الخاصية التجنيسية في الخطاب التربوي

البوزيدي محمد*

لقد كان الحافز التعليمي التبسيطي عاملا في الإجراء الذي يروم وضع أطر مرجعية يستند إليها لضبط أي ظاهرة وتحديدها وتبويبها ونمذجتها لإدراكها بسهولة. ولهذا فالوعي بتصنيف الأجناس الأدبية ضرورة لامناص منها في أي خطاب تربوي إقناعي، حيث يتعين على المقنع إيجاد صيغة تجميعية نسقية لمجموع النصوص التي يعتمد عليها في عملية الإقناع، بناء على السمات المميزة لكل نوع .

وينطلق مبدأ التجنيس من مسلمة أن الأدب ليس مجرد ركام من النصوص المفردة، فالعلاقات التي تربطها هذه النصوص فيما بينها تشكل نسيجا، يصعب معه تصور أي نص أدبي منفصل عن الأعراف والقواعد التي تبنيه. بحيث لا يوجد خارج نطاق معيار أو إطار جنسي، يتقيد به أو ينزاح عنه.

فمن منظور الإنتاج تتكون النصوص عبر مسار ممتد فيه من التغاير والتماثل والنسخ والفسخ، مما يجعل منه نسيجا جوهريا يتسم بوشائج بنيوية وتيمية وخطابية، في انتظام متجدد. ومن منظور التلقي فإعادة بناء النص تفترض إدراك القارئ لهذه الوشائج وتفريد ذلك النص على خلفية تجربته الأدبية.

فالتصنيف «عملية تجريدية لترتيب الأشياء، عبر جمع الحقائق وتنظيمها في وحدات ذات علائق اندماجية وتراتبية وفق مقاييس تمكن من استخلاص نظام ما»1.

فمع استعصاء التحديد الجامع المانع، للظاهرة الأدبية التي تتميز بالتشعب، وتكسير الأطر، باعتبارها ظاهرة إنسانية، تنفلت من كل محاولة تصنيفية علمية ودقيقة. ونظرا لتعدد وجهات النظر بخصوص عملية التصنيف، والمرجعية التصورية الفلسفية والزخم المعرفي والمعايير

* باحث في علوم التربية-

والأهداف المسطرة في نمذجة النصوص، يبقى المقياس والمنهج المعتمد، والقصد المروم، والصعوبة المواجهة، أسئلة متنوعة الأجوبة و«على الرغم من تنوع الأجوبة حول أسئلة الأجناس عبر التاريخ، فإن هذه الأسئلة بقيت هي ذاتها تقريبا: ما هي المقاييس التي تسمح بتمييز الأجناس وتصنيفها؟. إن هذه الأسئلة تعني الإحتفاظ بنوع من الإعتبار لمفهوم الجنس ذاته، والحال أن النقد المعاصر منقسم عند هذه النقطة المركزية، إن السيميائيات ترفض جعل تلك الأسئلة مصدر اعتبار لمفهوم الجنس وذلك أمر طبيعي لأنها ترفض الإشتغال على التمظهرات،ولعل ذلك مايرفضه أيضا ملاحظون آخرون يعلمون ما يقوم به الإبداع الحديث من تشويش وخرق للأجناس، ويعلمون أن المقاييس المقترحة منذ البداية هي في جميع الأحوال ناقصة وغير تامة ومتنافرة، وبالرغم من ذلك فإن علم الأجناس لم يتوقف ـ كما تدل على ذلك الدراسة المتأخرة لـ (Jean Marie schaeffer) الذي استغل عتاد البنيوية (التداولية والتواصل) ـ عن تحديد مقاييس المقولات الأجناسية مثلما لم يتوقف ما أمكنه الأمر عن تصنيفها وترتيبها»[2].

فمنذ (أفلاطون) و(أرسطو) مرورا ب(هوراس) و(هيجل) إلى (لوكاتش) و(باختين) و(فراي و(تودوروف) و(جينيت) وصولا إلى نقاد ما بعد الحداثة، وثورتهم وسخريتهم من قانون النوع(بارت، دريدا، بلانشو..) بقيت مقولة النوع موجودة على امتداد النظرية الأدبية. إنها عملية واكبت التفكير الإنساني، بوصفها ممارسة تنظيمية، يتم من خلالها تجميع المتشابهات وتمييز المختلفات، اعتمادا على عملية الإستقراء والوصف المطبق على الظاهرة التي يراد توصيف مكوناتها وتمييز عناصرها [3].

