مجلة كراسات تربوية

دورية محكمة تعنى بقضايا
التربية والتكوين

مجلة كراسات تربوية
دورية محكمة تعنى بقضايا التربية والتكوين

سوسيولوجيا الخطاب التربوي: الأبعاد اللغوية والقيمية

العدد الرابع: مارس 2019

- مجلة كراسات تربوية
- العدد الرابع المحكم، فبراير 2019
- المدير ورئيس التحرير: الصديق الصادقي العماري
رقم الإيداع القانوني: Dépôt légal : 2019PE0020
ردمك: ISSN : 2665-8046
مطبعة: شمس برنت CHAM'S PRINT s.a.r.l
العنوان: 1869، قطاع واو حي الرحمة – سلا، المغرب
Adresse : 1869, Lot. Secteur E 335 Hay Rahma - Salé, Maroc
الهاتف: +212 (0) 5 37 87 13 41
البريد الإلكتروني: chamsprint@gmail.com

مجلة كراسات تربوية
دورية محكمة تعنى بقضايا التربية و التكوين المستمر
– العدد الرابع المحكم، مارس 2019 –

المدير ورئيس التحرير
ذ. الصديق الصادقي العماري

هيئة التحرير

بوجمعة بودرة	محمد الصادقي العماري
مصطفى مزياني	عبد الإله تنافعت
مصطفى بلعيدي	صالح نديم
محمد حافظي	صابر الهاشمي

اللجنة العلمية

د.محمد الدريج: علوم التربية	د. الحسن اللحية: علوم التربية
د.عبد الرحيم العطري: علم الاجتماع	د.مولاي عبد الكريم القنبعي : علم الاجتماع
د. عبد القادر محمدي: علم الاجتماع	د. عبد الغاني الزياني : علم الاجتماع
دة. عزيزة خرازي: علم الاجتماع	د. محمد أبخوش :الفلسفة
د. مولاي إسماعيل علوي: علم النفس	د.سعيد كريمي: المسرح وفنون الفرجة
د.بشرى سعيدي: أدب حديث	د.صابر الهاشمي: اللسانيات
دة. رشيدة الزاوي: علوم التربية وديداكتيك اللغة العربية	د.ة ماجدلين النهيبي: علوم التربية وتدريسية اللغة العربية
د. سرمد جاسم محمد الخزرجي: علم الاجتماع والأنثروبولوجيا	د.محمد زين العابدين عبد الفتاح عبد العليم :علم الاجتماع والأنثروبولوجيا
د. أشرف عمر حجاج بربخ : مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية	دة. سعاد سعيد محمد على كلوب: علم نفس تربوي

للتواصل أو المشاركة بأبحاثكم و دراساتكم:
majala.korasat@gmail.com
+212648183059

تقديـــم

لكل مؤسسـة اجتماعية خطاب معين، وذلك هو شـأن المؤسسـة التعليمية التـي تتميز بخطـاب تربوي محدد مبني على مرجعية ثقافية معينة تعكس فلسـفتها التربويـة التي تنتصر إليها، والتي من خلالها تسـعى إلى تمرير إيديولوجية خاصة، تظهـر في البرامج والمناهج والمحتويات والأسـاليب والتقنيات والأهداف العامة والخاصـة، وكـذا العلاقـات المتبادلة بينهـا وبين النظـم والمؤسسـات الاجتماعية الأخرى، وفي إطار هذه العلاقات تحاول المؤسسة التعليمية أن تكون طرفا قويا له شخصيته المادية والمعنوية بطريقة براغماتية.

الخطـاب التربوي للمؤسسـة التعليمية يتميز بنوع مـن الصرامة والقصدية في بلـوغ أهـداف واضحـة وقابلة للتحقق بشـكل قطعي أحيانا، هـذا من الناحية المنهجيـة والتطبيعيـة، لأنهـا تسـعى إلى الحافظية والمحافظـة، وإعـادة إنتاج نفس النسـق، وهي منطلق التكوين والتأهيل بغية تحقيـق التطبيع الاجتماعي والانفتاح على سـوق الشـغل، واندماج الأفراد في إطار الثقافة الكونية التي تضمن الانفتاح والتفاعل الدائم.

لذلك اعتمد النظام التربوي على عدة مداخل رئيسية تحاول تقريب المسافة بين المدرسـة والمجتمع وجميع مؤسساته، هي مداخل منهجية وتقنية تعتبر القالب الـذي يؤطـر كل ممارسـة صفيـة بالدرجـة الأولى، وهنـا الحديث عـن المقاربات والبيداغوجيـات والتقنيات ووسـائل الترفيـه واعتماد العمل بالمشـاريع وغيرها، إضافـة إلى حمـل شـعار التربية على القيم الدينيـة والوطنية والقيـم الكونية التي لا تتعـارض مع ثقافة المجتمـع، دون إغفال فتح آفاق المشـاركة والمحاولة والإبداع الحـر. وهي مبادراة قيمـة ومحمودة اتجهت إليها مختلف الـدول العربية والمغاربية، من خلال اعتماد إصلاحات تربوية تراها جوهرية وضرورية للمرحلة.

غـير أن المتتبـع للشـأن التربـوي العـربي في جميـع محطاتـه وتقلباتـه، يدرك يقينـا أن مشـاريع الإصلاحـات التربوية تسـعى إلى بلورة خطاب خاص يسـعى

إلى التجديـد مـن وجهة نظر النظام التربوي نفسـه، يظهر على مسـتوى التنظير في شـكله المثالي النموذجي، وتبقى مسـألة التنزيل رهينـة بمجموعة من الصعوبات السياسية والمادية والبشرية والإدارية، والعراقيل تحتاج دائما إلى مشاريع مصاحبة، وكل مـشروع يحاول تسريع تنزيل السـابق منها وهكذا، غير أن الفلسـفة التربوية وخطابهـا يبقى ثابتا في صيغته القديمة رغم الإصلاحات، لأنه خطاب يدافع عن مقوماته بنفسه، وبفعل أساليب وقوانين وثقافته الخاصة.

نـروم من خـلال العدد الرابـع من مجلة كراسـات تربويـة المحكمة إلقاء الضـوء عـلى مجموعة مـن القضايـا الجوهرية المرتبطـة بسوسـيولوجيا الخطاب التربـوي وخلفياته وأبعـاده المتعلقة باللغة والتربية عـلى القيم، وذلك من أجل الكشـف عن مكونات هذا الخطاب ولآلياته التي يشتغل بها، ومدى تأثيره على التلميذ ومحيطه الاجتماعي.

ذ. الصديق الصادقي العماري
المدير ورئيس التحرير

المدرسة المغربية وتحديات التربية على القيم: التحدي الرقمي نموذجا

✍د. محمد الدريج

مفهوم القيم وأهميتها وتصنيفها:

1 – مفهوم القيم:

"تفضيلات(تشكيلة من المفاهيم والمعايير والاتجاهات) التي تتصف بالثبات النسبي، يحملها الفرد عن الأشياء والمعاني وأوجه النشاط المختلفة، تفضيلات تشكل البناء النفسي/ الاجتماعي الذي ينشأ في الفرد، من خلال حياته وتجاربه، وتصير موجهة وحاكمة لشخصيته وأسلوبه. بحيث تعمل على توجيه رغباته واتجاهاته وسلوكه، حيث تساعده في تحديد ما هو بخس وما هو ثمين، ما هو مقبول وما هو مرفوض، ما هو صائب وما هو خاطئ، ما هو خير وما هو شر، ما هو حق وما هو باطل، من الظواهر والآراء والمواقف والسلوكيات".

2 – أهمية القيم:

1. قيم الفرد تؤثر في إدراكه للوضعيات والمشاكل التي يواجهها، وتسهم في إحداث التوازن الداخلي لديه، ومع البيئة المحيطة به.
2. تؤثر قيم الشخصية في الطريقة التي يتعامل بها الفرد مع الآخرين. وتعد من أهم الأسس التي يبني عليها الفرد قراراته.
3. تسهم القيم في تشكيل أخلاقيات الفرد، حيث تحدد المقبول والمرفوض من السلوكيات.
4. التزام الجماعة بقيم معينة يزيد من تماسكها ويسهل التعامل بين افرادها، علما بأنها تتباين وتختلف من مجتمع لآخر.
5. تحدد القيم الاتجاهات، حيث يتفرع عن القيم عدة اتجاهات، فقيمة الانجاز مثلا قد يتفرع منها اتجاه للتعاون أو اتجاه للتنافس.

تلعب القيم دوراً هاماً في "تشكيل شخصية الفرد"، في إطار معياري صحيح، فهي تمكننا من التنبؤ بسلوك حاملها في المواقف المختلفة، وتمنح حاملها القدرة على التكيف والتوافق الإيجابي، وأداء ما هو مطلوب منه، ليحقق الرضا عن نفسه، من خلال تجاوبه مع الجماعة في عقائدها ومبادئها، وتساعد الإنسان في التحرر من الأنا والذاتية، وتجعله يسلك سلوكا أكثر إيجابية، وتمنحه الإحساس بالأمان، كما تعطيه فرصة التعبير عن نفسه، وتساعده على فهم العالم المحيط به. وتعمل على إصلاحه نفسياً وخلقياً، وتوجهه نحو الخير والإحسان والواجب، فهي "أداة لتغيير السلوك"، وهي أداة لتحقيق التنمية الاجتماعية التي تعتبر الفرد وسيلة وغاية، ولا شك بأن الضعاف قيميا وأخلاقياً عاجزون عن المشاركة في بناء التنمية، وأكثر قابلية للانهيار الثقافي والأخلاقي والوجودي.

3 – منظومة القيم:

يرى "روكيتش" أن القيم الية يحتضنها الفرد وتكون فيما بينها نظاما هرميا (نسقا أو سلما) من المعتقدات التي تتصف بالثبات النسبي وتهتم بأساليب التفضيل للسلوك وغايات الوجود وتحتل كل قيمة في النظام القيمي مكانة تتناسب مع سيادتها، وأن أي قيمة جديدة يتعلمها الفرد تقتضي إعادة ترتيب الأولويات في هذا النسق. ويتأثر النسق القيمي عادة بالمتغيرات الثقافية والاجتماعية والخبرات الشخصية والنضج والجنس وهذا ما يجعل الأفراد يختلفون بعضهم عن بعض في أنساقهم القيمية.

4 – تصنيف سبرانجر Spranger:

اعتمدت العديد من مقاييس نسق أو سلم القيم، على عالم النفس التربوي والفيلسوف الألماني سبرانجر، الذي قام في كتابه" أنماط الناس" بتصنيفهم إلى ستة أنماط مختلفة، كل نمط منها يمثل نموذجا معينا من الشخصية وهي:

- **النمط النظري**: اهتمام الفرد بالعلم والمعرفة؛
- **النمط الاقتصادي**: الميل للحصول على الثروة والسعيه الحثيث للغنى؛

- **الـنمط الجمـالي**: اهتمامـات الفرد الفنية وميله إلى ما هو جميل؛
- **النمط الاجتماعي**: اهتمـام الفـرد بـالآخرين وميلـه نحـو خـدمتهم؛
- **الـنمط السياسي**: الرغبة في توجيه الآخرين وميول السيطرة والقـوة؛
- **الـنمط الـديني**: ميـل الفـرد للبحث عن الجوانب الروحية في حياته.

5 – مقياس ألبورت:

أعد كـل مـن (البـورت، Allport فرنـون، Vernon لنـدزي Lindsey)، اختبـارا (مقياسـا) للقيـم على أسـاس تصنيف سـبرانجر يقيـس القيـم النظرية والاقتصاديـة والاجتماعيـة والدينيـة والجماليـة والسياسـية واعتبر هذا الاختبار بمثابة الأساس الذي اعتمدته معظم الدراسات التي أجريت على موضوع القـيم، وتعـد هـذه القـيم قـيم أساسـية(مركزية) ينبثق منهـا العديد من القيم الأخرى. وقـد وظفته شـخصيا في بحثي لنيـل الدكتوراه من جامعة الدولـة بمدريد، حول موضوع :"سلم القيم والميول المهنية لدى المراهق في المدرسة المغربية. (ونشر جزء منه في كتاب، التدريس الهادف، محمد الدريج، الرياض 1993).

تربية القيم في المدرسة المغربية:

1 – القيم في الميثاق الوطني للتربية والتكوين:

انطلاقا من منظومة القيم التي تم إعلانهـا كمرتكز ثابت في الميثاق، حددت الاختيـارات والتوجهات الكبرى في التربية عـلى القيـم والتي ينبغي العمل بها في تخطيط وتنزيل المناهج الدراسية والمتمثلة فـي:

- قيـم العقيدة الإسـلامية، مـن مثل: (الاسـتقامة والصـلاح، الاعتدال والتسـامح، العقلانيـة، طلـب العلـم والمعرفـة والإبـداع، روح المبادرة والإنتاج النافع)؛
- قيـم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية؛

- قيـم المواطنـة؛
- قيـم حقوق الإنسان ومبادئها الكونيـة.

2 – القيم في تقارير المجلس الأعلى للتعليم:

تقريـر "التربيـة على القيـم بالمنظومـة الوطنية للتربيـة والتكويـن والبحث العلمي" يناير 2017.

الهدف من هـذه الوثيقة هو تمكين المنظومة التربويـة بأدوات وآليات لتقوم بوظائفهـا المحوريـة المتمثلـة في التنشـئة الاجتماعيـة، وتجويـد خدماتهـا التربويـة وترسـيخ البعد القيمي لتسـود في المجتمـع القيم الكفيلة بحفظـه وصونه وليقوم بأدواره الطلائعية.

تعريف القيم في تقرير المجلس الأعلى:

تشـكل القيـم تفضيلات جماعيـة ومعيارية، تحيـل على أسـاليب للوجود والتـصرف، يـرى فيهـا الأفـراد أو الجماعـات مُثُلًا عليـا، توجد في عمـق الحياة اليومية، وفي الفكر والخطاب، والسلوك والممارسة، وتُعتبر في الكثير من الأحيان مَصـدراً للقرارات والأحـكام العملية. فهي تمثل نسـقاً مرجعيـاً ثلاثياً: بعضها يأخذ شـكل نماذج متوخـاة، وآفاقاً للفعـل، رغم كونها تبدو مثاليـة بعيدة المنال داخل الواقع كالمسـاواة؛ وبعضها يمثل مبادئ فعلية للسلوك لأجل تدبير الحياة الفعليـة، كالنزاهة، والتسـامح، والاسـتقامة؛ فيـما يكون بعضهـا الآخر معايير عمليـة عامـة للحكم على الممارسـة، أو التجديـد، أو التغيير، مـن قبيل المصلحة والفعالية والنجاعة.

انطلاقاً مما سـبق، تشـكل القيم مبادئ ومعايير متقاسـمة لتوجيـه المفاهيم والتمثـلات والأحـكام) التقييمات(والسـلوكات والمواقـف والاتجاهـات والمسـوغات التـي يتم إضفاؤها على الفكر والممارسـة والسـلوك. وتشـغل موقع المرجعيـات المؤطِّرة والموجِّهة لغايات العيش المشـترك كما ترتبط بسـيرورة الواقع البشري وبدينامية المجتمعات وتحولاتها".

تعريفنا لقيم المواطنة:

منظومـة من القيم والاتجاهـات التي تجعل الفرد يتحمل المسـؤولية ويقدر قيمـة العمل لخدمة المجتمـع، وتمثل قيم الولاء والانتـماء للمجتمع والاعتزاز به، وممارسة السلوك الديمقراطي داخل المؤسسات المعنية بتنشئة الفرد، وغرس روح التطـوع والمشـاركة. كما تتمثل في حب الوطن، والشـعور بمشـكلاته والإسـهام للتعـاون عـلى حلها، والتفـاني في خدمته، والالتـزام بمبادئه وقوانينه، والمشـاركة الفعالة في الأنشطة والأعمال التي تستهدف التطور والرقي. وغرس روح المواطنة عنـد التلاميـذ يكون من خلال تزويدهـم بالمعارف (النظريـة والعملية) عن كافة مكونـات وطنهم الايجابية، وتاريخه وتراثه، وترسـيخ الوحدة الوطنية بالتماسـك والتعاضـد الاجتماعـي، والقدرة عـلى تحفيز التلاميذ على الاجتهـاد وعلى البحث والابتكار وعلى خدمة الصالح العام، بإخلاص وتفاني.

التربية على قيم المواطنة:

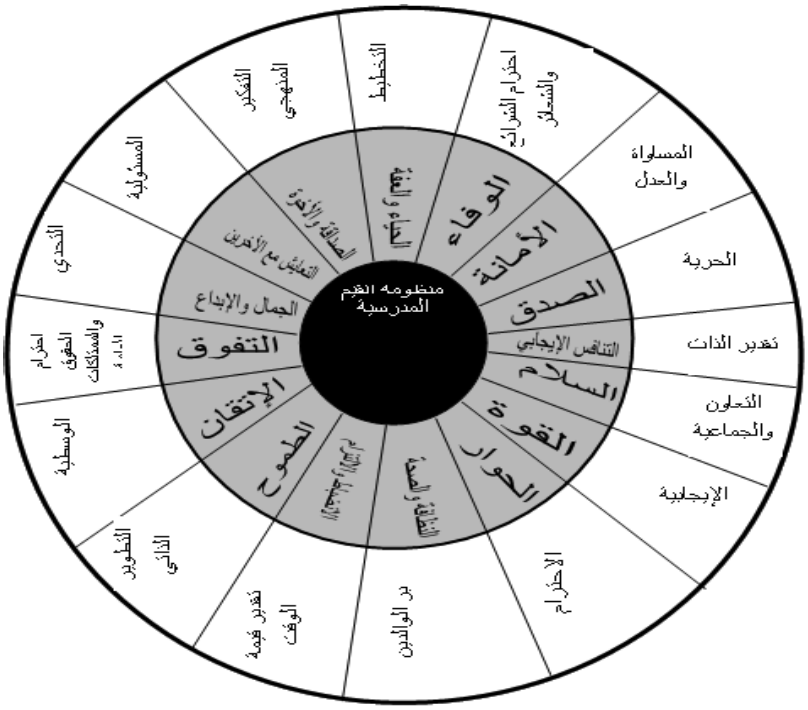
من أهدافها:

- تكريس حب الوطن وتعزيز الرغبة في خدمته؛
- تنمية الوعي بالواجبـات والحقوق؛
- التربية على المواطنة وممارسة الديموقراطية؛
- التشبع بروح الحوار والتسامح وقبول الاختلاف؛
- ترسيخ قيم المعاصرة والحداثة؛
- التمكن من التواصل بمختلف أشكاله وأساليبه؛
- التفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي على اختلاف مستوياته؛
- التحلي بروح المسؤولية والانضباط؛
- الإنتاجية والمردودية؛
- تثمين العمل والاجتهاد والمثابرة.

تحديات التربية على القيم:

- العمـل ببرامج متتاليـة دون اعتماد مقاربات إدماجيـة قائمة على ترصيد المكتسبات، (مثال الكتاب الابيض)؛
- التفاوت بين أهداف البرامج وواقع الممارسة التربوية في المدرسة المغربية، (المنهاج الضمني)؛
- محدوديـة الطـرق المعتمـدة، وكذا اعتـماد تكوينات ذات طابع موسـمي واحتفالي للفاعلين في التربية على القيم ...
- تحـدي قدرة المنظومة التربوية على المسـاهمة في عمليـة تأهيل الرأس مال البشري باستثمار البعد القيمي في تكامل مع المعارف والمهارات؛
- تحدي الانسجام الداخلي للمنظومة في مجال التربية على القيم؛
- وتحدي التكوين الجيد للفاعلين على اختلافهم؛
- وتحدي عمل المنظومة التربوية على تطوير شراكاتها المؤسساتية؛
- وتحديات المنظومة القيمية في محيطها....

وسائل وأدوات رصد وقياس تتحقق القيم عند الطلاب



تحدي العالم الرقمي:

تلتقى تحديات عصر المعلوماتية والرقمنة وعالم الأنترنيت بما فيه شبكات التواصل الاجتماعي... فى التأثير على كيمياء الترابط والاتصال بين منظومة القيم في المجتمع؛ مما قد يؤدى تداعي الترابط الكلى فيما بينهما (عدم ترابط كلى) أو وجود نتوءات في بنية النسق القيمي. ومن ثم فإن مع دخول التأثيرات الجديدة في غيبة الوعى بها أو الاستعداد لاستقبالها، فإنها تلعب دور "الفيروس"، والذى تنعكس آثاره عند الحد الأدنى فيما تمثله مظاهر ومؤشرات الحالة المرضية "اضطراب المعايير في المجتمع"، وفى حده الأقصى "اغتيال العقل وذوبان الهوية" يصل متوسط عدد "النقرات الأمريكية" على شاشات الهواتف الذكية لأكثر من 2600 مرة في اليوم للفرد الواحد، وفي بعض الأحيان 5400 مرة.

تحدي العالم الرقمي: إحصاءات:

وإذ نقول بان الطفل هو اكثر من يعاني من التأثيرات فذلك لآنه هش بحكم تكوينه النفسي والعقلي،حيث يكون تفكيره النقدي محدودا في هذه المرحلة، لذلك فهو على استعداد لتقبل كل ما يأتيه من استعمال للأنترنيت وبخاصة لمواقع التواصل الاجتماعي.

فالقيم التي تحملها هذه المواقع ضمنا وصراحة، تتسلل لا إراديا لوجدان الطفل لتظهر بعد ذلك سلوكا وتصرفا واتجاهات وقيم جديدة، قد لا يرضى المجتمع عنها دائما لتضادها مع منظومته القيمية ومع ما هو سائد في الأسرة وفي المدرسة فيحدث لديه بالضرورة، انفصال اجتماعي عن النسق القيمي للمجتمع، مما يهدد بكارثة قيمية حقيقية. وقد أكدت الكثير من الدراسات الحديثة الدور الحيوي الذي تلعبه هذه الشبكات في بناء الشخصية او هدمها، ولذلك يجب أن تشكل محطة عناية الباحثين وتستثمر جيدا وتوظف بطريقة صحيحة حتى تؤتي ثمارها المرجوة في مجال التربية والتعليم.

ايجابيات الرقمنة وتوظيفاتها التربوية:

منها على سبيل المثال :

1. القدرة على تطوير المهارات الاجتماعية وتحسين التواصل؛

2. امكانية الوصول إلى المعلومات (الصحية وغيرها)؛

3. أصبحت تفيد في التجارة؛

4. في الكثير من المعاملات (البنكية والإدارية...)؛

5. ما توفره من امكانيات جد متطورة في اللعب...

مثال لعبة GTA في paystation

6. تقدم فرصا تعليمية هامة.

التأثيرات السلبية للرقمنة في شخصية التلاميذ وفي تشكيل قيمهم:

1 – المؤثرات ذات الطابع الاجتماعي العام:

- التأثير في الاتجاهات وفي منظومة القيم وتوجيها: مثال تأثير الفيسبوك في الانتخابات الأمريكية...
- وسائل التواصل الاجتماعي ونشر الشائعات؛
- نشر الفكر الهدام؛
- التلوث المعلوماتي والتلاعب والاخبار الزائفة والأشرطة المخلة بالآداب.

2 – المؤثرات ذات الطابع الفردي والسيكلوجي:

- حالة الإدمان: وما قد يرافقها من اضطرابات الشخصية. من مثل:
- أل FOMO (Fear of missing out) الهلع من أن نفقد فجأة "الشاشة" والخوف المستمر من فقدان الأخبار "الهامة" أو أي حدث آخر...

- الخوف المرضي من الابتعاد عن الهاتف أو فقدانه بالمرة أو أن نكون
- خارج التغطية Réseau –Connetion – charge؛
- (no mobile–phone phobia .nomophobia).

3 – اضطرابات أخرى ترافق الادمان:

- الاكتئاب بسبب الميل إلى تثبيت صورة سيئة عن أنفسهم، تقييم سلبي للذات وللشخصية وما يستتبعه من فقدان الثقة في النفس. (يقارنون الصور عن وجوههم ولباسهم ونمط حياتهم بالآخرين–كالمثلين فيزداد اكتآبهم)؛
- انعدام الأمانة (مما يضعف قيمة الصدق)؛
- تجنب العمل (قيمة مضادة للعمل والاتقان فيه) والتسويف؛
- العجز عن تحديد الاولويات أو الحفاظ على جدول زمني منظم؛
- الشعور بالذنب والقلق؛
- الخوف –الضجر من المهام الروتينية؛
- التناقض في الشخصية بين عالمين online وoffline؛
- مخاطر التفكك بين منظومتين للقيم.

الهوية الرقمية الهوية الرقمية هي: "مجموع الصفات والدلالات والرموز التي يوظفها الإنسان للتعريف بنفسه في الفضاء الافتراضي، فيتفاعل ويتواصل على أساسها مع الآخرين؛ بحيث قد لا يتوافق مضمونها مع هويته الحقيقية في الواقع الاجتماعي".

الوجود الافتراضي في المجتمع الشبكي يحتم على الإنسان المستخدم التنقل بين ثقافات عدة بل التردد على أوطان مختلفة، متجاوزا الحدود الجغرافية والزمنية. عليه، فهو يعيش دائماً جزءاً مهما من حياته اليومية، وهو في وضعية تنقل دائم بين

عالمين: أحدهما افتراضي ممتد يتيح له بل يفترض عليه متابعة المستجدات العالمية التي تكسبه وجوده الافتراضي وتمنحه مواطنة عالمية، والآخر، حقيقي يعيد ربطه بواقعية بمجتمعه المحلي ووطنه الأم، وهذا بفضل البدائل التي يتيحها المجتمع الافتراضي لمستخدميه، والتي تسهم بصورة أو بأخرى في بلورة هويته الافتراضية.

من بين أهم أخلاقيات التواصل التي تحقق للهوية الافتراضية استقرارها وتضمن للمواطنة الافتراضية فاعليتها، لأنها ستنعكس حتما على الممارسة الواقعية الهادفة، وهي:

- قيمة التعارف وهو ضرورة بشرية؛
- قيمة احترام حرية الآخر؛
- قيمة احترام الحيز الشخصي لأطراف التواصل ؛
- قيمة المشاركة والعطاء والعمل الجماعي؛
- قيمة الفاعلية أثناء عملية التواصل؛
- قيمة تحفيز الآخر وتشجيعه.

وغيرها من القيم الحضارية الهادفة التي تجدد اتصال الإنسان بعناصر هويته التي تجدد حقيقة اتصاله الوثيق بالقيم المشتركة التي تجمعه بها عبر الأرض، الدين، التاريخ، اللغة، الثقافة، المصالح المشتركة. ولا يتحقق ذلك إلا من خلال إعادة بعثها من المجتمع المدني الافتراضي إلى الممارسة الواقعية عبر ممارسات حقيقية هادفة تجسد ذلك من خلال العمل التطوعي، والأنشطة الخيرية الهادفة، والأنشطة التعليمية المجانية...الخ.

الوحدة -الانعزال والانطواء في عالم افتراضي يبعد الاطفال والمراهقين عن الأشياء والتفاعل مع الواقع الملموس (الواجبات المدرسية والانشطة الموازية والتعاونيات المدرسية والمشروع الشخصي تتجه نحو الانجاز الرقمي).

- عدم الإحساس بالوقت .- الهياج تقلب المزاج.

- مفاهيم وقيم نبيلة تميعت وتفككت :مفهوم الصداقة- احترام الخصوصية...الحب والمحبة.....التضامن والترابط الاسري.

تدهور التواصل الأسري. الإهمال بالواجبات الأسرية.

كل هذه العوامل والاعراض لها تأثير كبير في شخصية الاطفال ومزاجهم وفي اعادة تشكيل منظومتهم القيمية .

4 - الاعراض الجسدية لإدمان الإنترنت:

- ضعف الجهاز المناعي.-آلام الظهر-متلازمة النفق الرسغي- آلام الرقبة- الصداع- الأرق- زيادة الوزن أو فقدانه-التوتر والإجهاد.سوء التغذية (التخلف عن الأكل، او الأكل بإفراط لتجنب الابتعاد عن الشاشة)- قلة الاهتمام بالنظافة الشخصية (كأن لا يستحم ليبقى على الإنترنت).-جفاف العيون والمشاكل البصرية الأخرى. -احتمال تأثير الانترنيت في ضمور المادة البيضاء في للدماغ.

كل هذه الاعراض لها تأثير مباشر أو غير مباشر في شخصية الاطفال وعلى مزاجهم وفي اعادة تشكيل منظومتهم القيمية.

الحلول: المواطنة الرقمية ومواجهة التحدي الرقمي:

تعريف: المواطنة الرقمية هي مجموع القواعد والضوابط والمعايير والمبادئ المتبعة في الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا، والتي يحتاجها المواطنون صغارا وكبارا من أجل المساهمة في نموهم السليم وفي رقي مجتمعهم ووطنهم. المواطنة الرقمية باختصار هي توجيه وحماية، توجيه نحو منافع التقنيات الحديثة، وحماية من أخطارها. أو باختصار أكبر هي التعامل الذكي مع التكنولوجيا والتكنلوجيا الرقمية على وجه الخصوص.

تهدف إلى إيجاد الطريق الصحيح لتوجيه وحماية جميع المستخدمين خصوصا منهم الأطفال والمراهقين، وذلك بتشجيع السلوكات المرغوبة ومحاربة السلوكات المنبوذة في التعاملات الرقمية.

المواطنـة الرقمية: مجموعة القيم التي يتبناها المواطن الرقمي في أثناء تعامله مع التقنيات الرقمية والتي تعكس مقدرته على تحمل مسؤولية تعامله مع المصادر الرقمية، وتلزمه بالرقابة الذاتية أثناء تعامله مع وسائطها المتنوعة.

العناصر التسعة للمواطنة الرقمية:

1 – الوصول الرقمي: المشاركة الإلكترونية الكاملة في المجتمع:

يلزم مستخدمو التكنولوجيا الانتباه إلى تكافؤ الفرص أمام جميع الأفراد فيما يتعلق بالتكنولوجيا. ومن هنا، فإن نقطة الانطلاق في "المواطنة الرقمية" هي العمل نحو توفير الحقوق الرقمية المتساوية ودعم الوصول الإلكتروني.

2 – التجارة الرقمية: بيع وشراء البضائع إلكترونيا:

لا بد أن يتفهم مستخدمو التكنولوجيا أن القسط الأكبر من اقتصاد السوق يتم عبر القنوات التكنولوجية. ومن هنا تقع عمليات التبادل والمقايضة بصورة قانونية ومشروعة في نفس الوقت، لكن لا بد أن يكون كل من البائع والمشتري على وعي بالقضايا المتعلقة بهذه العمليات.

3 – الاتصالات الرقمية: التبادل الإلكتروني للمعلومات:

مـن أبرز التغيرات الهامة التي اسـتحدثتها الثورة الرقميـة هو قدرة الأفراد على الاتصال فيما بينهم، مهما بعدت الأماكن وتباينت الأوقات. وشـهد أن القرن الحـادي والعشريـن تنوعا هائلا في وسـائل الاتصالات مثـل: البريد الإلكتروني، والهواتف النقالة، والرسـائل الفورية. ولقد غـيرت خيارات الاتصالات الرقمية واسـعة الانتشـار كل شيء في حيـاة البـشر لمقدرتهم عـلى إجراء اتصـالات دائمة ومباشرة مع أي فرد آخر.

4 – محو الأمية الرقمية: عملية تعليم وتعلم التكنولوجيا واستخدام أدواتها:

في حـين أن مؤسسـات التعليـم قد حققت إنجـازا معقولا في مجال انتشـار التكنولوجيـا، إلا أنـه مـا زال أمامهـا الكثـير للقيـام به. لا بـد أن يتوجـه التركيز بصفـة متجددة إلى نوعية التكنولوجيـا الواجب اقتنائها وتعلمها والتدريب عليها والأسـلوب الأمثـل في تشـغيلها والاسـتفادة منها. كـما أن بعض التقنيات تشـق طريقهـا إلى مجـالات العمل المختلفة، ولا يتم اسـتخدامها في مؤسسـات التعليم، أمثال: مؤتمرات الفيديو، وأماكن المشاركة عبر الإنترنت.

5 – اللياقة الرقمية: المعايير الرقمية للسلوك والإجراءات:

غالبا ما يرى مستخدمو التكنولوجيا هذا المجال بوصفه أكثر الإشكاليات إلحاحـا عند معالجة أو تنـاول "المواطنة الرقمية". كلنا يتعرف على السـلوك غير القويم عند رؤيته، إلا أن مسـتخدمي التكنولوجيا لا يتعلمون "اللياقة الرقمية" قبل استخدامها. كما أن كثيرا من المستخدمين يشعرون بالضيق عندما يتحدثون إلى آخريـن عـن ممارسـتهم للياقـة الرقمية. وغالبا مـا يتم فرض بعـض اللوائح والقوانين على المسـتخدمين، أو يتم حظر التقنية بكل بسـاطة لوقف الاستخدام غير اللائق. إلا أن سنّ اللوائح وصياغة سياسات الاستخدام وحدها لا تكفي، لا بـد مـن تثقيف كل مسـتخدم وتدريبه على أن يكون مواطنا رقميا مسـئولا في ظل مجتمع جديد.

6 – القوانين الرقمية: المسئولية الرقمية على الأعمال والأفعال:

يعالج قطاع القوانين الرقمية مسالة الأخلاقيات المتبعة داخل مجتمع التكنولوجيا، ويفضح الاستخدام غير الأخلاقي نفسه في صورة السرقة و/ أو الجريمة الرقمية. كما يُفصح الاستخدام القويم عن نفسه عبر الالتزام بقوانين المجتمع الرقمي. لا بد أن يعرف المستخدمون أن سرقة أو إهدار ممتلكات الآخرين، أو أعمالهم، أو هويتهم عبر الإنترنت يعد جريمة أمام القانون. ومن هنا، توجد عدة قوانين سنها المجتمع الرقمي لا بد من الانتباه إليها. ويقع تحت طائلة هذه القوانين كل شخص يؤدي عملا أو حتى يلعب عبر الإنترنت. ولذا، فإن اختراق معلومات الآخرين، وتنزيل الملفات الخاصة بهم بشكل غير مشروع، وإنشاء كافة أنواع الفيروسات المدمرة وفيروسات التجسس وغيرها من الرسائل غير المرغوب فيها أو سرقة هوية شخص آخر.

7 – الحقوق والمسئوليات الرقمية: الحريات التي يتمتع بها الجميع في العالم الرقمي:

كما أن الدول تحدد ما لمواطنيها من حقوق في دساتيرها، كذلك توجد حزمة من الحقوق التي يتمتع بها "المواطن الرقمي"، حيث يتمتع المواطن الرقمي بحقوق الخصوصية، وحرية التعبير وغيرها، ولا بد من دراسة ومناقشة الحقوق الرقمية الأساسية حتى يتسنى فهمها على النحو الصحيح في ظل العالم الرقمي. ومع هذه الحقوق تأتي الواجبات أو المسئوليات، فلا بد أن يتعاون المستخدمون على تحديد أسلوب استخدام التكنولوجيا على النحو اللائق.

8 – الصحة والسلامة الرقمية: الصحة النفسية والبدنية في عالم التكنولوجيا الرقمية:

تعد الصحة البصرية، وأعراض الإجهاد المتكرر والممارسات السمعية من أهم القضايا التي يجب تناولها في عالم التكنولوجيا الحديث. وباستثناء الجوانب البدنية، توجد المشكلات النفسية التي تنتشر كالنار في الهشيم في الآونة الأخيرة. فلا بد من توعية المستخدمين من المخاطر الكامنة في التكنولوجيا. وتتضمن "المواطنة الرقمية" ثقافة تعليم مستخدمي التكنولوجيا أساليب حماية أنفسهم عبر التعليم والتدريب.

9 – الأمن الرقمي (الحماية الذاتية): إجراءات ضمان الوقاية والحماية الإلكترونية:

لا يخلو أي مجتمع من أفراد يمارسون سرقة، أو تشويه أو حتى تعطيل الآخرين. ينطبق هذا تماما على المجتمع الرقمي. فلا يكفي مجرد الثقة بباقي أعضاء المجتمع الرقمي لضمان الوقاية والحماية والأمان. ولا بد من اتخاذ كافة التدابير اللازمة بهذا الخصوص، فنحن نضع الأقفال على أبواب بيوتنا، وأجهزة الإنذار في منازلنا لتوفير مستوى معين من الحماية. ولا بد من تطبيق أمثلة مباشرة في المجتمع الرقمي. ومن هنا، لا بد أن يتوفر لدينا برنامج حماية من الفيروسات، وعمل نسخ احتياطية من البيانات، وتوفير معدات وآليات.

مراجع حول المواطنة الرقمية

- "تنشئة الطفل الرقمي: دليل المواطنة الرقمية لأولياء الأمور"، مايك ريبيل "المواطنة الرقمية في المدارس".
- مايك ريبيل (و) جيرالد بيلي.
- ترجمة ونشر مكتب التربية العربي لدول الخليج – 2016 الرياض.
- Citoyenneté numérique à l'école -3.
- Technologie de l’éducation.
- Mike Ribble (2014).

المدرسة كنسق لإعادة الإنتاج:
من البنيات الاجتماعية إلى الأفعال العقلانية

د. محمد مرشد

تقديم:

ما يميز الأبحاث التي اهتمت بالمؤسسة المدرسية قبل ثمانينيات القرن العشرين اهتمامها بإشكالية "التفاوت الاجتماعي" و"لا تكافؤ الحظوظ" بين الأفراد. وعلى الرغم من اختلاف المرجعيات الفكرية والأطر النظرية التي انطلق منها الباحثون في تناولهم لهذه الظاهرة، فإن النتائج التي انتهت إليها معظم هذه الأبحاث كانت، على العموم، تتفق على اعتبار المؤسسة المدرسية نسقا لإعادة الإنتاج الثقافي والاجتماعي.

و من بين النظريات التي مثلت هذا التوجه في حقل سوسيولوجيا التربية، نجد نظرية إعادة الإنتاج لبيير بورديو (Pierre Bourdieu) ونظرية الفعل العقلاني لريمون بودون (Raymond Boudon)؛ فإذا كان الأول يربط إعادة الإنتاج التي تقوم بها المؤسسة المدرسية بالبنيات الاجتماعية التي تكرس نسقا معينا وتوزيعا مضبوطا للمواقع، فإن النظرية الثانية تؤكد على أن هذه البنيات نتيجة للاختيارات المنطقية التي يقوم بها الأفراد.

لذلك، سيتم التركيز في هذه المساهمة على أهم الأسس الفكرية التي استند إليها كل من بيير بورديو وريمون بودون في تناولهما لمسألة تفاوت الحظوظ المدرسية، محاولين تبين نقط التقاطع والتلاقي التي تجعل من النظريتين معا تندرجان في نفس البراديغم النظري، على الرغم من اختلاف الأسس الإبستمولوجية التي انطلق منها كل مفكر على حدة.

