

الأسلوب الحوارى ودوره فى تحقيق التكامل المنهجى: نموذج تطبيقي من موضوع الغزو العراقى للكويت

د. علي عاشور الجعفر

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة الكويت

الملخص

يستخدم الباحث مصطلح «الحوارية السردية» Dialogic Narrative ليعبر عن خلال هذا المصطلح عن القصة التي تتولد منها قصة أخرى بطريق التداخي والتتابع في حركة مستمرة. لكن هذا المصطلح توسع به الباحث ليشمل مفهوم التكامل Integration الذي يحقق التآزر بين المعارف المختلفة، ومفهوم التناقض Intersexuality الذي يجعل من النص المقروء فعلاً متداخلاً مع نصوص أخرى، بالإضافة إلى الاستفادة من التقنيات البحثية، لا سيما المدخل النوعي (الكيفي) Qualitative وذلك لتدريس موضوع الغزو العراقى لدولة الكويت في أغسطس ١٩٩٠.

وتحاول الدراسة إقامة حوارية أخرى، وذلك بالاستفادة من قصص الشعوب الأخرى التي مرت بظروف متشابهة لما حدث بالكويت. فمن خلال هذه القصص يرحل الطلاب بموضوعاتهم إلى الآخر، وهم من خلال هذا الارتحال يصبحون جزءاً من هذا العالم فيتعمقون من خلاله في موضوعهم الخاص.

- 66 - Rado, S. (1928). The problem of melancholia. **International Journal of Psychoanalysis**, 9, 420 - 438.
- 67 - Saigh, P. (1984). An experimental analysis of delayed post - traumatic stress. **Behaviour Research and Therapy**, 22, 679 - 682.
- 68 - Seligman, M.E., Klein, D.C. and Miller, W.R. (1976). Depression. In H. Leitenberg (Ed), **Handbook of Behavior Modification and Behavior Therapy**. Englewood cliffs, New Jersey, Prentice - Hall Inc.
- 69 - Smith, E. (1986). Psychosocial consequences of a disaster. In J. Shoneleds (Ed) **Disaster stress studies: New methods Findings**. Washington, D.C: American Psychiatric Press.
- 70 - Thase, M.E., Frank, E. and Kupfer, D.J. (1985). Biological processes in major depression. In L.E. Beckham and W.R. Leher (Eds) **Handbook of depression: treatment, assessment and research**. Illinois: The Dorsey Press.
- 71 - Tiger, L. (1979). **Optimism: the biology of hope**. New York: Simon and Schurter.
- 72 - Wilhelm, K..M., and Parker, G.(1994). Sex differences in lifetime depression rates: factor artefact. **Psychological Medicine**, 24, 97 - 111.

The Dialogic Narrative Approach & Its Implication In Teaching The Subject of Iraqi Invasion of Kuwait

Dr. Ali A. Al-Ja'far

College of Education - Kuwait University

Abstract

The researcher uses the term "dialogic narrative" to express a story that arises from another story through association and progression, in an on-going movement. However, the researcher has extended this term to include the concept of integration which strengthens the links among the various fields of knowledge, and the concept of "intersexuality" which transforms the written text into an act intertwined with other texts. In addition, the researcher benefits from variopus research techinques, particularly the quatitative approach, in teaching the subject of the Iraqi invasion of the State of Kuwait in August 1990.

The study tries to establish other dialogues by benefiting from the stories od other nations that experienced circumstances similar to those witnessed by Kuwait. Through these stories, the students move, within their subjects to the other. In doing so, they become part of this world, which in turn enables them to undertake a deeper treatment of their own subject.

الأسلوب الحوارى ودوره فى تحقيق التكامل المنهجى: نموذج تطبيقى من موضوع الغزو العراقى للكويت

مقدمة :

إن المفهوم المعاصر للنص لا يرى فيه معنى أحادياً، ولكنه فضاء لأبعاد متعددة تتراوح فيها كتابات مختلفة وتتنازع، دون أن يكون أي منها هو الأصل. فالنص المعاصر كما يراه رولان بارت (بارت، ١٩٩٤) نسيج لأقوال ناتجة عن ألف بؤرة من بؤر الثقافة، ومن ثم فإن المكان الطبيعى الذى تتجمع فيه هذه الأصوات المختلفة من بؤر الثقافة تكمن عند القارئ، وليست بحوزة المؤلف الذى تنتهى مهمته بمجرد كتابته للنص على الورق.

لكن أي قارئ هذا الذى تتجمع فيه هذه الأصوات المتعددة، وكيف يقرأ النص؟ يشير أصحاب النظريات المتجهة إلى القارئ بأن القراء يشكلون نوعين: الأول ما يطلق عليه بالقارئ المضمر؛ وهو الذى يخلق النص لنفسه، ويعادل شبكة من أبنية؛ استجابة تغرينا على القراءة بطرائق معينة. والنوع الثانى من القراء هو القارئ الفعلى الذى يستقبل صوراً ذهنية بعينها أثناء عملية القراءة، لكن هذه الصور تتلون وتتغير بلون مخزون التجربة الموجود عند هذا القارئ (سلدن، ١٩٩١).

ومن هنا، يطفو على السطح سؤال آخر: بأي سلطة نتقبل ما نقبل من معنى النص؟ أبسلطة القراء الأوائل؟ أم بسلطة الرأى المتجمع للقراء عبر الزمن؟ أم بسلطة الحكم الجمالى للحاضر؟ يحاول جادامر (سلدن، ١٩٩١) أن يجيب عن هذه الأسئلة برأيه الذى يرى أن كل «تفسير لأدب الماضى إنما ينبع من حوار بين الماضى والحاضر، وأن محاولتنا لفهم عمل من الأعمال الأدبية إنما تعتمد على

الأسئلة التي يسمح لنا مناخنا الثقافي الخاص بتوجيهها، وأنا نسعى - في الوقت نفسه - إلى اكتشاف الأسئلة التي كان العمل ذاته يحاول الإجابة عنها في حوار الخاص مع التاريخ. إن منظورنا الحاضر يتضمن دائماً علاقة الماضي، وفي الوقت نفسه لا يمكن إدراك الماضي إلا من خلال المنظور المحدود للحاضر» (ص ١٩٤).

هذا المفهوم الجدلي (Dialectic) في علاقة الحاضر بالماضي عبر النص المطروح للقراءة يوازيه مفهوم الحوارية كما أصّل له الناقد الروسي ميخائيل باختين؛ الذي يلاحظ أنه ما من تعبير، سواء أكان ذلك التعبير خارجياً أم داخلياً، إلا وتربطه علاقة ما بتعبيرات أخرى (تودوروف، ١٩٩٦). بصورة أخرى، إن هذين النوعين من الحوار لا يمكنهما أن يقوما بمهمتهما كل على حدة، بل لا بد أن يستعين كل بالآخر. فالمرء لا يستطيع أن يتحاور إذا لم يتم بعملية حوار داخلي مع الذات، يتساءل فيها عن أي شيء سيتكلم على سبيل المثال. إنه أحياناً يستعين بتجارب شهدها، أو قراءات قرأها، أو حوارات سابقة سمعها، وكل أولئك لا يزال له وجود في مسودته العقلية وتشكل ما نطلق عليه الذاكرة. من هذه الذاكرة - التي هي نتاج لخبرات متنوعة - يقوم الإنسان بعملية الحوار ويستعين بما يشاء من هذه الخبرات لبدأ حوار خارجي.

مفهوم التكامل في المنهج الدراسي

ينظر أصحاب مفهوم التكامل Integration إلى الكون باعتباره يشكل أرقى أنواع وحدة الوجود. مثل هذا المحيط الكوني يصبح أشبه بالمرآة الكبرى لمحيط الإنسان المتفاعل، لتعكس هذه المرآة على البيئة الاجتماعية الخاصة بالإنسان والتي ترى أن حياة الإنسان تكتمل اجتماعيتها بالحوار والتعاون. هذا الجانب الاجتماعي شكلته أيضاً طبيعة المراحل التي يمر بها الإنسان، والتي هي سلسلة كل حلقة منها تؤدي إلى الأخرى. فالإنسان لولا نموه الحركي لما كان بإمكانه أن يتحرر من محدود وجوده ليتعرف على المحيط به والذي من خلاله - أي تعرفه على الآخر - بدأت تتسع مداركه وآفاق المعرفة لديه. هذا الاتساع المعرفي جعل الإنسان على وعي بيئته التي بدورها أدت إلى تطوره الانفعالي (مبارك، ١٩٨٨).