ورغم الجدل الذي تثيره مقولة النوع حول جدواها ومدى أهميتها، فهي من أدوات الفكر الإنساني، في تناول النصوص الأدبية، خصوصا المعاصرة منها، و التي عمدت إلى انتهاك ومزج الأنواع، كما أنه لا خلاف تقريبا حول محورية مكانة مقولة النوع الأدبي في الدراسة الأدبية، مهما اختلفت المداخل وتباينت النظريات[4].

وقضية التجنيس قضية جوهرية في دائرة الخطاب التربوي الإقناعي، فالظاهرة الأدبية ليست بمعزل عن التجنيس. فقد لازم التصنيف النظر في نماذجها، كما حظيت هذه القضية بالإهتمام مبكرا، واستمرذلك مع المدارس الأدبية. فالنظرية الأدبية الحديثة تقسم الأدب إلى أقسام ثلاثة:

ـ فنون القص التي تشمل الرواية ـ القصة القصيرة ـ الملحمة ....

ـ المسرح بنوعيه الشعري والنثري.

ـ الشعرالغنائي أساسا.

و«كان (أفلاطون) أول من اهتم بالأنواع الأدبية وميز بين الوصف والتمثيل ونوع ثالث يجمعهما، أما (أرسطو) فقد ميز بين الأنواع الأدبية استنادا إلى الأسلوب، وحديثا ربط (ياكبسون) اختلاف الأجناس الأدبية بضمائر اللغة، فربط بين الشعر والـ (أنا) والملحمة والـ (هو) والدراما والـ (أنت)، أما (نورثروب فراي) فقد ارتأى تقسيمات أخرى للأنواع الأدبية وربطها بالطبيعة وفصولها الأربعة، وقام النقاد والمنظرون الألمان بالربط بين الأجناس الأدبية والمراحل التاريخية والإنسانية كالطفولة والشباب والنضج، وأهم من ربط الجنس الأدبي بالتطور الحضاري والطبقي هو(لوكاتش) في كتابه (نظرية الرواية) بمقولته التي أخذها عن هيجل القائلة بأن الرواية هي (ملحمة البورجوازية)، كما أن باختين توسع في هذا الموضوع في كتاباته النقدية»5.

ولا تمنع خصوصية الأثر واعتباره نوعا في حد ذاته من تجنيسه، فرغم السمات والعلائق القليلة التي تسمه، فهو يرتبط بأحد الأجناس. ولايتعارض ذلك مع خروج أي نص أصيل عن الآراء السائدة كما يثبت ذلك (بارت)[6] .

لذلك ترد تصنيفات متعددة توازي تعدد الأنواع الأدبية وتشعبها وغياب مفهوم محدد لها، وهي تصنيفات ترتبط بمقاييس ووسائل وأهداف وتعكس الهاجس التجنيسي الذي يوازي المد التمردي على مقولة النوع .

وقد أجمل (تودوروف) خمسة تصنيفات:

- تصنيف الأدب إلى نوعين كبيرين؛ شعر ونثر.
- تقسيم الأدب إلى أنواع ثلاثة: ملحمة ـ دراما ـ شعر غنائي.
- المقابلة بين التراجيديا والكوميديا.
- نظرية الأساليب الثلاثة: الرفيع ـ المتوسط ـ الوضيع.
- الأشكال البسيطة للأدب التي قال بها(أندري يولس [7](Andre Jolles .

ومن أبرز التصنيفات:

- التصنيف المضموني ويستند إلى الموضوعات أساسا.
- التصنيف الهرمي ويجري من الأشمل إلى الأخص. ويمثله (Klaus Hempfer).