1 – المؤسسة المدرسية ومهمة إعادة إنتاج التمايز الاجتماعي:

أ. ضرورة القطع مع "السوسيولوجيا العفوية":

يمكـن اعتبار أعمال بورديو امتدادا لتقليد سوسـيولوجي ارتبط بمجموعة من المفكرين السابقين مثل أوجين بوري (Eugène Buret) وبرودون (Proudhon) وكارل ماركـس (Karl Marx) وصوريل (Sorel) وآخرين. غير أن ما يميز عمل بورديـو عـن سـابقيه، وخاصـة كارل ماركس، هـو الأهميـة التي يمنحهـا للبعد الرمـزي[1]؛ ففـي تناوله لمسـألة التمايز الطبقي، يعتـبر بورديو أن الطبقة، كتشـكيل اجتماعي (une formation sociale)، تعبر عن "نسـق مـن علاقات القوة والمعنى بين المجموعات أو الطبقات"[2].

و قـد تأثـر بورديو كذلك بسوسـيولوجيا دوركهايم، ويبـدو ذلك جليا في محاولتـه الارتقـاء بالسوسـيولوجيا إلى درجة العلميـة والابتعاد بها مـا أمكن عن مجـال المعرفة العاميـة. لذلك، يؤكد بورديـو على ضرورة القطع مع ما يسـميه ب "السوسـيولوجيا العفويـة"، أي تلـك المعرفة الأولية القائمة عـلى الرأي، والتي يمكـن أن تتأتى من الخطاب الصحفي السـطحي أو الخطاب السـياسي المغرق في الإيديولوجيا. ويبقى القاسـم المشترك بين الخطابين، في نظر بورديو، هو تصنيفهما لأحداث متعـددة وغير منظمة ضمن خانة "الوقائـع الاجتماعية"، بدون الاهتمام بمدى انتظامها وخضوعها لنسق منطقي يسمح بتصنيفها كذلك.

كـما تأثـر بورديو بشـكل كبير بأعـمال الأنتربولوجـي الفرنسي كلـود ليفي سـتروس؛ فهـذا الأخير جعل الحدود بـين العلوم الاجتماعية أكثـر مرونة، ويبدو ذلك واضحا من خلال ربطه لمجال اللسـانيات بحقل الأنتربولوجيا، وفتح آفاق معرفيـة جديـدة تخص نظام القرابة ومـا يحكمها من أنظمة العلاقـات غير المرئيّة؛

---

1 – إن اهتـمام بورديـو بهذا الجانب الرمزي هو ما يؤسـس أصالة مسـاهمة هذا المفكر في تناوله لمسـألة التمايزات الاجتماعية، ولعل هذا ما يجعل بيير بورديو أقرب إلى ماكس فيبر منه إلى كارل ماركس.

2 - P. Bourdieu et J.-C. Passeron, La Reproduction, Paris, Ed. de Minuit, 1970, p. 20

فالباحث في العلوم الاجتماعية أصبح مدعوا إلى مواجهة التعقد والتركيب الذي يطبع المعطيات، والعمل على تجاوز اندماج الوقائع والبحث عن العلاقات الكامنة خلف هذه الوقائع ومحاولة الكشف عن النماذج المفسرة لها.

هكذا، عمل بورديو على تجاوز التصورات السابقة التي اهتمت بإشكال التمايزات الاجتماعية/ الطبقية، سواء تلك التي توجهت إلى محاولة اكتشاف عالم المقاصد والغايات المرتبطة بالفعل الإنساني، دون الاهتمام بالمواقع الاجتماعية أو الأصول الطبقية للأفراد (الاتجاه الفينومينولوجي)، أو تلك التي قامت على فكرة "إلغاء حرية الأفراد وفاعليتهم الذاتية" (ألتوسير وفوكو). ولعل هذا التوجه هو ما حدا به إلى إنتاج مفاهيم سوسيولوجية قادرة على قراءة وتحليل الواقع الاجتماعي بشكل علمي، ومن أهم هذه المفاهيم نجد "الهابيتوس الاجتماعي".

ب. الهابيتوس الاجتماعي: من "البنيوية الحتمية" إلى "البنيوية التكوينية":

إذا كانت بنيوية ستروس ودوسوسور تؤكد على أهمية البنيات في تفسير السلوكات والتعبيرات الفردية، معتبرة أن الأفراد مجرد تابعين لهذه البنيات، فإن بورديو سيعمل على انتقاد هذا التوجه الميتودولوجي الحتمي داخل البنيوية من دون أن ينقلب على البنيوية بشكل كلي؛ فهو يؤكد بداية على أهمية البنيات في تفسير السلوكات الفردية، يقول بورديو: "بعيدا عن القول بأن وصف الاتجاهات (les attitudes) والآراء والإبداعات الفردية يمكن أن يمنحنا المبدأ المفسر لاشتغال البنية، فإن الفهم الجيد للمنطق الموضوعي للتنظيم هو الذي يمكن أن يقودنا إلى تفسير هذه الاتجاهات والآراء والإبداعات"[1].

لكن بورديو، بالمقابل، لا يلغي دور الفاعلين في تحديد هذه البنيات. إنه يرفض اعتبار الأفراد مجرد انعكاس للبنايات الموضوعية، كما أنه لا يلغي بالمرة دور المحددات البنيوية. لهذا، فإن الرهان المركزي الذي يسمح بتأسيس هذه "البنيوية التكوينية" يتمثل في الإجابة عن السؤال الآتي:

1 - P. Bourdieu, J.-C. Passeron et J. -C Chamboredon, Le Métier de sociologue, préalables épistémologiques, Paris, Mouton-Bordas, 4e Ed.,1983, p. 41

كيف تقوم التعلمات الاجتماعية بتشكيل أنماط إدراك الأفراد وتحديد سلوكاتهم؟

إن الجـواب عن هذا السـؤال هو مـا جعل بورديو يتحـدث عن مفهوم "الهابيتـوس"، فهـذا الأخـير يعتـبر بمثابـة "مجمـوع الإمكانيـات المكتسـبة، وخطاطـات الإدراك والتعبـير والفعـل، المرسـخة من طرف سـياق اجتماعي في لحظـة ومـكان محدديـن"[1]. إنـه يشـير إلى "صنافـة الإدراكات والتقديرات والأفعـال"[2]، أو بتعبـير مقتبـس من مجال اللسـانيات، إنه يشـكل تلـك البنية النحوية المشكلة للممارسات (الاجتماعية)".

إن الهابيتـوس هـو بالضبـط مـا يسـمح بجعـل مجموعـة مـن السـلوكات والاتجاهـات والمواقـف متطابقـة مـع ما تم ترسـيخه اجتماعيـا، وبالتـالي متوافقة مع الانتظامات الموضوعية؛ فهو ما يسـمح بكشـف المسـتتر وإظهار الخفي وفك المسـتدمج. هـذه القدرة عـلى إظهـار الخطاطات اللاواعيـة من الفكـر والإدراك والفعل هو بالضبط ما يجعل الأفراد يتوهمون أن سـلوكاتهم نابعة من تلقائية حرة (Libre spontanéité).

بصكـه لهذا المفهـوم، يكـون بورديو قد خـط توجها جديدا داخـل الاتجاه البنيوي، وذلك بنقلها من المنظور التقليدي/ الميكانيكي إلى منظور تكويني. يقول بيـير بورديو في هذا الصدد: "إن الهابيتوس، بالمعنى الذي أعطيه لهذا المفهوم، يعبر عـن رد فعـل إزاء التوجه الميكانيكـي للبنيوية"[3]. وبتعبير آخر، فـإن بورديو، ومن داخـل البراديغـم البنيوي، عمل على انتقـاد البنيوية الميكانيكيـة، أي تلك البنيوية التـي لا تميـز بين ما هـو اجتماعي وما هو رمزي، وتأسـيس بنيوية تكوينية تسـعى إلى تعميـق النظر في مفهـوم البنيات والاهتمام بالأبعاد الرمزية لهذه البنيات، بدون الركون إلى خطاطات دوغمائية مطلقة ونهائية.

1 - P. Ansart, les sociologies contemporaines, Ed. du Seuil, 3e Ed., 1990, p. 41.

2 - P.Bourdieu, Esquisse d'une théorie de la pratique, précédée de Trois études d'ethnologie kabyle, Ed. Droz, 1972, p. 178.

3 - P. Bourdieu, Choses dites, Paris, Ed. de Minuit, 1987, p. 24.

ج. المدرسة كمؤسسة لإعادة الإنتاج:

تؤكد البنيوية التي اهتمت بدراسة المجتمعات التقليدية على مسألة استمرارية وثبات البنيات، غير أنها لم تتساءل عن الشروط التي تساهم في هذا الثبات. ورغم أن ماركس قدم جوابا بخصوص هذه المسألة، إلا أن إجابته انصبت، في الأساس، على العلاقات الاقتصادية، وهذا ما يعبر عنه مفهوم "الرأسمال" الذي يوظفه في نظريته. بخلاف ذلك، سوف يعمل بورديو على توسيع آفاق نظرية إعادة الإنتاج، وذلك بانفتاحه على أبعاد متعددة من البنيات الاجتماعية، وخاصة تلك المتعلقة بالأبعاد الرمزية والثقافية. وهذا ما دفعه إلى توسيع حقله المفاهيمي من خلال الحديث عن "العنف الرمزي" و"الرأسمال الثقافي" و"استراتيجيات إعادة الإنتاج".

و من هنا يأتي اهتمام بورديو بالمدرسة كمؤسسة لإعادة الإنتاج الاجتماعي؛ فبخلاف التصور العام الذي يجعل من المدرسة مؤسسة لتحقيق المساواة وضمان الشروط الموضوعية لمبدأ الكفاءة، فإن بورديو يُظهر، من خلال تناوله لهذه المؤسسة، تلك الوظيفة الاجتماعية الخفية التي تضطلع بها المدرسة، والتي تتجلى في تمرير ما يسميه بورديو ب "الاعتباط الثقافي" (l'arbitraire culturel)، وإضفاء المشروعية على التفاوتات الثقافية الخاصة بكل طبقة. بهذا المعنى، يصبح الفعل البيداغوجي في نظر بورديو، بمثابة "إنتاج الجهل بالحقيقة الموضوعية للاعتباط الثقافي، وذلك لأن المدرسة، بفعل مشروعيتها في فرض السلطة، تسعى إلى إنتاج الاعتراف بهذا الاعتباط الثقافي، والذي تعمل على ترسيخه كثقافة مشروعة"[1].

تقوم المؤسسة المدرسية، من خلال وظيفة إعادة الإنتاج التي تقوم بها، بمنح التلاميذ والطلبة مجموعة من الوسائل والأدوات التي يمكنهم من خلالها ضمان استمرارية هذه التمايزات/ التفاوتات لاحقا. ويتم ذلك، في نظر بورديو، بشكل خفي ولا مرئي. يقول بورديو وباسرون في هذا الصدد: "من بين المظاهر الخفية لفعل التمدرس الإجباري، نجد تلك القدرة على جلب اعتراف الطبقات المُهيمَن

1 - P. Bourdieu, La reproduction, op. cit., p. 37.

عليهـا بالمعرفة والفعـل المشروعين.. وبالمقابل، تبخيـس المعرفة والفعل الخاصين بها"[1]. هكذا، تتمكن المدرسـة من فرض نوع من الهيمنة التي لا تتخذ شـكل عنف ظاهري، وإنما عنفا رمزيا، يتم من خلال وسـائل ناعمة تتمثل في اسـتثمار وسـائل وأدوات رمزية.

تعمـل المدرسـة، إذن، على شرعنـة التفاوتات الطبقية من خلال اسـتثمار وسـائل رمزية بالدرجة الأولى؛ فالأطفال الذين ينحدرون من أوساط اجتماعية متفوقة/ محظوظـة يأتـون إلى المدرسـة بإمكانات لغوية (رسـاميل لغوية) تتوافق بشـكل كبـير مع لغة المدرسـة، بخـلاف الأطفـال الذين ينحدرون من أوسـاط اجتماعيـة شـعبية، حيث يكون الفـارق اللغـوي واضحا بين لغة المدرسـة ولغة البيت. من هنا تتفاقم هذه التفاوتات وتتمظهر في أشكال الإقصاء التي تتكرس وتترسخ في مسارات التمدرس.

2 – الفردانية الميتودولوجية وعقلنة أفعال الأفراد:

أ. في الأسس الإبستمولوجية للمنهجية الفردانية:

من داخل الثنائية التي تأسست في مجال السوسيولوجيا بين الاتجاه الشمولي (Holisme) والاتجـاه الفـردانـي (Individualisme)، سـوف يختـار ريمون بودون العودة إلى السلوكات الفردية واعتبارها منطلق وأساس البحث السوسيولوجي[2]. ويبدو هذا التوجه واضحا من خلال التعريف الذي يقدمه كل من بودون وبوريكو في معجمهـما النقـدي للسوسـيولوجيا، فمهـما ينطلقـان مـن التعريـف الفيبري، ويعتـبران أن "السوسـيولوجيا لا يمكنها أن تهتـم إلا بأفعال بعض أو مجموعة من الأفراد المنفصلين. لذلك، يجب عليها أن تتبنى مناهج فردية بشكل خالص"[3].

1 - 1 - P. Bourdieu, La reproduction, op. cit., p. 57.

2 – عمـل بـودون على تطوير هذه الأطروحة من خلال أعماله، سـواء تلك التـي اهتمت بالتحليلات الأمبريقية (L'inégalité des chances, 1973 ; La place du désordre, 1984) أو تلك التي حاولت بناء نماج وتصورات نظرية (L'idéologie, 1986).

3 - R. Boudon et F. Bourricaud, Dictionnaire critique de la sociologie, Paris, PUF, 1979, p. 7.

هـذا الانتقـاد الموجه إلى النزعة الشـمولية داخل الخطاب السوسـيولوجي يتمظهر بشكل واضح على المستوى المنهجي وكذا العدة المفاهيمية المستخدمة؛ إذا يرفض بودون ذلك التصور الذي يجعل من المجتمع كلية متعالية تجثم على الأفراد وتحدد مقاصدهم وغاياتهم وسـلوكاتهم، كما يرفـض توظيف بعض المفاهيم التي تأخـذ قيمتها التفسـيرية من طابع التعـالي الذي تتميز به، مثـل "الدولة" و"الأمة" و"الشعب" و"الرأسمالية"...إلخ.

إن توظيـف هذه المفاهيم، بالمعنى الذي نجده في الخطاب الشـمولي، يجعلنا نسـقط في نزعة سوسـيولوجية (Le Sociologisme) تتجاوز نطاق العلم لتدخل في مجـالات أخـرى. لذلك، يدعونا بودون إلى ضرورة العودة إلى السوسـيولوجيا (La Sociologie). هـذه العـودة، التـي يتحـدث عنهـا بودون، لا يمكـن أن تتم إلا بالقطـع مع ذلك التصور الشـمولي والماهوي الذي ميز مجال السوسـيولوجيا، والاهتمام بالأفراد وجعل سـلوكاتهم منطلق كل تفسـير سوسيولوجي. هذا النقد المنهجي والمفاهيمي، جعل بودون يتبنى "الفردانية المنهجية" (L'individualisme méthodologique)[1] كأداة للتحليل السوسيولوجي.

ب. الفردانية الميتودولوجية ومسألة الانتقال من الفعل الفردي إلى الأفعال الجماعية:

إن الأشـكال المركـزي الـذي تطرحـه الفردانيـة المنهجيـة يكمـن في كيفية ائتـلاف أو اجتماع السـلوكات الفرديـة لتصبح كلا، أي كيفيـة العبور من الفردي إلى الجمعـي، من دون أن يكون هـذا الأخير من طبيعة مغايرة لمجموع التفاعلات الفرديـة. ويعيد بودون هنا الاشـكالية الأساسـية التي طرحهـا دوركهايم عندما تحدث هذا الأخير عن ذلك المسـار الذي ينتقل فيه السوسـيولوجي من دراسة ما

1 – يعتـبر مفهـوم الفردانية مـن المفاهيم التي تطرح جدلا كبـيرا بالنظر لدى المعـاني والدلالات التي تحيل إليها. ونستطيع أن نميز هنا بين ثلاثة معاني رئيسية: الفردانية كواقعة اجتماعية (l'individualisme comme fait social) والفردانيـة كقيمة أخلاقية (l'individualisme comme valeur morale) والفردانية كمبـدأ منطقـي (l'individualisme comme principe logique) (توظيف بودون لمفهوم الفردانية يرتبط بالمعنى الأخير للمفهوم) يمكن العودة في هذا السياق إلى:
P. Ansart, les sociologies contemporaines, op. cit., pp. 80-81.

هو فردي إلى ما هو جمعي، بحيث سيسقط دوركهايم في النزعة الشمولية عندما سيحاول الانتقال إلى هذا البعد الجمعي، مؤكدا في ذلك أن الظواهر الاجتماعية لا تشتق من الوعي الفردي[1].

لتجاوز هذا المأزق يقترح بودون مفهوم "الفردانية المنهجية"، والذي يعبر عنه كالآتي: "بصفة عامة، نتحدث عن الفردانية المنهجية عندما يكون وجود ظاهرة ما، أو علاقة بين ظاهرتين، قابلين للتحليل المباشر كنتيجة لمنطق السلوكات الفردية المرتبطة بهذه الظاهرة أو هاتين الظاهرتين"[2]. ولعل هذا ما يجعل بودون يهتم بدراسة الفعل الجمعي باعتباره تجميعا للسلوكات الفردية. هكذا، تصبح الظاهرة الاجتماعية أو النسق الاجتماعي، في نظر بودون، بمثابة "حصيلة للأفعال الفردية"[3].

لذلك، يؤكد بودون أن الفعل الجمعي ليس تجميعا ميكانيكيا لأفعال الأفراد، كما أن الأفعال الفردية لا يمكن أن تنتج فعلا جمعيا واحدا؛ "فمنطق الأفراد لا يشبه بالضرورة منطق الفعل الجمعي"[4]. ويعود بودون، في هذا الإطار، إلى الملاحظة التي قدمها مانكور ألصون (Mancur Olson) في كتابه "منطق الفعل الجمعي" (the logic of collective action)، حيث يؤكد أن "تماثل الفوائد" لا ينتج بالضرورة فعلا جمعيا. وعلى الرغم من وجود وعي بهذه الفوائد، فإن مسألة انبثاق فعل جمعي تبقى غير حتمية، وهذا يعود بالدرجة الأولى إلى متغيرات أخرى ترتبط بالكلفة والفائدة وليس بالرغبة أو القدرة. يقول بودون: "يمكن أن نجد في بعض الحالات أفرادا يمتلكون القدرة والرغبة لتحقيق هدف جماعي ولكنهم مع ذلك لا يقومون بأي فعل"[5].

---

1 – يعبر دوركهايم عن هذا الكل بمفهوم "الوعي الجمعي"، وهو بذلك يسقط، في نظر بودون، في النزعة الشمولية.

2 - R. Boudon et F. Bourricaud, Dictionnaire critique de la sociologie, op. cit., p. 287

3 – Ibid, p. 287.

4 - P. Ansart, les sociologies contemporaines, op. cit., p. 84.

5 - R. Boudon, La Logique du social : introduction à l'analyse sociologique, Paris, Hachette, Coll. "Pluriel", 1979, p. 223

ج. المدرسة وعقلنة الاختيارات:

في دراسته حول المدرسة يتوقف بودون عند إشكالية عدم تكافؤ الحظوظ بين الطبقات الاجتماعية في ولوج التعليم العالي، ويعود في هذا السياق إلى مجموعة من الدراسات التي تناولت الموضوع سواء من الناحية الاقتصادية[1] أو الناحية السوسيولوجية[2]. ويؤكد بودون بالمقابل على أهمية أخذ هذين العاملين في تفسير وفهم التفاوتات الاجتماعية، ولكن من منطلق فردي/ فرداني، لذلك فهو ينطلق من الفرضيات التالية:

- هناك اختلافات بين الطبقات الاجتماعية فيما يخص إضفاء القيمة على السلوكات المدرسية (قيمة التفوق مثلا)، لذلك، فإن فردا منحدرا من طبقة اجتماعية فقيرة يولي قيمة أقل للتعليم باعتباره وسيلة للتفوق/ للترقي. (فرضية وجود ثقافات فرعية للطبقات)؛
- يعاني الفرد المنحدر من طبقات اجتماعية فقيرة من مشاكل معرفية مقارنة بأفراد آخرين منتمين إلى أوساط اجتماعية غنية. (فرضية وجود عائق معرفي)؛
- يميل الفرد المنتمي إلى طبقة اجتماعية فقيرة إلى تبخيس الإيجابيات المستقبلية للاستثمار في التمدرس. (فرضية حساب الكلفة-الإيجابيات)؛
- يميل الفرد المنتمي إلى طبقة اجتماعية فقيرة إلى تهويل السلبيات الآنية للاستثمار في التمدرس. (فرضية حساب الكلفة-الإيجابيات)؛
- يميل الفرد المنتمي إلى وطبقة اجتماعية فقيرة إلى تضخيم مخاطر الاستثمار في التمدرس. (فرضية حساب الكلفة-الإيجابيات)[3].

---

1 – يمكن العودة في هذا الصدد إلى:

J. Stoetzel : les revenus et le coût des besoins de la vie, Paris, institut français d'opinion publique, 1976

2 – يمكن العودة في هذا الصدد إلى:

P. bourdieu et J. -C. Passeron : Les Héritiers, Les étudiants et leurs études, Paris, Ed. de Minuit, 1964.

N. Bisseret : les inégaux ou la sélection universitaire, Paris, Presses Universitaires de France, 1974.

3 - R. Boudon, La logique du social, op. cit., p. 250.

من خلال هذه الفرضيات، يقدم بودون نظرية ميكروسوسيولوجية حول الاختيار/ التوجيه المدرسي، هذه النظرية تسعى إلى تفسير التفاوتات بين الأفراد انطلاقا من "اختياراتهم المنطقية" وليس بناء على انتمائهم الطبقي؛ "فالمسار الدراسي للفرد يتحدد كنتيجة لسلسلة من القرارات المرتبطة في وتيرتها وطبيعتها وأهميتها بالمؤسسات المدرسية، والتي تؤدي في النهاية إلى إنتاج فوارق اجتماعية بين الطبقات"[1].

لذلك، فإن المدرسة، حسب ريمون بودون، لا تقوم بعملية الانتقاء النوعي، بل يتمظهر هذا الانتقاء نتيجة للاختيارات التي يقوم بها الأفراد في مسارهم الدراسي. فالمدرسة، بهذا المعنى، تتشكل من مجموعة من المفترقات (des carrefours)، حيث يفرض على الأفراد القيام بالاختيار عند كل مفترق، استنادا إلى مواردهم وطموحاتهم.

خاتمة:

إذا أمكننا اعتبار البنيوية التكوينية لبيير بورديو تفكيرا في ذلك المجموع الاجتماعي (l'ensemble social)، فإن "الفردانية الميتودولوجية" لريمون بودون هي محاولة للعودة إلى الفرد والاهتمام به كوحدة تحليل ودراسة أساسية. إنه انتقال من الكل إلى الجزء، أي من البنيات المحدِّدة إلى السلوكات الفردية وذلك من خلال تجميعها وإبراز الترابطات القائمة فيما بينها. إنها عودة إلى تلك الثنائية القطبية التي تأسست عليها السوسيولوجيا منذ البداية: "السوسيولوجيا الشمولية" في مقابل "السوسيولوجيا الذرية"[2]. هكذا، فإن ريمون بودون يعلن انتماءه بشكل واضح

1 - R. Boudon, La logique du social, op. cit., p. 251.

2 – يعبر واتكينس (watkins) عن هذه الثنائية التي تأسست داخل مجال السوسيولوجيا من خلال ما يلي: "يمكن تقسيم السوسيولوجيين إلى فريقين رئيسين: فريق أول يعتبر أن السيرورات الاجتماعية تسير بشكل ذاتي استنادا إلى طبيعتها الخاصة وقوانينها الداخلية، وهو ما يجعل الأفراد خاضعين لهذه السيرورات، وفريق ثان يرى أن السيرورات الاجتماعية ليست سوى نتيجة مركبة ومعقدة لأفعال الذوات الفردية".

In O›Neill, Modes of individualism and collectivism, Londres, HEB, 1973, p. 336.

لتلك السوسيولوجيا التي تتوجه إلى دراسة الأفراد، معتبرا هذا الأخير المنطلق الأساس والوحدة المرجعية لبناء أي نظرية سوسيولوجية.

في الوقت الذي يُرجع فيه بيير بورديو التفاوتات المدرسية إلى التفاوتات الاجتماعية، فإن ريمون بودون يؤكد أن هذه التفاوتات تعتبر نتاجا لمجموع "التوليفات" (les combinaisons) التي يقوم بها الأفراد عند كل مفترق. هذه التوليفات تجعل عملية الاختيار قائمة على ثلاثية "الكلفة-المخاطر-الفائدة" (coût-risque-bénéfice). غير أن هذه الاختلافات المرصودة بين المفكرين لا تجعلنا بالضرورة أمام براديغمين مختلفين ومتمايزين تمام التمايز؛ فسواء تعلق الأمر بربط التفاوتات بين التلاميذ بأصولهم الاجتماعية أو باختلاف حساباتهم العقلانية فإن النتيجة واحدة، وذلك لأن مجموع الحسابات العقلية التي يقوم بها الأفراد عند كل مفترق تتم في الأساس استنادا إلى مواقعهم الاجتماعية.

المراجع:

- Jean O'Neill, Modes of individualism and collectivism, Londres, HEB, 1973.
- Jean Stoetzel : les revenus et le coût des besoins de la vie, Paris, institut français d'opinion publique, 1976.
- Noëlle Bisseret : les inégaux ou la sélection universitaire, Paris, Presses Universitaires de France, 1974.
- Pierre Ansart, les sociologies contemporaines, Ed. du Seuil, 3e Ed., 1990.
- Pierre Bourdieu et J. -C. Passeron : Les Héritiers, Les étudiants et leurs études, Paris, Ed. de Minuit, 1964.
- Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron, La Reproduction, Paris, Ed. de Minuit, 1970.
- Pierre Bourdieu, Choses dites, Paris, Ed. de Minuit, 1987.
- Pierre Bourdieu, Esquisse d›une théorie de la pratique, précédée de Trois études d'ethnologie kabyle, Ed. Droz, 1972.

- Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron et Jean Claude Chamboredon, Le Métier de sociologue, préalables épistémologiques, Paris, Mouton-Bordas, 4e Ed.,1983.
- Raymond Boudon et François Bourricaud, Dictionnaire critique de la sociologie, Paris, PUF, 1979.
- Raymond Boudon, La Logique du social : introduction à l'analyse sociologique, Paris, Hachette, Coll. " Pluriel ", 1979.
- Raymond Boudon, La place du désordre: critique des théories du changement social, Paris, PUF, 1984.
- Raymond Boudon, L›idéologie ou L›origine des idées reçues. Paris, Fayard, 1986.
- Raymond Boudon, L›inégalité des chances, Paris, Armand Colin, 1973.

سوسيولوجيا التمايز أمام التربية

✍ذ. الصديق الصادقي العماري

تقديم:

التربيـة وجدت مـع وجود الحياة الإنسـانية، وهي ظاهـرة اجتماعية عرفها الإنسـان منـذ أن وطئـت قدمـاه الأرض، كما أنها كانـت موضوع اهتـمام الأديان عـبر العصـور والأزمنـة، وهذا يـدل على دورهـا الفاعـل والهـام في تطوير الأمم وتقدمهـا. وقد عرفت هذه الظاهرة تطـورات نوعية وكيفية عميقة جنبا إلى جنب مـع التحولات الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والسياسـية...، إلى أن أصبحت علـما بل علوما متعـددة ومتنوعة، وكذلـك من بين التخصصـات التي تدرس في الجامعات والمعاهد العامة والخاصة.

والمدرسـة مؤسسـة اجتماعية تهدف في ظاهرها إلى التربية والتكوين، سـعيا لتحقيـق عمليـات التنمية بدءا مـن الفرد ووصولا إلى المجتمـع. والفكر التنموي المعاصر لا يقتصر فقط في مفهوم التنمية على الجانب الاقتصادي بقدر ما يركز على جميـع الجوانب التي تتعلق بالإنسـان بما فيها التربوي والسـياسي والبيئي وعوامل أخرى، لذلك فإن أي تصور لهذه المؤسسة يجب أن يراجع من داخل إطار التصور الاجتماعي الشامل، ولاشك أن هذا التصور الأساسي يدفع لدراسة علاقة المتعلم بغـيره من المتعلمـين، وعلاقته بالمدرسـين والإدارة التربويـة، وبالتنظيم العام من داخـل المدرسـة، وما يوجد خارجها من تنظيمات اجتماعيـة أخرى بما فيها الأسرة وطابعهـا الثقـافي، والجمعيـات ونـوع توجهاتها وأنشـطتها، والإعلام والرسـالة التـي يمررها، والقيم والأخلاق المؤطرة للمجتمع نفسـه، وكذا نوع وأبعاد اللغة المتداولة ـ وعلاقة هذا كله بالمناهج والبرامج الدراسة والفلسفة التربوية للمنظومة التربوية ككل، وغيرها من الخصائص والمميزات.

إن التنـوع والاختلاف في خصائص ومميزات البنيات الأسرية والاجتماعية والقيمية والثقافية واللغوية...، يسـاهم بشـكل كبير في اختلاف درجة اكتسـاب

التلاميذ لقيم وأخلاق وسلوكات المجتمع مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي، وتربيته على أسس متينة تؤهله لكي يكون قادرا على الاندماج داخل المجتمع، خاصة أمام وجود عنف رمزي وصراع إيديولوجي من داخل المدرسة، والاحتكام إلى عامل الانحدار الاجتماعي في الحكم على الكفاءة والتفوق، كذلك إشكال العائق اللغوي أو المادي، وغيرها من العوامل التي تعوق تحقيق فعل التعليم والتعلم، مما يخلق لدى التلاميذ إحساسا بالغربة بل انسلاخا من عالمهم وثقافتهم الأصلية.

فما هو علم اجتماع التربية أو سوسيولوجيا التربية؟ وما هي أهم العوامل المحركة للاامساواة أمام التربية؟ وكيف تؤثر هذه العوامل على التفوق الدراسي ومسيرة التنمية المجتمعية؟

1 – سوسيولوجيا التربية:

النشأة:

إن قابلية التربية أو المؤسسة التربوية للملاحظة السوسيولوجية، أصبحت من القضايا الأساسية التي تشغل المهتمين بهذا الميدان، بحيث انكبت الدراسات السوسيولوجية على البحث والتنقيب عن الأدوار والخلفيات الإيديولوجية التي تقوم بها التربية أو المؤسسات التربوية داخل المجتمع، يمكن القول إذن، بأن السوسيولوجيا لعبت دورا أساسيا في الكشف عن مرامي وأهداف التربية والمؤسسات التربوية، وعن أبعادها السياسية والاقتصادية والاجتماعية. فقد تأسس الحضور الفعلي للسوسيولوجيا في الفعل التربوي منذ إميل دوركهايم في كتابه(التربية الأخلاقية)[1]، وكتابه الثاني(التربية وعلم الاجتماع)[2]. وجون ديوي في كتابه(عقيدتي التربوية) عام 1897، و(المدرسة والمجتمع) عام 1899، ثم كتابه(الديمقراطية والتربية) عام 1916[3]. كما ظهرت كتب أخرى تهتم بالمدرسة

1 - Émile Durkheim, "L'éducation morale", 1902-1903,PUF,nouv.éd.1963.

2 - Émile Durkheim, "Éducation et sociologie", 1922. PUF, nouv.éd.1966.

3 – علي أسعد وظفة، وعلي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2004م، صص. 8–9.

في أبعادها المجتمعية، مثل ألفريد بنييه في دراسته حول البيداغوجيا التجريبية التي سعى من خلالها تشخيص الفشل الدراسي ووضع مقاييس الذكاء، وقد اهتم في كتابه(الأفكار المعاصرة حول الأطفال)[1]، بالتشخيص التجريبي للإخفاق المدرسي.

وهناك مجموعة أخرى من الدارسين والفلاسفة والباحثين الذين اهتموا بسوسيولوجيا المدرسة بشكل صريح أو بشكل ضمني، أمثال: كارل ماركس في كتابه(رأس المال)[2]، وماكس فيبر في كتابه(الاقتصاد والمجتمع)[3]، وبول لايي في كتابه(المدرسة والمجتمع)[4]، وثورستاين فيبلين في كتابه (التعليم العالي في أمريكا)[5]، ووالر Waller في كتابه (سوسيولوجيا التدريس)[6]، إضافة إلى دراسة كارل مانهايم بعنوان: (السوسيولوجيا كسياسة للتربية[7]...، بعد عملية التأسيس ستتوالى الأبحاث والدراسات التي تحاول دراسة التربية والمؤسسة التعليمية من زاوية نظر اجتماعية بالتركيز على العلاقة التفاعلية في إطار التأثير والتأثر مع مؤسسات المجتمع الأخرى.

مما سبق، يتضح أن علم اجتماع التربية لم يظهر إلا في أواخر القرن التاسع عشر مع رائده إميل دوركايم، عندما كان يقدم دروسا بيداغوجية للمدرسين في

1 – A.Binet , "Les idées modernes sur les enfants", Paris, Flammarion, Réédité en 1973 avec une préface de Jean Piaget, 1919.

2 – K.Marx, "Le capital", M. Lachâtre (Paris) 1872.

3 – Max Weber, "Economie et société", introduction de Hinnerk Bruhns, traduction par Catherine Colliot-Thélène et Françoise Laroche, La Découverte, 1998.

4 – LAPIE.P, "École et société", textes choisis, introduits et présesentés par Hervé Terral, Paris, L'Harmattan, coll. "Logiques sociales", 2003.

5 - Veblen.T, [1918] "The Higher Learning in America", A Memorandum on the Conduct of Universities by Business Men, Stanford, Academic Reprints,1954.

6 – Waller.W, "The Sociology of Teaching", New York, Russel & Russel, 1932.

7 – Karl Mannheim, "Sociology as Political Education", (Edited and translated, with Colin Loader), New Brunswick, Transaction Publishers 2001.

جامعة بوردو. وقد اهتم أيضا بالتنشئة الاجتماعية التي تقوم بها المدرسة، حيث كان يتساءل عن طريقة تكوين المجتمعات لشبابها، ودور المدرسة في تحقيق الاندماج الاجتماعي.

المفهوم والموضوع:

إن علاقة الطفل بالتربية علاقة تاريخية قديمة قدم الوجود الإنساني، هذه العلاقة لا يجب أن ننظر إليها دائما من المنظور البيداغوجي والاستراتيجيات المفاهيمية التعليمية فقط، بل يجب أن تدرس وتؤخذ بعين الاعتبار من خلال كل ما يتعلق بالمؤسسات التي تؤثر من بعيد أو قريب على تنشئة الطفل. وسوسيولوجيا التربية هو ذلك العلم الذي يطبق مبادئ علم الاجتماع على التربية ويعتبر أن التربية تمارس تأثيراتها لا في المدرسة وحدها فقط، ولكن من خلال مؤسسات اجتماعية أخرى متعددة مثل الأسرة والبيئة المحلية والمجتمع وما يوجد فيه من وسائط ثقافية أخرى.

يدرس علم اجتماع التربية(La sociologie de l'éducation) التربية أو المدرسة على حد سواء، على أساس أن التربية ظاهرة اجتماعية، والمدرسة مؤسسة اجتماعية لها ثوابتها ومتغيراتها، فسوسيولوجيا التربية تدرس كل الظواهر المتعلقة بمجال التربية والتعليم والمؤسسة التعليمية. وفي هذا الإطار يرى أحمد أوزي أن "علم الاجتماع التربوي يقوم بدراسة أشكال الأنشطة التربوية للمؤسسات، كأنشطة المدرسين والتلاميذ والإداريين داخل المؤسسات المدرسية. كما يقوم بوصف طبيعة العلاقات والأنشطة التي تتم بينهم. كما يهتم علم الاجتماع التربوي بدراسة العلاقات التي تتم بين المدرسة وبين مؤسسات أخرى، كالأسرة، والمسجد، والنادي. كما يهتم بالشروط الاقتصادية والطبيعية التي تعيش فيها هذه المؤسسات، وتؤثر في شروط وجودها وتعاملها"[1]. ومن هذا المنطلق،

1 – أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006، ص167.

يهتـم علم اجتـماع التربية بكل ما له علاقـة بالتلميذ داخل المؤسسـة التعليمية من حيث الأنشـطة والممارسـات الصفية، ونوع العلاقات التفاعلية التي تتم بين جميع مكونـات المجتمع المدرسي، إضافة إلى نوع الروابط التي تربط المؤسسـة التعليمية بمؤسسـات المجتمـع الأخـرى في إطار التأثـير والتأثـر المتبـادل، وبذلك يدرس الظـروف والضوابط والخصوصيات التي تحكم سـير هذه المؤسسـة ونوع النتائج المحققة، والأسباب الحقيقية في الإخفاق والنجاح.

وفي نفـس السـياق، ومـن وجهة نظر أخـرى، يرى عبد الكريـم غريب أن سوسيولوجيا التربية هي "علم يدرس التـأثيرات الاجتماعية التي تؤثر في المستقبل الدراسي للأفراد؛ كما هو الشـأن بالنسـبة لتنظيم المنظومة المدرسية، وميكانيزمات التوجيـه، والمسـتوى السوسـيوثقافي لأسر المتمدرسـين، وتوقعـات المدرسـين والآباء، وإدماج المعايير والقيم الاجتماعية من طرف التلاميذ، ومخرجات الأنظمة التربوية... يمكن تحديد موضوع سوسـيولوجيا التربية في التسـاؤل العلمي حول نوعية الروابط القائمة بين المؤسسات التربوية المختلفة وبين باقي البنيات والأطر الاجتماعيـة الأخرى: ماهـي الوظيفة التي تقوم بها تلك المؤسسـات داخل مجتمع ما؛ وما مدى مسـاهمتها في تنشئة الأفراد؟ وإلى أي حد تحدث تعديلات في الهرمية الاجتماعيـة القائمة (الحركية الاجتماعية)؟ وما مدى تأثيرهـا في البنيات الثقافية؟ وما علاقتها بالبنيات المهنية والثقافية الموجودة؟...إلخ. تلك أهم التساؤلات التي تطمح سوسـيولوجيا التربية للإجابة عنها، مـع الأخذ بعين الاعتبار الاختلافات القائمـة بـين المجتمعات المتنوعة"[1]. وبهـذا المعنى، تعد سوسـيولوجيا التربية علما قائم الذات، لـه موضوعه ومنهجه الخاص، يدرس تأثير الظواهر الاجتماعية على التحصيل والتفوق الدراسي للتلاميذ، سـواء تعلـق الأمر بطبيعة البنيات الأسرية وتكوينها الثقافي والتعليمي، أو الدخل الفردي ومسـتوى المعيشة، أو طريقة تمثل القيم المجتمعية، أو حتى الطريقة التي يشـتغل بها النسـق التربوي، ونوع الفلسفة التربوية المؤطرة للغايات والأهداف.

1 – عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، الجزء الثاني، منشـورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006، ص 864.

