ميزات الكتابة أن من يُوجّه له الخطاب «موجود على بعد»، ومن هنا فعلى الكاتب أن يتساءل عن استجابات المتلقي، وهذا سيدفعه للتفكير في معنى المكتوب وإعادة التفكير، وتخيُّل حيرة المتلقي وتساؤلاته، وما من وسيلة أمام الكاتب للرد على التساؤلات إلا باللغة المكتوبة، حيث لا حيّز للإشارة أو الإيماءة أو التنغيم الصوتي، وهذا يحتاج إلى جهد كبير لكنه يعمق علاقة الكاتب مع اللغة المكتوبة من جهة ويدفعه للتفكير في المعنى، ذلك المعنى الذي لكي «يصبح واضحا للآخرين، يجب أن يتضح لنا أولا». (ويلز، 2003)، وبهذا تصبح الكتابة تواصلا حقيقيا مع الذات ومع الآخرين، وتتجسد «كوسيلة قوية لتطوير الفهم الخاص حول الموضوع الذي يُكتب عنه». (ويلز، 2003).

كيف يصبح الخطأ إبداعا؟

في الكتابة الموظفة طلابيا لبناء نص خاص بهم، وضمن قوانين وقواعد جديدة من ابتكارهم وبشكل يخدم عملية تفاعلهم، ويحقق الغرض المنشود من قِبَلهم، في هذا المسار تتغير قاعدة اللعبة وتسود قاعدة: بقدر ما نخطئ في الحياة بقدر ما نقدم دروسا، فمن الأخطاء يتعلم الإنسان، وهذا يدفعني لسرد قصة حدثت في أثناء عمل طلاب/ طالبات الصف الثامن في كتابة نصوص عن بغداد، بعد «قراءة مجموعة من النصوص عن بغداد» في كتاب المطالعة والنصوص، وبينما كان طلاب إحدى المجموعات منهمكين في كتابة تطوير لحوار في مشهد درامي كان الطلاب أنفسهم قد ابتدعوه بشكل صامت، ثم عادوا يعملون على تطويره وكأنه هيكل خرب سيتم إعماره أو هيكل عظمي سيتم كساؤه بمادة الحياة، في خضم هذا الانهماك ضج الطلاب بالضحك، وعلمنا أنا وباقي طلاب الصف أن سبب الضحك هو خطأ إحدى الطالبات في تقديم أسطورة تموز، فبدل أن تقول: إله الخصب أو سر الخصب قالت:- سر الخصب إله. وبعد انتهاء موجة الضحك، طلبت منها كتابة العبارة على السبورة، وعند كتابتها على السبورة انجلى السر البلاغي للطلاب، حيث تحوّلت بقايا الضحك إلى ظلال دهشة، وبدأنا معا نستكشف المعاني والدلالات ونتذوق غرابة التركيب، وعدم مألوفيته التي كسرت مألوفية اللغة ونزعت عنها غشاوة التقليد فبانت بكلّ عذريتها وبهائها، وبعد أسابيع بدأت الحرب المجنونة على العراق وقرَّر الطلاب أن موضوع الكتابة الإبداعية سيكون رسالة إلى طفل/ة عراقي/ة.

ولم أستغرب عندما وجدت الطالبة دعاء تيسير قد كتبت «إلى طفلة عراقية هي كأختي»: أكتب لك مما يجمعنا ليس من الدم واللغة فقط بل من المأساة أيضا... أنا لم أزر بغداد في الحقيقة لكني قرأت عنها قبل أسابيع مجموعة من النصوص في المدرسة، قراءة تشبه الرحلة، تجوَّلنا خلالها في شوارع بغداد وأزقتها والتقينا بالمنصور والرشيد، وتمتعنا بأسطورة تموز، وضحكنا عندما أخطأت طالبة في الكلام عن تموز وبدل أن تقول: أنه إله الخصب قالت: سر الخصب إله. وبعدها اكتشفنا كم كان المعنى عميقا، والآن أدرك أن الأمر لم يكن زلّة لسان، بل هو فعلٌ دُبر من قِبل إله، أنطق زميلتنا بسر ما، سر قوة هذه الأمة وشعوبها، سر قوة الإنسان سر الخصب الذي هو إله، نعم أنه إله. هذا جزء من رسالة قامت الطالبة دعاء في ما بعد بالمشاركة فيها في مسابقة «رسائل بلا حدود» التي نظمتها الوزارة لطلاب المدارس بالتعاون مع «بكدار».