- التصنيف النمطي الذي يستعيد الصنافة الأرسطية ويرفع النوع إلى النمط ويمثله (لابي سي فانست) في (الأنواع الأدبية).
- التصنيف الإحصائي الذي يروم وضع لائحة بعدد الأنواع الموجودة. وتصنيف (يولس Jolles) لذلك.
- التصنيف الإنتقائي التحليلي الذي يعتمد المقارنة بين نوعين متقاربين بهدف إبراز نقاط الإتفاق والإختلاف بينهما، كما فعل (إيخنباوم) و(شلوفسكي) بخصوص القصة القصيرة والرواية.
- التصنيف التكاملي الذي يتبناه (أوستين وارين).
- التصنيف التأسيسي ويمثله كل من (تودوروف) و(جينيت) اللذين يناقشان مبادئ التصنيفات السابقة بهدف اقتراح تصنيف بديل[8].

ومع خصوصيا ت الأثر الأدبي، وخروقات المعاصر منه للمواضعات، يبرز منهجان في التصنيف«(سكوني) يهدف إلى نمذجة الأنواع واستكشاف محيطها لمعاينة الشبكة الأنواعية التي يتموضع داخلها. أو (منهج تحولي) يهدف إلى ملاحظة النوع أثناء رحلة التغيير التي يسير فيها بدءا من لحظة تشكله، وأخذا بعين الإعتبار الطفرات التي قد تقع له»[9]، ومع ذلك يصبح التصنيف في بعض الحالات عملا متعسفا .

كما تباينت أغراض التصنيف، فقد يكون الداعي إليه تعليميا مرتبطا بالبعد التربوي الذي يروم التبسيط من أجل تحقيق مهمتي الإقناع والإقتناع، كما قد يكون تقييميا يسعى لرصد مظاهر النماذج النصية، أو محورا لتفهم التاريخ الأدبي كما هو الأمر عند الشكلانيين الروس.

ولهذا فانشغال الخطاب التربوي الإقناعي بقضية التجنيس، راجع إلى أهمية مقولة النوع شرقا وغربا، في الإضاءة والكشف عن جوهر النوع وتوجيه قراءته وتحديد أفق التلقي وطبيعة الإستجابة الأدبية. خصوصا وأن «النص الجديد يستدعي لدى القارئ أفق التوقعات وأصول اللعبة التي ألفها في نصوص سابقة، وهو أفق يمكن بعد ذلك تعديله أوتوسيعه أو تصحيحه أو تحويله وتهجينه، أو ببساطة تجري إعادة إنتاجه. فعمليات التعديل والتوسيع والتصحيح تحدد نطاق البنية الخاصة بالنوع والقطيعة مع التقاليد من ناحية» [10].

فتحديد الجنس له دور فعال في مد عملية التلقي والإقتناع في المجال التربوي بخبرات نصية وآفاق تأويلية وتناصية وتوقعات ممتدة تساعد بداية «في إنتاج العمل وفي تأويله، وتساعد

القارئ على الإستجابة له وفك شفراته الدلالية المختلفة، باعتبار التجنيس أفقا معرفيا تدورفيه عمليتان متغايرتان ومتكاملتان هما عمليتا الإبداع والتلقي معا .. »[11].

وبهذا فللتجنيس أهميته في الممارسة التربوية الإقناعية، خصوصا وأن الخطاب التربوي ينطلق في كثير من وضعياته التوجيهية على نصوص ذات مرجعية أجناسية، مما يفرض الوعي بالحدود والمواضعات التي تؤطر نظرية الأجناس الأدبية التي تظل امتدادية، بسبب ملاحقتها للتجريب المتطور في الإبداع. وسعيها استكشاف أغوار الأدب ومقاصده ومرجعياته ونسيجه وأصالته. فتموضع العمل الأدبي في سياق أجناسي لا يقل أهمية عن التموضع في سياق تاريخي يحدد علاقته بفترة زمنية معينة[12].

إن هذا يقتضي أن يكون الموجه التربوي الذي يقوم بدور الإقناع، في مجال التجنيس، واعيا بالكيفية المعتمدة في تصنيف نص من النصوص مدركا للخصائص التي تربطه بأخرى من فصيلته، عارفا بكيفية تلاؤم أنظمة التصنيف مع الأطرالإجتماعية و الجمالية المرتبطة بطرق إنتاج النصوص وتداولها وتقييمها مستخلصا ومسجلا مدى حضور أصالة المبدع من خلال ابتكاراته المضافة للأعراف الأدبية، وفقا للمحددات المعترف بها بالنسبة للنوع الأدبي.