وقـد حدد الدكتور أحمد أوزي موضوع سوسـيولوجيا التربية في التسـاؤل المنهجـي والمنطقـي حـول نوعيـة العلاقـات التأثيريـة بـين المؤسسـات التعليمية والمؤسسـات الاجتماعية الأخـرى مثل الأسرى والإعلام والنـوادي والجمعيات وغيرها من البنيات الأساسـية للمجتمع، ومن هنا التساؤل حول وظيفة المدرسة داخـل المجتمع، ونوعيـة البرامج والمناهج والأسـاليب والطـرق والتقنيات التي تشـتغل بها، كذلك مواصفات الأسـاتذة،.....، ومدى قدرة هذا كله على تحقيق أهدافها الكبرى والصغرى في تناغم وانسجام مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

سوسـيولوجيا التربية تهتم بالعلاقات الاجتماعية داخل المؤسسـة التربوية، ودراسة المؤسسات التي تقوم بوظيفة التنشئة الاجتماعية، وربط التكوين بوظيفته الاجتماعيـة والإيديولوجيـة، والتركيـز عـلى وظيفة التنشـئة الاجتماعيـة ووظيفة التمـدرس. ويـرى محمد الشرقاوي أن "علـم اجتماع التربية يعنى بدراسـة أنظمة التعليم، ودراسـة الظواهر المدرسية، مع دراسـة مختلف العلاقات التي تكون بين المدرسـة ومخلف المؤسسـات الأخرى، مثل: الأسرة، والسياسة، والاقتصاد، أي دراسة الآليات المدرسية كالمدخلات والعمليات والمخرجات. وتتمثل المدخلات في التلاميذ والمدرسين والإدارة. ويتميز تلاميذ المدرسة، بخصائص فيزيولوجية، ونفسـية، واجتماعيـة، عـلاوة عـلى السـمات التالية: السـن، والجنس، والمسـتوى الثقـافي، والأصـل الاجتماعي. أما المدرسـون والإداريون، فيتميـزون بالمتغيرات المهنية والحرفية والسياسـية والنقابية، مثل: مسـتوى التكوين، وطريقة التوظيف، والوضعية داخل البنية المجتمعية، والتوجهات السياسية والنقابية"[1].

مما سـبق، يتضح أن سوسـيولوجيا التربية تهتم بدراسة الأنظمة التربوية في علاقتهـا بمؤسسـات المجتمـع، وتبيان دورهـا في التغيير الاجتماعـي، على اعتبار أنها مؤسسـة تسـعى لتحقيق الاندمـاج داخل المجتمع من أجـل تنميته وتطويره، فالتربيـة في معناهـا العام تسـعى إلى تحويل الفرد من كائـن بيولوجي ليصبح كائنا اجتماعيـا. علـم اجتماع التربية يدرس العوامل الاجتماعيـة التي تؤثر في الصيرورة

1 – Mohamed Cherkaoui, "Sociologie de l›éducation, Que sais-je", PUF, 5 edition 1999, pp. 3-5.

المدرسية للأفراد من بينها تنظيم النسق المدرسي، وميكانيزمات التأطير والتكوين والتوجيه، والمستوى السوسيو-ثقافي للآباء، واستدماج القيم والمعايير الاجتماعية من طرف المتعلمين وتمثلها بشكل صحيح، ومخرجات النسق التعليمي، وبالتالي، هي مقاربة للظاهرة التربوية والمؤسسة التعليمية مقاربة سوسيولوجية تعتمد على القواعد المنهجية للسوسيولوجيا في دراسة وتحليل الشروط والظروف والملابسات الاجتماعية المحيطة أو المؤطرة للموقف التربوي.

2 – المدرسة وإشكالية اللامساواة:

- **بيير بورد وجان كلود باسرون:**

يعد "بيير بورديو" و"جان كلود باسرون" من الباحثين البارزين الذين اشتغلوا على الجانب الإيديولوجي للتربية، ضمن نظرية الصراع، من حلال تركيزهما على مفهوم إعادة الإنتاج بالتحليل والدراسة والتقويم، وتمثل ذلك في كتابهما (إعادة الإنتاج(. وبهذا أعطيا ولادة ثانية لسوسيولوجيا التربية، وقد انطلقا من فرضية أساسية، تتمثل في كون المتعلمين لا يملكون الحظوظ نفسها في تحقيق النجاح المدرسي. ويرجع هذا الاختلاف إلى التراتبية الاجتماعية، والتفاوت الطبقي، ووجود فوارق فردية داخل الفصل الدراسي نفسه.

ومن ثم، فقد قادت الأبحاث السوسيولوجية والإحصائية بورديو وباسرون إلى استنتاج أساسي هو: أن الثقافة التي يتلقاها المتعلم في المدرسة ليست ثقافة موضوعية أو نزيهة ومحايدة، بل هي ثقافة تعبر عن ثقافة الهيمنة وثقافة الطبقة الحاكمة. ومن ثم، ليست التنشئة الاجتماعية تحريرا للمتعلم، بل إدماجا له في المجتمع في إطار ثقافة التوافق والتطبع والانضباط المجتمعي. وبالتالي، تعيد لنا المدرسة إنتاج الطبقات الاجتماعية نفسها عن طريق الاصطفاء والانتقاء والانتخاب. ومن ثم، فهي مدرسة اللامساواة الاجتماعية بامتياز.[1]

1 – خالد المير وآخرون، أهمية سوسيولوجيا التربية، سلسلة التكوين التربوي، العدد3، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1995، ص 12.

إن الوظيفة الأساسية للمدرسة، حسب بورديو وباسرون، هي وظيفة إيديولوجية، لأن المدرسة تمارس العنف الرمزي، وتسعى إلى تكرار نفس الأنماط الثقافية النخبوية، وتقسيمات المجتمع الرأسمالي، وبالتالي هي مؤسسة غير عادلة تكرس اللامساواة الاجتماعية، وبهذا "هي جهاز مهمته نقل وترسيخ الأفكار المهيمنة لإعادة إنتاج تقسيمات المجتمع الرأسمالي وجعل النخبوية عملا مشروعا، فالنظام التربوي في نظر بيير بورديو وباسرون يشكل عنفا رمزيا قصديا مفروضا من طرف سلطة ذات نسق ثقافي سائد"[1]. ويترتب عن كل هذا أن المدرسة الوطنية هي مؤسسة غير ديموقراطية، ولا تحقق العدالة الاجتماعية، لأنها تخدم مصالح الطبقة المهيمنة والأقلية المحظوظة.

- **مدرسة فرانكفورت:**

تأثر تحليل مفكري هذه المدرسة ونقدهم للثقافة الحديثة والمجتمع بما تعرضوا له من مضايقات وتعسفات وضغوطات في عهد الفاشية. "تمد مدرسة فرانكفورت التربويين بعدة مفاهيم، ونظريات تساعدهم على النقد، والنافذ المستبصر للنظم التعليمية المرتبطة بالمنظور الوظيفي المؤسس على العقلانية الوضعية. فالمدرسة اشتغلت مليا على الوضعية وهي الخلفية الفلسفية لمعظم المنظومات التربوية الحالية وقدمت طروحات محكمة حول تاريخها، خلفياتها، ومساراتها من النشأة إلى أن صارت تتقمص العالم المعاصر"[2].

انتقد رواد مدرسة فرانكفورت الاتجاه الوضعية عند السوسيولوجي "أوجست كونت"، الذي كان يعنى بدراسة الظواهر الاجتماعية دراسة علمية موضوعية تجريبية، باستخدام الملاحظة والتكرار والتجربة، وربط الأسباب بمسبباتها، بغية فهم الظواهر العلمية فهما علميا دقيقا، كما كان هذا الاتجاه يهتم

1 – الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل–مقاربة سوسيولوجية–، أفريقيا الشرق، ط2، الدار البيضاء، المغرب، 2015، ص 49.

2 – توم بوتومور، مدرسة فرانكفورت، ترجمة: سعد هجرس، دار أويا، دار الكتب الوطنية، ط2، لبيا، 2004، ص 63.

أيضا بوصف الظواهر دون تفسيرها؛ لأن التفسير يرتبط في منظور الوضعية بالتأملات الفلسفية والميتافيزيقية، واستبعدت الوضعية البعد الإنساني والتأملي والأخلاقي في عملية البحث، فقد اتخذ أصحاب مدرسة فرانكفورت موقفا مناهضا لها، فانتقدها "أدورنو" لعجزها عن اكتشاف المصلحة الذاتية التي قد تسهم في تحقيق تقدم موضوعي، بسبب القصور الكامن في أسسها المنهجية، وفشلها في إقامة صلة قوية بين المعرفة من ناحية، والعمليات الاجتماعية الحقيقية من ناحية أخرى. لذلك، انتقدها "هابرماس" بسبب طبيعتها المحافظة، وقصورها عن فهم العلاقة الخاصة بعلم الاجتماع والتاريخ، انطلاقا من أن علم الاجتماع الوضعي لا يأخذ في اعتباره دور التحولات التاريخية في تشكيل المجتمعات.

كما انتقدت تلك المجتمعات الصناعية المتقدمة في القرن العشرين، والإيديولوجيات السائدة، ونقد الفاشية المستبدة، والنزعة المعادية للسامية إبان وصول النازية إلى الحكم. "هذه المدرسة ظهرت كرد فعل على النظريات النقدية للعقل المثالي عند كانط وهيجل، بالاعتماد على القراءة الماركسية الجدلية، والاستعانة بالمادية التاريخية. ووقفت إزاء النظريات البورجوازية التي مارست صنوفا من السلطة الفكرية، ورفضت الفصل بين النظرية والممارسة، بعد أن كانت النظرية في المثالية الألمانية هي المفضلة. وباختصار، فإن مدرسة فرانكفورت انتقدت النزعة العلمية المغالية، وانتقدت أيضا العقلانية العلمية التقنية، باعتبارها شكلا من أشكال الهيمنة التي ميزت الرسمالية الأكثر تطورا"[1]. وقد كان نقد النظام التربوي السائد في تلك المرحلة أحد الموضوعات التي شمل عملية النقد، وذلك لأنه شكلا من أشكال الهيمنة وممارسة السلطة والتعسف، وبحكم امتداداته إلى المجتمع.

نظرية مدرسة فرانكفورت حول الثقافة تساعدنا على فهم وتحليل دور المدرسة في إعادة الإنتاج، وتلقي الضوء على الدور السياسي للمؤسسة التعليمية، والمتمثل في تمرير خطاب الهيمنة، والتبرير الأيديولوجي للنظام الاجتماعي القائم. يمكن النظر إلى البيداغوجيا النقدية تاريخيا باعتبارها تطبيقا لمبادئ النظرية

1 – توم بوتومور، المرجع نفسه، ص 127.

النقدية الماركسية لمدرسة فرانكفورت في مجال التربية، كما يمكن تتبع أثارها باعتبارها امتدادا للمبادئ النقدية التي عبر عنها جان ديوي .John Dewey ولكن "الارتباط التطوري الأكثر مباشرة هو ذلك الذي يصل البيداغوجيا النقدية ب "باولو فرير" (1997-1921)، وهو مربي وناشط برازيلي شكل كتابه بيداغوجيا المقهور (Pedagogy of the oppressed) عملا تأسيسيا رائدا في مسار تشكل البيداغوجيا النقدية. كما كان ثمرة لعمل فرير في محاربة الأمية لدى فلاحي المناطق النائية في البرازيل، ومجالا لطرح مفاهيم لاتزال مركزية في الجهاز المفاهيمي الذي تشتغل به البيداغوجيا النقدية حتى الآن. ومن هذه المفاهيم: النموذج البنكي- البراكسيس- الموضوعات التوليدية- التربية المحررة- ثقافة الصمت- تربية الأشكلة(أو طرح المشكلات)"[1].

إن ما يجعل بحث رواد هذا التيار عن معنى جديد للبيداغوجيا شرعيا :هو أن المعاني المتبناة في الحاضر ليست موحدة، ولا اجتماعية، وهذا ينفي عنها سلطة الإلزام. ويتيح للباحثين عن بناء معنى جديد للمفهوم مساحة أوسع، وفسحة أكبر للحركة. وفي هذا السياق يقول غير وكس: "بما أن معنى البيداغوجيا وغايتها أمر متنازع بخصوصه على الدوام، فمن المهم التأكيد على أن هذا المفهوم ينبغي استعماله بحرية معتبرة، إذ ليس ثمة تعريف مطلق للبيداغوجيا"[2]. فالنقد الذي وجه للبيداغوجية يركز على كون معناها تقني يحصر المدرس والفاعل التربوي في دور ميكانيكي آلي. "ففي الخطابين المحافظ والتقدمي كليهما، يتم التعامل غالبا مع البيداغوجيا باعتبارها مجموعة من الاستراتيجيات، والمهارات، تستعمل لتدريس مادة ما. في هذا السياق، تغدو البيداغوجيا مرادفا للتدريس باعتباره تقنية أو مهارة. إن أي مفهوم للبيداغوجيا النقدية عليه أن ينبذ هذا التعريف الأحادي الجانب وأشباهه"[3].

1 - الحسن اللحية، البيداغوجية الفارقية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء، المغرب،2011، ص 164.

2 - توم بوتومور، مدرسة فرانكفورت، ص 64.

3 - توم بوتومور، المرجع نفسه، ص 65.

ويرجع السبب الرئيسي لنبذ البيداغوجيا، حسب رواد مدرسة فرانكفورت، إلى أن المعنى التقليدي للبيداغوجيا)المفهوم التقني (يظهرها بريئة موضوعية، ويوهم بحيادها. وهذا ما لا يقبله المنتقدون إذ يرون من الضروري الاعتراف بأن ارتباط البيداغوجيا بلغة التقنية والمنهجية أقل من ارتباطها بموضوعات السياسة والسلطة. فالبيداغوجيا ممارسة أخلاقية وسياسية متورطة دائما في علاقات سلطة. وينبغي أن تفهم على أنها سياسة ثقافية تقدم رؤية ورواية متعلقتين بالحياة المدنية، وبالمستقبل، وبالكيفية التي ينبغي أن تبنى بها تمثلاتنا عن أنفسنا، وعن الآخرين، وعن محيطنا المادي والاجتماعي.

- **ريمون بودون (R.Boudon):**

الباحث السوسيولوجي رايمون بودون (R.Boudon) يرفض تصورات المدرسة الوظيفية والمقاربة الصراعية، على أساس أن المدرسة تعيد إنتاج الطبقات الاجتماعية نفسها، وأنها فضاء للصراع بين الطبقة المهيمنة والطبقة الخاضعة. "ينفي ريمون بودون أن تكون هناك روابط قوية بين اللامساواة التعليمية واللامساواة الاجتماعية. بمعنى أن المجتمع ليس هو السبب في هذه اللامساواة التربوية، بل يعود ذلك إلى اختيارات الأفراد أنفسهم، وقناعاتهم الذاتية، وقراراتهم الشخصية، بناء على حسابات الأسر الخاضعة لمنطق الربح والخسارة، وطموحاتها الواقعية، ورغباتها المستقبلية[1].

فبعد أن كان الحاصلون على الشهادات يحصلون على الوظائف والمناصب المناسبة لهم، فقد ازداد المتعلمون بكثرة، وكثرت الشهادات والدبلومات، وانحصر سوق الشغل على بعض الفئات المحددة. لذا، أصبحت المدرسة لا توفر للجميع الفرص نفسها من الحظوظ والامتيازات. وإن هذا الأمر لا يرجع إلى الصراع الطبقي أو الثقافي أو الهابيتوس[2]، كما يدعي أنصار المدرسة الصراعية، وإنما يرجع

1 – محمد محمد علي، قراءة معاصرة لأعمال خمسة من أعلام علم الاجتماع الغربي، دار النهضة العربية، ط 2، لبنان، 1983، ص 188.

2 – الهابيتوس أو التمايز أو السمت أو العلامة أو التطبع أو السجية أو العقلية التي توجه السلوك=

ذلـك إلى اختيـارات الأسر ومنظورهـا إلى المدرسـة من حيث الربح أو الخسـارة. فالأبنـاء غالبـا ما يرغبون في وضع اجتماعي مثل وضـع آبائهم المهني، ولا يجدون في ذلك حرجا أو ظلما، "فالباكالوريا بالنسبة لأبناء الطبقة العمالية تشكل فرصة لا تعوض من أجل تحقيق أرباح اقتصادية، ولكن بالنسبة لأبناء الأطر العليا لا تعني تلك الفرصة ربحا بالنسبة لهم إلا إذا استمروا في التعليم الجامعي الطويل. ويعني هذا اختلاف رغبات الأفراد ومنظوراتهم إلى الشهادة أو الدبلوم. فأن تكون معلما بالنسـبة لابـن عـمالي، ربح كبير وفرصـة لا تعوض. ولكـن بالنسـبة لأبناء الأطر العليـا، فـإن ذلك لا ينفعهم في شيء. ويعود هذا كله إلى مدى الرغبة في المدرسـة، والإقبال عليها. ويعني هذا أن اللامسـاواة المدرسـية راجعة إلى الرغبات الفردية، وليس إلى اختلاف الرأسمال الثقافي أو إلى طبيعة الطبقة المهيمنة أو إلى قاعدة إنتاج الطبقات نفسـها. وإذا كانت المسـاواة مغيبـة إلى حد ما في المجتمـع الليبرالي، فإنه يتميز بالحرية. أما في المجتمعات الاشتراكية، فهناك مساواة بدون حرية"[1].

على خلاف النظرية الحدسية هذه تبين النظرية العقلانية أن الاصطفاء الذاتي يتم على أساس محكاة عقلية بالغة الدقة والخصوصية. ويعد المفكر الفرنسي ريمون بـودون من أشـهر ممثلي هذا الاتجـاه في مجال تحليل الاصطفاء المـدرسي. "فالتلميذ يقـرر بصورة واعية ما يترتب عليه في الشـأن المـدرسي. ومن ثم، يدرس الظروف والعوامل والمتغيرات المختلفة، ويقدر إمكانية المتابعة أو أفضلية الترك والتخلي عن الدراسة. وهو في كل الأحوال لا يتخذ قراره بناء على فرضية الحدس والاستبطان أو العفوية الحرة في اتخاذ القرار"[2]. يبدو أن اتخاذ القرار من طرف التلميذ يتأسـس عـلى موازنة دقيقة تأخذ بعين الاعتبـار المخاطر وحدود النفقات والعائدات، وإن

=توجيهـاً عفوياً وتلقائياً، وهو مجموع الاسـتعدادات الفطرية والمكتسـبة والمتوارثة التي تعبر عن فاعلية الإنسـان، في ظل شرط اجتماعي محدد، إنه مجموعة المواصفات التي نتوارثها بصفة مباشرة عن طريق التنشئة الاجتماعية

1 – شـبل بـدران، علم اجتـماع التربية المعاصر، سلسـلة المكتبـة التربويـة، دار المعرفة المصرية، 2000، ص. 124

2 – محمد محمد علي، قراءة معاصرة لأعمال خمسة من أعلام علم الاجتماع الغربي، ص 195.

هـذا القرار يتحـدد وفقا لعوامل ومتغـيرات. فإذا كان أنصـار المقاربة الصراعية، أمثال بيير بورديو وغيره، قد أخذوا بالحتمية المجتمعية أو الواقعية في تحديد مصير الفرد، فإن ريمون بودون قد أخذ بنظرية الفعل، على أساس أن الفرد حر في أفعاله واختياراته، وبهذا كل الأفراد قادرين على صناعة مصيرهم المدرسي والمهني بفعل مبادراتهـم وفعالياتهم الاجتماعيـة. على عكس النظريات الصراعيـة التي ترى أن قوى الهيمنة والعنف الرمزي وعامل التنشئة الاجتماعية الموجهة من قبل الطبقات المسيطرة هي التي تحدد اختيارات الأفراد.

أما بخصوص إشـكالية لا تكافـؤ الفرص، ينطلق بودون من "أن مشـكلة الحـراك الاجتماعـي أو عـدم تكافؤ الفرص، هـي نتيجة لمجموعة مـن المحددات التـي لا يمكـن تصورهـا منعزلـة بعضها عـن البعض، وإنـما يجـب التعامل معها كمجموعة تشـكل نسقا متكاملا. وانطلاقا من معطيات إمبريقية إحصائية حاول بودون تقديم نموذج نسـقي تفسـيري لمسـارات التمدرس والتراتبيـة الاجتماعية في المجتمـع الصناعـي الليـبرالي انطلاقـا مـن متغـيرات المنشـأ العائلي ومسـتوى الدراسـة والوضـع الاجتماعي...وقـدم نمـوذج بـودون تفسـيرا إجماليـا نسـقيا لعـدد مـن الظواهر الإحصائية)كمنافذ الشـغل والدراسـة والمواقـع(والمعطيات السوسـيولوجية المرتبطة أساسـا بالأدوات المولدة لعدم المسـاواة"[1]. حسـب هذا القول، يظهر أن بودون يرجع مسـألة لا تكافؤ الفرص في المدرسة إلى مجموعة من المحددات الخارجية، من خارج النظام التربوي يرتكن إلى العديد من البنيات التي يراها مسـاهمة في عدم تكافؤ الفرص في المدرسة منها الأسرة ووضعها الاجتماعي والثقـافي والقيمـي واللغـوي، وهي متغيرات تحول أمام اسـتفادة جميـع المتعلمين مـن عمليـات التعلـم. فـمادام التلاميذ يختلفـون فيما بينهـم في هـذه العوامل، كل حسـب مرجعيته وخصوصياته، فإن هذا الاختلاف سيتولد عنه تفاوت وتمايز في مسـتوى التحصيل والنجاح، وهذا التمايز سيتولد عنه تمايز على مستوى الانحدار الاجتماعي والتراتبية الطبقية.

1 – خالد المير وآخرون، سلسلة التكوين التربوي،ع5، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 2005، ص7.

إن المجتمع التراتبي يستعمل نظاما متنوعا وهرميا من الموارد والكفاءات، غير أن الديمقراطية تفرض حدودا لا يجب تجاوزها. وإشكالية لا تكافؤ الفرص تتأسس بالضرورة على نسقين مهمين، نسق المواقع الاجتماعية ونسق المسارات الدراسية، فهناك نظام اجتماعي تراتبي ونظام تربوي هرمي. فهذا الشكل من التركيب بين الاجتماعي والتربوي هو الذي ينتج لنا اللامساواة وعدم تكافؤ الفرص، كما أن الحراك الاجتماعي كذلك يتأثر بعملية التركيب بين بنية الهيمنة وبنية الجدارة والاستحقاق، إذ "أن بنية الجدارة والاستحقاق تعني أن مستوى الدراسة هو الذي يحدد الموقع الاجتماعي للأفراد، أما بنية الهيمنة فهي على عكس بنية الاستحقاق، تقلل أو تضعف من فعل الجدارة أو الاستحقاقات، لأنها نابعة من كفاءة الأفراد ذوي المنشأ الاجتماعي المرتفع، حيث يهيمنون على أحسن المواقع، وهكذا يكون الأفراد الذين لهم نفس المستوى الدراسي(نفس الشهادات الدراسية) يحصلون على مركز اجتماعي مرتفع بقدر ما يكون مستواهم (موقعهم) الاجتماعي مرتفعا"[1].

3 – الميكانيزمات المحركة للاامساواة أمام التربية:

الوسط العائلي:

تعد الأسرة وحدة اجتماعية صغيرة تحدث فيها استجابات الطفل الأولى نتيجة التفاعلات المستمرة التي تنشأ بينه وبين إخوته ومع والديه، فللأسرة وظيفة اجتماعية كبيرة، لأنها المسؤول الأول عن صبغ سلوك الطفل بصبغة اجتماعية. الأسرة هي مهد التنشئة الاجتماعية، وهي منطلق التطبيع الاجتماعي، وتتضح أهميتها وخطرها في تشكيل شخصية الطفل، فكلما كان الكائن صغيرا تزداد القابلية للتشكيل. إن الأسرة هي البيئة الاجتماعية الأولى التي يبدأ فيها الطفل بتشكيل ذاته والتعرف على نفسه عن طريق عملية الأخذ والعطاء والتعامل بينه وبين أعضائها، وفيها يتلقى أول إحساس بما يجب أو لا يجب أن

1 – خالد المير وآخرون، سلسلة التكوين التربوي، ص 07.

يقوم به .وهي أول مؤسسة صغيرة تعمل عملها في التأثير على الطفل، فتشرف على توجيه سلوكه وتكوين شخصيته. إنها مجموعة من الأفراد المتكافلين الذين يقيمون في بيئتهم الخاصة وتربطهم علاقات بيولوجية ونفسية واجتماعية واقتصادية وشرعية قانونية.

أما العائلة تتميز بقوة جذب كبيرة لتحديد حركية الأفراد إما للأعلى أو للأسفل، إنها توجه الأبناء نحو إعادة بناء بنيات اجتماعية. "فالعائلة الفلاحية التي تعطي الأرض للأكبر سنا من أبنائها تجعل من العلاقة العائلية محددا رئيسيا نحو الحراك الاجتماعي. أما في المجتمع الصناعي العصري تلعب العلاقات العائلية دورا ضعيفا داخل محددات الحراك الاجتماعي، غير أنها تحافظ على دورها في التوجيه في حدود تحديدها للمستوى الدراسي، وبالتالي المنتظرات الاجتماعية من الطفل"[1]. إن النظام العائلي له دور ريادي في التحكم في تقدم محركات اللامساواة أمام التربية، فالعائلة تكون نظاما تضامنيا يتقاسم فيه كل عنصر مع الآخرين نفس الوضع الاجتماعي الذي يحدد العائلة ويميزها.

فالعائلة بدون شك تؤثر تأثيرا كبيرا في الطموحات التعليمية والتكوينية للأطفال، كما أن النجاح والحراك الاجتماعي ليس لهما معنى بالنسبة للفرد بمعزل عن الوضعية الاجتماعية التي يوجد فيها. فقد أكد "ريمون بودون" أن: المدلول الذي يعطيه فرد ما لمستوى دراسي معطى يتراوح حسب الوضعية الاجتماعية لهذا الفرد.[2] وبالتالي فإن نوع الثقافة والتنشئة التي ينتمي إليها الفرد والتي تحدد مرجعيته هو ما يعطي بالنسبة له معنى ودلالة لقيمة وفعالية المستوى التعليمية الذي يحتله، وبهذا لنوع التنشئة في العائلة دور كبير في التفوق الدراسي أو الضعف الدراسي أو الرسوب أحيانا، فما دام لكل فرد طابع عائلي معين تؤطره

1 – الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل–مقاربة سوسيولوجية–، صص. 120–121.

2 – Raymond Boudon, "L'inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles", Ed. Armand colin, paris 1978, page 58.

ثقافـة معينـة، ويحكمه قانون معين، وتؤطـره علاقات تفاعلية معينـة، إذ أن كل شـكل عائلي يختلف عن الآخر، هذا سـيولد تمايزا بين التلاميذ سواء في التفاعل داخل المدرسـة أو الاسـتيعاب داخل الفصل الدراسي. "فالنظام التحتي العائلي يلعب دورا رياديا في التحكم في تقدم محركات اللامساواة، فالعائلة تكون نظاما تضامنيا كل عضو فيها يتقاسـم مع الآخرين نفس القانون (الوضع) الاجتماعي الذي يحدد العائلة ويميزها"[1].

وللنجـاح المدرسي علاقة وطيدة مع المدخـول الاقتصادي للعائلة، إذ فسر ريمـون بودون العلاقة بين مدخول العائلة ونجاح المتمدرس مدرسـيا من خلال إعطـاء العلاقة الدلالـة الإحصائية. "فالعلاقـة الإحصائية بين المـردود والنجاح المـدرسي يجـب ألا تفـسر مبـاشرة، وإنـما هـي نتيجة لنظـام مـن العلاقـات يميز المتغـيرات الثلاث صاحبـة العلاقة"[2]. وبهـذا المعنى، تفوق التلميذ دراسـيا رهين بتشـابك علاقات بين المدخول والمردود العائلي والمدرسة ونوعية التربية والتعليم والذي تقدمه ثم التلميذ نفسـه ومدى قدرة العالقتين الأولى والثانية في مسـاعدته على التمدرس والاستفادة بشكل متكافئ مع زملائه.

فضعـف الدخـل العائـلي أو انعدامـه أو غيـاب مؤسسـة أو تواجدها لكن بطريقـة لا تتوافق مـع جميع التلاميذ مـن حيث ميولاتهم ومؤهلاتهـم وقدراتهم، مـن شـأنه أن يضعـف من نسـبة النجاح المـدرسي لـدى التلميذ. وبالتـالي يحدث تمايـز واختـلاف بين التلاميذ في الاسـتفادة من الدروس والأنشـطة والممارسـات داخل المؤسسـة، مما يخلف اللامسـاواة بينهم. كما أنه "ليس لتلاميذ أولياء الأمور أيـة سـيطرة (رقابة) عـلى العملية التربويـة، فالنجاح يقاس بمقيـاس خارجي هو الدرجـات والامتحانات التي تصبح الحافز الرئيسي للعمل، وهذا البناء يجعل أي

1 – مصطفـى محسـن، في المسـألة التربوية، نحـو منظور سوسـيولوجي منفتح، المركز الثقـافي العربي، المغرب، 2002، ص 49.

2 – ريمـون بـودون، مناهج علم الاجتماع، ترجمة هالة شـبؤول، منشـورات عويدات، لبنان، 1972، ص75.

اهتـمام فطري بالمعرفة أمرا ثانويا نتيجة جهد الفـرد أو بالتعليم"[1]. إن الاختبارات تخدم مصلحة النظام القائم لأنها محبوكة ولا ترقى إلى الشك أو العيب، وهي تدعي قياس قدرة الفرد في نقطة معينة من الزمن، على القيام بوظائف مهنية معينة، لكننا ننسى أن هذه القدرة مهما اختبرناها باكرا في حياة الفرد إن هي إلا حصيلة التعليم والتعلـم بأوصـاف اجتماعية معينة. فهـذا المبدأ، "الاسـتحقاقية أو والجدارة يعني تكريس قضية القدرات والاسـتعدادات للالتحاق بالتعليم بفضل تلك القدرات عن جذورها الاجتماعية والطبقية"[2].

إن الوسط العائلي والثقافة المرجعية له، كذلك مدخول العائلة ونوع العلاقات التي تؤطرها مع المدرسـة وبنيات الوسـط الذي تتواجد فيه، إضافة إلى نوع التنشـئة وأبعادهـا، يلعـب دورا أساسـيا في التفـوق أو الإخفاق المدرسي لـدى التلميذ، وما دامت كل أسرة أو عائلة تتميز بخصوصيات ثقافية ومادية وعلائقية فإن ذلك يخلق تمايـز واختـلاف لدى التلاميـذ في التعاطي مع المدرسـة ونوع المنتـوج الذي تقدمه. والجدير بالذكر أن لهذه العائلة أو الوسـط الذي تتواجد فيه نوع خاص من التنشـئة يميز جماعة اجتماعية عن أخرى، وبالتالي تمايز في أشكال التلاميذ وطريقة تفكيرهم، وحتى نوع الاختلالات والمشاكل التي تعوق التعاطي مع منتوج المدرسة.

الإرث الثقافي:

تعد الثقافة معيارا من معايير التمييز والاختلاف بين الشعوب والجماعات، إذ أن لكل جماعة اجتماعية طابع ثقافي خاص، وأسلوب عيش معين، بل ومنظومة قيم معينة، حتى من داخل نفس الشعب، مع التسليم أن هناك قيم ثقافية مشتركة. وقـد سـاهمت الثقافة بشـكل كبير في تحول الإنسـان من كائن بيولوجـي إلى كائن اجتماعـي، يتفاعل داخل الجماعة ويعـبر عن حاجاته، وقناعاتـه، وميولاته، وعن طابعه الخاص الذي يميزه عن الآخر المختلف.

1 – برهان غليون وسمير امين، ثقافة العولمة وعولمة الثقافة، دار الفكر المعاصرة، لبنان، 1999، ص 19.

2 – برهان غليون وسمير امين، ثقافة العولمة وعولمة الثقافة، ص 20.

أما مفهوم الثقافة يعد من أعقد المفاهيم لأنه استعمل بطرق وأشكال مختلفة بجميع اللغات، إذ أن استعماله يختلف من لغة إلى أخرى، وقد "عرفت الثقافة باعتبارها طريقة كاملة للحياة لدى مجتمع معين، حيث يتم تعلمها وتقاسمها بين أفراد المجتمع. غير أن مفهوم الثقافة من المفاهيم المعقدة. فمثلا "ريموند وليم" أحد أهم المنظرين في الثقافة (....) يرى أن الثقافة تعد واحدة من أكثر المفردات تعقيدا، فكلمة ثقافة استعملت بطرق مختلفة سواء من جانب علماء الاجتماع أو في الأحاديث اليومية[.....]. فالأشياء التي يصنعها الإنسان، ويمارسها هي معطيات ثقافية بينما الأشياء التي توجد أو تحدث بدون تدخل الإنسان تعتبر جزء من عالم الطبيعة"[1]. لذلك، تعد الثقافة من صنع الإنسان، فهو الذي يخلق معطياتها ومكوناتها التعبيرية استنادنا إلى الإطار العام المحدد لمجتمعه ووسطه ومعيشه اليومي، من عادات وتقاليد وطقوس ومعتقدات...الخ. إنها متجددة بتجدد إنتاجات وإبداعات الأفراد، وتنعكس على تطور واستمرارية المجتمع، كما أنها هي الموجه لسلوك الأفراد وتدفعهم إلى الاحتكام إلى معاييرها وضوابطها بطريقة قسرية تعسفية، ومن يخرج عن محددتها، في نفس المجتمع، يعد مخلا بالنظام العام.

في الحديث اليومي عن الثقافة غالبا ما يتم التركيز على مستويات التفكير والتراكم المعرفي لدى الشخص، كذلك الجوانب الإبداعية مثل الفنون والأدب والموسيقى والرسم والكتابة والرقص...الخ، غير أنها تعني بالإضافة إلى ذلك أبعاد أخرى، لذلك، "الثقافة أسلوب الحياة الذي ينتجه أعضاء مجتمع ما أو جماعات ما داخل المجتمع. وهي تشمل على هذا الأساس أسلوب ارتداء الملابس، وتقاليد الزواج، وأنماط الحياة العائلية،....، والاحتفالات الدينية، بالإضافة إلى وسائل الترفيه والترويح عن النفس"[2]. يستشف من هذا القول، أن الثقافات تتعدد بتعدد طريقة العيش وأسلوب الحياة، وكذلك الأنماط والأشكال التعبيرية

1 – هارلمبس وهولبورن، سوشيولوجيا الثقافة والهوية، ترجمة: حاتم حميد محسن، دار كيوان للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سورية، ط1، 2010، ص 7.

2 – أنتوني غدنز، علم الاجتماع، ترجمة وتقديم: فايز الصياغ، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، لبنان، 2005، ص79.

التي يعبر بها كل مجتمع عن نفسه. والثقافة مميزة لجماعة اجتماعية ككل، وليست تعبيرا عن ميولات ورغبات الأفراد، إذ أنها هي التي تحدد نوع هويتهم وانتمائهم، كما أنها تعتبر الموجه الرئيسي لعلاقاتهم وطريقة عيشهم.

في مفهومها الكوني، تتداخل الثقافة مع مفهوم الحضارة، إذ أكد عالم الأنثروبولوجيا البريطاني "إدورد بارنات تايلور" في أول تعريف عالمي للثقافة: "إن "الثقافة" أو "الحضارة" موضوعة في معناها الإثنولوجي الأكثر اتساعا، هي هذا الكل المركب الذي يشمل المعرفة والمعتقدات والفن والأخلاق والقانون والعادات وكل القدرات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان بوصفه عضوا في المجتمع"[1]. يبرز هذا التعريف العناصر اللامادية لحياة الناس في جماعة، كالأخلاق والقانون والعرف التي تنشأ نتيجة للتفاعل الاجتماعي، وتأخذ طابعا إلزاميا، إلى جانب العنصر المادي للثقافة، علاوة على العلاقات بين الناس، وبين العناصر المكونة لهذه الثقافة.

إن الثقافة تنبني على معايير وقواعد متفق عليها من قبل أعضاء الجماعة الاجتماعية، وهي التي تحدد شروط وضوابط النظام العام داخل نفس الجماعة، لذلك فإن جميع التفاعلات والعلاقات بين هذه الأفراد لا يمكن أن تخرج عن هذه الضوابط، وإلا يعتبر صاحبها خارجا عن القانون. بعض المجتمعات تشدد على قيمة المعتقدات الدينية التقليدية، بينما تميل مجتمعات أخرى إلى إعطاء قيمة للتقدم والعلوم. وفي الوقت الذي يركز فيه البعض على الراحة المادية وتحقيق النجاحات، يرى البعض الأخر راحته في الهدوء والبساطة. غير أنه في هذا العصر الذي يعرف تغيرات كثيرة بفعل التقنية والتكنولوجيا وانتقال الأفراد بشكل مستمر والأفكار والسلع والمعلومات بشكل مفرط وسريع، تعرف الثقافة الخاصة بكل مجتمع تهديدا كبيرا بفعل ما أفرزته العولمة وتدويل العادات والتقاليد، إذ برزت ثقافات غازية ومسيطرة بوسائل وتقنيات مستهلكة ومتداولة.

---

1 – دنيس كوش، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، ترجمة: منير السعيداني، مراجعة: الطاهر لبيب، المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت، لبنان، مارس 2007، ص 30.

وتعتبر الأسرة الوعاء الثقافي الأول الذي يشكل حياة الفرد من خلال عملية التنشئة الاجتماعية الأولية بما تتوفر عليه هذه الحياة من علاقات وأنماط ثقافية ذات مرجعية أساسية بالثقافة الأم. فالطفل ينظر إلى الميراث الثقافي الأول من وجهة نظر أسرته، وتقويمه لها، مع أنه يتأثر بنوع الآمال التي تضعها الأسرة لمستقبلها ومستقبل أعضائها، بل كثيرا ما تفرض آمالها ومثلها العليا على أطفالها وكثيرا ما يكون هذا الفرض مصحوبا بانفعالات أكثر مما يوجد في واقع الثقافة.

إن شرح اللامساواة أمام التربية انطلاقا من الاختلافات القائمة في قيم الرأسمال الثقافي المنتقل للطفل من طرف عائلته أصبح معروفا وواضحا، فتأثير الإرث الثقافي على النجاح المدرسي للطفل يوضح بشكل جلي أن المستوى الثقافي للعائلة يجب اعتباره بعدا رئيسيا للقانون الاجتماعي للعائلة، إذ أن الرأسمال الثقافي المعطى للعائلة من طرف الأسر يحدد الرأسمال المدرسي. "فانطلاقا من تفسير أ.جيرار للعلاقة الإيجابية الملاحظة بين مردود الآباء والنجاح المدرسي، فالنجاح يكون أكبر كلما كان المردود مرتفعا. أما ريمون بودون فيتساءل عن التفسير المباشر لوجهة النظر هاته، والاقتناع بأن ضمانا اقتصاديا أكبر يشجع على متابعة الدراسة بل يقود الآباء إلى التفكير في الدراسة وتشجيع اندفاع الأطفال نحوها.[1]" إن هذا التفكير في نظرنا نسبي ولا يمكن الاعتماد عليه دائما لأنه يختلف باختلاف المستوى الثقافي، لأن هذه العلاقة تزول بين المدخول والنجاح المدرسي عندما يتعلق الأمر بأطفال ناشئين في عائلات لها نفس المستوى الثقافي. فإن العلاقة بين المدخول الاقتصادي للأسرة والنجاح المدرسي لأطفالها إنما يعود إلى المستوى الثقافي المرتفع بشكل عام.