هذه النظرة الفلسفية لمفهوم التكامل أخذت انعكاساتها في مختلف نواحي العلوم الإنسانية لا سيما التربوية منها، وذلك حسب ما أكدته دراسة فارس (Vars, 1991) التي أحصت ما يقارب الثمانين دراسة، أكدت كلها نجاعة هذا المنهج تربوياً. وأهمية هذا المنهج تكمن في أنه يؤسس على تضافر وحوار المعارف المختلفة وحوارها حول محور معين، يقوم من خلاله الطلاب بالبحث عن المعلومات التي تساعدهم في معالجة الموضوع من زوايا متعددة. وهم في قيامهم بمثل هذه العملية إنما يتعلمون أسس التفكير العلمي الناقد التي تساعد الطلاب على تكامل شخصيتهم من مختلف الجوانب. في المقابل، نجد المنهج القائم على انفصال المواد يفتت المعرفة ويجزئها ولا يراعي في ذلك طبيعة المتعلم. بل إن معظم الموضوعات غالباً ما تكون منفصلة عن حياة المتعلم وواقعه. إضافة إلى أن المنهج المنفصل يركز على الجانب المعرفي بأدنى مستوياته وهو التذكر، ويغفل جوانب الخبرة الأخرى كالوجداني والسلوكي (مبارك، ١٩٨٨).

ويقسم مبارك (١٩٨٨) المداخل الخاصة بأسلوب التكامل أثناء التخطيط لبناء المنهج إلى سبعة أقسام:

المدخل الأول:

يستفيد من المفاهيم والتعميمات الخاصة بالنظريات الكبرى التي من خلالها يستفيد الطلاب في دراسة الظاهرة المراد دراستها. ولا يكتفي الطالب بتقليد هذه المداخل النظرية، بل يحاول القيام بعملية تكامل مبتكرة تخرج من أسر النظرية.

المدخل الثاني:

ينطلق من تنظيم المتعلم للمادة المدروسة من الخاص إلى العام، أو من الكل إلى الجزء، أو من المحسوس إلى المجرد وذلك حسب طبيعة كل مادة. ففي حالة اللغة العربية، يبدأ المتعلم في دراسة الكلمة قبل الحرف، والجمل قبل الكلمة.

المدخل الثالث:

يربط المواد الدراسية بعضها ببعض، وذلك من قبل المعلمين الذين من خلالهم تختار المشكلة، ويحدد إطارها العام، ومقدار كل منهم في الأداء. ويضع المعلمون في اعتبارهم أثناء قيامهم بالخطوات السالفة الذكر الموضوعات التي تتلاءم وميول الطلاب.

المدخل الرابع:

مدخل المشكلات الذي ينطلق من التلاميذ وقضاياهم، مع محاولة تلمس أثر ذلك على حياتهم. هذه المشكلات قد تكون خاصة بالطلاب، أو متعلقة ببيئتهم الصغيرة، أو بالمجتمع، أو بما يمكن توقع حدوثه مستقبلاً في بيئة الطالب.

المدخل الخامس:

لا يكفي فيه الطالب بالنظرية أو المعلومة الخارجة عن نطاق التطبيق، بل تعطي له الفرصة لأن يطبق ما تعلمه، ويتحقق من ذلك بالزيارات الميدانية أو غيرها.

المدخل السادس:

يرتبط بالبيئة ويشمل مكوناتها المادية والاجتماعية والاقتصادية التي تقع في مواد دراسية مختلفة. ويستمد هذا المدخل أهميته من كونه متعلقاً بحياة المعلمين بشكل مباشر.

المدخل السابع:

يعتمد على المشاريع التي يرتضيها الطلاب في دراستهم، فيضعون الخطة، ويقومون بجمع المعلومات، ورسم المصورات والخرائط، وإجراء التجارب، وعمل الإحصاءات والجداول، واستخلاص النتائج، وكل هذه الأمور تتم تحت إشراف المعلم الذي يكون دوره أشبه بالمواقع المتفاعلة Hyperlink على شبكات الإنترنت، ما إن يضغط عليها المتعلم حتى تنفتح أمامه آفاق معرفية جديدة.

وعلى الرغم من أن المداخل السبعة التي اقترحها مبارك هي لصناع المنهج ومؤلفيه بالدرجة الأولى، إلا أن الباحث يوظف هذه المداخل السبعة تطبيقاً في دراسته على أفراد مجتمع الدراسة، والذين يرى منهم الباحث بالإضافة إلى كونهم مدرسي المستقبل - مشاركين في عملية التأليف من خلال الإضافات التي يأتون بها على النص.

إن هذه المداخل السبعة نادراً ما اشتركت جميعها في دراسة محور ما على الرغم من اشتراكها جميعاً في خاصية التقصي التي لا تعرف الوقوف عند معنى، بل إنها ترى في التعليم نوعاً من التعلم المستمر يقارب في مراحله رؤية ثارب وجاليمور (Tharp & Gallimore, 1993) في تطويرهما لنظرية فايغوتسكي (Vygotsky, 1987). فالمتعلم يمر بأربع مراحل: الأولى خاصة بالتنظيمات التي تأتي من الخارج Other regulation. بعد هذه العملية تأتي مرحلة التحكم الذاتي بهذه النظم Self control ومحاولة استنباطها داخلياً لضبطها، لتأتي مرحلة التنظيم الذاتي من المتعلم نفسه، وهي مرحلة لا تحتاج إلى مساعدة الآخر Self regulation، ثم العودة إلى المرحلة الأولى إذا دخل في تجربة جديدة.

مثل هذه المداخل جميعاً كما أطر لها مبارك (١٩٨٨)، مع المفهوم المعاصر للنص الذي ترى فيه فضاء لبؤر الثقافة المتعددة تكون من الفائدة بمكان؛ لأننا في هذه الحالة نستفيد من العلوم الإنسانية الأخرى في دراستنا التربوية، فنحاول أن نقارب بين العلوم ونقيم بينها حواراً معرفياً (Epistemological). مثل هذا التقارب هو ما يتمثل في الحوارية السردية.

مصطلحات الدراسة:

إن المقصود بالحوارية السردية في هذه الدراسة هو ذلك الأسلوب الذي نتعامل من خلاله مع القصة بشكل يمكننا من ربطها بقصة أخرى عندما تنتهي من قراءتها وهكذا في حركة مستمرة. هذا المصطلح كما يشير الجعفر (Al-Jafar, 1998) له جذوره في الثقافة العربية الإسلامية لا سيما كتاب كليله ودمنة لعبدالله بن المقفع وكتاب ألف

ليلة وليلة. نتوسع في استخدام هذا المصطلح في هذه الدراسة لنعبر به عن تآزر المعارف المختلفة كما توصل له نظرية التكامل تربوياً، وترى فيه أيضاً معنى تناصياً تتداخل فيه النصوص كما ينظر له نقاد الأدب. بالإضافة إلى استفادته من التقنيات البحثية الخاصة بالمدخل النوعي (الكيفي) Qualitative؛ تلك التي تجمع ما بين المقابلة الشخصية والزيارات الميدانية والتوثيق وانطباعات الباحث الذي هو جزء لا ينفصل عن البحث، لنخرج من كل ذلك بوصف معمق للظاهرة المدروسة، مع أهمية الإشارة إلى أن كل ذلك ينطلق من قصة (شفاهية أو مكتوبة). إن مفهوم الحوارية السردية كما تحاول هذه الدراسة أن تبرزه، هو مفهوم يستفيد من مجمل العلوم الإنسانية في معالجة الموضوع الواحد، وينظر إليها على أنها علوم متشابكة، متداخلة الاختصاص. وهي تعيش في هذا العصر حواراً متبادلاً وثرياً فيما بينها، بحيث تتضافر على معالجة موضوعات لها خصائصها المميزة في كل اختصاص على حدة، لكنها تثري من خلال تتبع امتداداتها وأصدائها في الاختصاصات الأخرى.