مشاركة لم تستوف الشروط المطلوبة

ضمن الرؤية السابقة للكتابة، تمّت مشاركة طلاب وطالبات مدرستنا، في مسابقة «رسائل عبر الحدود» ولكوني لم أكن على دراية تامة بشروط المسابقة أو لم أكن مقتنعا بهذه الشروط، علمت فيما بعد أن الرسائل التي شاركنا بها قد تم استبعادها من البداية، وذلك عندما اطلع أعضاء اللجنة على صورة عن رسالة الطالبة فاطمة ماهر من طالبات الصف الثامن، وأقروا بأهميتها في أن تكون من الرسائل الفائزة وبحثوا عنها ولم يجدوها مدرجة في القوائم، تأكدنا انه تم استبعادها من البداية لأسباب مجهولة بالنسبة لي على الأقل، حيث علمنا انه تم استبعاد كل المشاركات التي وصلت إلى مكتب التربية متأخرة عن الموعد أو مطبوعة أو تلقى كاتبها دعما من أحد أو كتبت خارج جدران الصف وفي أكثر من حصة، حسبما قال المكتب لكل من راجع في هذا الخصوص.

في الكتابة الموظفة طلابيا لبناء نص خاص بهم، وضمن قوانين وقواعد جديدة من ابتكارهم وبشكل يخدم عملية تفاعلهم، ويحقق الغرض المنشود من قِبَلهم، في هذا المسار تتغير قاعدة اللعبة وتسود قاعدة: بقدر ما نخطئ في الحياة بقدر ما نقدم دروسا

وضمن هذه الشروط ليس من المعقول استبعاد رسالة فاطمة فقط، بل من الضروري أن يحدث ذلك، فالرسالة كتبت في مدى زمني أطول بكثير من حصة واحدة، وعلى مراحل متعددة وتلقت دعما مختلفا ومتعددا من طلاب صفها ومني شخصيا، فالطالبة متميزة ومتفوقة ومجتهدة، وتتحمل عبء الجزء الأكبر من نشاطات المدرسة، وهذه مؤهلات ومؤشرات على أن مساهمتها ستكون من المساهمات التي ستختارها المدرسة للمشاركة في المسابقة، ولكني لم أكن جازما أنها ستكون أفضل المشاركات، حيث هناك في صفها بيان ومجدولين ودعاء ومحمود ليسوا أقلَّ منها في شيء، لكن منذ بدأ الطلاب/ الطالبات في تحديد «المرسَل إليه المفترض» أحسست بعمق وأصالة اختيار فاطمة، فمعظم الطلبة اختاروا الكتابة لمتلقٍ عام: جندي إسرائيلي،

طفل عراقي، أم شهيد... الخ، إلا فاطمة اختارت أن تكتب إلى طفل يهودي أسود البشرة رأته بالصدفة مع كبار اعتقدت أنهما والداه، في المستوطنة الرابضة على أرض قريتها، فاستفز بطفولته واختلافه طفولتها ومشاعرها الإنسانية، وأحبت الإنسان فيه، وأثار فيها صراعا داخليا عنيفا بين رغبتها في ذهاب المستوطنة إلى الجحيم، وبين الفضول الإنساني والمعرفي بالاقتراب منه والتعرف عليه كآخر مختلف في اللغة والدين واللون والمنبت، ولكن جدار قدسية الأرض وقسوة الاحتلال وعنفه وقفا حائلا وفاصلا بينهما كطفلين، وهذا كان دافعها للكتابة، الشعور بصراع داخلي بين تقبل الآخر كانسان ورفضه كمحتل.