فالتوزيع اللامتكافئ للرأسمال الاقتصادي مثل التوزيع اللامتكافئ للرأسمال الثقافي، لهما قاسم مشترك رغم اختلاف الآليات والوسائل، وهذا إنما تأكيد لشرعية كل طرف في امتلاك الثروات الثقافية، حيث يظهر أصحاب الرأسمال الاقتصادي البدخ في امتلاك الدلائل الثقافية، كالقيام بالأسفار الفاخرة

1 – الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل–مقاربة سوسيولوجية–، ص 122.

إلى أرقى البلدان والدول واقتناء الثروات الثقافية الفخمة مثل لوحات الرسامين الكبار أو اقتناء الفلات والسيارات الفخمة.... بينما يظهر أصحاب الرأسمال الثقافي تمايزهم من خلال ارتباطهم الكبير بكفاءتهم النوعية بالانخراط في القراءات والمطالعات والميل إلى سماع الموسيقى الكلاسيكية ....

فالموروث الثقافي بما يتضمنه من معتقدات وعادات وسلوكات وقيم وأخلاق وممارسات يختلف من جماعة إلى أخرى، سواء تعلق الأمر بأسرة أو عائلة أو دولة أو شعب من الشعوب، والذاكرة الجماعية لكل جماعة تحكمها قواعد وقوانين وأخلاقيات لا يجوز تجاوزها حتى من طرف المدرسية، ففي الوقت الذي تخالف المدرسة أو أهدافها وغاياتها قيم وأخلاق المجتمع الذي تتواجد فيه نكون أمام علاقات تنافر بين المدرسة وبنيات المجتمع، وكذا بين التلميذ وما تقدمه المؤسسة التعليمية من أنشطة وممارسات، وقد نجد فئات من التلاميذ تتوافق مع ما يقدم لأنه يتماشى مع ثقافتها، لكن هناك فئات متنوعة تجد نفسها مجبرة بطريقة تعسفية للتفاعل مع المنتوج الخارج عن ثقافتها. والتمايز في ثقافات التلاميذ وأسرهم أمام فلسفة تربوية وحيدة ونموذجية وفق قالب خاص بأهداف وغايات تتماشى وسياسة فيئة مهيمنة يخلق خللا لذى التلاميذ في التعاطي مع المؤسسة التعليمية ومنتوجها التربوي التعليمي.

منظومة القيم:

المعايير القيمية التي تحكم سلوكات الأطفال وتحدد تصورهم عن ذاتهم وعن الآخرين قد تكون سببا من أسباب نجاحهم أو فشلهم دراسيا، فإذا كانت المدرسة تعتمد في برامجها ومناهجها على معايير النموذج القيمي فإن ذلك يسهل على التلميذ عملية الاندماج والتكيف مع متطلبات التعلم المدرسي.

فالطفل الذي يتشبع بالقيم والسلوكات الجيدة من خلال عملية التنشئة الاجتماعية في الأسرة، من تضامن وتسامح ومنافسة شريفة ومشاركة ومبادرة واحترام للآخر واعتماد على النفس وغيرها من القيم سواء تعلق الأمر بأداء الواجبات أو المطالبة بالحقوق، وهي نفسها التي يجب أن تتضمنها البرامج

والمناهـج التربويـة والتكوينية بالمؤسسـات التعليمية والإعـلام والنوادي..... وبذلـك يكـون الطفل مؤهلا للنجاح ليس فقط في دراسـته وإنما في حياته، لأنه يشعر بوجود تطابق بين القيم التي يعتقدها والقيم التي تسعى المدرسة تعزيزها وتثبيتها لديه. فأبناء الفقراء لا يسـتطيعون اللحاق بأبناء الأغنياء بسـبب تعميق هذا المعطى القيمي في بنية المجتمع على مسـتوى الرأسـمال المادي المسـتثمر من أجل تمدرس هؤلاء.

فالقيم التي تسـود في الأوساط الشـعبية هي قيم الصحبة والتعاون والقوة الجسـدية وانتشـار الخرافات ورؤية الوجـوه المختلفة الممزوجة بسـيادة الوضعية القهريـة، وهذه القيـم تتعارض مع قيم الثقافة المدرسـية والتي أساسـها التنافس والفرديـة وسـيادة العقليـة العلميـة والتفكـير النقدي، لـذا يجد أطفـال الطبقات الفقيرة أنفسهم غرباء عن هذه القيم، وبالتالي يعجزون عن التكيف مع تلك القيم المدرسية التي تدعم قيم التسلط ومثله العليا.

إن هـذا التمايز بين قيـم أبناء الطبقـات الفقيرة والمهمشـة وقيم الطبقات الغنيـة، ونظـرا لكن البرامـج والمناهـج التربوية توضع من أجـل ضمان حقوق وواجبات الطبقات المهيمنة، فإن قيم وأخلاق هذه الفئة هي السـائدة، وبالتالي فئة عريضة من التلاميذ يتم اغتصاب قيمها وأخلاقها، بل المحاولة في إدماجها في منظومة قيم مخالفة تجعلها تابعة ومسـتهلكة باسـتمرار. وبهذا أصبح سـؤال القيـم من الرهانات والتحديات التي تواجه المسـؤولين عن القطاع. والسـؤال اليـوم موجه للمدرسـة باعتبـار دورها المركـزي المتمثل في التنشـئة الاجتماعية والسـعي نحو ترسيخ قيم مشـتركة بين جميع شرائح المجتمع من خلال التطبيق وليـس التنظـير فقـط، مثـل قيـم التسـامح.....، والتضامـن والتصـدي لكل السـلوكات المشينة من عنف وغش وتحرش وغيرها من الظواهر السلبية، وهو مـا يعـرف تربويا بتخليق الحياة المدرسـية التي تركز على المجـال القيمي وتوليه أهمية بالغة من أجل العدالـة الاجتماعية والقضاء على التفاوتات والاختلافات الثقافية والقيمية بين التلاميذ بوجه خاص.

المعطى اللغوي اللسني:

تلعب اللغة دورا هاما في الحياة الدراسية للطفل، باعتبارها مدخلا أساسيا للتعليم والتعلم، كما أنها تعتبر متغيرا مهما يؤثر بالسلب أو الإيجاب على تحصيله الدراسي بل على مساره الدراسي ككل. فإن الأوساط الاجتماعية الغنية التي تعتمد لغة متميزة وراقية تختلف عن الأوساط الفقيرة التي تعتمد لغة بسيطة، فإن النوعين يعكسان نمط عيش مختلف يخفي وراءه تصورات متباينة وأسلوب مغاير. وهناك نوع أخر لا يفهم لغة المدرسة وهي اللغة العربية لأنه أمازيغي الأصل أو يتحدث الدرجة العامية، فهو يحتاج إلى جهد ووقت كبيرين من أجل أن يكون مؤهلا لكي تكون له انطلاقة فعلية مثل الآخرين من أجل تكافؤ فرص التعليم والتعلم، فكيف ستكون طريقة تدريس هؤلاء وطريقة فهمهم واستيعابهم؟ بالطبع مختلفة.

وهناك علاقة وطيدة بين اللغة والإرث الثقافي، فاللغة مفتاح الثقافة، ومن دون لغة لا يمكن الحديث عن الثقافة، لأنها الوسيلة التي تؤسس للعملية التواصلية بين عامة الناس المنتمين للجماعة، "ذلك أن مسألة العلاقة بين اللغة والثقافة هي من أعقد المسائل. أولا، يمكن بحث اللغة كنتيجة من نتائج الثقافة، اللغة، المستعملة في مجتمع ما تعبر عن ثقافة السكان العامة(....). ولكن اللغة، بمعنى آخر، قسم من الثقافة، إذ أنها تؤلف عنصرا من عناصرها"[1]. نستنتج من هذا القول، أن الألفاظ والرموز والقواعد اللغوية تعبر عن الثقافة المشتركة بين الناس، لأنهم هم من يحاولون صياغة المصطلحات والمفاهيم لتحقيق التواصل بينهم، هذه الصياغة تكون نابعة من تراثهم ومن ما هو مشترك بينهم، وبالتالي، تعد اللغة أحد أجزاء الثقافة. "يضاف إلى ذلك إمكان معالجة اللغة كشرط للثقافة، وعلى نحو مزدوج: أولا، من ناحية التزامن، إذ يكتسب الفرد ثقافة جماعته بواسطة اللغة، فالطفل يعلم بالكلام ويربى به، ويؤنب بالكلام ويلاطف به"[2]. من هذا المنظور،

1 – كلود ليفي ستراوس، الفكر البري، ترجمة: نظير جاهل، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط2، 1987، ص 90.

2 – كلود ليفي ستراوس، الأنثروبولوجيا البنيوية، ترجمة: مصطفى صالح، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، 1977، ص90.

تصبح اللغة مطلبا أساسيا لبناء الثقافة في مجتمع معين، باعتبارها المشترك بين أفراد الجماعة، وباعتبارها كذلك سياقا لبلوة القيم والعادات والتقاليد وتعزيزها بينهم، ولأنها وسيلة التواصل أو الخيط الناظم للعلاقات المتبادلة داخل الجماعة. لذلك فإن أي تعارض أو استنقاص من لغة الطفل من طرف المؤسسة التعليمية يعني استنقاص من ثقافته بل من هويته وأصوله.

فهناك اختلاف بين اللغة التي تتحدث بها الفئات الاجتماعية الفقيرة، واللغة التي تعتمدها المدرسة وهو نفسه أسلوب الفئات الاجتماعية المهيمنة أو الفئات المثقفة منها. وتشكل هذه الاختلافات عوائق صعبة التجاوز أمام أطفال الفئات الاجتماعية الفقيرة ذات إرث ثقافي خاص مما قد يؤدي إلى هوة كبيرة بين ما يدرس في المدرسة والأسلوب والطريقة والمنهجية المعتمدة وبين المؤهلات والخصوصيات الثقافية والاجتماعية والعاطفية والنمائية بشكل عام للتلاميذ، وهذا سيؤول لا محالة إلى ضعفهم أو فشلهم دراسيا. وبالتالي تعميق غربة هذه الفئة عن نفسها وهي تقلد نمط حياة الطفل المثالي، وهو طفل الفئة الغنية ثقافته وموسيقاه ولغته ووسائل لهوه وترفه، تقلده في زيه وتحاكيه في كل ما زرعته فيه المدرسة باعتبارها مؤسسة بمثل عليا يتخذها سبيلا للوجاهة من قيم الاستهلاك والاستعراض، ولا يقصد فيما يحاكيه الأخذ بقيم المنافسة والاجتهاد والعمل المضني وإنما يحاكي النتائج والمظاهر فيصبح كائنا مزيفا في ذاته ووجوده، وهذا ما أكدت عليه نظرية العنف الرمزي ل بيير بورديو بأن النظام التعليمي يمارس عنفا وتعسفا مشينا على المتعلمين حيث يسعى إلى إعادة إنتاج نفس الأنساق.

كما أن لغة الأسرة تختلف عن لغة المدرسة وخطاب الفئات العامة يبدو مرتبطا بسياق خال من الصورة المرافقة للمعنى، ويأتي خطاب المراهقين منهم خاليا كذلك من التعابير السيميائية والبلاغية، كما ينتاب خطاب هؤلاء وقفات التردد لإظهار أن اللغة لها دور مؤثر على المسار الدراسي ومستوى التحصيل عند التلاميذ. فقد تمارس الصورة الحيل والخوادع الكبيرة على الطفل، فمن خلال الرموز والعلامات والألوان والشخصيات، بل تعظيمها وتسويقها في صيغ بريئة أو بطولية، وهو الأمر نفسه بالنسبة لقيم أخرى كالحق والواجب والتضامن

والتسامح في سياقات خادعة. فاللغة المنطوقة أو غير المنطوقة السيميائية تعد مدخلا من مداخل التمايز والاختلاف بين التلاميذ، كما أنها وسيلة للتطبيع الاجتماعي والثقافي تساهم في تمرير أفكار وسلوكات مقصودة بطريقة خداعة.

المعادلة اللسنية والاجتماعية تقف عند مرجعية اللغة المشتركة التي تفصل بين الجو العائلي للطبقة الراقية والطبقة العامة، لهذا كانت الكفاءة اللغوية والذكاء الشفوي لهما علاقة وطيدة بالمستوى المعرفي كما بالمستوى العاطفي والاجتماعي، هذه الكفاءة تنمي العلاقة المنطقية والأشكال التعبيرية العالية لدى الطفل بالوسط الغني، حيث يجد نفسه مندمجا بسهولة داخل المنظومة المدرسية التي تحتويها الثقافة العامة المتشربة بعائلته.

خاتمة:

المدرسة كمؤسسة اجتماعية إلى جانب مؤسسات المجتمع الأخرى، تقوم بدور ريادي وحيوي في النسق الاجتماعي ككل باعتبارها مسؤولة عن التنشئة الاجتماعية تقوم بالتوفيق بين مختلف المؤسسات وتسعى إلى تكوين وتأهيل التلاميذ لكي يكونوا قادرين على الاندماج في المجتمع وامتلاك ناصية العلوم والانفتاح على ثقافة الآخر والتفاعل معها بشكل إيجابي. غير أن المدرسة ليست مؤسسة بريئة تسعى إلى تحقيق أهداف وغايات تعود بالنفع على التلميذ والمجتمع، وبالرغم من أنها تدعي الانفتاح إلا أنها منغلقة بفعل قوانينها وقواعدها بما يوضح بجلاء ثقافتها الخاصة. وبالتالي هي مؤسسة إيديولوجية بامتياز تنتصر لفلسفتها الخاصة، وهذا ما يجعلها ملزمة بصياغة رؤية وتصور معين من خلال المحتويات والمناهج والبرامج وطريقة وأسلوب تنزيل المنهاج الدراسي بنقل ديداكتيكي محبوك وصارم على الأستاذ والتلميذ أن يخضعا له بطريقة قصرية.

إن الطريقة التي يصاغ بها المنهاج الدراسي منهجيا وعرفيا، والأسلوب الذي ينزل به في الفصل الدراسي لا يأخذ بعين الاعتبار الخصوصيات الثقافية والقيمية واللغوية وغيرها من المميزات التي تجعل جميع التلاميذ في نفس مستوى الاستفادة مما تقدمه المؤسسة التعليمية. وغالبا ما نجد هذه الخصوصيات في

الجانب النظري المتعلق بالوثائق والتقارير التي تصدرها الوزارة أو المجالس والمراكز التي تشتغل تحت وصايتها، أما على أرض الواقع تظهر اختلالات كبيرة في تنزيل القوانين والتوصيات، فمثلا تعد المقاربة الفارقية من أهم المقاربات التي تأخذ بعين الاعتبار الفواق الثقافية واللغوية والاجتماعية والنفسية.....، وفعلا هي توجه ناجح تنظيرا وتطبيقا، لكن في الواقع يستحيل تطبيقها مثلا، بسبب التوقيت الزمني المعتمد للحصص الدراسية.

بيبليوغرافيا:

- مصطفى محسن، في المسألة التربوية، نحو منظور سوسيولوجي منفتح، المركز الثقافي العربي، المغرب، 2002.
- برهان غليون وسمير امين، ثقافة العولمة وعولمة الثقافة، دار الفكر المعاصرة، لبنان، 1999.
- محمد محمد علي، قراءة معاصرة لأعمال خمسة من أعلام علم الاجتماع الغربي، دار النهضة العربية، ط 2، لبنان، 1983.
- الحسن اللحية، البيداغوجية الفارقية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء، المغرب،2011.
- الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل-مقاربة سوسيولوجية-، أفريقيا الشرق، ط2، الدار البيضاء، المغرب، 2015.
- علي أسعد وظفة، وعلي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2004.
- توم بوتومور، مدرسة فرانكفورت، ترجمة: سعد هجرس، دار أويا، دار الكتب الوطنية، ط2، لبيا، 2004 .
- ريمون بودون، مناهج علم الاجتماع، ترجمة هالة شبؤول، منشورات عويدات، لبنان، 1972.

- هارلمبس وهولبورن، سوشيولوجيا الثقافة والهوية، ترجمة: حاتم حميد محسن، دار كيوان للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سورية، ط1، 2010.
- أنتوني غدنز، علم الاجتماع، ترجمة وتقديم: فايز الصياغ، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، لبنان، 2005.
- دنيس كوش، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، ترجمة: منير السعيداني، مراجعة: الطاهر لبيب، المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت، لبنان، مارس 2007.
- كلود ليفي ستراوس، الفكر البري، ترجمة: نظير جاهل، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط2، 1987.
- كلود ليفي ستراوس، الأنثروبولوجيا البنيوية، ترجمة: مصطفى صالح، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، 1977.
- أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006.
- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006.
- خالد المير وآخرون، أهمية سوسيولوجيا التربية، سلسلة التكوين التربوي، العدد3، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1995.
- خالد المير وآخرون، سلسلة التكوين التربوي،ع5، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 2005.
- شبل بدران، علم اجتماع التربية المعاصر، سلسلة المكتبة التربوية، دار المعرفة المصرية، 2000.
- Émile Durkheim, "L'éducation morale", 1902- 1903 , PUF,nouv.éd.1963.
- Émile Durkheim, "Éducation et sociologie", 1922. PUF, nouv.éd.1966.
- Raymond Boudon, "L'inégalité des chances, la mobilité sociale dans les-sociétés industrielles", Ed. Armand colin, paris 1978.

- A.Binet , "Les idées modernes sur les enfants", Paris, Flammarion, Réédité en 1973 avec une préface de Jean Piaget, 1919.
- K.Marx, "Le capital", M. Lachâtre (Paris) 1872.
- Max Weber, "Economie et société", introduction de Hinnerk Bruhns, traduction par Catherine Colliot-Thélène et Françoise Laroche, La Découverte, 1998.
- LAPIE.P, "École et société", textes choisis, introduits et présesentés par Hervé Terral, Paris, L'Harmattan, coll. "Logiques sociales", 2003.
- Waller.W, "The Sociology of Teaching", New York, Russel & Russel, 1932.
- Mohamed Cherkaoui, "Sociologie de l'éducation, Que sais-je", PUF, 5 edition 1999.
- Veblen.T, [1918] "The Higher Learning in America", A Memorandum on the Conduct of Universities by Business Men, Stanford, Academic Reprints,1954.

استراتيجيات بناء التعلمات
ـ الاستراتيجيات المعرفية والمطامعرفية نموذجا ـ

صابر الهَاشِمِي

مقـدمة:

يعد البحث في اسـتراتيجيات بناء التعلمات من القضايا اللسـانية المهمة التـي بـدأت تطرح نفسـها بشـكل كبير في العقـد الأخير من القـرن العشرين، حيـث تبلورت على إثـر هذا الاهتمام اتجاهـات متنوعة، ونظريـات تعمل على البحـث في قدرات المتعلم الذهنية (الإدراك والفهـم والتفكيـر...). وأكدت التجـارب والأبحاث التـي أنجزت في مجال السيكولسـانيات أن الأطفال منذ فترات متقدمة من عمرهم يقومون ببعض السلوكات (اللعب ببعض الكلمات وتصحيحهـا والحكـم عليهـا...) التـي تكشـف عن قـدرات الطفـل الهائلة، وامتلاكه لكفاءات مبكرة، تجعله قادراً على إنتاج كلمات وجمل بغض النظر عن كـون هـذه الكلمات أو الجمل صحيحة أوخاطئة. وهـو ما يعرف الآن في إطار الدراسات الحديثة بالنشـاط المطالساني. فمـا هو مفهوم الاستراتيـجية ؟ ومـا هي الاستراتيجيات التي يوظفها الطفل في بناء تعلماته؟ وأين تكمن فاعليتها؟ وعَلاَمَ يستند في ذلك؟ ثـم ما هي المرحلة العمرية التي يظهر فيها الوعي؟ وما هي العوامل المؤثرة في هذا الوعـي؟

قليـلـة هـي الأبحاث التي اهتمت بدراسـة اسـتراتيجيات بنـاء التعلمات، وحتـى الدراسـات والأعـمال التـي اهتمـت بهـذا الموضـوع،(Berthoud-papandropoulou,L.1980) لم تسـتطع تقديـم إجابـات واضحـة بخصـوص مجموعة من الأسـئلة من قبيل: هـل الطفـل في مراحله العمريـة الأولى (من سـنة إلى ثلاث سـنوات) قـادر على ترتيـب معارفـه الأولية ومعالجتهـا؟ وهـل الوعي اللسـاني المبكر عند الطفل يسـاعده على توظيف اسـتراتيجيات مختلفة لاكتسـاب المعارف ومعالجة المعلومات؟

1 – مفـهـوم الإستراتيجية:

يعــود أصـل هذا المصطلح إلى الكلمـة اليونانيـة Sratégos التي تعني "فن قيـادة القوات". غير أن هذه الكلمة أصبحت من أكثر المفاهيم انتشـاراً في عصرنا الحـالي، بحيـث تتجاذبها مجموعة مـن الحقول المعرفيـة المختلفة. إنها "إجـراءٌ واع ومراقب" (الغالي أحرشـاو وأحمد الزاهـر2000 المجلد1، العدد: 1 ص: 31.). كما " أنها تعتبر متوالية مندمجة متفاوتة الطول والتعقيد، من الإجراءات المنتقاة لبلوغ هدف معين من أجل استثمار أمثل للكفاءة، يمكن أن تتعلق بإجراءات عامة، مثلا ضرورة التنظيـم المقصود لبلوغ هدف معـين، أو خاصة، مثلا أن يطرح الفرد على نفسـه أسـئلة ليتأكد من فهمه الجيد لنص معـين (Nisbet و1986 Shucksmith)" (بنعيسى زغبوش2005، ص: 61).

والحقيقـة أن الانتشـار السريـع لهـذا المفهوم، جـاء كنتيجة حتميـة للتطور الهائـل الـذي شـهدته المعـارف، والتقنيات في مختلـف المجالات. وقد وسـع هذا المفهوم مجاله ومداه، حتى أصبح لكل مجال من المجالات (التربوي، والعسكري، والاقتصادي، والسياسي والاجتماعي...) استراتيجيته الخاصة، الأمر الذي يجعل مـن إيضـاح معنى الإسـتراتيجية بكلمة، أو ببعـض كلمات أمرا صعبا. والسـبب هـو أن الإسـتراتيجية ليسـت فكرة محددة المعالم جلية السـمات، لكنهـا كما يقول " بوفـر"(1970– ص28): "أسـلـوب تفكـير". فلـكل موقف اسـتراتيجية محددة، تتـلاءم والظـروف والحيثيـات المحيطة به. وقد يكـون اختيار هذه الاسـتراتيجية أو تلـك صائبـاً في زمان ومـكان معينين، وغـير صائب في زمان ومـكان آخرين. فهي تتأثر بعوامل الزمان والمكان، كما تتأثر بعقلية موظِّفي هذه الاسـتراتيجيات، وبظروف العصر وتقنياته وغير ذلك من العوامل الأخرى. كما أنها تفترض ما يلي:

- "توفر الفرد على مجموعة واسعة من الإجراءات تسمح له بالقيام باختيار معين. وبالفعل، لأن غياب الاختيار يفضي إلى أن تصبح المسـألة متعلقة بإجـراء أولي مع الانتقال الصـارم بين الشرط(أو الشروط)، والفعل (أو الأفعال) إنها المسألة التي أثارها بشكل واضح Siegle في مختلف الميادين التي استكشفها (Siegle1991 ;Siegle و1989 Jenkins).

- القيـام بانتقـاء حسـب الهدف المنبـع وخصائـص المهمة، ومعرفـة الفرد بإمكانياتـه الذاتية. يفترض هذا الانتقـاء التعرف على العديد من الأبعاد وكيفية التنسـيق بينها، كما أن الانتقاء يقترن أكثر بحل المشـاكل، وبذلك فهـو غير ألغوريتمـي وعندما يصبـح كذلك من خـلال الانطلاق الآلي لفعل (أو لمتوالية من الأفعال) حسـب شرط (أو شروط) محدد بدقة، لا نتحدث هنا عن استراتيجية بل عن إجراء.
- التحكم في السيرورة الإجرائية وتقييمها، في حدود أن تنتظم الإجراءات بشـكل غير ألغوريتمي، لأن التحكم يسـتلزم تحكما مزدوجا: في علاقته بالانتظـار المرتبط بالهدف المحدد من جهة، وفي علاقته بالملاءمة النسـبية للإجـراء الذي تـم الاحتفاظ به حسـب باقي الاسـتراتيجيات المختلفة القابلـة للتعبئة من جهة أخرى"(بنعيسـى زغبـوش2005، صص: 61-62). وهـذه الخصائص الثلاث هي ما يعطي لكل اسـتراتيجية مرونتها، وقابليتهـا للتكيف، وترتبط بالمهارات ذات المسـتوى العـالي التي أثارها (Resnick 1987).

كل ذلـك يدعونـا إلى التسـاؤل عن مختلف الاسـتراتيجيات التـي يوظفها الأطفال في بناء تعلماتهم وفهما وإدراكها، وتجاوز هذه الصعوبة "التي تسـمى الآن في بيداغوجيا التدريس بالكفايات. بـ"الوضعية المشـكلة"، والتي يقصد بها وضع التلميذ أمام مشـكل معقد يتطلب حلاً على اعتبار أن المشـكل هنا وسـيلة للتعلم، و"إطار واقعي يواجه ضمنه المتعلم مشـكلا يُشغِّل فيه معارفه ومفاهيمه من أجل مواجهتـه وحله، إنهـا وضعية واقعية وملموسـة، كما أنها التقاء عـدد من العوائق في إطـار ظـروف وشروط معينة يحاول التلميـذ تحديها بقدراتـه ومهاراته"(صابر الهاشـمي، وبنعيسـى زغبـوش 2011، ص: 207). لقـد حـاول علـماء النفـس واللغويون تفسـير ظاهرة بناء التعلمات، والصعوبة التي يلقاها المتكلمون الصغار في بنائهـم وفهمهم لهـا. فوجدوا أن الصعوبة مرتبطة بعـدد الدلالات التي ترتبط بها، وبالسياقات المختلفة التي تتم فيها وعوامل تطورها.

هكـذا وجـد الباحثون أن الطفل (قبل سـن التمدرس) تنمـو عنده المعرفة الضمنيـة بعمليـات بناء التعلمات، في حين أن القدرة عـلى بنائها وإن كانت معقدة نسـبياً تكون في قمة نشـاطها بعد سـن التمدرس. غير أن هذه التعلمات، غالبا ما تكـون مرتبطة بما هو حـسي، خصوصا تلك الأشـياء المتعلقة بالمتعلـم، والمرتبطة بـه ارتباطا وثيقـا. لأن ذاكرته(المتعلم) لا ترتبط فقـط بمفاهيم أو تمثلات معزولة عـن السـياق، بل ترتبط أيضا بماضي الفـرد، باعتبارها ذكريـات مرتبطة بمحتوى انفعـالي معين. وفي هذا الصدد تشـير إصـدارات Damasio وLe Doux وآخرين، (De villeroy 76 :2008) إلى أن الـذكاء والذاكـرة، وكل مـا يوضع عادة في خانة الوظائـف الذهنية العليا، تقترن بشـكل وثيق مع الانفعـال والرغبات والدوافع، وتجـد هـذه الفكرة حجتهـا في طريقة اشـتغال الدماغ، ما دامت القـشرة الدماغية لا يمكن أن تؤدي وظيفتها بشـكل سـليم دون الرجوع إلى المناطق المسـؤولة عن الانفعال(بنعيسـى زغبـوش 2011 صص: 46-47). "فمنذ أن طرح تشومسـكي فكـرة أنـه لا يمكن شرح اكتسـاب اللغـة، إلا من خلال قـدرات فطرية موجودة قبل الميلاد، وتأكيد وجود حالة عصبية أولية مسـتقلة عن التجربة الحسية من قبل Hubel وWiesel (نقلا عن Jeannerod، 2008: 78) لم يتوقف محتوى الحالة الأولية عـن التحديد والاغتناء، حتى خارج حدود كفـاءة اللغة". "وقد أوضحت بعض الدراسات أن الرضيع يمتلك مسبقا معرفة ساذجة وضمنية بالخصائص الفيزيائية للأشياء، والتي تسمح له بتنظيم العالم الذي يدركه وفق ميادين معينة"(الشرقاوي أنـور 1992، ص: 190). كما أن الطفـل يبني لغته وكلماته المنطوقة من خلال خلق علاقـات مسـتقرة بين الأصـوات والمعاني في دماغـه. إضافة إلى أنـه يتعلم الكتابة بعـد اكتسـاب اللغـة المنطوقـة بفضل إرسـاء شـبكات دماغيـة خاصـة بالكتابة، وهـذا دليل عـلى مطواعية الدماغ، لأنه يجب تعبئة الشـبكات التي تقيم علاقة بين المكتوب، والمنطوق، والمعنى. (الشرقاوي أنور1992، ص: 190). وفي هذه الحالة نجد أنفسـنا مضطرين إلى طرح التسـاؤل التالي: هـل الطفل واع بالتعقيدات على مستوى التعلمات، والوصول إلى بنائها؟ وهل يتم ذلك وفق استراتيجيات مختلفة: معرفية Cognitive ومطامعرفية؟ Méta- Cognitive ؟

2 – الاستراتيجيات المعرفية، والمطامعرفية:

2 – 1 – مفهوم الاستراتيجيات المعرفية Les Stratégies Cognitives:

يـرى الشرقاوي(1992، ص:190) أن الاسـتراتيجيات المعرفية "عبارة عن طرائق عامة يسـتخدمها الأفراد في الأعمال العقلية، أي أنها بمثابة طرق للإدراك، والتفكـير، والتذكر وتكويـن المعلومات، ومعالجتها، وحل المشـكلات". في حين يرى فطيم وجمال 1988 ص: 224) أن الاستراتيجية المعرفية في علم النفس والتربية " تعني جملة الأساليب التي تحكم نشاط الإنسان، وتحدد له كيف يقوم بعمليات الانتباه، والتنظيم، والتعلم، والتذكر. وتنشـأ من تنمية القدرات المتضمنة في تعلم (التفكير، والابتكار، والاكتشاف، والتذكر)".

ويصنف أكسـفورد (Oxford 1990) p:30 اسـتراتيجيات التعلم إلى فئتين متمايزتـين :"مبـاشرة وتضـم الاسـتراتيجيات المعرفيـة، واسـتراتيجية الذاكـرة، والاستراتيجيات التكميلية، أو التعويضية Compensatoire، وغير مباشرة وتضم استراتيجيات ما وراء المعرفة، والاستراتيجيات الوجدانية، والاجتماعية،. ويؤكد أن الاسـتراتيجيات قابلـة للتعلـم، وأنه لم تعد هنـاك حاجة للبرهنة عـلى فائدتها، بحيث أصبحت مسألة تعليمها تحتل حيزا هاما في البحث التربوي".

و تتميز الاستراتيجيات المعرفية للتعلم بالخصائص التالية :

- "أنهـا عبارة عن أنشـطة يقوم بها المتعلـم بطريقة واعية أو على الأقل قابلة للوعي والتوضيح ويمكن أن تكون موضوعا للتصريح "(Garner, R. 1998, p 63–76)؛
- "أنهـا موجهـة نحـو تحقيق هـدف، فلا يمكـن أن تكـون صُدْفِية بحيث يسـتخدمها المتعلـم لتحقيق هـدف في صيغة عملية، أو نتيجـة، أو أداء، ويعتقد البعض أن هذه الخاصية بمثابة المكون الأساسي للاستراتيجيات المعرفية" (Kirby, J. R. 1984, pp 3–12)؛

- "أنها عبارة عن أنشطة متتابعة أكثر من كونها أحداثا منعزلة، فمفهوم الإستراتيجية يفترض أن يستخدم المتعلم سلسلة منظمة من الأنشطة" (Garner, R. 1998, p 63-76)؛
- "أنها معرفة بكيفية العمل Savoir Comment faire، أي كيف يدير المتعلم عمليات معالجة المعلومات، وبهذا المفهوم يمكن تصنيفها ضمن المعارف الإجرائية Les connaissances Procéduralesالتي تحدد العمليات المعرفية التي يتم إنجازها في ضوء هدف وشروط خاصة"(Garner, R. 1998, p 63-76).

لذلك، يعتبر الوعي بالعمليات المعرفية مجالا من مجالات التعلم، ويعني أن يتعرف المتعلم على العمليات المعرفية التي يستعملها أثناء تعلمه، ويكتشف ما إذا كان يستعملها بشكل جيد أم لا .كما أنها تمثل عنصرا هاما في مهمة اتخاذ القرارات أثناء التعلم، بحيث إن الوعي المعرفي، أو التفكير في العمليات المعرفية، يعني التدريب على المراقبة الذاتية للعمليات المعرفية .

2 – 2 – مفهوم الاستراتيجيات المطامعرفية Méta– Cognitive:

يعد "جون فلافل" John Flavell الأب الحقيقي "للمطامعرفية"، فهو أول من أدخل هذا المفهوم إلى مجال علم النفس المعرفي سنة 1976 في إطار حديثه عن "المطاذاكرة" وسيرورة التعلم، بحيث لاحظ أن المتعلمين يقومون بعملية مراقبة للأنشطة المعرفية لفهمهم الخاص، كما أنه أجرى العديد من الدراسات النظرية، والتجريبية التي تناولت المفهوم من أكثر من جانب، ومنذ ذلك التاريخ انتشر استخدام مقطع (Méta) في الكثير من العمليات المعرفية مثل :ما وراء الذاكرة، وما وراء الفهم، وما وراء الاتصال (Méta Comunication)... حتى أصبح من الصعب التمييز بين المعارف بمفهومها الضيق. حيث أظهرت الكثير من البحوث أن الأمر لا يتعلق فقط بمعارف الفرد بخصوص ذاكرته أوفهمه، وإنما بالمعارف التي يمكن تصنيفها ضمن النظريات الساذجة (Les Théories Naïves)، أو البسيطة التي يملكها الفرد بخصوص الظواهر النفسية، أي المعارف بصفة عامة،

"ومع أن مفهوم المطامعرفية يبقى غامضا بعض الشيء إلا أنه يتضمن قيمة كشفية (Une Valeur Heuristique)) من خلال اقتراحه طريقة جديدة لتحليل العمليات المعرفية والنفسية"(Ngyen– Xuan. A. 1990, p 213) ..

وقد عرفها فلافل بأنها: "معرفة الفرد لما يتعلق بعملياته المعرفية ونواتج تلك العمليات والخصائص المتعلقة بطبيعة المعرفة، والمعلومات لديه، وكل ما يتعلق بها مثل الأولويات الملائمة لتعلم المعلومات، أو المعطيات، وتستند إلى التقويم النشط، وضبط وتنظيم هذه العمليات في ضوء الموضوعات المعرفية، أو المعطيات التي تتضمنها عادة لتحقيق قصْدٍ أوهدف ملموس" (Flavell,J.H. 1976, P 232).

وربما تختلف النظرة في الأبحاث الحديثة إلى حد ما عن تلك التي أشار إليها فلافلFlavell، حيث ركز العلماء على خاصيتين أساسيتين للمطامعرفية هما:

الأولى: تقييم الذات: ويقصد به الانعكاسات الشخصية للأفراد عن أحوال معارفهم، وقدراتهم الخاصة، كما تشمل حالات الأفراد الانفعالية حول معارفهم، وهذه الانعكاسات تجيب على الأسئلة: ماذا تعرف؟ كيف تفكر؟ متى، وكيف تطبق الاستراتيجيات المعرفية؟

الثانية: الإدارة الذاتية: وتشير إلى المطامعرفية في الفعل والتطبيق، فهي تركز على العمليات العقلية التي تتضمن في حل المشكلة مثل التخطيط، والتدقيق، والمراجعة" (الزيات مصطفى فتحي 2004، ص: 580).

ويوضح (Costa, Artha L. 1991) هذا المفهوم (المطامعرفية) بقوله "إذا انتبهت إلى أنك في حالة حوار مع عقلك، وأنك تراجع قرارك الذي اتخذته، وعمليات حل المشكلة فإنك تمارس المطامعرفية". أي أن المطامعرفية تقود المتعلمين لاختبار المهام المعرفية وتقويمها والأهداف والاستراتيجيات التي يمكن لها أن تنظم تعلمهم، وتبني تعلماتهم.

ويرى "باندورا" (Bandura 1998) بأنها "التقييم المعرفي لأنشطة المتعلم، والتفكير في كفاية التفكير، إذ إنه يراقب التفكير، ويقيم كفاياته في قدرته على حل

المشـكلات التي تواجهـه، ويعمل على تصحيـح تقييماته بطريقة تـؤدي إلى الحل، ومـن ثـم يعمل على اختيار الاسـتراتيجيات المناسـبة لتحقيق الحلـول، إضافة إلى ذلك فإنه يسـتخدم التفكير المنظم ذاتيا Regulative Thinking ليرشـده إلى أعماله الصحيحـة" (أبو عليا محمد مصطفـى 2003، المجلد 17، العدد: 66، صص: 13-31). إنها حسب بوركويسكي وآخرون (1989)، Borkowski ,et al تمثل المصدر الأول للوعي الاستراتيجي، ويتكون من المعرفة العامة بالاستراتيجية، مثل الوعي بأهميـة الاسـتراتيجيات وفعاليـة اسـتخدامها، والمعرفـة النوعية بالاسـتراتيجية: ويختـص بالمعرفة الخاصة باسـتراتيجية معينة وكيفية تطبيقهـا، ومتى يتم تطبيقها، وهو ما يشـار إليـه بإجراءات اكتسـاب مـا وراء الذاكرة، ومعرفـة العلاقات بين الاستراتيجيات: وتختص بالخصائص المشتركة بين الاستراتيجيات والفروق بينها، ومدى مناسـبة كل منها لمهمة معينة، بالإضافة إلى مكون التنفيذ: ويختص بتوجيه المعرفة بالاسـتراتيجية وكيفية تطبيقها في مهمة معينـة واختبارها" (الطيب عصام علي، ورشوان ربيع عبده 2006، صص: 74-75). ذلك أن الفكرة الأساسية التي تقـوم عليها المطامعرفيـة هي أن الأفـراد يتحكمون في أية معـارف، أو معلومات تكون متاحة لهم في الوعي ويستطيعون من خلالها التحكم في الأحداث، فلو أنك أُعْطِيتَ مثلا مسـألة رياضية لحلها فـإن المطامعرفية هي التي تجعلك تمضي في حل هذه المسألة بنفسك، أو تتوقف لتسأل عنها غيرك.