التجنيس الأدبي بعد محوري من أبعاد المعرفة المضمرة ينطوي على افتراضات وتقنيات تقبل التأويل الذي يعتمد أساسا لضبط العملية النقدية[13].

والتصنيف بمثابة أفق انتظار للقراءة، وعلى أساسه تتم عملية الكتابة، فعلى ضوئه يكتب المبدع أو خارجه، وهو لذلك قد يوجه القارئ بوضع إشارة على غلاف مؤلفه، مما يتيح للقارئ إمكانية التخطيط منذ البداية لمايقرأ، حتى ولو لم يثبت جنس الكتاب أو نمط النص، فالقارئ يعمل على تصنيفه عند انتهائه من الإطلاع، تبعا لماتوفرلديه من معرفة ومن تجارب قرائية سابقة .

تحديد الجنس له وظيفة إجرائية، تتجاوز الكشف عن حدود واستراتيجية النمط الأدبي، لتصبح نفسها مادة الحجاج العقلي المبرر لوجوده أصلا، خالقة توقعات لتلقي النمط، منظمة كيفية فهمه وتأويله.

ورغم أن الأخذ بالمعيار المضموني، ظل غالبا في عملية تصنيف الرواية مثلا، رغم وجود شبكة تصنيفية غير متفق عليها، فالتساؤل عن مدى مشروعية التجنيس وفقا للمقاربة المضمونية والتشكيك في مشروعيته ظلت واردة فـ «المقاييس غير متجانسة ومتعلقة بذاتية تقويم ثيمي أكثر مما هي متعلقة بملاحظة عناصر تكوينية النص»[14]، خصوصا وأن نمذجة الإبداع الروائي ذي

الطابع الشعري، تنبني على «ملفوظ سردي، ملفوظ وصفي، ملفوظ خطابي، ملفوظ شفهي»[15].

ولهذا فـ (الكتابة عبر النوعية (بدلا من) النص المعروض على الأنواع) «تعبير عن الحدود بين الأجناس المطروقة تتخطاها وتشتمل عليها، وتتخذ لنفسها جدة تتجاوز مأثورات التاريخ الأدبي وتتحدى عمقها»[16]، مما يفرز جدة في الكتابة التي تصبح في الآن نفسه ،مسرحا وقصة وشعرا، متضمنة للموسيقى والتصوير والسينما.

ولهذا يرجع تداخل الأجناس واحتواء جنس واحد كـ»الرواية « لأجناس أخرى وإلى الطبيعة البنيوية التاريخية العميقة للرواية الحديثة التي أتاحت لها إمكان احتواء مختلف الأشكال التعبيرية الأدبية والمعرفية الأخرى من شعر وقصة ومسرح وفكر وفلسفة، ومنجزات علمية وتكنولوجية ومكتشفات جغرافية وطبيعية وكونية ولغات وحوارات وأساطير وملاحم وسير شعبية ومقامات، متمثلة إياها داخل بنيتها الأدبية الزمنية الخاصة، واستطاعت فضلا عن ذلك أن تفيد من عدة خبرات وتقنيات فنية أخرى في مجال الفنون التشكيلية، وفي مجال الفن السينيمائي خصوصا، كما أمكنها أن تفيد من أحداث التاريخ الفعلي الواقعي للأفراد والمجتمعات والشعوب والأحداث الإنسانية العامة قديمها وحديثها، سواء كانت إفادة إبداعية متخيلة، أو إفادة تسجيلية مباشرة من بعض الوقائع والأحداث التاريخية، فتمثلها في بنيتها الأدبية والإبداعية الخاصة يجعلها لا تظل مجرد تاريخ. وبذلك أضحت الرواية الحديثة تتميز بشكلها البنيوي المفتوح على إمكانت تشكيلية إبداعية ليس لتنوعها حد، فتكاد تصبح الوعي الإبداعي بنسيجها العميق المتشابك لخبراتها الإنسانية التاريخية المعاصرة في خصوصياتها وعمومياتها[17] .