أسئلة الدراسة:

إن موضوع الغزو العراقي على الكويت (أغسطس ١٩٩٠) من الموضوعات التي تنطوي على أهمية خاصة للدارسين في الكويت، وذلك لتعلق الموضوع بأمن الكويت القومي ووجودها. ومن هنا، كان الاهتمام بهذا الموضوع وتحقيق النظرية التكاملية، سواء للمتعلم أو للموضوعات، من الأهمية بمكان. ومن هنا، فإن هذه الدراسة تنطلق من الأسئلة الآتية:

- إلى أي مدى تحققت التكاملية بأنواعها المختلفة في المناهج الدراسية بدولة الكويت، لا سيما الموضوعات المرتبطة بالغزو العراقي للكويت؟

- ما السلبات والإيجابيات في هذا العرض؟

- هل في الحوارية السردية بديل يحقق شروط التكامل المختلفة في عرض الموضوع الخاص بالغزو؟

مجتمع الدراسة:

هذه الدراسة اتخذت عيبتها من طلبة وطالبات في مقرر أدب الأطفال بكلية التربية بجامعة الكويت في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٠١:٢٠٠٢. وهؤلاء الطلبة تؤهلهم الكلية لكي يندرجوا في سلك التدريس للمرحلة الابتدائية وما يتلوها من مراحل. ويبلغ عدد العينة (٤٥) يشكل منها الإناث الغالبية (٣٨). مثل هذه العينة على الرغم من محدودية عددها، وفقاً لأنصار المنهج الكمي، تشكل عينة جيدة وفقاً لرؤية أصحاب المنهج النوعي. بالإضافة إلى أن هذه العينة هي تمثيل لكل المحافظات في الكويت، وذلك عند النظر إلى مناطق السكن لكل منهم.

وقد قصد الباحث إلى اختيار عينات بحثه من الطلاب والطالبات في جامعة الكويت؛ لأن العينة المختارة هي من بين الطلاب من الذين يدرسون مقرر أدب الأطفال بوصفه مقررًا إجباريًا في مرحلة الرياض والمرحلة الابتدائية، ومقررًا اختياريًا في بقية مراحل التعليم. ومثل هذا الاختيار يقدم للبحث التنوع المطلوب بالنسبة لموضوع هذه الدراسة في مراحل التعليم المختلفة.

إن الغاية من هذه الدراسة ليست القيام برصد آراء الطلاب في مرحلة بعينها من المراحل التعليمية، وموافقهم تجاه المناهج التي يدرسونها، بقدر ما هي رصد لمدى تحقيق البعد التكاملي في تناول الموضوع في المرحلة التعليمية الواحدة من زواياه المختلفة. لقد كانت هذه فرصة جيدة للباحث؛ من حيث توافر العدد المناسب من الطلاب الدارسين بهذا المقرر، والذين تم إعدادهم للقيام بالتدريس في جميع المراحل التعليمية بمدارس الكويت. ومعلوم أن موضوع الغزو هو من الموضوعات التي تشكل مكوناً أساسياً في برامج التعليم في الكويت؛ ومن ثمَّ صحَّ الافتراض بأن هذا الموضوع يمثل اهتماماً مشتركاً في جميع هذه المراحل، كما يمثل مجالاً مفضلاً للتناول من هذه الزاوية التكاملية.

إجراءات الدراسة:

مرت الدراسة بثلاث خطوات:

الخطوة الأولى:

قام فيها الباحث بحصر الموضوعات التي تناولت الغزو العراقي في المناهج الدراسية لجميع المراحل التعليمية. وقد بلغ مجموع الدروس في جميع المراحل ثمانية وثلاثين موضوعاً، حظي منهج اللغة العربية بنصيب موفور منها (٣٠) موضوعاً نظرياً وشعرياً، وفي العلوم الاجتماعية (٦) موضوعات، ابتدأت في الصف الرابع الابتدائي وانتهت في الصف الأول الثانوي، بالإضافة إلى نصين في التربية الإسلامية (في الصفين الثالث، الرابع المتوسط).

وقد قام الباحث بتحليل هذه الموضوعات؛ لا لكي يرصد بالتفصيل جميع مكوناتها وخصائصها وتحقيقها لأهدافها؛ بل لكي يرصد مدى توافر خاصية التكامل بين هذه الموضوعات في المرحلة التعليمية الواحدة وهو الهدف الأساسي لهذا البحث. وقد اقتضى ذلك أن يكون التركيز في تحليل الموضوعات على معرفة تلاشي الحدود بين المواد الدراسية المختلفة في الموضوع الواحد بحيث تعتضد المعارف والمهارات في كل مادة بمعارف ومهارات المواد الأخرى تحقيقاً لخاصية التكامل في المناهج. ونتيجة هذا الرصد هو ما يعني الباحث في المقام الأول بغض النظر عن التحليل التفصيلي لكل موضوع على حدة.

الخطوة الثانية:

عرض مفهوم الحوارية السردية للطلاب من خلال رواية قصة «ساداكو وطبور الكركي الورقية الألف»، لمؤلفتها إينوركور (كور، ٢٠٠١)، وهي قصة حقيقية وقعت أحداثها في مدينة هيروشيما في أغسطس من العام ١٩٤٥، واستمرت أحداثها حتى الخامس والعشرين من أكتوبر من العام ١٩٥٥. وقد حرص الباحث في تقديمه لقصة ساداكو للطلاب بأن يقوم بعملية حوارية على مستوى العرض أيضاً، ليكون ذلك مدخلاً لهم في تعرف هذا المصطلح في معالجاتهم المستقبلية للموضوع. فقد عُرض عليهم فيلم ساداكو الذي أنتجه جورج ليفنسون والشريط الموسيقي الذي قام بوضع ألحانه وتنفيذه على آلة الغيتار الفنان الأمريكي جورج وينستون. ثم بعد ذلك تم توضيح دلالة الطائر الورقي

وأهميته ورمزيته السلمية عبر العالم. ثم جرى ربط الحوادث الخاصة بهيروشيما بالوقائع التي حصلت في الكويت من جراء الغزو العراقي وذلك على شكل حوارية سردية تؤلف بين الحالتين، وتقيم حواراً تكون القصة هي الوسيط بينهما.

الخطوة الثالثة:

كُلف الطلاب بإحضار المعلومات اللازمة والمتعلقة بالقصة التي سمعوها وشاهدوها وذلك كل على حسب ميوله، مع أهمية النظر إلى القصة باعتبارها مرة تعكس أفكاراً خاصة بالمجتمع الكويتي أيضاً، من ثم فإن المعلومات التي يتم إحضارها يكون لها علاقة بالكويت أيضاً.

وقد حاول الباحث في هذه الدراسة أن يمزج ويحاور بين المداخل المتعددة لبناء المنهج التكاملي لتشكيل «وحدة وجود» على مستوى النص.

ساداكو وطيور الكركي الورقية الألف:

قد يتساءل البعض لماذا ينطلق الباحث من قصص الآخر لتدريس موضوع محلي؟

إن اختيار قصة «ساداكو وطيور الكركي الورقية الألف» «كنموذج» في هذه الدراسة للتعريف بالغزو العراقي وقضية الأسرى ينطلق من اعتبارين:

الاعتبار الأول:

أن الكثير من الطلاب في المراحل الابتدائية والمتوسطة لم يعاصروا حقيقة الغزو العراقي لأنهم لم يكونوا قد ولدوا بعد. ومن ثم يظل سرد الحوادث عن موضوع الغزو العراقي مجرد معلومات خالية من روح المعيشة. من خلال قصص الآخر، ينشأ حوار على مستوى الأحداث بين ما جرى في قصص المجتمع الآخر وبين ما حدث في الكويت. هذا الحوار يقوم به الأستاذ أو

الأسرة من خلال سرد الحكايات والحوادث وجلب المعلومات. وبذلك تشكل القصة في هذه الحالة وكما يراها بلاتنر وبرونر (Plattner & Bruner, 1984) وعياً نقدياً للأفراد في المجتمع.