وقد تناول رومينفيل(Romainville, M(1993). p 20) بالتحليل عينة من التعاريف لـكل من فلافل (Flavell 1976) وبراون (Brown 1987)، ولواسـون (Lawson 1984)، وفيـشر، ومنـدل (Ficher et Mandl 1984)، ونويـل(Noël 1988)، وبلانلينك (Planling 1988)، وبيمارد (Pimard 1986)، وبراون وآخرون (Brown et al 1983)، وميلـر (Maller 1988)، وبريسـلي وآخـرون (Presley et al 1985)، وشـورت، وريون (Ryan Short et 1984)، ويسين (yessen 1985)، ووينـرت (Weinert 1987)، وغومبرت (Gombert 1990)، وتوصل إلى أن هناك تداخلا كبيرا بين هذه التعاريف، وأن التمييز بين ما هو معرفي، وما هو مطامعرفي

ليس دائما واضحا حيث إن بعض الاستراتيجيات التي صنفت منذ مدة على أنها معرفية، أخذت الخاصية المتعلقة بالمطامعرفية .كما أن البحوث التي أجريت حول القراءة تميل إلى اعتبار المطامعرفية كل نشاط استراتيجي مجند أثناء القراءة، كالرجوع إلى ما تقدم مثلا (Retour en arrière)، وفي نفس الإطار أشار بروان (Brown 1983) إلى أن أغلب التعاريف التي قدمت للمطامعرفية تبدو متنافرة، حيث إنها عُرِّفت في نفس الوقت على أنها المعرفة التي يملكها الفرد حول معرفته من ناحية، وضبط هذه المعرفة من ناحية أخرى، فهي تجمع في نفس الوقت بين المعارف التصريحية (Connaissances déclaratives) حول المعرفة، والمعارف الإجرائية للمراقبة المتداولة عنها (Connaissances procédurales) وعلى الرغم من التباين الظاهر بين التعاريف؛ فإن أغلب التعريفات التي تم الإطلاع عليها عند استعراض الأدب التربوي تتفق على التمييز بين ثلاثة أنشطة للمطامعرفية على الأقل وهي :

- الوعي (La prise de conscience) ببعض مظاهر النشاط المعرفي؛
- التقويم الذاتي (Auto – évaluation) للفعالية ونقاط القوة والضعف؛
- الضبط (La Régulation) أي ضبط الإستراتيجيات وتعديلها.

إنها وعي الفرد بعملياته المعرفية، وهذا معناه أن يتعرف على العمليات المعرفية التي يستعملها أثناء تعلمه، ويكتشف ما إذا كان يستعملها بشكل جيد، أو غير ذلك باستخدام نوع من المساءلة الذاتية، وممارسة أنشطة الوعي بالعمليات المعرفية من توضيح، وتحليل، وتوقع وتقويم ذاتي، وضبط وتحكم

3 – أهمية الاستراتيجيات المعرفية والمطامعرفية ودورها في سيرورة التعلم:

إن التحدي الأكبر الذي يواجه الأنظمة التربوية اليوم هو إلى أي حد يمكنها أن تنجح في تعليم المتعلمين استراتيجيات للتعلم قصد تطوير قدراتهم المعرفية والمطامعرفية؟ سيما وأن العديد من الخبراء في مجال القياس، والتقويم وطرائق التدريس، وعلم النفس التربوي يؤكدون أن مشكلة ضعف أساليب المتعلمين في

التعلم، وعدم سيطرتهم، ومراقبتهم لإجراءاتهم المعرفية، وتضبيطها قد شكلت نسبة كبيرة من أسباب تدني التحصيل. ولذلك كان من مستلزمات النجاح معرفة الفرد الخاصة بنفسه وقدراته، وبالمهمة التي يقوم بها وبالاستراتيجيات التي تلزم لمعالجة هذه المهمة. بمعنى معرفة الفرد الخاصة بعملياته المعرفية، والمطامعرفية ونتائجها. وللوصول إلى هذا الهدف "يجب على المدرسة أن تضمن للكل المرور من حالة أولية من التبعية النسبية إلى حالة نهائية من الاستقلال النسبي أيضا(يتم التفكير في هاتين الحالتين بشكل كاريكاتوري). بحيث تعمل المدرسة جاهدة على تلقين مجموعة من المهارات العالية المستوى(Resnick، 1987) والتي تتميز بالخصائص التالية:

إنها معقدة وغير ألغوريتمية Algorithmique وعادة ما تقود إلى حلول متعددة، وتتطلب تفسيرا وتستوجب تطبيق العديد من المعايير، وتفرض درجة من عدم اليقين، وتصر على فرض النظام على اللانظام الظاهر، كما أنها مكلفة على المستوى المعرفي، وتستدعي تشغيل نوع من التضبيط الذاتي Autorégulation النسقي (Resnick 1987 : 4)" (بنعيسى زغبوش، 2005، ص: 59).

نشير إلى أن هذه المهارات ذات المستوى العالي تتعلق بكل الحقول المعرفية الكبرى كالقراءة والإنتاج الكتابي، وحل المشاكل، وأن أية استراتيجية تستلزم انتقاء إجراء معين من بين إجراءات أخرى، وهو ما أكده كل من Flavell وBeach وChinsky (1966) عندما طرحوا سؤالا يتعلق بمعرفة ما إذا كان الأطفال بإمكانهم استعمال التكرار الذهني كاستراتيجية ذاكروية أولية، وباستعمال مهمة التذكر المتتالي المؤجل (بـ15 ثانية) لـ7 صور لمواضيع متداولة، فلاحظوا أن التكرار الذهني يصبح تراكميا، وناجعا مع التقدم في السن(بنعيسى زغبوش، 2005 ص: 59). وللتأكد من أن الأطفال قادرون على تعلم، مثل هذه الإجراءات وتوظيفها، درب Keeny وCannizzo و1967) Flavell) أطفال 6 و7 سنوات على التكرار الذهني لملاحظة الكفاءات الناتجة عن التذكر، فسجلوا تطورا ملحوظا للكفاءات واستخلصوا أن الأطفال بإمكانهم ولو كانوا صغيري السن أن يكتسبوا إجراءات

ذاكروية واستعمالها بنجاعة. كما ذهب بعض الباحثين إلى أن لدى الأطفال الصغار أشباه الإستراتيجيات Porto-strategies الذاكروية، وهو ما أشار إليه Deloache وCassidy و(Brown 1989) عندما بينوا أن الأطفال الصغار ما بين 15 و24 شهرا يوظفون سلوكات شبه استراتيجية في مهمة البحث عن أشياء تم إخفاؤها في محيط معتاد (بنعيسى زغبوش، 2005، ص: 64).

وعليه فإن العديد من الإجراءات المكونة للإستراتيجيات قد تكون قابلة للتعلم، والاستعمال حتى من طرف الأطفال الصغار، لكن يبقى المشكل هو لماذا يتخلى العديد منهم (الأطفال) عن هذه الإجراءات، أو بعضها بعد تعلمها؟ وهل يدركون ملاءمة هذا الإجراء، أو ذاك مع وضعية معينة ما؟

إن عدم إدراك المتعلمين لأهمية اللجوء إلى هذا الإجراء، أو ذاك هو إحدى الفرضيات التي اعتمدها بعض الباحثين في تفسير التخلي عن الاستراتيجيات وتوظيفها بعد التدريب. فقد لاحظ كل من: Welman وRitter و(Flavell 1975) أن الأطفال (حتى الصغار منهم)، يلجؤون إلى إجراءات خاصة من أجل التذكر، فهم ينظرون مثلا بإلحاح إلى الفنجان المقلوب الذي يوجد تحته شيء معين (خبأه المجرب بعناية) بهدف تمييزه عن فناجين أخرى لها نفس الشكل واللون"(بنعيسى زغبوش، 2005، ص: 65).

لكن Appel وCooper وMc Carrell وSims-knight Yumesو Flavell 1975)) لم يسجلوا سلوكات مختلفة عندما طلبوا من أطفال أربع سنوات النظر إلى شيء ما وتخزينه بالذاكرة بهدف تذكره لاحقا. كما أن كفاءاتهم كانت أكثر في شروط التذكر في السن الحادية عشرة. (بنعيسى زغبوش، 2005، ص: 65)، الأمر الذي يدفعنا إلى التعليل بأن المتعلم يكون قادرا على تطوير نشاطات خاصة بالتخزين في الذاكرة عندما تكون المهمات بسيطة. لكن الأمر يختلف عندما لا تكون المهمات المطلوبة أكثر تعقيدا. كما أن تعليم الإستراتيجيات لمتعلمين في وضعية دراسية صعبة، أبان أن البعض منهم لا يعي أهمية الإجراءات، لعدم إدراكهم أن نجاحهم، أوفشلهم متعلق بمجهوده الشخصي، وهو ما يسميه

Chartier و(Lautrey 1992) " بإحساس العجز المكتسب" (بنعيسى زغبوش، 2005 ص: 67). وفي المقابل لاحظ Paris وwasik و(Turner 1990) أن القراء الذين يعتمدون بعض الإستراتيجيات يتميزون بالعديد من الخصائص المميزة، إنهم يتوفرون على إجراءات متنوعة تسمح لهم بمراقبة فهمهم، وملاءمته، وتحسينه، ويدركون أنفسهم كفاعلين في تعاملهم الخاص، وكمسؤولين عن كفاءاتهم، ويؤمنون بالقيمة الأذاتية للإجراءات المستعملة، ويقيمون علاقات سببية بين فعلهم (أفعالهم) الخاص(ة) والنتائج المترتبة عنه(ا). في حين أن المتعلمين في حالة الفشل يشعرون بلا جدوى مجهودهم، الأمر الذي يدفعهم إلى تطوير تقنيات دفاعية موجهة لحماية تقديرهم الشخصي لذاتهم، وإسنادهم الفشل لعوامل خارجية.

وفي هذا الصدد لا يمكن إغفال دور التغذية الراجعة[1] Feed–Back، والمعارف السابقة، في اعتماد الإجراءات اللازمة، بهدف حل مشكل معين أو الخروج من وضعية مشكلة Situation Problème. ذلك أن نجاح الفرد في ذلك لا يتطلب وجود خلفية معرفية، أو استراتيجية تعلم فحسب، وإنما يتعين عليه أن

1 – يعتبر "نوبرت واينر" أول من وضع هذا المصطلح عام (1948)، وقد تركز الاهتمام به في بداياته في مجال معرفة النتائج، وانصب في جوهره على التأكيد فيما إذا تحققت الأهداف التربوية والسلوكية خلال عملية التعلم أم لا، ومما لا شك فيه أن التغذية الراجعة ومعرفة النتائج مفهومان يعبران عن ظاهرة واحدة. ومن بين التعريفات التي قدّمت لهذا المصطلح نجد:

– أنها جميع المعلومات التي يمكن أن يحصل عليها المتعلم من مصادر مختلفة سواء كانت داخلية، أو خارجية أو كليهما معاً قبل الأداء الحركي، أو أثناءه، أو بعده والهدف منها تعديل الاستجابات الحركية وصولاً إلى الاستجابات الأمثل، وهي إحدى الشروط الأساسية لعمليات التعلم، وهي نظام يتطور مع تطور مراحل التعلم ومستواه.

– هي المعلومات التي تعطي للمتعلم عن الإنجاز في محاولة لتعلم المهارة التي توضح دقة الحركة خلال أو بعد الاستجابة أوكليهما.

– تعني معرفة النتائج وتقويمها والاستفادة منها عن طريق المعلومات الواردة للمتعلم نتيجة سلوكه الحركي.

– التغذية الراجعة بالمفهوم الشامل والدقيق تعني جميع المعلومات التي يمكن أن يحصل عليها المتعلم ومن مصادر مختلفة سواء كانت داخلية أو خارجية أو كليهما معا قبل أو أثناء أو بعد الأداء الحركي، والهدف منها تعديل الاستجابات الحركية وصولا إلى الاستجابات الأمثل.

يكون قادرا على استخدام بنائه المعرفي، وخلفيته واستراتيجياته المعرفية، والتي تمثل المعرفة الضمنية والرصيد، أو المخزون المعرفي لديه، وحتى يكون المتعلم قادرا على الاستخدام، والتحكم في هذا الرصيد أو المخزون المعرفي، فإنه يحتاج إلى تنمية مهاراته المطامعرفية. وهذا طبعا لن يتم إلا بعد تقييم المتعلم لذاته. ونقصد هنا بتقييم الذات الانعكاسات الشخصية للأفراد عن أحوال معارفهم وقدراتهم الخاصة، وحالاتهم الانفعالية حول معارفهم، وهذه الانعكاسات تجيب عن أسئلة من نوع: ماذا تعرف؟ وكيف تفكر؟ ومتى وكيف تطبق الاستراتيجيات المعرفية والمطامعرفية؟

غير أن هذه الأخيرة – المطامعرفية– لا تقتصر على معرفة المتعلم بنظام ذاكرته، وإنما تتضمن الوعي بعمليات تكوين، وتناول المعلومات بصفة عامة، والوعي ببعض المهارات المعقدة كالتخطيط، والتوجيه، والتقويم الذاتي، والاستدلال، ومعرفة متى وأين وكيف يتم التذكر. على اعتبار أن المطامعرفية تمثل المصدر الأول للوعي الاستراتيجي. وأن المطاذاكرة أكثر المصطلحات ارتباطا بها. ويقصد بها (المطاذاكرة) معرفة الفرد، وإدراكه لذاكرته، وأي شيء متصل بعملية تخزين المعلومات واسترجاعها. ويعتبر "جون ديوي John Dewy 1910" أول من طرح فكرة مراقبة الذات، وتوجيهها. إذ قبل مهمة التعلم، وأثناءها وبعدها، تكون هناك أحكام عديدة تؤثر على مختلف مراحل التعلم، وبالتالي على قدرة الاستدعاء والتعرف. فالوعي، والتشخيص، والمراقبة باعتبارها عمليات متضمنة في المطاذاكرة تلعب دورا هاما في عمليات التعلم بالنسبة للمتعلم.

والمقصود **بالوعي** هو أن يكون المتعلم واعيا بالحاجة للتذكر كمطلب ضروري مسبق للذاكرة الفعالة، كما يقصد به المعلومات التي تقدم للمتعلم حول مطالب المهمة المقدمة،وعن أي نوع من الاستراتيجيات يناسب هذه المهمة، وكيفية تحقيقها بنجاح، وأي نوع من أنظمة الذاكرة سوف يستخدم لإنجاز هذه المهمة، ومساعدة المفحوص على المقارنة بين الأداء الفعال وغير الفعال للإستراتيجية المستخدمة بناء على نتائج استخدامها الممثلة في الأداء

التذكـري للفرد عقب انتهاء التدريب، والتي يحصل عليها المفحوص من خلال التغذية الراجعة. كما أن معرفة المهام المرتبطة بالذاكرة ومتطلباتها تزيد من تحسين المعرفة بالإستراتيجية، وكيفية استخدامها.

ويشـير كوكس(1994) Cox إلى أن الهدف من أسلوب الوعي بالذاكرة هو تشجيع الأطفال على التركيز على جانبين مهمين لاستخدام الذاكرة هما:

1. طريقة الاستراتيجية نفسها؛

2. نتائج استخدام هذه الاستراتيجية.(Cox, B.1994 - pp. 422 - 423).

وقد أظهرت الدراسات التي تتضمن تدريس الوعي بالذاكرة نتائج فعالة، ففـي دراسـة بريـز وجارسـيا (2002)Perez and Garcia تـم إخبـار المفحوصين باستخدام استراتيجية التسميع مع قوائم الكلمات المرتبطة، والكلمات غير المرتبطة، وبعد فترة التدريب على هذه المهمة قرر المفحوصون أن لهذه الاستراتيجية فعالية، وكفاءة عالية مع قوائم الكلمات المرتبطة، وتؤدي إلى التذكر بسهولة& .Perez, L Garcia, E ,2000, pp. 96 – 103.

أمـا المقصود بالتشـخيص فهـو قدرة الفرد عـلى تقييم السـهولة والصعوبة في المهـام الموكلـة إليـه، ويتضمن قـدرة الفرد على فهـم أن المهـام المختلفة تتطلب اسـتراتيجيات مختلفـة للحـل ومعرفـة الاسـتراتيجيات المسـتخدمة، واختيـار الاسـتراتيجية المناسبة لحل المهمة وتنفيذها. (الجندي، أمينة السيد، وصادق، منير موسى 2001، صص. 363 – 412).

أما المراقبة فتعني قدرة المتعلم على التنبؤ أثناء وقت الدراسة بالعناصر التي سـيتمكن من استرجاعها أثناء اختبار اسـتدعاء لاحق، وهكذا يعرف المتعلم من خـلال المراقبة موقعه من سلسـلة العمليات المتتابعة، والأهـداف المرحلية الجزئية التي قد تم تحقيقها، ويستطيع اكتشاف الأخطاء، وتعديلها بالعودة إلى نقطة الخطإ.

وهنا لابد من الإشارة إلى أن المتعلمين يختلفون في كم المعلومات التي يعرفونها عـن ذاكرتهم، ونوعيتها وهذه الاختلافات تؤثر في عمليات التحكم الإجرائي في

استخدام استراتيجيات خاصة. من المفروض أن تعميمها يتطلب معرفة المتعلمين بالتوقيت الذي يكونون فيه في حاجة إلى استخدام تلك الاستراتيجيات. وهو أمر يتوقف على مدى وعيهم بمعارفهم ومعتقداتهم، وكفاءة التذكر لديهم. فالمتعلمون غير الواعين بمدى ذاكرتهم، وكفاءتها قد يبالغون في تقديراتهم، مما يؤدي إلى عدم وجود مبرر لاستخدام استراتيجيات معينة. ولذلك بات من الضروري الإلمام بخصائص ومتغيرات كل من الفرد المتعلم، والمهمة والاستراتيجية.

ونقصد بخصائص الفرد: معرفته، واعتقاده، وخبراته، ومعلوماته المرتبطة بذاكرته، مثل المفهوم الذاتي المرتبط بالقدرة على التذكر، ويشمل تكوين أفكار واضحة عن نقاط القوة والضعف المرتبطة بذاكرته. أما الخصائص المرتبطة بالمهمة فتتعلق بمعرفة المتعلم بأن أي اختلاف للمهمات المتصلة بذاكرته تختلف طرق وأنماط معالجة هذه المهمات. أما عن خصائص الاستراتيجية فتتضمن معرفة استراتيجيات الذاكرة التي يمكن استخدامها في أداء مهمة تذكر معينة، ووعي المتعلم بالكيفية التي يتم من خلالها تسنين المعلومات وتخزينها بطريقة ذات كفاءة. على أن القدرة على التذكر من أهم الفاعليات الفكرية والعقلية التي لا ينبغي أن ينظر إليها على أنها عملية ثانوية ليست ذات أهمية، وإنما باعتبارها عملية نشطة تمكننا من تلقي المعلومات وتحقيق التكامل بينها على نحو له معنى، ثم استدعائها فيما بعد.

4 – بعض خصائص الإستراتيجيات المعرفية والمطامعرفية:

مع تزايد تأكيد المشتغلين بعلم النفس المعرفي على دور كل من العمليات المعرفية التي تعالج المعلومات من ناحية، ودور البنية المعرفية التي تشكّل المادة الخام التي تنتج هذه الاستراتيجيات من ناحية أخرى، كان من الطبيعي أن يواكب هذا اطراد الدراسات والبحوث حول الاستراتيجيات المعرفية، والمطامعرفية المتعلقة بكافة أنماط العمليات والبنى المعرفية.

وقد أكد بيشل (Büchel, F.P. 1990. pp. 297 – 303).على ضرورة تدريس هذه الاستراتيجيات في مختلف التخصصات، وقد عرفها على "أنها أنشطة

مخططة تنجز من طرف المتعلم بغرض عقد علاقات بين المعلومات الجديدة، وبنية المعارف المكتسبة من قبل". على أن أكثر التعريفات قبولا لدى معظم الباحثين هو النظر إلى هذه الإستراتيجيات على أنها تلك التقنيات (les techniques) التي يتحكم فيها الفرد شعوريا، ويقوم بتوظيفها في التعلم، والحفظ، والتذكر، والتفكير، وحل المشكلات. وبالتأمل جيدا في هذا التعريف نجد أنه يشمل أنشطة ما قبل التعلم مثل التهيؤ العقلي، والراحة، والاستعداد من جهة وأنشطة التعلم مثل التكرار، والتسميع، أو التلخيص، أو رسم الخرائط المعرفية، أو التنظيمات الهرمية، أو المصفوفات من جهة ثانية، وأنشطة ما بعد التعلم مثل الاستيعاب، أو اشتقاق معاني، أو دلالات جديدة، أو ربط المادة المتعلمة بما هو ماثل في البناء المعرفي من جهة ثالثة. على أن خصائص هذه الإستراتيجيات حسب كل من "دنسيرو، واتكنسون، ولونج، وماكدونالد (Danserau, Actikinson, (1974 Long et Macdonald تتمايز في الأنماط التالية:

أ. القابلية للتعميم: وتشير إلى درجة تطبيق هذه الإستراتيجيات على نوع واسع من مواقف التعلم؛

ب. المنظور: وتشير إلى درجة ملاءمة هذه الإستراتيجيات لمعالجة كميات متنوعة من المعلومات؛

ج. الارتباط المباشر: وتشير إلى مدى ارتباط هذه الإستراتيجيات بصورة مباشرة بتيسير، أو تسهيل اكتساب، أو تعلم المعلومات الجديدة؛

د. المستوى: وتشير إلى درجة توجيه المتعلم ومعالجته للمعلومات عند المستوى الإجرائي؛

ه. القابلية للتعديل: وتشير إلى درجة قابلية هذه الإستراتيجيات للتغيير، أو التعديل لمقابلة متطلبات معينة يقتضيها موقف التعلم؛

و. الوسيط الشكلي: وتشير إلى الحاسة التي تعتمد عليها عمليات المعالجة والاستقبال لاكتساب المعلومات وإعادة توظيفها.

إنها خصائص تظهر الدور الذي تلعبه الإستراتيجيات المطامعرفية في التعلم المعرفي من حيث استجابتها لكل هذه الأنماط، والمتطلبات . وللإشارة فقد اختلف الباحثون في تحديد عدد الأنشطة، أو العمليات المعرفية المتتابعة التي تتضمنها الإستراتيجيات المطامعرفية، حيث أشار البعض إلى ثلاثة أنواع أساسية هي: الوعي، والتقويم الذاتي، والضبط. (Wolfs 1992). في حين رأى البعض الآخر أنها تتضمن عددا أكبر من العمليات، والأنشطة .

4 – 1 – العمليات المطامعرفية:

إن الوعي بالعمليات المطامعرفية يتضمن المهام التالية:

1. **التوضيح**: L'explicitation ويتعلق الأمر بالقدرة على تحديد العمليات المعرفية المستخدمة للتعامل مع المشكلة، أو وصفها، أو كأن يروي المتعلم بدقة، قدر الإمكان الخطوات التي اتبعها للوصول إلى حل المشكلة ومعالجتها؛

2. **التحليل**: L)analyse Métacognitive ويتعلق بالقدرة على عقد صلات بين الأهداف والوسائل، وبين الأسباب والنتائج، وبين العمليات المتبعة لإنجاز مهمة، النتائج المحققة أوبين العمليات نفسها، ومتغيرات البيئة التي يمكن أن تؤثر فيها. ومن أمثلة التحليل المطامعرفي تحديد درجة صعوبة المهمة في ضوء الوقت المحدد، والوسائل المتوفرة أوالمقارنة بين العمليات المعرفية المستخدمة، والخصائص الشخصية، أو المقارنة بين استراتيجيتين مختلفتين لتناول نفس المشكلة؛

3. **التوقع والتخطيط**: L'anticipation et la Planification ويتعلق بتوقع النتائج المنتظرة لنشاط معرفي، أو الاستراتيجيات التي يجب اتباعها للتخطيط لمعالجة المشكلة، مثل محاولة توقع المتعلم لأسئلة الامتحان، أو الطريقة التي سيتبعها للإجابة عليها، أو توقع التحكم في الوقت؛

4. **التقويم الـذاتي**: L'auto –évaluation ويتعلق بتقويم المتعلم لسـلوكاته المعرفيـة، أي العمليـات المعرفية التي يسـتخدمها، والنتائـج، والعوامل المؤثرة فيها. ويتم التقويم الذاتي قبل تناول المشكلة، أو معالجتها، كتوقع المتعلم لمسـتوى إدراكه، وأثناء تناول المشكلة كتحديده للصعوبات التي تواجهه، واستخدامه لإجراءات المراقبة، وبعد تناول المشكلة بمراجعته لعمله، والحكم على ما أنجزه؛

5. **الضبـط**: La régulation ويتعلـق بالعمليـات التـي تمكـن المتعلـم مـن إدماج معلوماتـه في الوضعية الحالية، ومواجهتها بمعلوماته المطامعرفية السابقة، والمعطيات المستخلصة من الواقع، بغرض تكييف استراتيجياته المعرفية، وجعلها أكثر فعالية.

وبنـاء عليـه فالدراسـات، والبحـوث المعـاصرة ركـزت على المشـكلات، والعمليـات المعرفيـة التـي تقـف خلـف صعوبـات بنـاء التعلمات، فاسـتقطبت اسـتراتيجيات المطامعرفية لـدى ذوي صعوبات بناء التعلـمات الاهتمام الأكبر في السنوات الأخيرة، حيث وجد الكثير من علماء النفس أن مفهوم المطامعرفية يبدو أكثـر ارتباطـا بذوي صعوبـات بناء التعلمات، وأنهـا تختلف كمًّا وكيفـا من متعلم لآخـر. والجدير بالذكـر أن قدرة المتعلم على بنـاء التعلمات، تعد البنية الأساسـية التي من خلالها يستطيع التغلب على أي مشكلة تواجهه فيما بعد.

تعـد الإسـتراتيجيات المعرفيـة، والمطامعرفيـة مـن أهـم أسـاليب التدخل العلاجـي بهدف التغلب على صعوبات بناء التعلمات لدى الطفل، فبناء التعلمات من أعقد الأنشـطة العقليـة التي تتطلب جهدا عقليا مضاعفا. إنها أشـبه ما تكون بحل ما أسـمته بيداغوجيا التدريـس بالكفايات بـ "الوضعية المشـكلة situation problem، واستنباط الفروض، والتحقق من الاستنتاجات. إنها تتضمن كل أنواع التفكـير من التقويم وإصدار الأحكام، والتخيل، والاسـتنتاج وحل المشـكلات (حسن شحاتة 1996، ص: 62). فنظريات التعلم المعرفي تهتم بالعمليات المعرفية التـي تجـري داخل النظـام العقلي للمتعلـم، ومن هـذه النظريات نظريـة أوزوبل

(Ausubel,1968) للتعلـم بالمعنـى، والتـي أثْرَت البحث في مجـال التربية العلمية حيث يرى أوزوبـل Ausubel أن التعلم ذا المعنى يحدث بربط المعلومات الجديدة بالمعلومات الوثيقة الصلة بها، الموجودة في البنية المعرفية للمتعلم، وهو يختلف عن التعلم بالحفظ الذي يحدث بإدخال المعلومات الجديدة على شكل كيانات مستقلة منعزلـة عن النظـام المفهومي للمتعلم، فيصعب على المتعلـم إدراك العلاقات بين تلك المعلومات أو استخدامها في مواقف جديدة[1].

وقـد أدى الاهتـمام بالمطامعرفيـة إلى ظهـور دراسـات تناولـت التدريـس باسـتخدام الاسـتراتيجيات المطامعرفيـة. فهـذا "نوبليـس" (Nobles 1993) اسـتخدم اسـتراتيجيات مطامعرفية مثـل خرائط المفاهيم، والشـكل(V) المعرفي، في تدريـس موضـوع الضوء والألـوان لتلاميذ الخامس الابتدائـي، وذلك بهدف تحسـين التعلم ذي المعنـى. وتوصل إلى تفـوق المجموعة التجريبيـة على الضابطة في تحسـين تعلم العلـوم ذي المعن702 :p .(1993) (.Nobles, C.S.، واسـتخدم "بيث" Beeth M. E و1998. 456 –343 .pp. بعض الاستراتيجيات المطامعرفية كاسـتراتيجيات التفسير، والتوضيح، والتسـاؤل الذاتي في تدريس تلاميذ الصف الخامس الابتدائي مفهومي القوة والحركة، وتوصل إلى أن ذلك أدى إلى تصحيح تصوراتهـم عن المفاهيـم العلمية، وإلى جعلهـم أكثر إيجابية في عمليـة التعلم. كما توصـل "وايـت وفريدركسـن.1998 .J.R ,White, B.Y.and Frederiksen p:118. إلى أن الاسـتراتيجيات المطامعرفيـة القائمـة عـلى الاسـتقصاء لتدريـس العلـوم بالمرحلة الإعدادية أفـاد التلاميذ ذوي التحصيـل المنخفض والمرتفع، كما أدى إلى نمـو في بعـض مهـارات التفكـير. وأكـد كذلـك فتحي جـروان (2002) عـلى الدور الذي تلعبـه الاسـتراتيجيات المطامعرفية في التعلم مـن حيث أهميتها في معالجـة المعلومـات، وبالتالي لا يجوز إهمالها أو الافـتراض بأن المتعلم يمكن أن يجيدها بصورة غير مباشرة عن طريق دراسـة محتوى مادة التدريس. وقد أجريت

---

1 – أنظر:

- Ausubel, D.P. (1968). Educational psychology: A cognitive view. NewYork Holt: Rinehart and Winston .

حديثاً دراسات مهتمة بالاستراتيجيات المطامعرفية، كدراسة محمود الوهر ومحمد أبو عليا 1999. صص 185–217. التي هدفت إلى تحديد مستوى امتلاك المتعلمين للاستراتيجيات المطامعرفية الثلاث: التقريرية، والإجرائية، والشرطية وذلك في مجال الإعداد للامتحانات وأدائها، حيث قام الباحثان بتصميم اختبار مكون من (54) فقرة لقياس ذلك. وبينت النتائج تدني مستوى امتلاك المتعلمين للمعارف، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك الطلبة للاستراتيجيات المطامعرفية الشرطية تبعاً للتحصيل، كما بينت أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك الطلبة للاستراتيجيات المطامعرفية الثلاث (التقريرية، والإجرائية والشرطية) تبعاً لتفاعل متغيري التحصيل، والمستوى الدراسي.

4 – 2 – أبعاد المطامعرفية:

بالرغم من وجود العديد من التعريفات والتفسيرات للمطامعرفية إلا أن معظمها يشترك في احتواء المفهوم على مكونين أساسين هما: معرفة المعرفة، والتحكم بالمعرفة. وهذان البعدان متداخلان. فمعرفة المعرفة تؤدي إلى التحكم بالمعرفة. والتحكم بالمعرفة يؤدي إلى إدراك المعرفة. ومعرفة المعرفة تعني معرفة الإستراتيجيات العامة لمهمة ما، ومعرفة الظروف التي تناسب تطبيقها، وكذلك معرفة فعاليتها. أما التحكم بالمعرفة فهي الاستخدام الفعلي لتلك الإستراتيجيات من مراقبة، وضبط فعلي وتنظيم لعملية التعلم. Schraw, G. & Graham, T. 1997)) . وتشير البحوث إلى العديد من التصنيفات التي تحمل المعنى نفسه للاستراتيجيات المطامعرفية. فمثلاً تصنف المطامعرفية في مجالين كبيرين هما:

أولاً: التقويم الذاتي للمعرفة Self– appraisal Cognition ويشمل المعرفة (التصريحية، والإجرائية، والشرطية).

ثانياً: الإدارة الذاتية للمعرفة Self–management of cognition وتشمل:

1. التخطيط: أي الاختيار المتعمد لاستراتيجيات محددة لتحقيق أهداف معينة؛

2. التقويم: ويتضمن تقدير مدى التقدم الحالي في عمليات محددة ويحدث أثناء مراحل العملية التعليمية؛

3. التنظيـم: ويتضمن مراجعة مدى التقدم نحو إجراء الأهداف الرئيسـية والفرعية وتعديل السلوك إذا كان ضرورياً. (Jacobs, J and Paris, S. 1987. pp. 255 – 278).

ويرى بينترش وديجورت Pintrich, P.R. & DeGroot, E.V. 1990.p: 82.

أن مفهـوم المطامعرفية له ثلاث مكونات هي التخطيط، والمراقبة، وتعديل الإدراك. أمـا أونيـل وأبيـدي O'neil,H. and Abedi, J. 1996.p: 234 – 246 فأضافـا إلى ذلـك مكون الوعي، لاعتقادهمـا بأنه لا يمكن أن يكـون هناك تفكير مطامعرفي بدون شـعور بالوعي بالمطامعرفية. ويشـير شرو ودينسون Schraw ,S and Dennison, 1994, pp. 460 – 475. إلى أن المطامعرفيـة لهـا مكونـان همـا: مكون المعرفة ويشمل معرفة (تقريرية، إجرائية، شرطية ومكون التنظيم، ويشمل التخطيط، وإدارة الإسـتراتيجيات، والمراقبة، وتصحيح أخطاء التعلم والتقويم. أما فتحي جروان (1999) فيصنفها إلى:

1. التخطيط؛

2. المراقبة والتحكم؛

3. التقييم.

وبـما أن المطامعرفيـة هـي تفكـير في التفكـير، أي هـي وعي داخـلي وليس إجـراء ظاهريـا، فقد يكون الفرد نفسـه غالبا ليس على وعي بهـذا الإجراء، فمثلا انتظـار المتعلم قبـل الإجابة قد يكون بسـبب جهله بالإجابة، وقـد يكون انتظاره دليـلاً على مراجعتـه، وتنظيمه لخطوات تفكيره. لذلك يقـاس التفكير المطامعرفي عـادة عن طريق الاسـتدلال عليه من خـلال أداء المتعلم. وتبعا لذلـك فإننا نرى أن اسـتراتيجيات بناء التعلـمات يجب أن تحظى بأهمية كـبرى في العملية التعليمية التعلمِيَّة. فالحاجة إلى العناية باستراتيجيات بناء التعلمات تتضاعف إذا ما لاحظنا مـا يتعلق بهـا من مشـكلات تواجه المتعلـم، خاصة فيـما يتعلق بطبيعـة التعلمات وخصائصها المتعددة، وبطبيعة المتعلمين أنفسهم.

وبالرجوع إلى بناء التعلمات وإلى فاعلية الاستراتيجيات المعرفية والمطامعرفية في ذلك، فإنه لابد من الإشارة إلى التحولات المعرفية التي تحدث عند المتعلم في علاقته بالمدرسة، إذ لا يمكن إغفال العلاقة البديهية بين اكتساب المعارف والتمدرس، خصوصا وأنهم يقضون فيها مدة طويلة. اللهم أولئك الذين لم تسمح لهم ظروفهم الاقتصادية، والاجتماعية بالتمدرس، أو على الأقل بمتابعة الدراسة (الهدر المدرسي). الأمر الذي يحتم علينا الإقرار بحقيقة تأثير التمدرس في اعتماد الاستراتيجيات المختلفة في بناء التعلمات بشكل عام، وكذا بالمكانة المتميزة التي تحظى بها المدرسة في سيرورة التعلم وبناء الاستراتيجات وتحديد دورها الفعال في بناء التعلمات وتقويمها، وآثارها على كفاءات الطفل ومعارفه. وكذا على التحولات المعرفية التي تحدث عنده في علاقته بهذه المؤسسة التربوية ودورها الفعلي في تقويم آثارها على نمو ذهنه وتطوره.

خلاصة:

تعتبر الإستراتيجيات المعرفية، والمطامعرفية أكثر القابليات المتعلمة تأثيرا على فاعلية التعلم الإنساني من حيث مدخلاته ونواتجه، وقد تعاظم اهتمام علماء النفس المعرفي بالاستراتيجيات المعرفية، والمطامعرفية خلال العقد الأخير من القرن العشرين، نظرا للدور البالغ الأهمية الذي تلعبه في التعلم، والتذكر، والتفكير وحل المشكلات، وباتت عملية تعلم هذه الاستراتيجيات أو اكتسابها، وتوظيفها توظيفا منتجا وفعالا تشغل بال الكثير من الباحثين في مجال علم النفس المعرفي باعتبارها عناصر مركزية موحدة بالنسبة لمختلف الكفايات التعليمية والمهنية.

المصادر والمراجع العربية:

- أبو عليا محمد مصطفى 2003، المجلد 17، العدد: 66، صص: 13-31.
- الجندي، أمينة السيد، وصادق، منير موسى (2001): فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ ذوي

سعات عقلية مختلفة، الجمعية المصرية للتربية العلمية، الاسكندرية، أبوقير، المؤتمر العلمي الخامس.

- الشرقاوي أنور (1992) علم النفس المعرفي المعاصر، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة.
- الغالي أحرشاو وأحمد الزاهر(2000): "التمدرس واكتساب المعارف"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد: 1، العدد 1.
- الطيب عصام علي، ورشوان ربيع عبده (2006) الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي.
- بنعيسى زغبوش2005، ص: 61.
- بنعيسى زغبوش.(2005). المعجم الذهني وتطوير النظام التعليمي. مجلة: علوم التربية. العدد: 29.
- بنعيسى زغبوش. (2005). استراتيجيات التعلم، وتعلم الاستراتيجيات. مجلة دفاتر: مركز الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية. العدد: 3.
- حسن شحاتة (1996)، قراءات الأطفال، الطبعة 3،. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- الهاشمي، صابر. وبنعيسى زغبوش (2011)."مقومات التواصل داخل الفصل الدراسي وأهميته في تحسين المردودية التعليمية: استراتيجيات التدريس بالكفايات نموذجا"، منشورات مختبر العلوم المعرفية – فاس. (صص: 201–211).
- فطيم لطفي محمد وجمال أبو العزايم (1988) نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية. القاهرة.
- محمود الوهر، ومحمد أبو عليا. (1999). مستوى امتلاك الطلبة لمعارف ما وراء المعرفة في مجال الإعداد للامتحانات وأدائها وعلاقته بجنسهم وتحصيلهم ومستوى دراستهم. مجلة كلية التربية، ع: 16.

المصادر والمراجع الأجنبية:

- Beeth, M. E.(1998).Teaching for conceptual change: Using status as a metacognitive tool. Science Education, 82 (3), pp. 343 - 456.
- Büchel, F.P.(1990) des stratégies d'apprentissage à un enseignement métacognitif p 297. Education et recherche 12 année 390/ pp. 297 - 303.
- Cox, B.(1994): Children›s use of mnemonic strategies: Variability in Response to Metamemory Training. Journal of Genetic Psychology. Vol. 155, No. 4: 422 - 423.
- Flavell,J.H.(1976)Metacognitive aspects of problem-solving.In B.Resnick ed the nature of intelligence, hillsdale New Jessy, laurence erlbaum association.
- Garner, R. (1998) verbal- Report data on cognitive and metacognitive strategies in CE.Weinstein et al eds learning and study strategies New York academic press pp. 63 - 76.
- Jacobs, J and Paris, S.(1987). Children's metacognition about reading: Issues of definitions, measurement and instruction. Educational psychologist, 22, pp. 255 - 278.
- Ngyen-Xuan.A.(1990) Conscience, prise de conscience et métacognition in traité de psycologie cognitive 2 bordas paris.
- Nobles, C.S.(1993). Concept circle diagrams, A metacognitive learning strategy to enhance meaningful learning in the elementary science classroom.D.A.I, 33 (3), p. 702.
- Oxford 1990.
- O'neil,H. and Abedi, J.(1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: potential for alternative assessment. Journal of Educational Research, 89 (4) 234 - 246.
- Pintrich, P.R. & DeGroot, E.V. (1990). Motivation and self –regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82.
- Romainville ,M.(1993) savoir parler de ses méthodes métacognition et performance à l'université , De Boeck . Bruxelles.