ومع تنو ع الأجناس الأدبية وتعددها، يبقى تناول الرواية تناولا لنمط غني ينسج معطيات متعددة في في قالب تخييلي يتسم بالجدة وسعة الخيال وبراعة التصوير ودقة الوصف في التعبير عن قضايا الإنسان للتأثير في النفس[18]، مما يجعل قراءاتها تتعدد وتتكامل، وفقا للأبعاد والمنطلقات المعرفية المركز عليها. وتزداد الصعوبة مع درجة الإنتهاك للأعراف الروائية، خصوصا في النصوص مابعد الحداثية، التي تجعل من الرواية مجالا شديد التعقيد، مركبا بأصوله وروافده، وانفتاحه على المتغيرات والإكتشافات وآليات الإتصال والأشكال الملفوظة والبصرية والمسموعة مما يفرض الوعى بهذا النسيج المتشابك في عملية التجنيس.

وختاما فالوعي بقضية تجنيس النصوص والمؤلفات المبرمجة في المنهاج الدراسي يقود إلى دراسة كل نص أو مؤلف بماتقتضيه الخصوصية الأجناسية ، فتكون دراسة القصة مختلفة عن دراسة المقالة ، ودراسة الرواية تختلف عن النص الشعري.

الهوامش:

1ـ سعيد علوش(1985)» معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة» مطبوعات المكتبة الجامعية ص78.

2 - Gérard Denis Fancy(1991) « Génologic , Lexique de la critique» p 50.

3 ـ ينظر فتحية عبد الله (يوليو ـ سبتمبر2004)»إشكالية تصنيف الأجناس الأدبية في النقد الأدبي»العدد 1 المجلد 33، ص 173.

4 ـ ينظر خيري دومة(1997)» القصة ـ الرواية ـ المؤلف، « دراسات في نظرية الأنواع الأدبيةالمعاصرة» دار شرقيات القاهرة ص7.

5 - فريال جبوري غزول» إيديولوجية بنية النص « مجلة فصول : مجلد 12 ، عدد 1، ربيع 1993، ج2 ، ص109.

6ـ ينظر فتحية عبد الله» إشكالية تصنيف الأجناس الأدبية في النقد الأدبي»ص 175.

7ـ ينظر رشيد يحياوي(1991)»مقدمات في نظرية الأنواع الأدبية»أفريقيا الشرق ص 61.

8ـ ينظر رشيد يحياوي» المرجع نفسه» ص 67 إلى ص80 .

9ـ رشيد يحياوي»المرجع نفسه «ص 13ـ 14.

10- Hans Robert Jauss» literature médiéval et théorie des genres poétique» n 1 Seuil p79.

11 ـ صبري حافظ» الرواية وإشكاليات التجنيس « مجلة فصول : مجلد 12 ، عدد 1 ، ربيع 1993، ج2 ، ص40.

12ـ ينظر خلدون الشمعة» الأجناس الأدبية من منظور مختلف» المجلة العربية للثقافة : السنة 16، عدد 32 مارس 1997ص135 .

13 ـ ينظر خلدون الشمعة» المرجع نفسه»ص143 .

14 ـ إدوارد الخراط»الكتابة عبر النوعية، « مقالات في ظاهرة القصة القصيرة» ، دار شرقيات ص 28 .

15ـ إدوارد الخراط «المرجع نفسه» ص 28 .

16 ـ إدوارد الخراط « المرجع نفسه « ص 13 .

17 ـ ينظر محمود أمين العالم» الرواية بين زمنيتها وزمنها « مجلة فصول : مجلد 12، عدد 1 ، ربيع 1993، ج2 ، ص 16.

18ـ ينظر فتحية عبد الله « إشكالية تصنيف الأجناس الأدبية في النقد الأدبي»ص 201.

الـهـوامــش

(44) المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، التوجيهات العامة لتدريس الرياضيات بالتعليم الثانوي الإعدادي، يونيو، 2009، ص: 9 - 10.

(45) نفس المرجع، ص: 10 - 11.

(46) نفس المرجع، ص: 22.

(47) نفس المرجع، ص: 26 - 29

(48) الإدريسي عبد الله وآخرون، الرياضيات1، السنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي، كتاب التلميذ، شركة النشر والتوزيع المدارس، الطبعة الثامنة، الدار البيضاء، 2011.

(49) عبد السلام حقاني وآخرون، المفيد في الرياضيات، السنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي، كتاب التلميذ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2003.

نشر هذا العدد بدعم من
وزارة الثقـــافة