الاعتبار الثاني:

خاص بالأحداث العالمية والقرارات التي أداها بها المجتمع الدولي العراق لاجتياحه الكويت لاسيما القرار المرتبط بالأسرى الكويتيين والآخر الذي يحاصر العراق اقتصادياً. بعد مرور إثني عشر سنة من الحصار الاقتصادي، وجدنا كثيراً من الدول الغربية والعربية قد بدأت العمل على فك هذا الحصار، وأصبحت الكويت وكأنها سبب هذه المعاناة التي يعانيها الشعب العراقي الشقيق؛ ونُسب المتسبب بكل هذه الجرائم. بالإضافة إلى أن الأوضاع العربية الحالية وصراعها مع الكيان الصهيوني وتدنيته للمقدسات الإسلامية تجعل من موضوع الغزو موضوعاً أقل أهمية، وتجعل من استحضار هذا الموضوع نوعاً من تمزيق وحدة الصف العربي - كما يرى البعض - لا سيما هذه الأيام. لذلك فإن استخدام القصة التي تنطلق من معاناة الشعوب الأخرى التي مرت بوضع مشابه يعتبر مدخلاً مفيداً للتعريف بقضيتنا من خلال قصتهم.

١ - مدى تحقق خاصية التكاملية في موضوعات الغزو العراقي للكويت

الغزو العراقي في المناهج الدراسية في الكويت:

احتفت مناهج وزارة التربية في دولة الكويت بموضوع الغزو العراقي للكويت، وذلك لأهمية الموضوع على كل الصُّعد. فمن الناحية التاريخية، حرص المؤلفون على إضاءة الأحداث ابتداءً من قصة عبدالكريم قاسم وتهديداته لغزو الكويت في عام ١٩٦١، مروراً بالحرب الصامتة في السبعينيات، وانتهاءً بالغزو العراقي في الثاني من أغسطس من العام ١٩٩٠ (الجاسم وآخرون، ١٩٩٨؛ الحداد وآخرون، ١٩٩٨؛ الهاجري وآخرون، ١٩٩٥). وتطرقت المناهج إلى

مسألة الحدود السياسية بين العراق والكويت، التي هي موضع خلاف قديم؛ وذلك لتوعية الطالب الكويتي بمشكلته الجغرافية (الحداد وآخرون، ١٩٩٨؛ سلطان وآخرون، ١٩٩٨؛ الهاجري وآخرون، ١٩٩٥). ولا تنسى المناهج إبراز الجانب الاقتصادي في الموضوع، لا سيما الجانب المتعلق بتدمير المرافق وإعادة البناء والتعمير (الجاسم وآخرون، ١٩٩٨؛ جبر وآخرون، ١٩٩٨).

إن تدمير المرافق والمكتسبات الاقتصادية في الكويت يعيد الأذهان إلى جريمة العصر البيئية التي استهدفت المئات من آبار النفط وحرقتها من قبل جنود النظام العراقي. مثل هذا الموضوع، تم إلقاء الضوء عليه في المناهج الدراسية منذ المراحل المبكرة في التعليم (كرم وآخرون، ١٩٩٥) ليستمر في بقية المراحل الدراسية (الجاسم وآخرون، ١٩٩٨؛ الحداد وآخرون، ١٩٩٨؛ الهاجري وآخرون، ١٩٩٥؛ يونس وآخرون ١٩٩٨ ب).

ويشكل الصامدون أحد الموضوعات المهمة التي أبرزها المؤلفون بوصفها موضوعاً له أهميته في التداول (الكندري وآخرون، ١٩٩٧ أ؛ النحاس وآخرون، ١٩٩٨؛ النحاس وآخرون، ١٩٩٦؛ يونس وآخرون، ١٩٩٨ أ). هذا التحرير كانت نتيجته دماء الشهداء، وصمود المواطنين، وإيمان المجتمع الدولي بعدالة القضية الكويتية (صفر وآخرون، ١٩٩٨؛ القتم وآخرون، ١٩٩٥؛ مجاور وآخرون، ١٩٩٨؛ مجاور وآخرون، ١٩٩٥؛ يونس وآخرون، ١٩٩٨ ب)، بالإضافة إلى إخوانهم وأخواتهم الأسرى والذين ما زال يحتجزهم النظام العراقي (صفر وآخرون، ١٩٩٨؛ مجاور وآخرون، ١٩٩٥؛ النحاس وآخرون، ١٩٩٨). هذا التحرير كانت له انعكاساته الإيجابية على المجتمع الكويتي في علاقاته مع المجتمعات الخليجية والعربية والإسلامية والدولية، لا سيما تلك التي بعثت بجيوشها لتحرير الكويت (أحمد وآخرون، ١٩٩٤؛ الجاسم وآخرون، ١٩٩٨؛ جبر وآخرون، ١٩٩٤؛ الحداد وآخرون، ١٩٩٨؛ سلطان وآخرون، ١٩٩٨؛ النحاس وآخرون، ١٩٩٦؛ الهاجري وآخرون، ١٩٩٥؛ يونس وآخرون، ١٩٩٨ أ).

وتتطرق المناهج إلى الجانب الشرعي والقانوني لموضوع الغزو وأهمية الأمن في المجتمعات الإنسانية (الخطاب وآخرون، ١٩٩٨؛ النشمي وآخرون، ١٩٩٤). أما النصوص الأدبية من شعر ونثر، فلا تكاد تخلو مرحلة دراسية من نص أو أكثر (مثال: أحمد وآخرون، ١٩٩٦؛ عابدين وآخرون، ١٩٩٦؛ القتم وآخرون، ١٩٩٧؛ الكندري وآخرون، ١٩٩٧ ب؛ مجاور وآخرون، ١٩٩٦).

٢ - التكاملية في عرض موضوع الغزو بين السلب والإيجاب:

وقد حاول المؤلفون في بنائهم للمنهج وموضوعاته أن يقوموا - على ندرة ذلك - بعملية تكاملية في التعبير عن موضوع الغزو، سواء أكان هذا التكامل على مستوى المادة الواحدة كاللغة العربية أو أكثر من مادة (مثال: اللغة العربية، والتربية الإسلامية والاجتماعيات). فعلى سبيل المثال: يدرس الطالب في الصف الثالث المتوسط دور المساجد أثناء الاحتلال في مادة اللغة العربية باعتبار أن المسجد يشكل أحد أشكال الوحدة سواء من ناحية الزمان (وقت الصلاة)، أو المكان (مكان الصلاة)، أو الغاية (الصلاة نفسها). هذه الوحدة تعطي شعوراً بالأمان لمجتمع المصلين باعتبار أن في تجمعهم سر قوتهم. هذا الشعور بالأمان نجد صده في مادة التربية الإسلامية ضمن موضوع «الأمن في الإسلام»، وهو الموضوع الذي يتناول مدى حاجة الناس إلى الأمن، وحرص الإسلام وتأكيده لهذا المبدأ. فيتعرض الموضوع إلى مفهوم الأمن من ناحية شرعية، عاكساً ذلك التناول على ما جرى في الكويت إبان الغزو العراقي من تهديد لمساحة الأمن التي كانت تحظى بها البلاد. هذا الأمن لا يمكن أن يعود من غير اجتماع ووحدة على مستوى أكبر. وهذا ما نبه إليه كتاب «المسلمون في العالم» وذلك بإبرازه لدور الدول الإسلامية في تحرير الكويت بإرسالها لجنودها للمشاركة الفعلية لإعادة الأمن والاستقرار إلى الكويت.

تبقى هناك بعض الملاحظات المرتبطة بالموضوعات التي تناولت الغزو العراقي في المناهج الدراسية المختلفة:

- ١ - الكثير من الأسئلة التي تقدم إلى الطلاب لا تصلح للعام ٢٠٠٠؛ لا سيما تلك الأسئلة الخاصة بالمرحلة الابتدائية. فأسئلة من مثل أين كنت وأسرتك أثناء الاحتلال؟ قد تكون إجابتها من ذلك الطفل البريء: لم أكن قد ولدت!!
 - ٢ - وجود بعض الأخطاء المطبعية التي لا يمكن السكوت عنها كأن يشار إلى أن الغزو حدث في عام ١٩٩١ (منهج التربية الإسلامية للصف الرابع المتوسط، ص ١٩٩).
 - ٣ - خلو المناهج من نماذج أدت دوراً رائعاً أثناء الغزو، سواء من الذكور أم الإناث. مثل هذه النماذج يعرفها الشعب ويقدر بطولاتها.
 - ٤ - تكرار الموضوعات من مرحلة إلى أخرى لا سيما في مناهج الاجتماعيات. فأسباب الغزو، والأطماع التاريخية، والتحرير والصمود، والجانب البيئي من الموضوعات التي تكررت بشكل لافت دونما إشارة إلى مواقع التكرار.
 - ٥ - افتقاد التنسيق بين مؤلفي المناهج بعضهم مع بعض لإنجاز نوع من التكامل على مستوى أكثر من مادة في المرحلة التعليمية الواحدة. وقد ظهر افتقاد التنسيق جلياً في المرحلة الثانوية، ولا سيما في موضوعات الصف الثاني والثالث والرابع؛ حيث خلت هذه المرحلة - إلا من النادر - من التطرق إلى الجوانب التاريخية والجغرافية والاقتصادية والبيئية والشرعية المتعلقة بموضوع الغزو، علماً بأن الطالب في هذه المرحلة العمرية يتميز بامتلاكه للقدرات العقلية القادرة على استيعاب خاصية التكاملية بين المواد المختلفة.
- ويمكن إدراك ما لهذه السلبية من تأثير كبير على إفقاد هذه النماذج تكامليتها إذا ما تطرقنا إلى تعيين المحددات الخاصة بالسلوك التكاملي، كما بينها إبراهيم (١٩٨٥).
- إن نجاح التكاملية في رأي إبراهيم (١٩٨٥) إنما يعتمد على أمور كثيرة؛ منها ما يرتبط بالقدرة العقلية على إيجاد العلاقات الرمزية المجردة،

وتوافر الاستعدادات والإمكانيات المعرفية التي تساعد المتعلم على استنتاج تلك العلاقات، وبقدرة الطالب على تكوين التعميمات والتجريدات وتحليل التصورات إلى مكوناتها الأولية، ثم الربط بينها وإعادة بنائها على نحو تصوري كلي.

ولا شك أن هذه المحددات إنما تناسب طالب المرحلة الثانوية، وكان الأولى أن يولي واضعو المناهج في هذه المرحلة عناية خاصة عن طريق التنسيق فيما بينهم وعدم انفراد كل فريق بالعمل بمعزل عن الآخر، بحيث يمكن استثمار القدرات والإمكانات التي يتمتع بها طالب هذه المرحلة لإقداره على اكتساب أسلوب فعال في التعامل مع المادة العلمية، وكيفية النظر إليها من زوايا متعددة.

٦ - بُعد المحتوى الخاص ببعض الموضوعات عن العقلانية والمثال على ذلك موضوع «البطل الصغير» في منهج اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي. الطفل في هذا الموضوع يتسلل من منزل والديه إلى الخارج، ويقوم بإصاق المنشورات السياسية التي تناهض الاحتلال. وبعد أن يتعرض للمساءلة من قبل جنود الاحتلال، يسلم الطفل من شرهم بعد أن يعدهم بإحضار وجبة طعام. ونكتشف بعد ذلك أن الوجبة قد قام الطفل بتسميمها. هذه الحكاية تطرح العديد من الأسئلة من مثل: من الذي عرض حياة الطفل للخطر بإعطائه منشورات سياسية لإصاقها؟ كيف حصل الطفل على وجبة الطعام؟ كيف يكون السم في متناول يد الأطفال؟ وغيرها من الأسئلة. إن تصوير بطولة الشعب الكويتي لا يعني إظهاره بالصورة الخارقة أو غير المنطقية التي قد تصل إلى سلبيات لا ينبغي وصف الشعب الكويتي بها. والمثال على الجانب الأخير موضوع «إثبات ملكية»، في منهج اللغة العربية للصف الأول الثانوي. فسائق السيارة حينما يسأل عن إجازة القيادة يقدم له الشاب الكويتي بطاقة الائتمان المالية معرضاً بذلك حياته للموت. لكن من حسن حظه أن الجندي لا يعرف القراءة. الإشكالية لا تنطوي في كونها تقدم الجندي العراقي على أنه أُمي بقدر ما

أنها تكشف عن استهتار الشاب الكويتي بحياته وتعريضها للخطر في مواقف مضحكة وذلك في ظل حدث خطير.

٧ - الموضوعات الخاصة بالغزو العراقي معظمها تتناول الغزو من زاوية الماضي ولا تنظر إلى الحاضر وتحولاته والمستقبل. فلا نجد على سبيل المثال موضوعات تتحدث عن مستقبل العلاقات مع العراق؟ وما علاقتنا مع الدول التي أسهمت في تحرير الكويت كالولايات المتحدة؟ وما أشكال موازين القوى في منطقة الخليج والمنطقة العربية بشكل عام؟ مثل هذا التجاهل للمستجدات الحالية والمستقبلية تؤكد أننا نعيش في قوقعة الماضي تاركين التغيير والإرادة لغيرنا.

من هذه النقطة الأخيرة والتي تحاول أن تستشرف المستقبل ومستقبل العلاقات الكويتية بجيرانها وبدول المنطقة، كان لا بد من إيجاد بدائل أخرى لتناول موضوع الغزو والحديث عن الأسرى لأجيالنا الذين يعيشون العولة بمفاهيمها السلبية. هنا؛ كانت فكرة استخدام قصص الشعوب الأخرى التي لها صدى مشابه لقضايانا واستخدام هذه القصص، بحيث نرحل من خلالها بموضوعاتنا إليهم لنحقق بذلك الأثر مضاعفاً: أولاً بتعاطفنا معهم من خلال نموذج هم يعرفونه، وهم من ثم سيقدرّون لنا مثل هذا التعاطف. ثانياً إننا من خلال قصتهم رحلنا إليهم بموضوعنا وقضيتنا لترجعهم إلينا. وفي هذا مكسب للطلاب في الكويت بأن يكونوا جزءاً من هذا العالم بشكله الإيجابي، وأن يتعمقوا في موضوعهم الخاص من خلال محاوره الآخر. وكانت التجربة هذه المرة مع الشعب الياباني وقصة بطلته المعروفة ساداكو.

٣ - الحوارية السردية بوصفها بديلاً ممكناً لتحقيق شروط التكاملية

هيروشيما/ الكويت: حديث التداعي

إن قصة «ساداكو وطيور الكركي الورقية الألف» لالينور كور تنطوي على قضايا إنسانية مهمة، وتحتفي بأرقام لها دلالات تاريخية للمجتمع الياباني. وقد

حاول الباحث استخلاص أهم هذه القيم في دراسة سابقة (الجعفر، ٢٠٠١). الجديد في هذه الدراسة يكمن في كيفية توظيف هذه القضايا والأرقام لتصبح ذات دلالة عند الطلبة، وتمكنهم من تحقيق نوع من أنواع الحوار مع المجتمعات الأخرى على المستوى الثقافي، ونوع من أنواع التكامل على المستوى التعليمي التربوي، باعتبار أن معظم مجتمع الدراسة الحالية سيؤولون لتدريس المرحلة الابتدائية، وهي مرحلة تستدعي من الطلبة أن يدرسوا أكثر من مادة حسب نظام التعليم في دولة الكويت. وأهم القضايا التي تم استخلاصها من قصة ساداكو العناوين التالية:

- ١ - تاريخ سقوط القنبلة الذرية وعلاقة التاريخ بتاريخ الغزو العراقي.
 - ٢ - عدد الطيور الورقية التي أنجزتها ساداكو وعلاقة ذلك بعدد الأسرى الكويتيين.
 - ٣ - الدمار البيئي الذي تم في هيروشيما ومقارنته بالدمار البيئي الذي تم في الكويت.
 - ٤ - صور الإعاقات والتشوهات الجسدية والنفسية نتيجة القنبلة الذرية، ومقارنتها بالحالات الموجودة في الكويت.
- هذه العوامل المشتركة (الرقمية، الحوادث، الآثار النفسية.. وغيرها) جعلت عند الطلاب تطلعاً لسبر غور المزيد من المعلومات لا سيما قصة القنبلة الذرية. فتعرّف الطلاب على صراع التسليح القائم إبان الحرب العالمية الثانية، ودور الفيزيائي الدانمركي الأصلي بوهر Bohr في محاولة إقناع رئيس الوزراء البريطاني تشرشل والرئيس الأمريكي روزفلت بعدم الحاجة إلى استخدام القنبلة الذرية لأن المصدر المهدد - وهم الألمان - قد توقفوا عن إنتاج القنبلة (Rhodes, 1986). لكن محاولات بوهر بابت بالفشل، وأصبح استخدام القنبلة الذرية أمراً حتمياً.