- Schraw,S and Dennison,(1994).Assessing metacognitive awareness. Contemporary educational psychology,19, 460 - 475.
- White, B.Y. and Frederiksen, J.R. (1998). Inquiry, modeling, and metacognition: Making science accessible to all students. Cognition and Instruction, 16 (1), 1 p.118.

انفتاح الخطاب التربوي على مستجدات الدرس اللساني وأثره في تعليمية اللغة العربية

✍د. "عزوز ميلود" ود. "معازيز بوبكر"

مقدمة:

إن غريزة حب البقاء، والسعي الدائم نحو الأفضل جعلت من الإنسان كائنا دائم التفكير في كيفية تحقيق الذات وتوفير العيش اللائق بها، من خلال الاستفادة من خبرات التعامل مع مكونات ما يحيط بها، ولهذا لا يدعو للعجب إن كانت خطابات التربية والتعليم من أقدم الخطابات وأوسعها انتشارا في الحياة الإنسانية ولاسيما حين تحدد أهدافها العامة في "إعداد مواطن سليم الفكر والروح والجسد"[1].

و لتحقيق هذا الهدف، راهن الخطاب التربوي على تجديد مفرداته ومناهجه وكل ماله علاقة بمستلزمات الفعل التعليمي، وكان للفكر اللساني نصيب وافر في هذا التوجه الجديد، فأين تجلت الإفادة من اللسانيات في تعليمية اللغة العربية؟

1 - تجليات الإفادة من مستجدات الدرس اللساني في الخطاب التربوي:

إن أدنى تأمل في المناهج التربوية في جل البلدان العربية يجعلنا ندرك مدى استيعاب الخبراء البيداغوجيين لمخرجات الدرس اللساني والاستفادة من عطاءاته المعرفية، ومن أبرز هذه المعطيات الانتقال من مناهج التدريس بالمحتوى، ثم تجريب التدريس بالأهداف- وفي نظر خبراء التربية فإن هاتان المقاربتان لم تعد تستجيب لمتطلبات العصر- وانتهاء بتفعيل المقاربة بالكفاءات، فركزت الجهود على استثمار نتائج اللسانيات الحديثة وتحقيقاتها في بناء البرامج والمقررات التعليمية للغة العربية وإصلاحها، وفي هذا الشأن اقترحت أفكار ومحاولات ترفع من كفاءة تعلم اللغة العربية بما ينسجم مع الوضع الصحيح والعملي لاكتساب

1 - Said Medjber. Edi Madani , C'est quoi l'école – comprendre ses maux par des simples mots- Algérie. P: 26.

اللغـات البشريـة، ولرصـد مظاهر هـذا الانفتاح يجدر بنـا أن نعرج عـلى مفاهيم المقاربة بالكفاءات.

- **مصطلح المقاربة بالكفاءات: الدلالات والخصائص:**

المقاربة بالكفاءات مصطلح مركب من كلمتين اثنتين هما المقاربة والكفاءات.

مصطلـح المقاربة: "قرب: القرب نقيض البعد، قَرُبَ الشيء بالضم، يقرب قربـا وقربانـا، أي: دنا فهـو قريب الواحـد والاثنـان والجميع في ذلك سـواء ... ويقـال: فلان يقـرب أمرا، أي: يغزوه، وذلك إذا فعل شـيئا أو قال قولا يقرب به أمـرا يغزوه، ويقـال: لقد قربت أمرا ما أدري ما هو. وقربـه منه وتقرب إليه تقربا وتقرابا واقترب وقاربه... وقاربته في البيع مقاربة. والتقارب: ضد التباعد[1].

أما من الناحية الاصطلاحية فنورد التعاريف التالية:

1. "هي تصوّر مسـبق لبناء مشروع قابـل للإنجاز اعتمادا على خطّة تأخذ في الحسـبان كلّ العوامـل المتداخلة في تحقيـق الأداء الفعال، الذي يؤدي إلى بنـاء الكفاءة"[2] ومن تلـك العوامل: الطريقة، والوسـيلة، والمعارف، والزمان والمكان، والمتعلم مع وسطه، ونظريات التربية والكفاية؛
2. "تهتـم المقاربة بدراسـة موضـوع معين أو مجال، من أجـل إيجاد حلول للمشـاكل التي تعرقل السير العادي نحو تحقيق أهداف معينة"[3]، وذلك باسـتظهار مكوّنـات الموضوع وتحديـد طريقة توظيفها والاسـتفادة من خبرات الغير فيه؛

---

1 – جمال الدين محمد بن منظور، لسـان العـرب، دار صادر، بيروت –لبنان– 1370هـ/ 1965م،ج 10، ص 111، مادة: "قرب".

2 – عيسـى العبـاسي، التربيـة الإبداعيـة في ظـل المقاربـة بالكفـاءات، دار المغـرب، الجزائـر، د.ط2006، ص 74.

3 – حمد الله اجبارة، مؤشرات كفايات المدرس: من صياغة الكفايات إلى وضعية المطابقة، منشـورات علوم التربية، الدار البيضاء، المغرب، ط 01، 2009، ص 69.

3. نلخص مفاهيم المقاربة في كونها طريقة بحث أو منهجية عمل تعتد مكونات الموضوع الذي يبحث فيه للوصول إلى نتيجة معينة، أو حلّ لمشكلة محدّدة، أو بناء لكفاءة مقصودة، وتأكيدا لهذه الخلاصة نورد التعاريف التالية:

4. "هي تصوّر مسبق لبناء مشروع قابل للإنجاز اعتمادا على خطّة تأخذ في الحسبان كلّ العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، الذي يؤدي إلى بناء الكفاءة"[1] ومن تلك العوامل: الطريقة، والوسيلة، والمعارف، والزمان، والمكان، والمتعلم مع وسطه، ونظريات التربية والكفاية؛

5. "تهتم المقاربة بدراسة موضوع معين أو مجال، من أجل إيجاد حلول للمشاكل التي تعرقل السير العادي نحو تحقيق أهداف معينة"[2]، وذلك باستظهار مكوّنات الموضوع وتحديد طريقة توظيفها والاستفادة من خبرات الغير فيه.

الكفاءة:

يشير منظرو الفكر التربوي إلى تعدّد أبعاد مفاهيم الكفاية، بسبب تنوع وتعدد المرجعيات المعرفية المعتمدة في الدرس، كالمرجعية السلوكية، والمرجعية البنائية، والمعرفية ومن ثم" ترتبط الكفاية بالقدرة على الإنجاز سواء من حيث الحركة السلوكية، أو من حيث اللفظ والتعبير".[3] وفي هذا الارتباط مزية قابلية التقييم الموضوعي القائم عل الملاحقة والقياس وهما أسس العلمية والموضوعية عند أصحاب هذا الاتجاه Behaviorisme[4].

أما الاتجاه المعرفي فتتحدد الكفاءة فيه بكونها كتلة من المعارف الذهنية المرتبطة فيما بينها تمكن من القدرة على الإنتاج بشكل لا محدود[5]، أو ما اصطلح

1 – عيسى العباسي، المرجع السابق، ص 74.

2 – حمد الله اجبارة، المرجع السابق، ص 69.

3 – محمد فاتحي، تقييم الكفايات، منشورات عالم المعرفة، المغرب، ط 01، 2004، ص 35.

4 – محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديد، المتحدة، ليبيا، ط 01، 2004، ص 43.

5 – محمد فاتحي، تقييم الكفايات، ص 24–34.

عليه "بالتوليد"، ولقد أحسن محمد الدريج تخريجه لمفهوم الكفاية عند تشومسكي بكونها تعني "التوافق مع جميع الوضعيات، إنها الاستعداد لحسم الدراية والمعرفة"[1]. وبالابتعاد عن النظرات التجزيئية التي تعتمد اتجاها معيّنا مرجعية للبحث والتنظير، مال البعض إلى الجمع بين الاتجاهين، فعرّفوا الكفاءة بأنّها "نسق من المعارف المفاهيمية والمهارية (العملية) والتي تنتظم على شكل خطّاطات إجرائية تمكّن داخل فئة من الوضعيات (المواقف) من التعرف على مهمّة- مشكلة، وحلّها بإنجاز (أداء) ملائم"[2]، ممّا يعكس الجمع بين المعارف الذهنية غير الملاحظة بالسلوكات الملاحظة خدمة للنهج الجديد في طرق التعليم. حيث يتعلّم المتعلّم كيفية الاستفادة من تعلماته.

وعلى هذا المسار يظهر تعريف آخر للكفاية فهي "القدرة على تعبئة مجموعة من الوسائل (معارف، قيم، معلومات...) لتصير ذات تلاؤم وفعالية ضمن مجموعة من الوضعيات، وبالتالي فلا نتعلم بالضرورة لنتعرف، وإنما نتعلم لنقوم بفعل ما"[3] بتسخير تعلماتنا وتمثلاتنا في حلّ وضعيات مشكلة يضعها المعلّم في الصف الدراسي، أو تنتجها عوامل التعامل في الواقع الخارجي. مادامت مقاربة الكفاية جاءت لتطوير المجتمع بإعادتها للمتعلّم ثقته بنفسه كما سيظهر في عنصر أهداف هذه المقاربة.

- **مفاهيم مرتبطة بالكفاءات:**

يقترب من مفهوم الكفاءة مفاهيم، اصطلاحات أخرى كالمواصفات، والقدرة، والأهداف، وغيرها، مما يستدعي الوقوف عليها ولو بإيجاز، تجنبا للبس، وإزالة الإبهام.

---

1 – محمد الدريج، الكفايات في التدريس: من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، د.ط2003، ص 25.

2 – محمد الدريج، المرجع السابق، ص 29.

3 – عيسى العباسي، التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، ص 76.

الكفاءات والمواصفات:

يشترك مفهوم الكفايات ومفهوم المواصفات في كونها أهدافا ومقاصد يراد تحقيقها، لكن المواصفات تمتاز بكوها مشتركة بين جميع المؤسسات التربوية، وتهدف إلى خلق الانسجام الضروري بين مختلف المواد والأنشطة التعليمية.

أما الكفايات فهي "أهداف تعليمية أقل عمومية... ترتبط بالنظام التعليمي"[1] تتماشى وطبيعة كل مادة ففي تعليم اللغات مثلا يحددون كفايات من قبل استعمال اللغة والمشاركة في الفهم والإدراك الكفاءات المشتركة (الفهم، التحليل، التركيب، التطبيق)، أما في الرياضيات فإلى جانب الكفاءات المشتركة يذكرون كفاية العدّ والحساب، وكفاية المواقف والاهتمامات، وكفاية تقدير وتثمين الرياضيات...[2] والأمر ذاته يقال في بقية النشاطات التعليمية.

الكفاءة والقدرة:

تعتبر الكفاءات "أهدافا بعيدة المدى لمخطط تعليمي أو تكويني"[3] تتماشى وطبيعة مواد ذلك المخطّط، وتخضع لحاجات المجتمع ورغباته، ولخاصية البعد تلك، وجب أن تنحلّ إلى مجموعة من القدرات تكوّن أهدافا قريبة أو متوسّطة المدى "تسمح في البداية بتحديد المحاور التي سيعمل المدرّسون والمكوّنون حولها على تنظيم تدريبس وتدريب ممنهج لنفس الأشخاص خلال فترة معينة"[4]، وتُحدّد هذه القدرات بحسب مجالات التعليم، المجال المعرفي، والمجال الوجداني المجال الحس- حركي.

- **أهداف المقاربة بالكفاءات:**

تتلخص أهداف المقاربة بالكفاءات في:

1 – عيسى العباسي، المرجع نفسه، ص 34.

2 – محمد فاتحي، تقييم الكفايات، من ص90 إلى 100، ومحمد الدريج، الكفايات في التدريس، صص 45 – 57.

3 – محمد الدريج، الكفايات في التدريس، ص 34.

4 – محمد الدريج، المرجع نفسه، ص 35.

1. تكويـن مواطـن إيجابي قـادر على توظيـف معارفه وقدراتـه وأجرأتها في وضعيـات مشـكلة، فهو يسـتطيع الربط بـين ما يتلقاه مـن نظريات وما يجب أن يمارسه"[1]؛

2. فهـم شـخصية التلميـذ واحترامـه، والمسـاهمة " في بناء تعلماتـه التي هو بصدد اكتسابها، كي يفهمها ويستوعبها "[2]؛

3. تشـجع المقاربة بالكفاءات التواصل والحوار بين المتعلمين مما يمكن من تطور الشخصية بتبادل الآراء والخبرات، ومقاربة الأعمال وتنمية الذكاء و"الانخـراط في مشروع جماعـي يبرهن من خلاله (المتعلـم) قدرته على تحمل المسؤوليات... وقبول الانتقادات"[3]؛

4. التأكيد على عالمية المعرفة تشـجيعا على أخذ التلميذ للمبادرة في اكتساب المعارف "فعوض أن يكون موضوع المعرفة هبة من الأستاذ إلى التلاميذ، فإنـه يجـب أن ترتبط الذات العارفتين، إنهما تلتقيـان حوله، ومن خلاله، ومـن أجـل البحـث فيه معـا"[4] مادامـت الغاية مـن التعليم ليسـت نقل المعارف وتخزينها بل تعلم كيفية استنباطها وتوظيفها.

- **خصائص الكفاءات وأنواعها:**

تتميـز الكفاءات بتعدد الغاية والشـمولية وقابلية التقييـم. أما كونها محدّدة الغاية مرجوة من كل ما هو طور تعلمي أو مرحلة تكوينية، وهذا يساعد على اختيار المعـارف والوضعيات الديداكتيكيـة والمهنية الملائمة، واختيـار برامج ومحتويات تدريجية مبنية على أسـاس وضعيات مشكلة تمكن من توظيف المكتسبات في تعلّم معارف ومهارات جديدة.

---

1 – عيسى العباسي، التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، ص 73.

2 – حمد الله اجبارة، مؤشرات كفايات المدرس، ص 25.

3 – حمد الله اجبارة، المرجع نفسه، ص 56.

4 – محمـد بوبكـري، التربيـة والحريـة: من أجـل رؤية فلسـفية للفعـل البيداغوجـي، إفريقيا الشرق، المغرب.د.ط، 2000، ص 130.

أمّـا خصيصـة الشـمول (Globalité) والإدمـاج (Intégralité) فيقصد بها توجـه التعليـم إلى تطوير المجـالات الثلاثة في العمليـة التعليمية المجـال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال الحس- حركي.

تبقـى خصيصة التقويم التـي يمكن تحقيقها " انطلاقا من سـلوكيات قابلة للملاحظـة في وضعية مـا... من خلال المؤشرات ومعايير التقويم"[1] في شـخصية التلميذ، ففهم المادة من خلال وضعية معينة مؤشر معرفي على تحقق تلك الكفاية.

2.المقاربة النصية وأثرها في تعليمية اللغة العربية:

- **مفهوم المقاربة النصية:**

ولتبسيط هذا المفهوم نحاول أن نرصد دلالاته في المعاجم اللغوية.

مفهوم النص:

لكلمـة نـص في المعاجـم اللغويـة دلالات كثـيرة ومتعـددة، ومنهـا قولهم "نصصت ناقتي، والنص السـير الشـديد حتى يسـتخرج أقصى مـا عندها، قال الأصمعـي: ولهذا يقـال نصصت الشيء رفعته، ومنه منصّـة العروس، ونصصت الحديث إلى فلان أي رفعته إليه...ونص كلّ شيء منتهاه"[2]. وجاء في لسان العرب: "هو أقصى الشيء وغايته ومنه نص الناقة أي استخرج أقصى سيرها ونص الشيء منتهـاه"[3]. وما ورد في أسـاس البلاغـة: فهو يفيد الرفع :" فالنـص رفعك الشيء، نص الحديث ينصه نصا، رفعه"[4]. أما الدلالة الاصطلاحية لكلمة "نص" فتعددت بحسـب نظـرة كل دارس والمدرسـة التـي ينتمي إليهـا، وحسـب الخصوصيات

1 – محمد الدريج، الكفايات في التدريس، ص 31.

2 – معجم الصحاح: الجوهري، تح: أحمد عبد الغفور عطّار، دار العلم للملايين، بيروت، ط3ا9841، ج1058/ 3.

3 – ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف مصر، د . ت، ج 6، مادة نصص، ص 444.

4 – الزمخشري، أساس البلاغة، تح: عبد الرحيم محمود، دار المعارف، بيروت، 1982، ص331.

الثقافية والنفسية والحضارية التي يتميز بها كل دارس عن الآخر، وعلى كل فهي ذات حمولة دلالية وافدة من الحضارة الغربية "textus" اللاتينية مشتقة من الفعل: "texère" أي: "نص" ومعناه نسج.

ولعل دلالة هذا اللفظ إذا حملناها على المجاز يصير المعنى متقاربا، فمثلما يتم النسج من خلال مجموعة من العمليات المفضية إلى تشابك الخيوط وتماسكها بما يكون قطعة من قماش متماسكة، يكون النص في دلالته الاصطلاحية بهذا المعنى ذلك أن "النص نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض، هذه الخيوط تجمع عناصره المختلفة والمتباعدة في كل واحد هو ما نطلق عليه مصطلح نص"[1].

ويقترب من هذا المفهوم ما جاء في معجم "لاروس" العالمي حيث ورد فيه:أن كلمة نص "أتت من الفعل "نص" (texère) ومعناها نسج وهذا ما يعني أن النص هو النسيج لما فيه من تسلسل في الأفكار وتوال للكلمات"[2].

أما المقاربة النصية من الوجهة البيداغوجية فهي: "مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه، تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل وليس إلى دراسة الجملة، إذ إن تعلم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء منسجم العناصر، ومن حيث تنب العناية على ظاهرة الاتساق والانسجام التي تجعل النص غير متوقف على مجموعة متتالية من الجمل، بل تتعدى ذلك إلى محاولة رصد كل الشروط المساعدة على إنتاج نص محكم البناء متوافق المعنى"[3]. ومن هذا المنطلق كان التفكير في انتهاج تعليم النص عن طريق تبني نظام لسانيات النص بدلا عن لسانيات الجملة التي لم تؤد النجاعة المطلوبة في امتلاك الكفاءات المستهدفة في المقررات الدراسية بحسب خبراء التربية.

---

1 – الأزهر الزناد، نسيج النص: بحث فيما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط01، 1993، ص 12.

2 – حمود محمد، تدريس الأدب: استراتيجية القراءة والإقرار، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، 1993، ص 25.

3 – زحنين بهية، المقاربة النصية في تدريس اللغة العربية وفق منهج المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الاجتماعية، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، ألمانيا، العدد 2، ديسمبر2017، ص 186.

3.تعليمية النص من لسانيات الجملة إلى لسانيات النص:

لقد استأثرت "الجملة"([1]*) بجل اهتمام علماء اللسانيات الغرب لمدة طويلة، باعتبارها "أعلى مستوى للدراسة بحيث جعلت منها موضوع بحثها الأول، وذلك من أجل الكشف عن مختلف القوانين اللغوية، والتقعيد للسلوك اللغوي لدى الإنسان"[2]، غير أن هذا المسلك عقد من تفعيل العملية التعليمية في مجال تعليمية اللغة، مما جعل البعض يقول: "إن جوهر المشكلة ليس في اللغة ذاتها، وإنما هو في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة وإجراءات تلقينية، وقوالب صماء تتجرعها تجرعا عقيما، بدلا من تعلمها لسان أمة، ولغة حياة"[3] كملكة لسانية شديدة الارتباط بالفكر والاستعمال.

لقد نتج عن طرق تلقين القواعد المجردة أن نشأت أجيال تحفظ القواد وتعجز عن التعبير وما يتصل به من مهارات كالتلخيص والتحرير، وفي الاتصال، أو الإبداع، لاسيما داخل المجتمعات التي تتصارع فيها لغات ولهجات كالمجتمعات العربية بالأخص، حيث لغة المحتويات الدراسية ليست من قبيل لغة الجرائد اليومية. وهذه بدورها عن لغة المعلم، ولغة الشارع، بل هناك من يتحدث عن وجود نحويين، نحو سيبويهي قديم، ونحو حداثي عربي – عربي[4]. وكإجابة عن هذا الإشكال تحتم على القائمين على التخطيط التربوي ومنظريه أن يبحثوا في الطرق التعليمية المناسبة التي من شأنها سد هذا الشرخ أو التقليل من سعة الهوة بين المستويات اللغوية المتنوعة داخل المجتمع اللغوي الواحد. فكان

---

1 – *ورد في لسان العرب لابن منظور:" الجملة واحدة الجمل. والجملة جماعة الشيء. جمعه عن تفرقة... يقال أجملت له الحساب والكلام."

2 – محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقاته، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008، ص 66.

3 – علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، النظرية والتطبيق، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2009، ص 325.

4 – محمد الأوراغي، اللسانيات النصية وتعليم اللغة العربية، دار الأمان، المغرب، ط1، 2010، ص27 .

لزامـا أن ينفتح الخطـاب الديداكتيكي عـلى النظريات اللسـانية المختلفة ومختلف مجالاتها، لكون موضوع اللسانيات هو دراسة اللغة ووصفها.[1]

إن القول بانفتاح الخطاب التربوي على شتى مباحث اللسانيات وفروعها لا يعني توحد غاية "الديداكتيك" واللسـانيات، بل لكل منهما مجاله، ورغم التكامل بـين بعضهـما البعض، إذ دور اللسـاني يختلـف على دور المدرس الـذي حددت له أمور ثلاثة يجب مراعاتها:[2]

ليست غايته الاشتغال باللسانيات كما يفعل اللساني، بل هو مكلف بتعليم لغة ما.

1. ليـس مرتبطـا بأية نظرية خاصة، بخلافه اللسـاني، فإنه مجـبر على اختيار نظرية لسانية معينة...

2. المشـاكل المترتبـة عـن مهمتـه لا تقتصر على المشـاكل اللسـانية فقط، بل هناك مشـاكل نفسـية عليه أن يراعيها بحكم تعامله مع العنصر البشري حيث تشتد الفوارق الفردية بين المتعلمين وتتباين مكوناتهم الاجتماعية، إضافة إلى العوامل السياسية والاقتصادية المتحكمة في العملية التعليمية – التعليمية.

إن الغايـة مـن انفتـاح علـوم التربيـة عـلى اللسـانيات وفروعهـا النفسـية والاجتماعيـة والجغرافية والعرفية يعكس وعيا عميقا في كيفية التربية الصحيحة[3]، بطرقهـا ومحتوياتهـا، وبانفتاحهـا ذلـك يتأتـى فضلا عن تجـاوز التقليد المترسـخ في تأليـف البرامـج اللغويـة منذ قـرون إمكان البرهنـة على صـواب الاختبارات التربويـة[4]، مـا يعطـي لعملية التخطيـط التربوي ووضـع المناهج وطـرق تطبيقها وتقييمها نجاعة عملية وسلاسة موضوعية.

1 - Dominique Maingueneau, A border la linguistique, Ed seuil, paris, France, 1996, p. 13.

2 – علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة، المغرب، ط1، 2005، ص 23.

3 – صالح الحاجي، من أعلام الفكر البيداغوجي، سراس للنشر، تونس، 2000، ص 05.

4 – محمد الأوراغي، اللسانيات النصية وتعليم اللغة العربية، ص 133.

ومع تطور البحث اللساني واقتحامه للعديد من الحقول المعرفية ولاسيما "الديداكتيك "تحوّلت الأنظار إلى مجال أكبر وأوسع هو "النص"، حيث اتفق معظم الباحثين على أن البحث يجب أن لا يتوقف عند الجملة فقط، لأن هذه الأخيرة ليست الوحدة اللغوية التي يجب أن يرتكز عليها البحث كما كان في الماضي، بل تعدى مجال بحثهم إلى دراسة الكلام المتصل سواء كان شفويا أو مكتوبا، وانصب الاهتمام على تحليل الكلام المتصل وخاصة المكتوب منه، وهنا يمكن تحليله إلى مستوى الجملة أو أجزائها.

إن لانفتاح الخطاب الديداكتيكي على اللسانيات الحديثة له فوائد عملية كثيرة بحسب الخبراء، وفي هذا الشأن صرح "فان ديك" بقوله:" فلا يجب على أن يفهم تلميذ ما جملا فقط، بل يجب أن يتعلم أيضا: على أي نحو تنتظم المعلومات في نص أطول، في مقالة صحفية مثلا، كما يمكن أن يتعلم هذه المهارة بشكل فعال ما أمكن ذلك، كيف يلخص نصوصا تلخيصا سليما وصحيحا، وأخيرا كيف تترابط الأبنية النصية مع الوظائف البراغماتية والاجتماعية للنصوص[1]. إن هذا التوجه الجديد في تعليمية النص يتضمن اشتراط التخلي عن التدريس بالجملة المعزولة عن السياق كما كان الحال عليه في الطرائق البنيوية، وتنبي التدريس بالنص لتدريب المتعلم على إنتاج نصوص أخرى وامتلاك كفاية نصية من خلال محاكاة أساليب الكتاب، بفضل انتقاء نصوص هادفة لهذا القصد.

وفي هذا السياق ألح خبراء التربية على ضرورة انتقاء نصوص تتصف بالأدبية وبعيدة عن الأنماط السهلة التي لا يتفاعل التلميذ مع بنياتها الدلالية، ولا تنمي لديه الإحساس بالمتعة، ولذلك انتقد "دي بوجراند "طريقة انتقاء النصوص السهلة لغايات تعليمية قائلا: "و أرى أن مبدأ الاقتصاد في الجهد قد جعل على سبيل الخطأ معيارا للأنشطة الإنسانية في عمومها، ولقراءة النصوص بوجه خاص، ولقد أمدنا مبدأ الاقتصاد في الجهد بمستودع لكتب القراءة التافهة

1 – فان ديك، علم النص، مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة: سعيد حسن بحيري، دار القاهرة للكتاب، القاهرة، ط01، 2001، ص 334.

المملة للأطفال تسمى كتب Dick and jane في أمريكا نظرا إلى الاعتقاد أنه ينبغي لنا أن نتابع الإجراءات السهلة وأن نتجاهل الإجراءات العميقة"[1].

وفي تراثنا العربي شكَّل النص نقطة مركزية باعتبار حضارتنا حضارة نص "معنى أنها حضارة أنبتت أسسها وقامت علومها وثقافتها على أساس لا يمكن تجاهل مركز النص فيه، وليس معنى ذلك أن النص بمفرده هو الذي أنشأ الحضارة، فإن النص أيا كان لا ينشئ حضارة ولا يقيم علوما وثقافة، إن الذي أنشأ الحضارة وأقام الثقافة جدل الإنسان مع الواقع من جهة، وحواره مع النص من جهة أخرى"[2]. ومن باب الولاء لشعارات أمتنا، ومن باب الانتماء لحضارتنا العربية الإسلامية واستجابة لمتطلبات الحاضر فقد راهنت المنظومات التّربوية في المجتمعات العربية على المقاربة النّصية خيارا تعليميّا والمقاربة بالكفاءات خيارا تربويّا انطلاقا من التخلي عن "النظام المغلق" إلى تبني "النظام المفتوح" أوكما يعبر عنه "بيداغوجيا" الانتقال من "لسانيات الجملة" إلى "لسانيات النص".

لقد تبين للمنظرين للسانيات النص أنه يمكن استغلال هذا المعطى خدمة لتعليمية النص ومن ذلك ما صرح به فان ديك قائلا: "فلا يجب أن يفهم التلميذ ما جملا فقط، بل يجب أن يتعلم أيضا على أينحو تنظم المعلومات فينص أطول، في مقالة صحفية مثلا كما يمكن أن يتعلم هذه المهارة بشكل فعال ما أمكن ذلك، كيف يلخص نصوصا تلخيصا سليما وصحيحا، وأخيرا كيف تترابط الأبنية النصية مع الوظائف البراغماتية والاجتماعية للنصوص"[3]. ولعل لهذا التصور البديل فائدته البيداغوجية بعد أن أثبتت التجارب السابقة في تعليمية اللغة العربية في المنظومات السابقة بأن الطرائق التي اتخذت من الجملة مرتكزا لها فشلت في

1 – روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط01، 1998، ص 565.

2 – نصر حامد أبو زيد، مفهوم النص دراسة في علو م القرآن، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط08 ،2011، ص 09.

3 – فان ديك، علم النص، مدخل متداخل الاختصاصات، ص 334.

تخريـج جيـل قادر عـلى التعبير عن وضعيـات مختلفة بلغة سـليمة وبنفس طويل. أمـا تبني هذه المقاربة الوافدة من الثقافة اللسـانية التـي تنطلق من النص المقرر في المنهـاج الـدراسي كمحور لكل التعلـمات وحوله تدور الأنشـطة جميعها من أدب ونصوص ومطالعة وتعبير، ولكي يمضي المتعلم في سبيله لتلك المقاربة عليه أولا أن يثري رصيده اللغوي بمفردات جديدة ذات دلالات، ويثري رصيده الفكري بأمور كثيرة كملامح بيئـة صاحب النص، والاطلاع على النمط وخصائصه، عن طريق اكتشـافه معطيـات ذلك النص المدروس ومناقشـتها، مـع تفحص تركيب فقراته ومدى اتساقها وانسجامها.

ولعـل الخلل المنهجي الذي يقع فيـه المربون (المعلمون) غالبا هو الممارسـة النصيـة التقليدية في تناولها للنصوص من أجل فهمهـا، أو اتخاذها منطلقا لتمارين كتابيـة أو شـفوية عـادة ما كانت تهمـل طريقة اشـتغالها، ذلك أن "الجهـل بالبعد النـصي يجرنا خطـأ إلى اعتبار النص وعـاء من المفردات والألفـاظ يتطلب بعضها الشرح والتفسـير من أجل تدعيم الرصيد المعجمي للتلميذ بمفردات جديدة، أو اعتباره أيضا خزانا لصيغ وتراكيب بالإمكان حفظها والنسج على منوالها، فإذا ما حصـل تجاوز لهذين الأمرين، فلا لشيء سـوى لتحليـل النص تحليلا لا يخضع إلى منهـج معين، وذلك من أجل فهمه، أو التعـرض إلى ما يطرح من قضايا اجتماعية ثقافية أو غيرها"[1].

ومـن هذا المنطلق يمكن تحديد لسـانيات النص على أنها نقل لمسـتوى نحو الجملة إلى نحو النص، وليس يعني بالضرورة قولنا "نحو النص" ظاهرة الإعراب ومـا يترتب عنها من توابع، ولكن يقصد من ذلـك "الجانب التركيبي" للجمل في تعالقها وتشـكيلها للمعنـى، وهنا نذكر بفرضية البنية الكـبرى التي ترى باحتواء كل نـص جوهرا ظاهـرا يمكن الوصول إليه وتثبيته بعد ذلـك من خلال البنيات الثانويـة التـي تتـوزع عبر أنحائـه، وهو ملمـح مهم على تـدارك الخلـل المنهجي الذي لازم النظام التعليمي الكلاسـيكي لفـترة طويلة بعد الانفتاح على منجزات

1 - Vigner Gérard, didactique fonctionnelle du français, paris hachette, pp. 138-139.

اللسـانيات وكان من نتائج ذلك أن تغيّرت مفاهيم واستبدلت أخرى، ومن ذلك الانتقـال من التعليم بالأهـداف إلى التعليم بمقاربة الكفـاءات التي أحدثت نقلة نوعية في منهجية التعليم ومحتوياته وبما جاءت به مفهوم المقاربة النصية.

4.الدوافع المعرفية لانتهاج المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية:

نتـج عن طرائق التدريس القديمة حيث الفصل بين محتويات أنشـطة اللغة العربية، إذ نص القراءة من واد، وأمثلة القواعد من واد آخر، أما التعبير والمطالعة فهـما على مسـار مختلف، نتج عـن كل هذا، أن عزل درس النحو، فوسـم بالجدب والعقـم، يقول أحد الدارسـين: "والنتيجة أن النحو بالشـكل الـذي يؤلف عليه، وبالطريقـة التـي يدرس بها... قـد أصبح علما عقيما، يدرسـه الرجل ويشـتغل به سـنين طوال، ثم لا يخـرج منه إلى شيء من إقامة اللسـان، والفهـم عن الغرب"[1]، لبعد تلك المناهج عن طرق التوظيف وكيفية الاستعمال.

وللسـبب أعلاه، شـدد بعـض دعاة التجديـد في النحو عـلى ضرورة تغيير طريقة تدريسـه بضرورة انتهاج الأسلوب الطبيعي الذي يعتمد على ممارسة اللغة اسـتماعا، وكلاما، وقراءة، وكتابة"[2] تنمية للملكة اللسـانية، وليس حفظا للقواعد من خلال تعليم ما نحتاجه فعلا، وذلك باتخاذ نص القراءة منطلقا لكل النشاطات، وغاية لها في الوقت ذاته، مادامت الكفاءات التي يراد تحقيقها في الفهم، والتحليل والتطبيق بالاستعمال في شتى الوضعيات[3].

كـما لا يجب إغفال كون صلة الخطاب التربوي بالخطاب اللسـاني السـائد، وانفتاحه عليه هو سبب من أسباب اتخاذ "المقاربة النصية" منهجا عمليا في تعليمية نشاطات اللغة العربية، ويتجلى هذا في:

---

1 – علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، النظرية والتطبيق، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2009، ص324، 335.

2 – علي أحمد مذكور، المرجع نفسه، ص 337.

3 – علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، ص 27–26.

- تجاوز مفهوم الكفاية اللغوية عند التوليديين، والشروع في دراسة الكفاية أو القدرة التواصلية، التي يجمع فيها بين القدرة على فهم الرسائل وإنتاجها، وبين طرق توظيفها وكيفية استعمالها في سياقات مختلفة متنوعة[1]؛
- وتبعا لها العنصر، انتقل الدرس اللساني من بحث الجملة إلى ربطها بالنص أو ما يسمى بلسانيات النص، إذ ليس من المتصور أن يجري اتصال بمعزل عن السياق، أو في حالة غياب العلاقات بين الجمل، وإلا سقط الاتصال في اللبس"[2] فمراعاة السياق اللغوي للجملة شرط أساسي في فهم المعنى وتحليله وتذوقه وتلخيصه، وتوظيفه في مقامات ووضعيات مشكلة. وكل ذلك كفاءات يراد تحقيقها كما أسلفنا.

أهداف المقاربة النصية:

قد تلتبس الأهداف بالأسباب، لأن الأولى منهما تريد حل الثانية، وهي الأسباب. ولهذا يصبح تحقيق كفاءات مثل الفهم، والتذوق والتحليل، والاستعمال في شتى الوضعيات، أسبابا من جهة، وأهدافا من جهة أخرى، مما يؤكد صلة العنوان السالف بهذا العنوان، إن لم نقل: بتوحدهما.

تسعى المقاربة النصية إلى ربط شتى النشاطات التعليمية للغة العربية بعضها ببعض بواسطة جعل نص القراءة منطلقا وغاية في ذات الوقت، وبهذا يتحقق التكامل المنشود بين مختلف الأنشطة. حيث تتوحّد مختلف الكفاءات بالجمع بين المعرفة اللغوية بمستوياتها، وبين المعرفة الاستعمالية بشتى سياقاتها. ويمكن القول أيضا: إن المقاربة النصية هي أنموذج مصغر للغاية الكبرى وهي التكامل بين المواد والأنشطة التعليمية، حيث "تبين بوضوح أن تكامل البرامج هو أفضل

1 – دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي، وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، لبنان، د. ط، 1994، ص 244.

2 – دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 252.

مـا يؤمن حاجـات التلاميذ النفسـية والاجتماعيـة والجسـمية والوجدانية"[1]. لأن علماء النفس اكتشـفوا خصوصية منطق الطفولة واختلافه عن منطق الموضوعات الدراسية المبنية على الفك والتركيب.

إن اعتـماد الفصـل بين محتويـات النشـاطات التعليمية لا يتماشـى وغايات التربية المعاصرة حيث الرغبة في تكوين وخلف شخصية متكاملة فعالة تتعامل مع شـتى الوضعيات، وتبدع في إيجاد الحلـول وابتكارها من خلال توظيف المهارات والقـدرات، ولا يتأتـى ذلـك بتكييف مناهـج التعليـم ومحتوياته بحسـب طبيعة الكفاءات المرجوة دون التقيد بمواد معينة ماد دام الواقع يثبت أن من المشـاكل ما يحتاج إلى أكثر من مادة، مما يدعم فرضية عدم مسايرة نظام المواد المجزأة والمنفصلة ومتطلبـات التغيرات الاجتماعية والاقتصادية في عالم التكوين والشـغل لذي كان منطلق القول بمقاربة الكفاءات.

وغير بعيد عن عنصر التكامل، يمكن اعتبار المقاربة النصية مثالا يحتذى به في الربـط بين اللغـة العربية ومختلف المواد التعليمية، ممـا "يؤدي إلى تكامل المعرفة في أذهـان التلاميـذ، ويـؤدي إلى الربط بـين الحقائق المعلومات الموجـودة في مواد المنهـج المختلفة"[2]، وبهذا تضحى اللغة العربية أسـس فهم تلك العلوم مما يرسـخ وجودها داخل الواقع الاسـتعمالي للغة، ومن جهة أخرى يستفاد من كفايات فهم النصـوص وتحليلها واسـتعمال ظواهرها في فهم النصوص الرياضية، واسـتعمال المصطلحات العلمية شـفهيا وكتابيا[3]، وغير ذلك من المواد التي تباين نشاط اللغة العربية في الكفايات.

إذا كانـت المقاربـات النصية تهدف إلى هذا وغيره، مما تجاوزنا البحث فيه رغبة في الإيجاز، فهل يتجلى ذلك في مقرراتنا الرسمية للغة العربية؟ أم هو شعار يصرح به نظريا كما سلف وأن أثبتنا، أم هو مطلق في ثنايا الوضعيات المشكلة، وحلولها المقترنة؟

1 – محمد الدريج، الكفايات في التدريس، ص 90.

2 – علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، النظرية والتطبيق، ص 63.

3 – علي أحمد مذكور، المرجع نفسه، صص 63–64.