رأت في الطفل الإسرائيلي شقاوة تشبه شقاوة أخيها ولكنها رأت فيه جنديا صغيرا أيضا... وهذا جعله إنسانا كَتَب على نفسه أن يكون عدوا

وبعد ان كتبت الرسالة في شكل مسوّدة أولية، رأيت في الرسالة إلى جانب توقدها كطالبة صراعها الداخلي العنيف تجاه الآخر، فهي الإنسانة التي ترعرعت في أسرة اعتمدت مبدأ الخيرية أساسها الأول، تلك الخيرية التي وصفها «ايما نويل لافيناس» أنها تقوم على تَمثُّلك للإنسان بطريقة تجعل الآخر يحتل لديك وزنا يفوق ما تتوق أنت إليه...» وشبَّت في قرية ووطن يعانيان من آثام الاحتلال وجرائمه، رأت في الطفل الإسرائيلي شقاوة تشبه شقاوة أخيها ولكنها رأت فيه جنديا صغيرا أيضا... وهذا جعله إنسانا كَتَب على نفسه أن يكون عدوا، وهذا واضح من العنوان الذي اختارته أول الأمر «إلى طفل لا يمكن أن يكون صديقي» وعدلته فيما بعد إلى عنوان «إلى من كان سيكون صديقي» حيث في أثناء الكتابة أدركت أن المشكلة ليس في شخصه بل في موقعه ودوره الذي اختاره كمحتل.

وهذا ما دفعني بعد أن قَرَأتْ النص للطلاب/ الطالبات وأصغت لملاحظاتهم وسجلتْ كل استفساراتهم، أن أدفع إليها بنص «خطبة الهندي الأحمر الأخيرة» كنص في غاية العظمة الإنسانية والبناء الفني والعمق الدلالي من جهة، ونص قد يساعدها في التصالح مع ذاتها أكثر، حيث تكتشف أن التسامح لا يتناقض مع رفض الاحتلال ومقاومته، ولهذا قلت لها خذي هذا النص «إنه لإنسان عرف كيف يرفض سلوك أعدائه دون إن يحقد عليهم كبشر، وعشق أرضه كما يعشق ذاته وعبر عن ذلك ببساطة وحميمية».

وقد فعلتْ، قرأت خطبة الهندي الأحمر، وسافرت فيها إليه، لتحترم فيه الإنسان وتبكي فيه وفيها المأساة، ولكنها رفضت أن تكون الضحية وكتبت الرسالة، وحلمت بالفوز، حيث قبل الإعلان عن النتائج قلت لها: – على سبيل الدعابة – فاطمة، سنسافر إلى فرنسا، لقد حلمت انك حصلت على المرتبة الأولى، وكم كانت مفاجأتي، عندما حدقت بي – وهي الطالبة الخجولة – واندفعت قائلة: هل حلمت أنت أيضا، ونظرت إلى زميلاتها، مردفة: لقد حدثتهنَّ أني حلمت بذلك. ولن أتكلم عن الرسالة، لأترك الرسالة تعرض ذاتها، حيث تجدونها منشورة في هذا العدد من «رؤى تربوية» وقد ارتأت هيئة تحريرها نشر نص الرسالة كنوع من الاعتراف بجودتها، ولعل نشرها ينصف فاطمة وتجربتها ويعوض مدرستها وزميلاتها بيان ودعاء ومجدولين اللواتي شاركن في المسابقة ولم يكن حظهن بأحسن من حظ فاطمة بل كان أكثر سوءا، حيث لم يحتفظن بصورٍ عن نصوصهنَّ.

مالك الريماوي

باحث في مركز القطان

قائمة المراجع

- أوشان، علي آيت. (1998). *اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي*. ط1، دار الثقافة – الدار البيضاء.
- البرهمي. محمد. (1998). *ديداكتيك النصوص القرائية*. دار الثقافة – الدار البيضاء.
- جهاد. كاظم. (1997) *من الهوية إلى الاختلاف: سياسة دريدا*. مجلة الكرمل. ع 50 مؤسسة الكرمل الثقافية، رام الله.
- فيجوتسكي. ل.س. (1976) *اللغة والتفكير*. ت: طلعت منصور. المطبعة الفنية الحديثة – القاهرة.
- مكسي. محمد (2000). *ديداكتيك القراءة المنهجية*. ط2 دار الثقافة – الدار البيضاء.
- ويلز. غوردون؛ وماري هنيدا. (2003). *اللغة وبناء المعرفة* ت:عيسى بشارة. مركز القطان للبحث والتطوير التربوي – رام الله (سيصدر قريباً).