إن هذه المعلومات التاريخية الخاصة باليابان وظروف حربها وجّهت الطلاب لمعرفة طبيعة الأحداث التي جرت قبيل الغزو العراقي على الكويت، وتهديد النظام العراقي لكل من الكويت والمملكة العربية السعودية ودولة

الإمارات العربية المتحدة. فناقش الطلاب تورط العراق في حرب الثماني سنوات مع جارتها المسلمة إيران، وما آلت إليه هذه الحرب من دمار على كل الصُّعد. الطلاب في هذه الحالة يرتحلون من قصة إلى أخرى، مكتسبين بذلك فعل التعلم المستند على أدوات بحثية متكاملة.

هذا السرد التاريخي لمعرفة أسباب إلقاء القنبلة الذرية على هيروشيما، وأسباب الغزو العراقي، تنقل الطلاب إلى مستوى تاريخي آخر يتعلق بقصة طائر الكركي. هنا كان الطلاب على موعد مع مغامرة أخرى لمعرفة أسباب انتشار مثل هذا النوع من الأساطير في أماكن جغرافية بعينها. قد يخفق الطلاب في تحري الأسباب لكنه كان تحدياً يستحق المغامرة. بل إن الأمر كان تحدياً للباحث أيضاً. إن تاريخ طائر الكركي وعلاقته بالورق يرتبط بتاريخ الورق في منطقة شرق آسيا التي توافرت فيها العناصر الأساسية لمثل هذه الصناعة. تقول الأمثال الصينية إن طائر الكركي يعيش لألف عام وأن السلحفاة تعيش لمليون عام. هذا المثل الصيني ارتحل مع صناعة الورق إلى اليابان ليتخذ أبعاداً أسطورية وإبداعية ما زالت حية إلى الآن.

هذا التاريخ المتنوع الذي يبدأ بتاريخ الحرب العالمية، وتاريخ صناعة القنبلة الذرية، وتاريخ الغزو العراقي، وتاريخ صناعة الطيور الورقية وغيرها تستدعي المكان وجغرافيته. فالزمان لا يستغني عن المكان، مثلما أن المكان يصبح مجرد جهاداً وفارغ من غير لحظة التاريخ الفاعلة. ومثلما أن التاريخ له أشكاله المتعددة والتي يتداخل ويحاور بعضها بعضاً، كذلك الأمر أيضاً بالنسبة إلى المكان ودلالاته. وأول الأسئلة الجغرافية المتعلقة بالمكان يرتبط بهيروشيما وأسباب اختيار هذه المدينة هدفاً لتجريب فاعلية القنبلة الذرية. هل السبب يرجع إلى موقعها المفتوح على البحر من جهة والمغلق من قبل الجبال الممتدة من جهة أخرى بحيث يصبح الهدف محصوراً ويسمح برصد فاعلية القنبلة؟ بعض الأدبيات المتعلقة بالموضوع تجيب بالإيجاب على مثل هذا التساؤل (Hiroshima Peace Memorial Museum, 1999).

قيمة المكان أنه يصبح شاهداً لفعل التاريخ لكي يصبح دليلاً حياً على مر العصور لفعل الإنسان. أصبح المكان - الذي هو جزء من الماضي - فعلاً مستقبلياً تتأمله الأجيال وترويه. المكان يظل في مكانه، وتأتيه الجموع البشرية من كل مكان، تتأمله وتستدعي ذكرياتها، ويكتب كل منهم قصته. يتحول المكان من فعل ثابت على الحقيقة إلى فعل أسطوري متحرك قابل للتأويل على مر العصور.

تحول المكان في مدينة هيروشيما من كونها المدينة التي حلت بها أكبر كارثة في العصر الحديث إلى مدينة حملت على عاتقها مهمة نشر ثقافة السلام عبر أجهزتها المتعددة والتي من بينها المتحف الذي يؤرخ للحدث المروع، والحديث التي بنصبها التذكارية المتعددة تبتكر لغة أخرى للتعبير. من بين هذه النصب الجميلة ذلك الخاص بساداكو والأطفال الضحايا. ففي كل عام، ترسل الملايين من طيور الكركي الورقية إلى هذا المكان، ويشارك في ذلك كل المحبين للسلام في العالم.

هذا النصب التذكاري تكرر في أماكن متعددة؛ مثل الذي قام به أطفال مدرسة نوبوريوجوو المدرسة التي تعلمت فيها ساداكو، حيث قام طلابها بحملة التبرعات لإنشاء النصب الخاص بالأطفال في حديقة السلام. أصبح النصب الثاني امتداداً وحواراً مع النصب الأول لتنتقل الفكرة إلى الولايات المتحدة في مدينة سياتل. فقد تبرع الدكتور فلويد سكومو Floyd Schmoه بمبلغ الجائزة التي فاز بها عام ١٩٨٨ لإنشاء نصب تذكاري في حديقة السلام في مدينة سياتل (www.sadako.com). وأصبح المكان شاهداً على أحداث عصر كامل، كما يشهد بيت القرين في الكويت على جريمة النظام الغازي وبطولة الشباب الذين استشهدوا فيه.

لقد تنوعت أساليب البحث وطرائق التعبير عند الطلاب المشاركين في هذه الدراسة للتعبير عن أفكارهم تجاه قصة ساداكو وتداعيات أحداثها عليهم. بعضهم كتب مقالات جميلة، منهم من استفاد من مهارته في استخدام الحاسب

الآلي ليتعرف عناوين الخاصة بمشروع ساداكو حول العالم، والأندية والوسائل التعليمية التثقيفية المرتبطة بالموضوع. أصبح الطلاب جزءاً من هذه القرية الكونية يشعرون بآلام العالم مثلما هم نبض لقلب الوطن.

لقد نشأت عند الطلاب أثناء قيامهم بهذا المشروع، روح التطوع والعمل على مساعدة الآخرين، لا سيما الأطفال المرضى كما حدث مع ساداكو وصراعها مع المرض. زار بعضهم مستشفى الأطفال، وقصوا حكاية ساداكو، وعلموا بعض الأطفال كيفية عمل الطائر. كان الأطفال في المستشفى - مثلما رصد ذلك أحد الطلبة - ينظرون إلى مراحل تنفيذ صنع الطائر على أنه عمل سحري. أصبح الانشغال بعمل سحري يشكل حالة موجبة لطرح الطاقات السالبة عند المرضى. ما كانت هذه الزيارات لتبدأ لولا تأثر الطلاب بقصة ساداكو ومعاناتها وكيفية توظيفها لأسطورة الطائرة بفعل إيجابي لمحاربة اللوكيميا. مثل هذه الزيارات التي قام بها بعض الطلاب إلى الأطفال في الكويت، قام الباحث بمثلها في هيروشيما حيث زار المستشفى الخاص بضحايا القنبلة، وتعرف عن قرب عظم المأساة. أشارت إلي سيدة عجوز حينما عرفت بموطني معبرة عن قلقها الشديد حينما رأت على شاشة التلفاز حوادث الغزو. كانت تعرف ماذا تعني الحرب. وقد تمت الزيارة في أغسطس في العام ٢٠٠١، بعد أن قام الباحث بزيارة مشابهة في العام ٢٠٠٠.

لم يقف الطلاب عند حدود التاريخ والجغرافيا والفن، بل تعدى الأمر ذلك للكشف عن جوانب مختلفة تخص الجانب العلمي بالقصة. البعض أتى بتعريف مبسط عن مرض اللوكيميا وكيفية تأثر نخاع العظام - مصدر إنتاج الخلايا الدموية - بفعل التأثير الإشعاعي على الخلايا الدموية البيضاء التي يسبب ارتفاعها الموت. كانت ساداكو تحتفظ بورقة تسجل فيها مراحل الارتفاع والانخفاض في نسب كريات الدم البيضاء في جسمها. كانت على معرفة بأنها ستموت لكنها كانت تصارع الموت بحبها للحياة. هذا ما أخبرني به والدها السيد شيجو ساساكي الذي التقت به في زيارتي لهيروشيما والذي كرمني بهدية قيمة هي طائر ورقي عملته ساداكو بنفسها.