مبدأ وظيفية النحو:

لا نريد الخوض في الحديث عن محاولات تجديد النحو وتيسيره على المعلم والمتعلم. فذاك مما يطيل الخطاب ويشكِّلُ تفرعاته، يتوغل هذا المبحث في تاريخ الدراسات العربية، إذ يمتد من الزمن الحاضر إلى ما بعد استواء لغة هذا العلم وانضباط مصطلحاته في القرنين الثاني والثالث الهجريين. إن الذي نريد تأكيده هو وقوع هذا العلم في خلل منهجي، جعل منه مادة معقدة، صعبة، فإن فهمت، بقيت بمعزل عن الواقع والاستعمال مما جعل البعض يقول: "إن جوهر المشكلة ليس في اللغة ذاتها، وإنما هو في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة وإجراءات تلقينية، وقوالب صماء تتجرعها تجرعا عقيما، بدلا من تعلمها لسان أمة، ولغة حياة"[1] كملكة لسانية شديدة الارتباط بالفكر والاستعمال.

لقد نتج عن طرق تلقين القواعد المجردة أن نشأت أجيال تحفظ القواد وتعجز عن التعبير وما يتصل به من مهارات كالتلخيص والتحرير، وفي الاتصال، أو الإبداع، لاسيما داخل المجتمعات التي تتصارع فيها لغات ولهجات كالمجتمعات العربية بالأخص، حيث لغة المحتويات الدراسية ليست من قبيل لغة الجرائد اليومية. وهذه بدورها عن لغة المعلم، ولغة الشارع، بل هناك من يتحدث عن وجود نحويين، نحو سيبويهي قديم، ونحو حداثي عربي – عربي[2]. مما تميز به الخطاب اللساني في القرن العشرين إلى يومنا هذا هو ظهور اتجاهين كبيرين هما الاتجاه البنيوي (Structuralisme) وفيه لسانيات ديسوسير، وسلوكية بلومفيلد، وثانيها الاتجاه التوليدي (Générative) يتزعمه "نعوام تشومسكي"، الذي ميز بين القدرة الذهنية (الكفاية اللغوية) (Compétence)، والإنجاز (الأداء) Performance، وتحدث عن ملكة التفسير وخاصية التوليد. في حين شددت الوصفية السلوكيين على وصف الجانب الشفوي للغة في فترة محددة[3].

1 – علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، النظرية والتطبيق، ص 325.

2 – محمد الأوراغي، اللسانيات النصية وتعليم اللغة العربية، ص 27.

3 – علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، صص 36–35.

تحـدث الوصفيون عن دور التكرار والمحاكاة والتعزيز والارتباط بين المثير والاسـتجابة اللغويـة في ربط الكلمـة بدلالتها[1]، لكن تشومسـكي انتقد كل ذلك مركـزا عـلى البنى الفطريـة "فالطفل يملـك بالفطرة تنظيـما ثقافيا يمكن تسـميته بالحالـة الأساسـية للعقل"[2] والتي هي تطور مسـتمر حتى تصـل إلى مرحلة نهائية تتمثل في معرفة الطفل أو الإنسان للغة.

رغـم خصوبة هـذا الفكر ومرونتـه، إلا أن منظري الخطـاب التربوي رأوا عـدم نجاعتـه في مـشروع التربيـة، إذ "اللسـانيات التوليدية التحويلية تسـعى إلى وصـف القواعـد الكافيـة ضمـن الكفايـة اللغوية وتفسـيرها وهي قواعـد كلية، وليسـت قواعد تربوية تهدف إلى تقديم التعريفات والرسوم التخطيطية والتمارين الكلامية التي تسـاعد المتعلم على اكتسـاب المعرفة باللغة وبطرق استعمالها"[3] وهو مـا اصطلح عليه لاحقا "بالقـدرة الاتصالية". جاء "ديل هايمـز" بمفهوم القدرة الاتصاليـة حـين رأى قصور مفهـوم الكفايـة (Compétence) عند تشومسـكي، وإكمالها "لتفسـير القواعد الوظيفية والاجتماعية للغـة... فهي ذلك العنصر الذي نسـتطيع بـه أن تنقـل الرسـائل وتفسـيرها، ونتفاوض مـع الآخرين في سـياقات متعـددة"[4]، وبهذا نجمـع ما بين المعرفـة أو القدرة النحوية وبين طرق الاسـتعمال ومجالاته التداولية تحقيقا لغاية الخطاب وهي التواصل.

يمكـن إرجـاع الاهتـمام بوظيفيـة اللغـة والتركيـز عـلى القـدرة الاتصالية للخصائـص الجامعـة التـي تميزهـا، تلك الخصائـص منها مـا يتصـل بماهية هذه القدرة، ومنها ما يتصل بقيمتها ودورها في عملية الاكتساب وتعليم وتعلم اللغة.

---

1 – ميشـال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسـات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، لبنان، ط1، 1993، ص 73.

2 – نفسه، المرجع السابق، ص 94.

3 – ميشـال زكريا، الألسـنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسـيطة)، المؤسسـة الجامعية للدراسات والنشر، لبنان، ط1، 1983، ص 21.

4 – دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 244.

خصائص الماهية:

من بين أبرز خصائص الماهية:

الشمولية: وسمت القدرة الاتصالية بأنها "قدر شاملة"[1] لأنها تجمع كل مكونات الموقف الكلامي بدءا من الكفاية الذهنية لدى المتكلم/ المستمع المثالي في إنتاج وفهم المتواليات الكلامية وصولا إلى مراعاة مجريات الخطاب، ولهذا يتحدث منظرو هذا الفرع من الدرس عن مكونات أربعة لهذه القدرة: مكون القدرة النحوية- ومكون قدرة الخطاب- ومكون القدرة اللغوية الاجتماعية- ومكون القدرة الاستراتيجية "الذي يوظف فيه العلامات اللغوية وغير اللغوية لتعويض النقص الذي ينشأ عن متغيرات الأداء أو عدم توافر القدرة "[2] تنقص معرفة القواعد، ومعيقات الأداء كالمرض وعدم التركيز.

خصائص الاكتساب والتعلم:

تلتقي كفاءات تعلم اللغة العربية، والنحو بصفة أخص مع مقومات الوظيفية وأهدافها حيث ينظر إلى اللغة في تفاعلها بين الأشخاص وينظر إلى وحدات اللغة داخل كل النص لا بعزلها عنه بالتركيز عن الجملة " لأن خصائص الجملة لا يمكن أن تقارب المقاربة الكافية إلا إذا وضعت في سياقها النصي"[3]، وجمع ملابسات السياق، لشدة الارتباط بين اللغة وظروف إنتاجها داخل النص ذاته وخارجه بمعرفة ظروف إنتاجه.

إن الجمع بين المعرفة اللغوية- بقواعد النحو - وبين كيفية استعمالها هو الكفاءة التي تسعى النظم التعليمية إكسابها للمتعلم، فالخطابات البيداغوجية تتحدث عن "أن تعلم اللغة لا يرتبط بتعلم الأنساق الشكلية بل إنه كذلك تعلم

1 - أحمد المتوكل، الوظيفة بين الكلية والنمطية، دار الأمان، المغرب، ط01، 2003، ص 19.

2 - دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 246.

3 - أحمد المتوكل، الوظيفية بين الكلية والنمطية، ص 16، وأسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 252.

لقواعـد اسـتعمال اللغة في التواصـل"[1] بالتركيز عـلى جملة من الأنشـطة التعليمية المسـاعدة على تنمية الكفاية أو القدرة التواصلية، ومن هذه الأنشـطة التركيز على التعبير الشفهي، وتنويع الأساليب بحسب وضعيات التواصل، واستثمارها[2].

خاتمة:

مـن خلال ما سـبق يمكننا القول بأن انفتاح رجال التربية على مسـتجدات اللسانيات الحديثة قد أحدث طفرة نوعية في تدارك الخلل المنهجي الذي صاحب مختلف المناهج الدراسـية عبر تجريب العديد من المقاربات بدءً بالمقاربة بالمحتوى، ووصـولا إلى المقاربـة بالأهـداف، وانتهـاء إلى المقاربـة بالكفـاءات، وكان لهـذه المسـاعي منطلق معرفي يصر على الاسـتفادة مما تقدمه اللسـانيات الحديثة، وذلك بغية النهوض بالفكر التربوي وإعداد جيل قادر على ممارسـة اللغة وامتلاك كفاءة تواصليـة في سـياقات مختلفة، وهـي الكفاءة المرجـوة من كل مقاربـة، ولا يمكن الحكـم عـلى اختيـار المقاربة النصية كإسـتراتيجية لتعليم أنشـطة اللغـة العربية في منظوماتنا التربوية إلا بعد قياس الناتج التعليمي وذلك بعد رصد ملامح التخرج للجيل المعني بهذه المقاربة.

مصادر ومراجع:

- الزمخشري، أساس البلاغة، تحقيق: عبد الرحيم محمود، دار المعارف بيروت، 1982.
- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي، وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، لبنان، د. ط، 1994.
- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية(الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، لبنان، ط1، 1983.
- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، لبنان، ط1، 1993.

1 – علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، ص 44.

2 – نفسه، المرجع السابق، ص 104.

- حمود محمد، تدريس الأدب: استراتيجية القراءة والإقرار، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1993.
- علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، النظرية والتطبيق، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2009.
- عيسى العباسي، التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، دار المغرب، الجزائر، د. ط، 2006.
- محمد بوبكري، التربية والحرية: من أجل رؤية فلسفية للفعل البيداغوجي، إفريقيا الشرق المغرب، د.ط، 2000.
- محمد فاتحي، تقييم الكفايات، منشورات عالم المعرفة، المغرب، ط01، 2004.
- فان ديك، علم النص، مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة: سعيد حسن بحيري، دار القاهرة للكتاب، القاهرة، ط01، 2001.
- محمد الدريج، الكفايات في التدريس: من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، د.ط، 2003.
- ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، مصر، د . ت، ج 6.
- محمد الأوراغي، اللسانيات النصية وتعليم اللغة العربية، دار الأمان، المغرب، ط1، 2010.
- علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة، 2005.
- حمد الله اجبارة، مؤشرات كفايات المدرس: من صياغة الكفايات إلى وضعية المطابقة، منشورات علوم التربية، الدار البيضاء، المغرب، ط01، 2009.
- محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديد، المتحدة، ليبيا، ط01، 2004.
- محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقاته، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط2008،1.

- الجوهري، معجم الصحاح، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط3، 1984.
- نصر حامد أبو زيد، مفهوم النص دراسة في علوم القرآن، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط 08، 2011.
- زحنين بهية، المقاربة النصية في تدريس اللغة العربية وفق منهج المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الاجتماعية، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، ألمانيا، العدد2، ديسمبر 2017.
- صالح الحاجي، من أعلام الفكر البيداغوجي، سراس للنشر، تونس، 2000.
- المنجد في اللغة والأعلام، دار الشروق، بيروت، ط 30، د. ت.
- الأزهر الزناد، نسيج النص: بحث فيما يكون به الملفوظ نصا، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط01، 1993.
- روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط01، 1998.
- أحمد المتوكل، الوظيفة بين الكلية والنمطية، دار الأمان، المغرب، ط01، 2003.
- Dominique Maingueneau, A border la linguistique, Ed seuil paris, France 1996.
- Said Medjber, C'est quoi l'école– comprendre ses maux par des simples mots- Edi Madani- Algérie.
- Vigner Gérard: didactique fonctionnelle du français; paris hachette.

تلقي الخطاب المسموع وفهمه داخل الفصل الدراسي : الكفايات والآليات

د. رشيدة الزاوي

تقديم:

إن أية لغة وأية ثقافة لا تستمدان قوتهما الوظيفية والتواصلية إلا من خلال قدرتهما على التفاعل مع الإنسان والمحيط، ومسايرتهما للحداثة والجدة دون الإخلال بهويتهما وأصالتهما. وبالتالي، فإن المستوى التعليمي في أي بلد يكون رهينا بمدى تملك متعلميه وتطويرهم لتلك الثقافة وتلك اللغة، أي لغة التكوين والإبداع والبحث والتنمية والتواصل مع الآخرين، فأي مستوى من التوظيف اللغوي نتوقع تحققه لدى المتعلم قبل ولوج سوق الشغل؟ وأي مستوى من الإتقان المهاري ينشده النظام التعليمي في متعلم اليوم، إذا كنا ندرك جيدا أن هذا المتعلم لا يلج رحاب الجامعة خاوي الوفاض من أية مكتسبات تعبيرية ومنهجية أو أي رصيد لغوي ومعرفي؟

إن الهدف الذي تسعى إليه المنظومة التعليمية هو جعل اللغة وسيلة لامتلاك مجموعة من المهارات ووضعها بين أيدي هذا الجمهور من المتعلمين المتعطش إلى البحث والتواصل، بطرق ميسرة ومستصاغة حتى نروي ظمأه، ونمكنه من التدرب على استعمال أساليب متنوعة وممنهجة في التعبير عن فكرة واحدة، وعلى الإلمام بالوظائف المهارية في فهم الخطابات والنصوص المختلفة الأغراض والمواضيع. بهذه الطريقة سنتمكن من دعم وتقوية لغة المتعلم وتنمية كفاياته المنهجية والتواصلية والثقافية والوجدانية، في تجاه دعم سبل التعلم الذاتي وأخذ المبادرة في إبداء الرأي ومناقشة الأفكار واتخاذ المواقف وزرع شغف الاكتشاف والإقبال على القراءة الشخصية. وهذا يستدعي "تجاوز الانتقادات وتصحيح ما أصاب الممارسة البيداغوجية من انحراف جعلها تنحرف بالفعل التربوي إلى فعل آلي تعودي، وإلى فعل اشراطي يعدم الخصوصية والتميز، ويستبعد التفكير الابتكاري"[1].

1 – محمد الدريج، الكفيات في التعليم، سلسلة المعرفة للجميع، منشورات رمسيس، الرباط، ع16، 2000، ص 3.

1 – المهارات اللغوية كمقاربة تواصلية وبيداغوجية:

اهتمت الدراسات الأكاديمية والتربوية بمجال التواصل وكيفية تحقيقه لدى المتلقين عامة والمتعلمين خاصة من خلال رصد عناصر الخطاب المدروس: الظاهرة منها والخفية، واعتبارها بناء لغويا تميزه خصائص معينة تؤلف بينها علاقة الدال والمدلول، والتي يتوقف الكشف عن توافقها أو عدمه على قدرة المتلقي على التفاعل مع الخطاب المقروء، وانفعاله به. لهذا حاولت المقاربة التواصلية أن تستفيد من بعض المعطيات والنظريات اللسانية والسيكولوجية والتربوية الحديثة التي غيرت قطب الاهتمام من المادة المعرفية واللغوية، إلى المتلقي وأوضاعه التعلمية، عن طريق تنمية قدراته اللغوية ومكتسباته الفكرية، ومواقفه الوجدانية وأدواته المهارية، والانتقال به من مستوى تسجيل الانطباعات والملاحظات الأولية إلى مستوى البحث في العلاقات الخفية، المؤلفة بين الدوال والمدلولات، بهدف اختراق عوالم الخطابات وتمكين المتلقي من استعمال اللغة بطريقة سليمة، وتوظيفها في مواقف تواصلية حقيقية ووضعيات تعلمية إيجابية. إنها عملية اجتماعية ولسانية وسيكولوجية وتربوية تقوم على المحاورة والمجادلة والتفاعل المتبادل بين المرسل والمرسل إليه، كما تعتبر نشاطا يعكس" وضعية تكافؤية تجمع بين الإبلاغ والاستقبال وإعادة البناء والتأويل والاستنتاج"[1]. وهذا يستدعي أن يتوفر المتعلم على أوليات نفسية وذهنية وأخرى مرجعية تساعده على الاستجابة لمثيرات الخطاب المدروس وملء البياضات التي يطرحها.

أن التواصل كفعل بيداغوجي لا يتحقق إلا إذا مكنا المتعلم من تجاوز التخزين الأعمى للمعرفة الملقنة، وأثرنا لديه شهية النقد والمساءلة، والإثبات والإقصاء، الإبداع والإنتاج، ثم إبراز المواقف الشخصية تجاه محيطه. وفي المقابل، فإن بعض المعيقات قد تؤثر سلبا على أي تواصل بيداغوجي بين المدرس والمتعلم، نذكر منها:

- تهميش دور المتعلم في البناء والإنتاج؛

1 - Cornu(Laurence)-vergnloux (Alain), la didactique en question, Ed, hachette, paris, 1992, p. 82.

- تهميش عالمه الذاتي في الفهم والتأويل؛
- تغييب المحفزات والكفايات المناسبة لتحقيق التواصل الإيجابي، سواء كانت منهجية أو سلوكية أو معرفية أو تربوية... أو أحيانا عدم توظيف تلك الكفايات في وقتها المناسب وحسب المقامات التعلمية الملائمة؛
- مخاطبة المتعلم بلغة متعالية وجعل كلام المدرس من البدهيات التي يفترض أن المتعلم قد استوعب مغزاها ومقاصدها.

وفي حالة وجود هذه المعيقات، فإن التواصل الإيجابي يتحول إلى استجابة بطيئة لمثيرات الخطاب، ويصبح تلقيه ضربا من النمطية والمعيارية التي تغيب خصوصياته النوعية وتمنعه للضوابط القرائية الثابتة.

وبما أن هذه الورقة تتمحور حول المهارات اللغوية التواصلية كفعل بيداغوجي، فإن الدافع إليها هو ما لاحظناه من إخفاق المتعلمين في خلق مواقف حوارية وتعبيرية بلغة سليمة ومنهجية متزنة، سواء أثناء إلقاء العروض أو طرح الأسئلة أو مناقشة فكرة، أو تحرير المواضيع على الرغم مما يتميز به البرنامج التعليمي من غنى وثراء في الكم والنوع المعرفيين. لهذا كان سعينا نحو مد جسور التواصل والتفاعل بين المتعلم الذي أصبح محمور التكوين والتعليم، وبين المدرس الذي أصبح يضطلع بدور التوجيه بدلا من الإلقاء واحتكار السلطة المعرفية.

2 - كفايات تلقي الخطاب المسموع:

تعتبر مهارات اللغة العربية وكفاياتها محورا أساسيا لإعداد أجيال متعددة من المتعلمين الذين سيلجون أسلاك الكليات والمعاهد العليا. إن مهارات مثل الاستماع والقراءة والكتابة والمحادثة هي ضرورية في التكوين على المدى الواسع والممتد، لأنها تساعدهم على تبني منهجية منظمة وواضحة في كتابة التقارير والبحوث والمقالات، والاستماع الجيد إلى المحاضرات والدروس والندوات والمناقشات، والتعبير السليم عن آرائهم ومواقفهم، والمشاركة المنهجة في المناظرات والحوارات، وبالتالي تبادل الأفكار مع الآخرين وتبليغها بطرق مفهومة

وواضحة. لهذان فإن اللغة هي أساس هذه الأنشطة، وإتقانها سيساعد- لامحالة- على اكتساب تلك المهارات وتحقيق كفاياتها، حتى يستطيع المتعلم مسايرة كل أشكال التطور اللغوي والمعرفي والمنهجي في البرامج المقررة ومضامينها، خاصة على مستوى الخطابات الشفوية/ المسموعة والتي تشمل الكفايات التالية:

- **الكفايات التواصلية:**

يساهم تلقي الخطاب الشفوي أو المسموع في ضمان استمرار النمو اللغوي وقدراته، ومهارات الحوار والمحادثة[1]، مثل: الانطلاق، والقدرة على الإبانة، والتعبير عن الآراء وتركيز الانتباه، ثم تتبع الأفكار والربط بينها وتدوين الأساسي فيها، لتبليغه للآخرين. هذه المهارات ستساعد المتعلم على مواجهة المواقف الصعبة إما في حياته الدراسية أو العملية. أما التلقي الشفوي هو وسيلة فعالة لتحقيق التلاؤم والتوافق الاجتماعي والتداولي بين المتعلم والمدرس والمجتمع، كما أنه وسيلة لإقامة علاقات إنسانية تستند إلى الثقة والوحدة الفكرية بين الأطراف السابقة، والتأثر بأنماط من السلوك الاجتماعي والتشبع بقيمه وتوجهاته، إذ يمكن من تبليغ شحنات ثقافية ولغوية تساهم في رصد أنواع الخطاب المعرفي وضوابطه المنهجية والتواصلية، كما أنه يساهم في تحقيق عنصري الأخذ والعطاء والتفاعل المتبادل بين المرسل والمتلقي ذهنيا ووجدانيا وسلوكيا[2].

- **الكفايات الثقافية:**

إن التلقي الشفوي يحقق سبل تبادل الأفكار والخبرات، والإقناع والاقتناع بالآراء والمواقف، ويساعد على إنماء الثروة الفكرية، التي تزيد تعبير المتعلم غنى وثروة، كما يمكنه من تعرف اتجاهات المجتمعات وتطورها علميا وثقافيا واقتصاديا، أي يعتبر الوسيلة الأولى في الاتصال بالثقافة الإنسانية والمحلية، من

1 – محمد الدريج، الكفايات في التعليم، من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، 2003، ص 39.

2 - Khoudry Driss, management pédagogique et perspectives de mise à niveau, Al moustakil n°203, du 29 novembre 1997, p. 14.

أجـل تحقيق هـدفي الفائدة والمتعـة الفكرية والوجدانية، وذلـك بعد وضعه وجها لوجه أمام تحديات الخطاب الشـفوي: لغة وفكرا وجمالية تعبيرية، كما أنه يسـاعد هذا المتعلم على تنويع روافد الثقافة المتعلمة وطرق اكتسـابها، ويساعد على الحفظ السريع والتعلم الدقيق والممنهج.

- **الكفايات المنهجية:**

إن التلقي الشفوي يساعد المتعلم – من خلال المهارات المكتسبة والنصوص التطبيقيـة – على تحديد الفروق بين اللغة الضعيفة واللغة المؤثرة، وكيفيات عملها واشـتغالها بواسـطة الأنسـاق العلائقيـة المنظمـة للأفـكار، ويحقق لديـه مهارات التفكـير مع المرسـل، والمراجعة الذهنيـة السريعة للأفكار[1] مـن أجل تحقيق هدفي الفهم والإفهام. كما أنه يعلمه السرعة والإتقان في تسجيل الملاحظات التي يرغب في تذكرهـا والتعليق عليها، والاحتفـاظ بأكبر قدر من المعلومات حولها، وتعرف كيفيـة الاسـتماع ومتابعة الأفـكار، وتعلم العـادات الجيدة أثنـاء الإنصات والتي تمكنه من تمييز المتشابهات والمختلفات، وتذكر نظام كل واحدة منهما.

فالتلقـي الجيـد يجعـل المتعلـم ينتقـل مـن مسـتوى تسـجيل الانطباعـات والملاحظـات الأوليـة إلى مسـتوى الاسـتنتاج والبحـث في العلاقـات والبنيـات المنظمـة، بهدف تعديـل تلك الملاحظـات أو الإضافة إليها، ويحفـزه على المحاكاة السليمة للمدرس، فكرا وانسيابا ودقة في الاستعمال اللغوي وتنظيم الأفكار.

- **المواقف الوجدانية:**

لا تنحصر أهمية التلقي الشفوي في تحقيق الكفايات السابقة، بل إنه يساعد المتعلم على خلق الحافز الوجداني لديه، وعلى التجاوب مع المعطيات التي يقدمها له مدرسـه، فيبدي شـغفه بالبحث والتقصي وتوسـيع مداركه عن طريق المناقشـة والحـوار وطرح الأسـئلة. وهذه الأخـيرة تسـاهم في إثبات ذاته وبناء شـخصيته

1 – مصطفـى بـن عبد الله بوشـوك، تعليـم وتعلم اللغـة العربية وثقافتها، دراسـة نظريـة وميدانية في تشـخيص الصعوبـات واقـتراح مقاربات ومناهـج ديدكتيكية، الهـلال العربيـة للطباعة والنشر، الرباط، ط1، 1990، ص 60.

بكيفية سليمة من خلال تشرب قيم الآخرين واتجاهاتهم وتحقيق التكيف الاجتماعي[1]. كما تساعده على التفاعل مع القضايا والتجارب المطروحة وعرض ردود أفعاله تجاهها إما بإثباتها أو دحضها أو تصحيحها. إن عملية التفاعل هاته تجعله يدرك أغراض المتكلم ويحس بمدى تأثير الحديث/ الخطاب المسموع في كيانه، فينفعل به ويقترح نقدا بناء له.

3 – آليات تلقي الخطاب المسموع:

- **آليات تتعلق بالمرسل/ المدرس:**

على المدرس أن يحدد مستويات كلامه أو خطابه، والأساليب التي يجب أن تناسب المواقف التعليمية والهدف منها. وأن يتعرف نوعية المستمعين وثقافتهم واهتماماتهم الفكرية، فتكون رموزه اللفظية واضحة لديهم. وقادرة على تبليغ مجموعة من الأفكار والتمثلات والقيم المشتركة – وإن في حدها الأدنى – بينه وبين متعلميه.

- **آليات تتعلق بالمتلقي/ المتعلم:**

على التلميذ/ المتلقي أن يترجم لغة المرسل إلى أفكار، وألفاظه إلى معان، وهذا يستدعي الفهم والإدراك الجيدين للمسموع، ووضوح هذا الأخير من أجل استيعابه بدقة وتمعن. كما عليه أن يتوفر على خبرات سابقة تتفق وخبرات المرسل من أجل تيسير عملية التواصل والفهم والإفهام، فأي خطأ ينتج عن ضبط في عملية الإرسال يتسبب حتما في فهم مغلوط للخطاب. ولتحقيق كل هذا لابد من توفر عنصري السمع والانتباه الكافيين بعيدا عن الضوضاء، وعدم الدقة في التعبير[2]، وتكييف الجهاز المعرفي والرصيد اللغوي للمتعلمين مع مقتضيات الدرس/ الخطاب الشفوي، وتطبيق المكتسبات في مواقف اتصالية جماعية.

---

1 – عبد اللطيف الفاربي ومن معه، القيم والمواقف– بيداغوجيا المجال الوجداني– مبادؤها النظرية وتطبيقاتها في القسم، مراجعة عبد العزيز الغرضاف وعبد الكريم غريب ومن معهما، ع8، سلسلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، 1992، صص 82-83.

2 – عبد الكريم غريب، بياغوجيا الكفايات، منشورات عالم التربية، ط 5، 2004، ص 237.

والخلاصة هي أن المتلقي يستقبل أفكار مدرسه من خلال الخبرة الموجهة، والمشاهدة والاستماع، والعرض والملاحظة، ومن خلال هذه الأخيرة تتكون لديه المادة اللغوية والحصيلة المعرفية التي تمكنه من قول شيء أو كتابته، وذلك بعد رسم الأهداف التالية:

1. أن يعرف المتعلم لماذا يتلقى ويستمع لخطاب شفوي، وما هو هدف المرسل من درس معين؛
2. أن يختار مكانا مناسبا للجلوس لا يعيقه عن الاستماع الجيد؛
3. أن يوجه انتباهه ونظره ’لى المرسل لمتابعة الأفكار بانتظام؛
4. أن يربط وجهة نظر المرسل بميوله ومواقفه وتجاربه؛
5. أن يحدد أوجه الاتفاق والاختلاف بين أفكاره وأفكار مدرسه أو زملائه؛
6. يتوفر الطرفان على خصائص معرفية مشتركة وإشارات لغوية موحدة ومعانيها، وكفايات لسانية (نحوية/ معجمية/ صرفية/ تركيبية)، وأخرى تواصلية: بيداغوجية ومعرفية، وتغذية راجعة تتجه من التعليم الاستهلاكي إلى التعليم الإنتاجي.

4 - كفايات فهم الخطاب المسموع:

يقصد بمهارة فهم الخطاب المسموع وتحليله كيفية تلقي الأداء الصوتي من طرف المدرس أو شخص آخر، ويتميز هذا الأداء عادة بالسرعة والدقة والكفاءة ومراعاة الضوابط اللغوية والتركيبية التي تساعد على فهم الخطاب لفظا ومعنى. ولهذه المهارة مجموعة من الكفايات يمكن حصرها في النقط التالية:

1. شد انتباه المتعلم/ المستقبل، إلى شخص أو شيء مسموع مثل مدرسيه أو المتحدث أو جهاز تسجيل، وبالتالي ضبط الصوت في إيقاعاته المنخفضة والمرتفعة، اللينة والفخمة والمتوسطة، والتي تحيل على دلالة المنطوق؛
2. تمكينه من رصد بعض الحركات التي تدعم الأفكار والمواقف، مثل

إشارات اليد، الرأس، العين، وكذلك بعض الاساليب مثل الاستفهام، والتعجب، والسخرية، الزجر، النداء...؛

3. جعله يتمثل الحركات النفسية المنسجمة مع إرسال الخطاب الشفوي، واستحضار لحظات الوقف، الابتداء، القطع، الفصل، الوصل...؛

4. إكسابه تقنية الانتقال من الفهم الانطباعي للأفكار إلى الفهم الفاحص، عن طريق تشغيله وإشراكه في مناقشة تلك الأفكار، أو قضية معينة[1]؛

5. تنمية ثقافته المتخصصة والعامة من خلال المعطيات المستحضرة في الدرس، ودعمها بالقراءة الشخصية؛

6. التفاعل مع الخطاب المسموع وربط محتواه بالخبرات الشخصية ومن ثمة التأثر به؛

7. القدرة على تأمل الأفكار بسرعة ودقة، وإصدار أحكام موضوعية حول القضية؛

8. تقويم المستضمرات المعرفية والحصيلة اللغوية والكفايات المنهجية في مستويات الفهم والتحليل والتنظيم؛

9. تعويد المتعلم على الإنصات وحسن الاستماع واحترام آراء الأخرين، ومواجهتهم بالتدخل الموضوعي.

هذه الكفايات يمكن تحويلها إلى أهداف إجرائية وعملية تراعي ضوابط الالتزام بالاستماع المحايد للأفكار أثناء الفهم، وبالاستماع المحلل والتقويمي أثناء التحليل، وأيضا ربط المعطيات الفكرية بسياقها الثقافي السابق واللاحق، أو ما يسمى "بمرجعية الأفكار"، وما تحمله من دلالات مستوحاة من إشاراته وإحالاته وتلميحاته، إضافة إلى تفكيك البنيات العامة أو المركبة إلى عناصر جزئية

1 – محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص: المرجعيات، المقاطع، الآليات، تقنيات التنشيط. السلسلة البيداغوجية(1)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1، 1998، صص 14–15.

تنتقل بالمعنى من التعقيد إلى التبسيط، وتميز بين الجوهري فيها والثانوي[1]، مع إدراك العلاقات التي تنتظم تلك البنيات، لينتهي نشاطه بتوليف العناصر السابقة وتركيبها وفق منهجية منظمة تراعي التسلسل العام للأفكار[2]، من خلال استنباط المعطيات الجديدة وتمثلها ذهنيا بعد تنشيط المستضمرات الفكرية والمفاهيمية الخاصة بمحاور الخطاب.

خلاصة:

إن مهارات تلقي الخطاب المسموع وفهمه ستساعد حتما على تنمية شخصية المتعلم باعتباره غاية في ذاته، وفاعلا إيجابيا في تنمية مجتمعه والارتقاء به، وستحقق لديه القدرة على التعلم الذاتي والاندماج مع مستجدات مجتمعه، مع دمج هذه الأخيرة حسب حاجاته العلمية واليومية، وكذا على تنظيم ذاته وتدبير تكوينه الذاتي وشؤونه الخاصة ومشاريعه كما أنها ستساهم في إكسابه منهجية منظمة في التفكير وفي تطوير مدارجه العقلية. والتخطيط المنهج المؤدي إلى التواصل الإيجابي وتنظيم العمل والأبحاث داخل الفصل الدراسي وخارجه، كما ستمكنه من تقنيات التحليل والاستدلال، ومهارات الحوار والنقد البناء، وتنويع المقاربات، واستثمار الكفايات الإعلامية والمعلوماتية في معالجة المعطيات وتحليلها.

المراجع:

- محمد الدريج، الكفيات في التعليم، سلسلة المعرفة للجميع، منشورات رمسيس، الرباط، ع16، 2000.
- محمد الدريج، الكفايات في التعليم، من أجل تأسيس علمي للمنها المندمج، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، 2003.

1 – رشيدة الزاوي، تدريس علوم اللغة بين التراكم المعرفي والضبط العلمي: مقارنة بيداغوجية بين الواقع التعليمي والثانوي والجامعي، ضمن الملحق التربوي لجريدة الاتحاد الاشتراكي، ع 6259، 28 شتنبر 2000، ص 11.

2 – نفسه، المرجع نفسه، ص 11.

- عبد الكريم غريب، بياغوجيا الكفايات، منشورات عالم التربية، ط 5، 2004.
- مصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، دراسة نظرية وميدانية في تشخيص الصعوبات واقتراح مقاربات ومناهج ديدكتيكية، الهلال العربية للطباعة والنشر، الرباط، ط1، 1990.
- عبد اللطيف الفاربي ومن معه، القيم والمواقف- بيداغوجيا المجال الوجداني- مبادؤها النظرية وتطبيقاتها في القسم، مراجعة عبد العزيز الغرضاف وعبد الكريم غريب ومن معهما، ع8، سلسلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، 1992.
- محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص: المرجعيات، المقاطع، الآليات، تقنيات التنشيط، السلسلة البيداغوجية(1)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، البيضاء، ط1، 1998.
- رشيدة الزاوي، تدريس علوم اللغة بين التراكم المعرفي والضبط العلمي: مقارنة بيداغوجية بين الواقع التعليمي والثانوي والجامعي، ضمن: الملحق التربوي لجريدة الاتحاد الاشتراكي، ع 6259، 28 شتنبر 2000.
- Khoudry Driss, management pédagogique et perspectives de mise à niveau, Al moustakil n°203, du 29 novembre 1997.
- Cornu(Laurence)-vergnloux (Alain): la didactique en question, Ed: hachette, paris, 1992.

التربية على القيم في منهاج التربية الإسلامية

د. المصطفى السماحي

تمهيد:

التربيـة على القيم أصبحت من الـضرورة بمكان، أكثر من أي وقت مضى، نظـرا للتردي القيمـي الذي تعرفه مجتمعاتنـا العربية والإسـلامية، والعالم بأسره. فالقيـم هـي الموجه الأسـاس للتربية، فلا تربيـة بدون قيم، وإذا كان الإنسـان هو محـور الحياة، فإن التربية القيمية هي الكفيلـة بصلاحه وصلاح المجتمع. وفي ظل التحـولات القيمية الكبرى التي يشـهدها العالم، وأمام عولمة كاسـحة باتت معها الأفـكار عابرة للقارات، يـراد من خلالها تنميط القيم – قيـم الغالب – وفرضها عـلى الآخـر، دون مراعـاة للخصوصيـة الثقافيـة والقيميـة، فقد أصبحـت القيم الغربيـة تغزو مدارسـنا وبيوتنا وإعلامنا – في اللباس ونـوع الحلاقة، والعلاقات الاجتماعيـة....– مما يجعل قيمنا مهـددة في عقر دارنا، الشيء الذي يجعل الفاعلين في مجال التربية والتعليم يدقون ناقوس الخطر.

فالحديـث عن التربية على القيم حديث يكتـسي أهميته من خلال ما يضمنه مـن تنشـئة سـليمة، وبناء المواطـن الصالـح المرغوب فيـه، وكذا تنميـة وتحصين المجتمع ووحدته من التيارات الوافدة من خارج ثقافته، خاصة ونحن أمام تفشي رأسمالية متوحشة تطغى عليها المادة، ولا تعرف الأخلاق ولا تهتم بها.

ومـن هنـا تبرز أهمية ادماج القيـم في منظومة التربيـة والتعليم باعتبارها قاطـرة التنميـة في المجتمع، لأن تنميـة المجتمعات مبنية عـلى منظومة التعليم، ومنظومة التعليم مبنية على القيم الضامنة لعمليّة التنشئة السليمة، وبناء نموذج المواطن الصالح.

وأمام هذه الإشـكالية، نطرح التسـاؤلات التالية: مـا المقصود بالقيم؟ وما أهميتها في منظومة التربية والتعليم؟ وما الأسس المرجعية للقيم في منهاج التربية الإسلامية؟.

هذه الأسئلة وغيرها سأحاول الإجابة عنها في هذا البحث الذي ارتأيت أن أقسمه إلى مقدمة مفاهيمية وثلاثة مباحث وخاتمة:

مقدمة مفاهيمية: مفهوم القيم

القيّم في اللغة جمع قيمة، والقِيمة: ثمن الشّيء بالتّقويم[1]، وَقَوَّمَ السِّلْعَةَ تَقْوِيمًا. وَالِاسْتِقَامَةُ: الاعْتِدَالُ. وقَوَّمْتُه: عَدَّلْتُه، فَهُوَ قَوِيمٌ ومُسْتَقِيمٌ، يُقَالُ: اسْتَقَامَ لَهُ الْأَمْرُ. وَقَوْلُهُ تَعَالَى: {**فَاسْتَقِيمُوا إِلَيْهِ**}[فصلت:6] أَيْ فِي التَّوَجُّهِ إِلَيْهِ دُونَ الْآلِهَةِ. وَقَوَّمَ الشَّيْءَ تَقْوِيمًا فَهُوَ قَوِيمٌ: أَيْ مُسْتَقِيمٌ. وَقَوَامُ الرَّجُلِ أَيْضًا: قَامَتُهُ وَحُسْنُ طُولِهِ. وَقِوَامُ الْأَمْرِ بِالْكَسْرِ: نِظَامُهُ وَعِمَادُهُ[2]. وقيِّمُ القومِ: الَّذِي يقوِّمهم ويَسُوسُ أمرَهم[3].

أما في الاصطلاح: فإنه لما كانت القيم تدخل في مجالات متعددة وحقول معرفية متنوعة، فإنه يختلف ويتنوع مدلولها ومفهومها حسب مجال أو حقل الدراسة. فقد عرفت القيم في مجال علم النفس الاجتماعي بأنها "معيار اجتماعي ذو صفة انفعالية قوية تتصل بالمستويات الخلقية التي تقدمها الجماعة، ويمتصها الفرد من بيئته الاجتماعية والخارجية، ويقيم منها موازين يبرر بها أفعاله وتتخذها

---

1 – ينظر الهروي، محمد بن أحمد بن الأزهري أبو منصور، تهذيب اللغة، تحقيق محمد عوض مرعب، ط 1، دار إحياء التراث العربي – بيروت، 2001م، باب القاف والميم 9/ 269. وابن منظور، أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، محمد بن مكرم الأنصاري، لسان العرب، ط 3، دار صادر – بيروت، 1414هـ، فصل القاف 12/ 500. والزَّبيدي، محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني أبو الفيض، الملقّب بمرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق مجموعة من المحققين، دار الهداية، (مادة: ق وم) 33/ 312.

2 – ينظر الرازي، محمد بن أبي بكر أبو عبد الله، مختار الصحاح، تحقيق يوسف الشيخ محمد، ط 5، المكتبة العصرية – الدار النموذجية، بيروت – صيدا، 1420هـ– 1999م، مادة (ق وم) 262. والفارابي، إسماعيل بن حماد أبو نصر الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، ط4، دار العلم للملايين – بيروت، 1407هـ– 1987م، (مادة: ق وم) 5/ 2017. والزبيدي، تاج العروس (مادة: ق وم) 33/ 312).