إضافة إلى الجانب الطبي، هناك جانب يتعلق بالبيئة، لا سيما المحافظة على الكائنات المهددة بالزوال مثل طيور الكركي وغيرها. أثناء بحث الطلاب في الإنترنت، تعرفوا إلى منظمة تعنى بهذا الشأن www.saving cranes.org. هذا الوعي البيئي للمحافظة على الكائنات المهددة بالزوال يجعل الطلاب ينخرطون في صفوف المنادين بالمحافظة على البيئة البحرية وغيرها في الكويت؛ لا سيما المحميات الطبيعية. وهناك جانب بيئي آخر وهو الاستفادة من الورق في عمل مشروعات يدوية مفيدة. والجانب الأخير يتعلق ببعض المفاهيم الرياضية. فمن خلال فعل الطي، يلاحظ الطلاب عملية تشكيل العديد من المثلثات بالإضافة إلى المربع والمستطيل لتشكل في نهاية الأمر نموذج الطائر. هذا الطائر ما كان يظهر لولا مزج الفعل اليدوي القائم على التركيز، والدقة في استخدام القياسات المناسبة. وهكذا يصبح للأشكال الهندسية معنى عند الطالب، ويربط خلالها النظرية بالتطبيق.

إن نقطة البداية في رحلة العلم هي ذلك الحيز المحصور على الورقة بالأضلاع المربعة. وفي كل مرحلة من مراحل الطي المتابعة يتناقص الحيز ليهبنا مزيداً من العطاء المتمثل في زيادة عدد المثلثات المتكافئة. وكلما انتقلنا بالطي من مرحلة إلى أخرى زادت الحاجة إلى التركيز، وتجسدت قيم التواصل والتفاني وإتقان العمل لكي يتحقق لنا في النهاية فعل التحرر والانطلاق. ذلكم ما نعينه حين نقول إن عملية صنع الطائر تمثيل حي للعلاقة بين المنهج والطالب والمعلم. إن المعلم وهو يمارس رسالته مع تلميذه إنما يصنع منه بالتواصل والتفاني والإتقان هذا الطائر المحلق في آفاق المعرفة والحرية.

النتائج:

يمكن أن نتوصل مما سبق إلى أن استخدام قصة «ساداكو وطيور الكركي الورقية الألف» مدخلاً لدراسة موضوع الغزو العراقي، وأسلوباً لما أطلقنا عليه بالحوارية السردية قد أتى بنتائج طيبة، إذ دلت نتائج الدراسة على أن أسلوب الحوار المتعمق الخاص بقصة ساداكو نقل الطلاب إلى قضايا أخرى ذات علاقة

بالتاريخ والجغرافيا والفن والطب وغير ذلك من العلوم، وجرّك عند الطلبة حب التعلم، وأثار فيهم لذة الاكتشاف عن طريق الالتفات إلى الزوايا الأخرى من النص القصصي.

فتاريخ سقوط القنبلة الذرية على هيروشيما - على سبيل المثال - ومن خلال أسلوب الحوار والمراجعة التاريخية للحادثة، جعل الطلبة يفكرون في أشكال المقارنة بين ما حدث في هيروشيما، وغزو العراق للكويت. لقد صار لهذا التاريخ المعين أصداء في الوعي عند الطلبة استدعى لديهم أحداثاً اتخذت عند نقلها صيغة سردية. فحادثة تستدعي حادثة أخرى بطريق التداعي والتتابع، ومزيد من الحوار عن الموضوع يخلق وعياً في اتجاهات أخرى.

إن التاريخ ينقل الطلبة إلى الجغرافيا وأهمية المكان ورمزيته، بحيث ينتقل المكان من مدينة هيروشيما في اليابان، إلى مدينة سياتل في الولايات المتحدة، إلى منطقة القرين في الكويت، لتصبح الأمكنة كلها شاهداً على الحرب والسلام في آن.

هذه الحوارية السردية نقلت الطلبة إلى أشكال أخرى في التعبير، كل حسب ما يتمتع به من فروق فردية. فالمحب للتاريخ يبحث في تاريخ القنبلة الذرية، وتاريخ الحرب العالمية الثانية، وتاريخ الورق في اليابان، وتاريخ الغزو العراقي للكويت، والكل يجتهد حسب إمكاناته الفردية. ودور الباحث في كل ذلك يكمن في توجيه أنظار الطلبة إلى ما فاتهم من الأماكن، وما لم يحظ عندهم بما هو جدير به من الاهتمام.

ولكي نقوم بمثل هذا الأسلوب في تدريس الموضوعات المختلفة علينا أن نأخذ في الحسبان ما يأتي:

- ١ - أن تكون المحاور المراد دراستها واضحة بحيث يُدرّس كل محور بطريقة تتآزر فيها المعارف المختلفة وتتكامل. وهذا المحور قد يبدأ من حادثة، أو فكرة، أو مشكلة ما حدثت مع الطالب، أو ما يقدمه المعلم مباشرة على أساس أنها خبرة.

- ٢ - أن توضع خطة وآلية للتنفيذ ليكون فيها دور المعلم أشبه بالوسيط أو المرشد الذي يقدم الخطوات المناسبة للأنشطة أو البرامج المزمع تنفيذها.
- ٣ - أن يشجع الطلاب على استخدام طرائق متنوعة للتعبير عن المحور المراد دراسته كالكتابة، والرسم، والدراما، والموسيقا، والعمل اليدوي. لأن الطلاب يقومون بعملية تقويم للذات من خلال التنوع التعبيري، وهم يجرون عملية التقويم هذه مع ورود احتمال الصواب والخطأ.
- ٤ - أن يتخذ عمل المعلم مع زملائه صورة عمل الفريق، حيث يقوم الطلاب في الفصول الدراسية المختلفة بتجميع مصادر المادة المدروسة ويواصل المعلمون الحوار معهم والتأويل لأعمالهم، والمعلم بذلك يعد نفسه شريكاً فاعلاً في عملية الاكتشاف التي يمارسها الطالب مستمتعاً بلذة الاكتشاف. وبمثل هذا الحوار يتحقق إغناء العملية التعليمية على المستويين العملي والنظري.
- ٥ - أن تتحقق المرونة لعمليات التقويم؛ سواء بالنسبة للطالب أو المعلم. فتقويم الطالب يعتمد على اكتشاف الفروق الفردية المرتبطة بتنوع القدرات الذكائية. إذ من المتوقع أن تتباين مستويات الذكاء ونوعية القدرات لدى الطلاب. وهذا التباين يتيح للمعلم مجالات متعددة للتقويم واكتشاف خصائص ما يتميز به كل طالب من خصائص وميول. وهناك ثمرة أخرى لتنوع طرق التقويم إذ تتاح للمعلم مجالات متعددة للتقويم واكتشاف خصائص ما يتميز به كل طالب من خصائص وميول. وهناك ثمرة أخرى لتنوع طرق التقويم إذ تتاح للمعلم تنمية أشكال الذكاء (Gardner, 1999). أما تقويم المعلم، فإنه ينطلق من تقويم الفريق الذي يتعامل معه في التحضير والإعداد والتقويم والتنفيذ لأداء الطلاب ومتابعة أسلوب العمل.
- ٦ - أن تتبنى الإدارة المدرسية سياسة المجموعات المتخصصة في كل فصل بأعداد معقولة بحيث تساعد المعلم والطالب - معاً - على الملاحظة الجيدة، والتوثيق بالمواد المختلفة لأعمال الطلبة، وطرح الأسئلة،

وإعطاء التوجيهات المناسبة لكل طالب. هذه السياسة تخلق نوعاً من الثقة المشتركة بين الطلاب من ناحية، وبينهم معلمهم من ناحية أخرى، ويؤكد مفهوم الإحساس بالجماعة ونبذ الأنانية.

٧ - أن تتحقق النظرة العقلانية للمستقبل. فموضوع الغزو العراقي للكويت مرتبط بالعراق، وهو في نهاية الأمر جار عربي مسلم. لذا فإنه من الضروري تنحية مظاهر السخرية عن المواطن العراقي بوصفه أمياً وجائعاً. كما أنه من الضروري محاولة التركيز على المسبب الحقيقي وراء كل ذلك الذي هو النظام. بالإضافة إلى تعميق الموضوعات التي تحتفي بالبطولات الحقيقية لا البطولات التي هي من صنع الوهم والخيال.

هذه الحوارية السردية تجعل من الطلبة باحثين متميزين ينظرون إلى الموضوع الواحد من زوايا متعددة. وحين تتضافر جهود الطلاب، وتضم أوراقهم بعضها إلى بعض، يتحقق لهم تكامل الرؤية، وطرافة التنوع، وحفز الأفكار إلى معالجة ما لم يدرس ومن الموضوعات برؤية جديدة، فيكتشف الطالب لنفسه وبنفسه من جهة، وبجهود رفاقه من جهة أخرى، آفاقاً لم يكن ليكتشفها لو أنه ظل حبيس الطرق التقليدية في معالجة موضوعات المنهج المدرسي.

ويبقى أن نقول، إن جدوى الحوارية السردية بوصفها أسلوباً تربوياً تتجاوز أسوار المناهج وطرق التدريس؛ لتشكل أسلوباً ابتكارياً خصباً في تحصيل المعلومات، وتوظيفها، واكتشاف العلائق الخفية بينها، وتتبعها في مصادرها المختلفة لإنتاج معرفة قادرة على فتح الآفاق أمام طلابها بلا حدود.

المراجع

المراجع العربية:

- ١ - إبراهيم، مجدي عزيز (١٩٨٥). قراءات في المناهج. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- ٢ - بارت، رولان (١٩٩٤). نقد وحقيقة، ترجمة منذر عياش. دمشق: مركز الإنماء الحضاري.
- ٣ - تودوروف، تزفيتان (المشرف) (١٩٩٦). باختين: المبدأ الحضاري، ترجمة فخري صالح. القاهرة: الهيئة المصرية لقصور الثقافة.
- ٤ - الجعفر، علي عاشور (٢٠٠١). طائر السلام: حوارية الذات والآخر. المجلة العربية للعلوم الإنسانية. (بحث مقبول للنشر).
- ٥ - سلدن، رمان (١٩٩١). النظرية النقدية المعاصرة، ترجمة جابر عصفور. القاهرة: دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع.
- ٦ - كور، إينور (٢٠٠١). ساداكو وطيور الكركي الورقية الألف، ترجمة زبيدة علي أشكناني. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- ٧ - مبارك، فتحي يوسف (١٩٨٨). الأسلوب التكاملي في بناء المنهج: النظرية والتطبيق. القاهرة: دار المعارف.

الكتب المدرسية:

- ٨ - أحمد، محمد فتوح (المشرف) (١٩٩٦، ط١). اللغة العربية للصف الثاني الثانوي: الجزء الأول. الكويت: وزارة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج - وحدة المناهج.
- ٩ - أحمد، محمد فتوح (المشرف) (١٩٩٤، ط١). اللغة العربية للصف الثاني

الثانوي: الجزء الثاني. الكويت: وزارة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج - وحدة المناهج.

١٠- الجاسم، نجاة عبدالقادر (المشرف) (١٩٩٨، ط٢). الكويت والخليج العربي للصف الأول المتوسط. الكويت: وزارة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج - وحدة المناهج.

١١- جبر، حسن عبدالحמיד (المشرف) (١٩٩٤، ط١). المسلمون في العالم للصف الثالث المتوسط. الكويت: وزارة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج - وحدة المناهج.

١٢- الحداد، محمد سليمان (المشرف) (١٩٩٨، ط٢). الكويت والخليج العربي للصف الأول الثانوي. الكويت: وزارة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج - وحدة المناهج.

١٣- الخطاب، حمود خطاب حسن (المشرف) (١٩٩٨، ط٤). التربية الإسلامية للصف الثالث المتوسط. الكويت: وزارة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج - وحدة المناهج.

١٤- سلطان، غانم (المشرف) (١٩٩٨، ط٢). الوطن العربي للصف الثاني المتوسط. الكويت: وزارة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج - وحدة المناهج.

١٥- صفر، عبدالعزيز (المشرف) (١٩٩٨، ط٢). لغتي العربية للصف الثاني الابتدائي القسم الثاني. الكويت: وزارة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج - وحدة المناهج.

١٦- عابدين، إبراهيم؛ محمد، إبراهيم عبدالرحمن؛ حسين، محمد علي؛ أبو العينين محمد (١٩٩٦، ط١٣). الأدب والنصوص للصف الرابع الثانوي. الكويت: وزارة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج - وحدة المناهج.

١٧- القتم، عبدالله (المشرف) (١٩٩٧، ط٢). اللغة العربية للصف الثالث

- الثانوي: الجزء الأول. الكويت: وزارة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج - وحدة المناهج.
- ١٨- القتم، عبدالله (المشرف) (١٩٩٥، ط١). اللغة العربية للصف الثالث الثانوي: الجزء الثاني. الكويت: وزارة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج - وحدة المناهج.
- ١٩- كرم، إبراهيم محمد (المشرف) (١٩٩٥، ط١). وطني الكويت للصف الرابع الابتدائي. الكويت: وزارة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج - وحدة المناهج.
- ٢٠- الكندري، عبدالله عبدالرحمن (المشرف) (١٩٩٧، ط١). اللغة العربية للصف الرابع المتوسط: الجزء الأول. الكويت: وزارة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج - وحدة المناهج.
- ٢١- الكندري، عبدالله عبدالرحمن (المشرف) (١٩٩٧، ب، ط١). اللغة العربية للصف الرابع المتوسط: الجزء الثاني. الكويت: وزارة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج - وحدة المناهج.
- ٢٢- النحاس، مصطفى (المشرف) (١٩٩٨، ط٢). اللغة العربية للصف الثاني المتوسط: الجزء الثاني. الكويت: وزارة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج - وحدة المناهج.
- ٢٣- النحاس، مصطفى (المشرف) (١٩٩٦، ط٢). اللغة العربية للصف الثاني المتوسط: الجزء الأول. الكويت: وزارة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج - وحدة المناهج.
- ٢٤- النشمي، عجيل جاسم (المشرف) (١٩٩٤، ط١). التربية الإسلامية للصف الرابع المتوسط. الكويت: وزارة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج - وحدة المناهج.
- ٢٥- مجاور، محمد صلاح الدين (المشرف) (١٩٩٨، ط٣). اللغة العربية للصف

- الأول الثانوي: الجزء الأول. الكويت: وزارة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج - وحدة المناهج.
- ٢٦- مجاور، محمد صلاح الدين (المشرف) (١٩٩٦، ط٢). اللغة العربية للصف الأول المتوسط: الجزء الثاني. الكويت: وزارة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج - وحدة المناهج.
- ٢٧- مجاور، محمد صلاح الدين (المشرف) (١٩٩٥، ط٥). اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي. الكويت: وزارة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج - وحدة المناهج.
- ٢٨- الهاجري، عبدالله جاسم (المشرف) (١٩٩٥، ط١). علمنا للصف الرابع المتوسط. الكويت: وزارة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج - وحدة المناهج.
- ٢٩- يونس، فتحي علي (المشرف) (١٩٩٨، ط١). اللغة العربية للصف الثالث المتوسط: الجزء الأول. الكويت: وزارة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج - وحدة المناهج.
- ٣٠- يونس، فتحي علي (المشرف) (١٩٩٨، ط١). اللغة العربية للصف الثالث المتوسط: الجزء الثاني. الكويت: وزارة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج - وحدة المناهج.

المراجع الأجنبية:

- 31 - Al-Jafar, A. A. (1998). Not like now: The dialogic narrative in the educational act. Ph. D. Dissertation. Indiana University-Bloomington.
- 32 - Gardner, H. (1999). **Intelligence reframed: Multiple intelligence for the 21st century**. New York: Basic Books.
- 33 - Hiroshima Peace Memorial Museum (1999). **The spirit of Hiroshima**. Hiroshima, Japan: Hiroshima Peace Memorial Museum.
- 34 - Plattner, S. & Bruner, E. (1984). **Text, play, and story: The construction and reconstruction of self and society**. Washington: American Ethnological Society.

- 35 - Rhodes, R. (1986). **The making of the atomic bomb**. New York: Simon and Schuster.
- 36 - Tharp, R. G. & Gallimore, R. (1993, c. 1988). **Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context**. Cambridge: Cambridge University Press.
- 37 - Vars, G. (1991). Integrated curriculum in historical perspective. **Educational Leadership**, 49 (2), 14-15.
- 38 - Vygotsky, L. S. (1978). **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press.