3 – ينظر الهروي، تهذيب اللغة باب القاف والميم 9/267. وابن منظور، لسان العرب فصل القاف 12/ 502.

هاديا ومرشدا"[1]. وفي المعجم التربوي القيم هي: "مجموعة من القواعد والمقاييس الصادرة عن جماعة ما، ويتخذونها معايير للحكم على الأعمال والأفعال، ويكون لها قوة الالتزام والضرورة العمومية، ويعتبر أي خروج عنها بمثابة انحراف عن الجماعة ومُثلها"[2].

وذهب عبد المجيد الهاشمي إلى أن القيم هي: "مجموعة من التنظيمات النفسية وأحكام فكرية وانفعالية يشترك فيها أشخاص بحيث تعمل تلك التنظيمات في توجيه دوافع الأفراد ورغباتهم في الحياة الاجتماعية لخدمة أهداف محددة تسعى لتحقيقها تلك الفئة"[3]. في حين عرفها الدكتور ماجد عرسان الكيلاني بقوله: "القيم محطات ومقاييس تحكم بها على الأفكار والأشخاص والأشياء والأعمال والموضوعات والمواقف الفردية والجماعية من حيث حسنها وقيمتها، أو من حيث سوءها وعدم قيمتها وكراهيتها، أو في منزلة معينة بين هذين الحدين"[4].

وهذا التعريف وإن كانت مرجعيته الفلسفة الإسلامية إلا أنه لم يخرج عما سبق من التعاريف الأخرى، فرغم اختلاف مشارب واتجاهات هذه التعاريف إلا أنها ذات مدلولات متقاربة، فهي تشترك في كون القيم هي مجموعة من القوانين والمقاييس النابعة من الجماعة، والتي تعتبر معيارا لتوجيه سلوكات وتصرفات الأفراد والجماعات وضبطها، والحكم عليها بالقبول أو الرفض، بالحسن أو القبح، وكل خروج عنها يعتبر خروجا عن قيم الجماعة ونظامها.

وأما في الفكر الإسلامي فإن جابر قميحة يرى أن القيم الإسلامية هي: "مجموعة الأخلاق التي تصنع الشخصية الإسلامية وتجعلها متكاملة، قادرة على التفاعل الحي مع المجتمع، وعلى التوافق مع أعضائه، وعلى العمل من أجل

1 – فؤاد البهي، علم النفس الاجتماعي، دار العربي – القاهرة، ص 29.

2 – لطفي أحمد بركات، المعجم التربوي، دار الوطن – الرياض، 1984، ص 113.

3 – عبد المجيد محمد الهاشمي، المرشد في علم النفس، دار الشروق – جدة، 1984، ص 136.

4 – ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، دار القلم – دمشق 1987، ص 92.

النفس والأسرة والعقيدة"[1]. كما يعرفها محمد محمود الخوالدة بأنها: "مجموعة النسق القيمي الأخلاقي التي حددها القرآن الكريم كمعايير للسلوك الإنساني في إطار الخير أو الشر، أي تحديد قرب هذا السلوك أو بعده عن المثل العليا التي تمثل المحكات الأساسية للأخلاق في المجتمع الإسلامي"[2]. أما الدكتور أحمد مهدي عبد الحليم فيرى أن مفهوم القيمة يشير إلى: "حالة عقلية ووجدانية، يمكن تعرفها في الأفراد والجماعات والمجتمعات من خلال مؤشرات، هي المعتقدات والأغراض والاتجاهات والميول والطموحات والسلوك العملي"[3]. وهذا التعريف وإن كان يبدو فيه الجمع بين المتناقضات كالجمع بين الحالة العقلية والوجدانية، إلا أنه تعريف ذو مرجعية إسلامية يكون فيها التطابق بين العقل والوجدان، حيث نور العقل يشع من القلب، وهذا واضح في قوله تعالى: {أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا}[الحج:44].

من خلال ما سبق نخلص إلى أن القيم هي مجموع الفضائل والأخلاق الموجهة لسلوك الأفراد، إلا أن مصدرها في الفكر الإسلامي هو القرآن والسنة، ولذلك فهي تتميز بنوع من الثبات والإلزامية. بينما مصدرها في الحقول الأخرى هو الجماعة التي ينتمي إليها هؤلاء الأفراد، وعليه فهي تختلف من جماعة إلى أخرى، فنقول إنها غير عامة أو غير ملزمة، لأن ما هو مقبول في مجتمع قد لا يكون كذلك في مجتمع أخر.

المبحث الأول: أهمية القيم في منظومة التربية والتعليم:

إن ما تعيشه المجتمعات المعاصرة من انتكاسة على مستوى القيم والأخلاق يجعلنا نقول بحق "إننا نعيش اليوم، وعلى الصعيد العالمي، أزمة

1 – جابر قميحة، المدخل إلى القيم الإسلامية، دار الكتاب المصري– القاهرة، 1984، ص 41.

2 – محمد محمود الخوالدة، التقييم الذاتي لدرجة الاعتقاد والممارسة لمنظومة القيم الأخلاقية الإسلامية لدى الطلبة في جامعة اليرموك، مجلة دراسات العلوم التربوية– الأردن عدد1، مجلد 30، آذار/ 2003، ص 108.

3 – أحمد مهدي عبد الحليم، تعليم القيم فريضة غائبة، مجلة المسلم المعاصر، عدد 66/ 65، سنة 1993.

انهيار نظم القيم بسبب التغيرات الكبيرة التي أصابت بنى المجتمعات، وأنماط الانتاج، وسيولة المعلومات، وهياكل العلاقات الأسرية والاجتماعية والدولية، ومضامين وأشكال القوانين التي باتت تنظم كل ذلك، مما زج بالإنسان المعاصر في أنواع متعددة من المعاناة، كالإحباط، وخيبة الأمل، والإحساس بالاغتراب، والشعور بالضعف..."[1].

وبلدنا – المغرب– ليس بمنأى عن هذه الأزمة، لا على المستوى الاجتماعي، حيث انتشار الفساد، الجريمة، المخدرات، الغش، الرشوة، والخيانة ...إلخ، في جميع المجلات، وعلى جميع الأصعدة؛ السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية وغيرها. ولا على المستوى التربوي، حيث انتشار الممارسات اللامدنية، والظواهر المنافية للمواطنة من قبيل الغش، عدم احترام الأدوار والغير، الإضرار بالممتلكات العامة وبالبيئة، بعض أشكال العنف، وغيرها من السلوكات التي تثبت العديد من الدراسات تزايد انتشارها في المجتمع، وفي بعض المؤسسات التعليمية[2].

فهل تستطيع المدرسة اليوم، أمام كل هذه الإكراهات، أن تساهم في إنتاج وتخريج المواطن المنخرط والفاعل في المجتمع، المتشبع بهويته وثقافته، المنفتح على غيره؟ لن تستطيع تحقيق ذلك "إلا عبر قاطرة مبنية على أسس وركائز متينة قوامها البرامج والمناهج الحية، والأطر والمؤسسات التي تقوم بوظيفة التربية والتكوين والترشيد لا التدريس فقط"[3].

وقد أثبتت التجارب أن الدول والبلدان التي تمثل اليوم قوى صاعدة مثل كوريا الجنوبية واليابان وسنغفورة وماليزيا وغيرها، هي تلك التي استثمرت في الرأسمال البشري، وفي تكوين المواطن المؤهل المتشبع بقيم المواطنة وبثقافة الحقوق والواجبات، وجعلت همّها تربية الإنسان ولا شيء غير التربية.

---

1 – أحمد عبادي، عن القيم الدينية والأخلاقية والمدنية– الاجتماعية، مجلة الإحياء العددان 32–33، ص 12.

2 – ينظر العربي وافي، المدرسة كفضاء للتربية المدنية، أشغال الندوة الوطنية حول "المدرسة والسلوك المدني" المنظمة من قبل المجلس الأعلى للتعليم بالرباط في 23–24 ماي 2007، ص 49.

3 – الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل، مقاربة سوسيولوجية، ط 2، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء– المغرب، 2015م، ص 89.

إن التعليم والتربية وجهان لعملة واحدة، وجناحان لطائر التنمية، لا يمكن الفصل بينهما، وإن الفصل بينهما كما هو الحال في كثير من النظم التعليمية في العالم – ومنها المغرب– هو الذي أعطانا هذا الانفصام في الشخصية، فكثير من الحاصلين على أعلى الشهادات – أطباء ومهندسين وموظفين ساميين وأساتذة...– تنتشر في صفوفهم أنواع من السلوكات اللامدنية كالرشوة والغش والخيانة...، ويفتقدون إلى قيم الرحمة والصدق والأمانة والتعاون...، لأنهم تلقوا علما دون تربية، ولذلك بدأت الكثير من الأصوات والأقلام المهتمة بمجال التربية تدعو إلى إعادة الصلة بينهما لما لذلك من تأثير في إعادة بناء الإنسان[1].

فإذا كان الإنسان هو محور الحياة، فإن مدار النظام التربوي في أي مجتمع من المجتمعات ينبغي أن يهدف إلى الارتقاء به. وإن أي تغيير للنُّظم والهياكل إذا لم يصحبه ويسايره تغيير للإنسان في جوهره فهو مضيعة للوقت في دوامة التجارب الفاشلة ليس إلا. وإن الله تعالى لا يصلح أخر هذه الأمة إلا بما صلح به أولها، وإن أولها لم يصلح إلا بتغيير الإنسان، فإنه من المعلوم أن الجزيرة العربية كانت قبل بعثة الرسول صلى الله عليه وسلم في شر حال؛ حروب قبلية، وقتل للرجال، وسبي للنساء، ووأد للبنات...، فاستطاع عليه الصلة والسلام في وقت وجيز أن يغيّر هذه الأوضاع، وأن يصنع منهم جيلا فريدا في التاريخ.

ومن ثمّ تظهر أهمية التربية على القيم، وتظهر معها أهمية المدرسة ودورها في الاصلاح والتغيير باعتبارها ذرعا مجتمعيا بالغ الأهمية في صيانة الثوابت الوطنية. كما أن التربية على القيم هي إحدى الوظائف الأساس للمدرسة، لكونها فضاء للتنشئة الاجتماعية، وممرا ضروريا لكل الأطفال؛ فتلميذ اليوم هو طالب الغد وإطار المستقبل.

---

1 – من هؤلاء الدكتور طه عبد الرحمن في كتابه "سؤال الأخلاق". والدكتور عبد الله الشارف في كتابه "أثر الاستغراب في التربية والتعليم". والدكتور محمود محمد سفر في كتابه "دراسة في البناء الحضاري" منشورات كتاب الأمة عدد 21 سنة 1409هـ. والدكتور لحسن مادي في كتاب "السياسة التعليمية بالمغرب ورهانات المستقبل". والخبير التربوي الدكتور في كتابه "القيم الإسلامية في المناهج الدراسية" منشورات الإيسيسكو 2003م.

المبحث الثاني: الأسس المرجعية للقيم في منهاج التربية الإسلامية:

إذا كان لكل مجتمع قيمه التي تحفظ تماسكه ووحدته، فإن ذلك راجع إلى وحدة الأسس المرجعية التي تستقى منها هذه القيم، ومن ثم كانت القيم وفق منهاج التربية الإسلامية تستقى من أصول مرجعية موحدة، يمكن إجمالها في أربعة:

الأساس الأول: الدين الإسلامي: يعد الدين الإسلامي هو الدين الرسمي للدولة، وبالتالي فهو المحدد للقيم التي يجب أن تؤطر سلوك المغاربة، ولا يمكن تصور أي قيمة ولا فهمها خارج هذا الإطار، فالقيم الكونية المشتركة من حرية ومساواة وحقوق الإنسان وغيرها إنما نفهمها فهما سليما يتماشى مع الخصوصية الإسلامية، ومن ثمَّ كان القرآن والسنة هما مصدرا الحكم على الأشياء بالحُسن أو القبح، والحلِّ أو الحرمة، ولذلك كانت من الأهداف العامة لمنهاج التربية الإسلامية: "ترسيخ عقيدة التوحيد وقيم الدين الإسلامي على أساس الإيمان النابع من التفكير والتدبر والإقناع وتثبيتها في نفس المتعلم انطلاقا من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة"[1].

الأساس الثاني: الدستور المغربي: باعتباره القانون الأسمى للدولة، فإنه جاء بمنظومة من القيم المشتركة التي تجمع بين مفاهيم الهوية والانتماء والحرية والحق والعدل والمساواة والواجب...إلخ، وذلك في انفتاح على القيم الكونية، وهو ما يلقي على عاتق المدرسة مسؤولية مواكبة وتنزيل هذه المبادئ ونقلها إلى الناشئة[2].

الأساس الثالث: الميثاق الوطني للتربية والتكوين: باعتباره وثيقة إطار تحدد المعالم الكبرى للإصلاح التعليمي التي تتمثل في الانطلاق من مبادئ كبرى تهم القضايا السياسية والثقافية والاجتماعية والإيديولوجية والقيمية

1 – وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي يونيو 2016، ص 9.

2 – ينظر عمر الأزمي الإدريسي، قيم المواطنة بين مقتضيات الدستور ورهانات مدرسة المستقبل، دفاتر التربية والتكوين، ملف خاص بالمدرسة المغربية والتربية على القيم في مجتمع قيد التحول، العدد 5/ شتنبر 2011، ص 19 وما بعدها.

والاقتصاديـة لبنـاء مقومـات مـشروع إصلاحـي يـروم إحداث تغيـيرات على مستوى النظام التعليمي[1].

فقـد حدد الميثاق القيم التي يجب أن تتضمنها المناهج والبرامج الدراسـية، واعتبرها من المرتكزات الثابتة وهي:

- قيم العقيدة الإسلامية؛
- قيم الهُوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية؛
- قيم المواطنة؛
- قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.

وهي مرتكزات تهم كل المواد الدراسـية دون تمييز، فهي مطالبة بتقاسـم نقل هذه القيم إلى المتعلم وترسـيخها في سلوكه عبر المناهج والبرامج والكتب المدرسية، وعليه فإن مادة التربية الإسـلامية مادة من المواد التي يلقى على عاتقها ترسـيخ القيم في الناشئة، وليست وحدها المختصة بذلك كما يظن الكثير من الناس.

الأسـاس الرابـع: منهـاج التربيـة الإسـلامية: إذا كانـت المناهـج والبرامـج والكتب المدرسـية هي المضمـون الرئيسي للميثاق الوطني التربيـة والتكوين[2]، فإن منهاج التربية الإسـلامية الذي تم تعديله ومراجعته اسـتنادا إلى التوجيهات الملكية الصـادرة بالمجلـس الـوزاري المنعقـد بالعيـون في)6(فبرايـر) 201) والتي ركزت عـلى "إعطـاء أهمية أكـبر للتربية على القيم الإسـلامية السـمحة وفي صلبها المذهب المالكي السني، الداعي إلى الوسطية والاعتدال، وإلى التسامح والتعايش مع مختلف الثقافات والحضارات الإنسانية"[3]، فإن هذا المنهاج يتطلع إلى أن يكون المتعلم[4]:

1 – ينظـر المجلـس الأعـلى للتعليم، مجلة المدرسـة المغربية، ملـف: المدرسـة الأدوات والوظائف، العدد6، ص 23.

2 – ينظر المجلس الأعلى للتعليم، أشغال ندوة "المدرسة والسلوك المدني"، ص 121.

3 – ينظر وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، منهاج التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص 2.

4 – نفسه، صص 4–5.

- متشبعا بقيم الدين الإسلامي، ومعتزا بهويته الدينية والوطنية، محافظا على تراثه الحضاري، محصنا ضد كل أنواع الاستلاب الفكري؛
- منفتحا على قيم الحضارة المعاصرة في أبعادها الإنسانية؛
- ملما بقيم الحداثة والديمقراطية وحقوق الإنسان المنسجمة مع خصوصيته الدينية والوطنية والحضارية؛
- متمسكا بالسلوك القويم المعتدل والمتسامح والمثل العليا المستمدة من روح الدين الإسلامي.

كما يهدف إلى تحقيق الأهداف الآتية[1]:

- ✓ التشبث بالهوية الدينية والثقافية والحضارية المغربية؛
- ✓ ترسيخ عقيدة التوحيد وقيم الدين الإسلامي على أساس الإيمان النابع من التفكير والتدبر والإقناع وتثبيتها في نفس المتعلم انطلاقا من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة؛
- ✓ تعرف المتعلم على سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم ومقاصدها وفقهها والاقتداء به؛
- ✓ تنمية فهمه وإدراكه للمفاهيم الشرعية وتجريدها وتعميمها، حتى يتمكنوا من بناء شبكة مفاهيمية تبرز العلاقات بين المفاهيم المكتسبة في المراحل التعليمية السابقة والمفاهيم الجديدة؛
- ✓ تنشئة المتعلم على قيم التعايش والتكافل والتضامن والتسامح والانفتاح واحترام الآخر؛
- ✓ بناء الشخصية الإسلامية المتوازنة والمنفتحة عند المتعلم؛
- ✓ اكتساب معارف مرتبطة ارتباطا مباشرا بالقضايا الأساسية ذات الأهمية العالمية؛

1 – ينظر وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، منهاج التربية الإسلامية، ص 9–10.

- ✓ اكتساب قيم وأخلاق وميولات أصيلة تنمو وتنفتح على التراث الوطني والعالمي؛
- ✓ اتخاذ المواقف والتصرفات المناسبة تبعا للتعلمات والمكتسبات؛
- ✓ اكتساب المهارات المشتركة بين المواد، بالإضافة إلى المهارات الخاصة بمادة التربية الإسلامية.

ولتصريف هذه القيم تم بناء المنهاج الدراسي لجميع المستويات الدراسية من السلك الابتدائي إلى نهاية السلك الثانوي التأهيلي، وفق المداخل الرئيسية الآتية: التزكية، الاقتداء، والاستجابة، والقسط، والحكمة.

المبحث الثالث: آليات تنزيل القيم في منظومة التربية والتكوين:

يتطلب نقل القيم إلى الناشئة توظيف جملة من الآليات، منها:

- **آلية الخطاب**: المتمثلة في المناهج والبرامج والكتب المدرسية بوصفها آلية لنقل القيم عبر المضامين الدراسية[1]؛
- **آلية القدوة**: وهي أهم آلية، وذلك بتقديم المربين مثالا ناجحا مجسدا للقيم المراد تبليغها، من خلال تصرفاتهم وسلوكهم اليومي[2]، فلا يكفي تمكين المتعلمين من التصورات والمفاهيم النظرية حول القيم، بل ينبغي ترجمتها إلى سلوك عملي.

ونظرا لقيمة هذه الآلية وأهميتها، وجدنا المنهاج الجديد يتحدث عن بيداغوجيا القدوة[3]، وهو مفهوم مركزي في التربية على القيم الإسلامية؛ فقد ربى النبي صلى الله

1 – ينظر عبد اللطيف المودني، المدرسة المغربية ومسارات التربية على القيم المشتركة، مجلة دفاتر العدد 5، ص 12.

2 – نفسه ص 12.

3 – لقد جعل المنهاج الجديد للتربية الإسلامية من بين المقاربات البيداغوجية المتمركزة حول المتعلم وبناء تعلماته: اعتماد بيداغوجيا القدوة لبناء المواقف وترسيخ السلوكات الإيجابية. ينظر وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، منهاج التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص 6.

عليه وسلم الصحابة رضوان الله عليهم بالقدوة وبالحال قبل المقال، قال الله تعالى: {لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ إِسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَنْ كَانَ يَرْجُوا اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا}[الأحزاب:21]. وهذا يجعلنا نتحدث عن أهمية تكوين وتأهيل أطر التدريس، أو ما يسمى بأخلاقيات المهنة، وهنا يمكن أن نتحدث عن دور مراكز التكوين والمدارس العليا للأساتذة في هذا التأهيل.

- **آلية الأنشطة**: أو ما يسمى بالحياة المدرسية وتنشيطها: فقد أرسى الميثاق الوطني للتربية والتكوين ومرسوم النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي، الإطار التشريعي والتنظيمي للأنشطة المدرسية، والتي تشمل إحداث الأندية التربوية باعتبارها إطارا وآلية لتحقيق ذلك[1]، وأصدرت في ذلك مجموعة من الدلائل والمذكرات، جعلت من أهدافها: تقوية الشعور بالانتماء إلى الجماعة والمؤسسة والمجتمع، وإذكاء روح التعلم التعاوني والعمل الجماعي، وتنمية الشخصية والاتجاهات والقيم والكفايات، والتمرن على تحمل المسؤولية والممارسة الديمقراطية، وتنمية مهارات التواصل وقيم الحوار، ومعالجة ظواهر الاختلال والانحراف، وتنمية السلوكات والعلاقات السليمة[2].

ويدخل ضمن هذه الآلية: الاحتفال بالأيام الوطنية والعالمية، فقد وضع الميثاق الوطني للتربية والتكوين إطارا عاما لتوجهات المنظومة التعليمية من أجل وضع الناشئة في صميم الواقع الاجتماعي واهتماماته، للمساهمة في خلق ديناميكية محلية وإقليمية وجهوية ووطنية ودولية، مواكبة للمشروع المجتمعي الديمقراطي التنموي الذي اختاره المغرب[3]، ويهدف الاحتفال بالأيام الوطنية والعالمية إلى

1 – ينظر مديرية المناهج والحياة المدرسية، دليل الأندية التربوية، 2009م، ص 7. ومديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية، دليل الحياة المدرسية، دجنبر 2008، ص 23 .

2 – ينظر مديرية المناهج والحياة المدرسية، دليل الأندية التربوية، مرجع سابق، ص 10. ومديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية، دليل الحياة المدرسية، مرجع سابق، ص 26.

3 – ينظر مديرية المناهج والحياة المدرسية، دليل الاحتفال بالأيام الوطنية والعالمية، 2009م، ص 7. ومديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية، دليل الحياة المدرسية، مرجع سابق، ص 144.

حفـظ الذاكـرة وتمتـين أواصر الوحدة الوطنيـة، وربط الماضي بالحـاضر، ووضع التجربة الوطنية في صميم التجارب الدولية، بهدف تمثلها وترسـيخ القيم الوطنية والإنسانية في السلوك اليومي للمتعلمين[1].

لكـن يبقى الإشـكال في كيفيـة التنزيل والتكييـف، فالواقع يثبـت أن هذه الأنشـطة محدودة التأثير؛ لأنها أنشـطة موسـمية، وغـير ملزمة، صبغتها "أنشـطة موازية"، هذا فضلا عن ضعف التجهيزات والفضاءات المحتضنة.

- **آليـة تسـيير المؤسسـات**: فتسـيير المؤسسـات وتدبـير المجالس بشـكل ديمقراطـي يمكـن أن يقـدم نـماذج متميـزة في المشـاركة والدمقرطـة، والشـفافية والنزاهـة[2]، لاسـيما عند عمليـة انتخاب مندوبـات ومندوبي الأقسـام[3]. ثم اسـتثمار هـذه المجالـس في تقويـم السـلوكات وضبطها، وتبادل التجارب والخبرات.

خاتمة:

في ختام هذه الدراسة توصلت إلى:

- أن التعليـم والتربية وجهان لعملة واحـدة، وجناحان لطائر التنمية، لا يمكـن الفصل بينهـما، ولذلك يجب إعادة التئامهـما لتخليق الحياة العامة في المجتمع؛
- أن روافـد القيم وأصولها وفق منهاج التربية الإسـلامية يمكن إجمالها في أربعة: الدين الإسـلامي؛ كتابا وسنة وسـيرة، والدستور المغربي، فضلا عن الوثائق التربوية الأخرى؛

1 – ينظر مديرية المناهج والحياة المدرسية، دليل الاحتفال بالأيام الوطنية والعالمية، مرجع سابق، ص 11.

2 – ينظـر عبـد اللطيف المودني، المدرسـة المغربية ومسـارات التربية على القيم المشـتركة، مرجع سابق، ص 12.

3 – ينظر مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية، دليل الحياة المدرسية، مرجع سابق، ص 165.

- أن نقـل القيم إلى الناشـئة يتطلـب توظيف جملة من الآليـات، أهمها آلية القدوة وإعطاء النموذج الحي في القول والعمل.

كـما خرجت هذه الدراسـة بالتوصية التالية: أن إصـلاح منظومتنا التربوية متوقف على:

الاعتراف بداية بفشل منظومتنا التربوية الحالية في تحقيق الاصلاح والتنمية، وهذا يثبته الواقع، كما تثبته التقارير المحلية والدولية، التي تصنف منظومة التعليم بالمغرب ضمن المراتب المتأخرة عالميا[1].

الإرادة السياسـية للإصـلاح والتغيـير، وهذه الإرادة ينبغـي أن تترجم من خلال الممارسة الديمقراطية، وإشراك كل مكونات المجتمع في الاصلاح.

1. إشراك المعنيـين بالأمر – نسـاء ورجـال التعليـم – في عملية الاصلاح، وإسناد الأمر إلى أهله، فإذا أسند الأمر إلى غير أهله فانتظر الساعة؛

2. إعـادة الاعتبار لرجل التعليم ماديا ومعنويـا، والقطع مع زمن التنكيت والتحقير واسـتهداف المعلمين والمربين، فقد سـئل رئيـس وزراء اليابان عـن سر التطور والتقـدم التكنولوجي في اليابان، فأجـاب قائلا: أعطينا المعلـم راتب وزير، وحصانة دبلوماسي سـفير، ومكانة إمبراطور[2]، لهذا نجـد رجال التعليم عندهم يحظون بمكانة رفيعـة واحترام وتقدير. وفي ألمانيا احتج القضاة لقلة رواتبهم مقارنة مع المعلمين، فأجابتهم المستشارة أنجيـلا ميركل: إن المعلمين هم الذين يخرجون لنا القضاة والمهندسـون

1 – ينظـر عـلى سـبيل المثال التقرير الصـادر عن منظمة ليونيسـكو: "تقرير رصد التعليـم العالمي لعام 2017". والتقريـر الصـادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي سـنة 2018 حول "مؤشر جودة التعليم العالمي"، وهي تقارير دولية تقذف بالمغرب في مؤخرة الترتيب عالميا. كما ينظر أيضا تقرير المجلس الأعلى للتعليم لسـنة 2008 حول "حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها" وتقرير الخمسـينية سنة 2006، وهي تقارير رسمية تشهد بتردي منظومة التعليم في البلد.

2 – ينظـر محمـد العويصي، حال المعلم الياباني والألماني والعربي، موقع جريدة الجريدة الكويتية .www aljarida.com بتاريخ 2014–10–18.

والأطبـاء ورجال الشرطة والجيش وغيرهم، أمـا أنتم فماذا تخرجون؟[1]. وأما مؤسـس سـنغافورة "لي كوان يـو" فقال: أظن أننـي لم أقم بالمعجزة في سـنغافورة، أنـا فقط قمـت بواجبي نحـو وطني، فخصصـت موارد الدولـة للتعليم، وغيرت مكانة المعلمين مـن الطبقات الدنيا في المجتمع إلى المكان اللائق بهم، وهم من صنع المعجزة وأنتج جيلا متواضعا يحب العلم والأخلاق[2]؛

3. القطع مع سياسـة الاسـتعجال وتبذير المال العام، فإن الاسـتعجال يؤدي إلى الارتجال، والعجلة من الشيطان، فينبغي أن نأخذ الوقت الكافي، وأن نستفيد من التجارب الناجحة، فالحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها فهو أحق بها؛

4. إعـادة الصلـة بين التعليم والتربية، ورتق ما فتـق بينهما من علاقة، ومعه إعادة الدور التربوي للمعلم حتى يجمع بين التربية والتعليم. ومن جميل القول هنا أن نذكر حديثا أخرجه الطبراني عن أبي ثعلبة الخُشني رضي الله تعالى عنه، قال: لقيت رسـول الله صلى الله عليه وسـلم فقلت: يا رسول الله، ادفَعْنـي إلى رجل حسـنَ التعليم، فدفعنـي إلى أبي عبيدة بن الجراح، ثم قال: (قد دفعتُك إلى رجل يُحسنُ تعليمَك وأدبَك)[3]؛

5. أن يشـارك الجميع في ترسيخ القيم لدى الناشئة، لأنها مسؤولية مجتمعية يجب أن يشارك فيها إلى جانب المدرسة كل من الأسرة والإعلام والمسجد والمنظمات والجمعيات ذات الصلة بمجال التربية.

---

1 – ينظـر محمـد العويصي، حال المعلم الياباني والألماني والعربي، موقع جريدة الجريدة الكويتية www.aljarida.com بتاريخ 18–10–2014.

2 – ينظـر محمـد بـن سـاطي الظاهـري، المعلم من يصنـع المعجـزة، موقع صحيفـة الميـدان التعليمي الإلكترونيـة www.almaydan2.net بتاريـخ 19 – 10 – 2016. ومنـى سـالم باخشـوين، من صنع المعجزة، صحيفة مكة الإلكترونية Makka AlMuKarramh بتاريخ 21 – 5 – 2016.

3 – الطـبراني، سـليمان بـن أحمـد بن أيوب أبـو القاسـم، المعجم الكبـير، تحقيق حمدي بـن عبد المجيد السـلفي، ط 2، مكتبة ابن تيمية – القاهرة، أخرجه في: نسـبة أبي عبيدة بن الجراح رضي الله تعالى عنه، باب ما جاء في فساد الناس عند إظهار الخمور واستحلال الحرير والفروج، رقم 368.

وفي الأخير، وأمام ما يعيش العالم من أزمة على مستوى الأخلاق، نقول ما أحوجنا اليوم إلى عقد قمة عالمية حول القيم على غرار قمة المناخ، وما تلوث المناخ وفساد البيئة إلا نتيجة حتمية لفساد الأخلاق والقيم.

لائحة المصادر والمراجع:

أولا: المعاجم:

- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، محمد بن مكرم الأنصاري، لسان العرب، ط 3، دار صادر – بيروت، 1414هـ.
- الرازي، محمد بن أبي بكر أبو عبد الله، مختار الصحاح، تحقيق يوسف الشيخ محمد، ط 5، المكتبة العصرية – الدار النموذجية، بيروت – صيدا، 1420هـ– 1999م.
- الزَّبيدي، محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني أبو الفيض، الملقّب بمرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق مجموعة من المحققين، دار الهداية.
- الفارابي، إسماعيل بن حماد أبو نصر الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، ط 4، دار العلم للملايين – بيروت،1407هـ– 1987م.
- الهروي، محمد بن أحمد بن الأزهري أبو منصور، تهذيب اللغة، تحقيق محمد عوض مرعب، ط 1، دار إحياء التراث العربي – بيروت،2001م.

ثانيا: الكتب:

- جابر قميحة، المدخل إلى القيم الإسلامية، دار الكتاب المصري– القاهرة، 1984،
- الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل، مقاربة سوسيولوجية، ط2، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء– المغرب، 2015م.
- الطبراني، سليمان بن أحمد بن أيوب أبو القاسم، المعجم الكبير، تحقيق حمدي بن عبد المجيد السلفي، ط 2، مكتبة ابن تيمية – القاهرة.

- عبد المجيد محمد الهاشمي، المرشد في علم النفس، دار الشروق- جدة، 1984.
- العربي وافي، المدرسة كفضاء للتربية المدنية، أشغال الندوة الوطنية حول "المدرسة والسلوك المدني" المنظمة من قبل المجلس الأعلى للتعليم بالرباط في 23-24 ماي 2007.
- فؤاد البهي، علم النفس الاجتماعي، دار العربي- القاهرة
- لطفي أحمد بركات، المعجم التربوي، دار الوطن- الرياض، 1984.
- ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، دار القلم - دمشق 1987.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي يونيو 2016.

ثالثا: المجلات والدوريات:

- أحمد عبادي، عن القيم الدينية والأخلاقية والمدنية- الاجتماعية، مجلة الإحياء العددان 32-33.
- أحمد مهدي عبد الحليم، تعليم القيم فريضة غائبة، مجلة المسلم المعاصر، عدد 65/ 66، سنة 1993.
- عبد اللطيف المودني، المدرسة المغربية ومسارات التربية على القيم المشتركة، مجلة دفاتر، ع5.
- عمر الأزمي الإدريسي، قيم المواطنة بين مقتضيات الدستور ورهانات مدرسة المستقبل، دفاتر التربية والتكوين، ملف خاص بالمدرسة المغربية والتربية على القيم في مجتمع قيد التحول، العدد 5، شتنبر 2011.
- المجلس الأعلى للتعليم، مجلة المدرسة المغربية، ملف: المدرسة الأدوات والوظائف، العدد6 .
- محمد العويصي، حال المعلم الياباني والألماني والعربي، موقع جريدة الجريدة الكويتية www.aljarida.com بتاريخ 18-10-2014.

- محمد بن ساطي الظاهري، المعلم من يصنع المعجزة، موقع صحيفة الميدان التعليمي الإلكترونية www.almaydan2.net بتاريخ 19 – 10 – 2016.
- محمد محمود الخوالدة، التقييم الذاتي لدرجة الاعتقاد والممارسة لمنظومة القيم الأخلاقية الإسلامية لدى الطلبة في جامعة اليرموك، مجلة دراسات العلوم التربوية– الأردن عدد1، مجلد 30، آذار/ 2003.
- مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية، دليل الحياة المدرسية، دجنبر 2008.
- مديرية المناهج والحياة المدرسية، دليل الاحتفال بالأيام الوطنية والعالمية، 2009م.
- مديرية المناهج والحياة المدرسية، دليل الأندية التربوية، 2009م.
- منى سالم باخشوين، من صنع المعجزة، صحيفة مكة الإلكترونية Makka AlMuKarramh بتاريخ 21 – 5 – 2016.

التجديد الأصولي: من المقاصد إلى التربية والتكوين

د. لخلافة متوكل

تقديم:

شهد علم أصول الفقه منذ نشأته إلى الآن تطورات كبرى، سواء من جيث المنهج والعرض أو من حيث المضامين والإطار النظري[1]، ومن أبرز المراحل المشكلة لبنية هذا العلم يمكن أن أذكر:

- ✓ مرحلة ما قبل التدوين؛
- ✓ المرحلة البيانية؛
- ✓ المرحلة المنطقية؛
- ✓ المرحلة المقاصدية.

وسأهتم في هذا المقال بمرحلة أحسبها جديدة والحاجة إليها اليوم ماسة، وهي المرحلة التربوية- بالمعنى البيداغوجي لكلمة تربية- وأقصد بهذه المرحلة أن بعض الدارسين والمهتمين بعلم أصول الفقه الإسلامي، يرون أنه بالإمكان الاعتماد على هذا العلم، وقواعده، ومباحثه في الاصلاح التربوي/ التعليمي بالعالم الإسلامي...

وسأعالج الموضوع في محورين اثنين:

المحور الأول: أقدم فيه نبذة مختصرة عن التطور التاريخي لعلم أصول الفقه.

المحور الثاني: خصصته لبيان التجديد الأصولي من المقاصد إلى التربية والتكوين: وسأبين فيه إمكانية الاستفادة من نظرية المقاصد في النظريات التربوية، خاصة على مستوى صياغة مقاصد التربية والتكوين، وتأليف البرامج والمقررات

1 – انظر التجديد الأصولي: نحو صياغة تجديدية لعلم أصول الفقه: إعداد جماعي بإشراف الدكتور أحمد بن عبد السلام الريسوني، ص 59.

الدراسية، والرفع من أداء الأستاذ والطالب، ومنهجية التدريس والتقويم، وغيرها من القضايا المرتبطة بشكل مباشر بعناصر المنهاج التربوي ...

أولا – التطور التاريخي لعلم أصول الفقه:

أصول الفقه وجد عمليا قبل وجود اسمه وتدوين مباحثه وقواعده، فقد وجد منذ زمن الصحابة، حيث كانوا يطبقون قواعده وقضاياه سليقة، وخاصة في الأقضية والنوازل الجديدة، التي ظهرت بعد وفاة الرسول صلى الله عليه وسلم، والتي فرضت عليهم الاجتهاد واستنباط الأحكام المناسبة لها.

هذا عن أصول الفقه المطبق قبل تدوينه، وأما أصول الفقه باعتباره علما مدونا، فقد عرف عدة أطوار، اختصرها الدكتور فريد الأنصاري رحمه الله تعالى في ثلاثة، يقول: "فالمتتبع لكتب تاريخ التشريع، ومصنفات أصول الفقه عبر التاريخ، يجد أن هذا العلم قد عرف أطوارا أساسية ثلاثة هي المشكلة لبنيته الكلية وهيكله العام"[1].

- الطور الأول: وسماه "مرحلة التأسيس" أو "المرحلة الفهمية"، ذلك أن علم الأصول وضع أول ما وضع لحل مشكلة الفهم، أي فهم النص الشرعي من حيث خصوص دلالته، ولذلك كانت الرسالة للإمام الشافعي كلها حول "البيان والإفهام"، يقول: "فإنما خاطب الله بكتابه العرب بلسانها، على ما تعرف من معانيها، وكان مما تعرف من معانيها اتساع لسانها، وأن فطرته أن يخاطب بالشيء منه عاما ظاهرا يراد به العام الظاهر، ويستغنى بأول هذا منه عن آخره، وعاما ظاهرا يراد به الظاهر ويدخله الخاص، فيستدل على هذا ببعض ما خوطب به فيه. وعاما ظاهرا يراد به الخاص، وظاهرا يعرف في سياقه أنه يراد به غير ظاهره، فكل هذا موجود علمه في أول الكلام أو وسطه أو آخره. وتبتدئ الشيء من كلامها يبين أول لفظها فيه عن آخره، وتبتدئ الشيء يبين آخر لفظها

1 – المصطلح الأصولي:124.

عن أوله. وتكلم بالشيء تعرفه بالمعنى دون الإيضاح باللفظ، كما تعرف الإشارة، ثم يكون هذا عندها من أعلى كلامها، لانفراد أهل علمها بها دون أهل جهالتها. وتسمي الشيء الواحد بالأسماء الكثيرة، وتسمي بالاسم الواحد المعاني الكثيرة..."[1].

وهكذا تكون المرحلة الفهمية، قد امتدت من القرن الثالث إلى القرن الرابع الهجري، حيث كانت قضية الدلالات هي المحور المركزي، الذي تدور عليه مباحث علم الأصول انطلاقا من الرسالة وشروحها.[2]

- الطور الثاني: "المرحلة المنطقية"، ذلكم أن المنطق والفلسفة في هذه المرحلة كان لهما الأثر الكبير على مختلف العلوم بما في ذلك أصول الفقه، ويظهر تأثر هذا الأخير واضحا مع علمين جليلين، أولهما: "إمام الحرمين الجويني "صاحب البرهان في أصول الفقه، وثانيهما: "حجة الإسلام الإمام الغزالي" صاحب المستصفى من علم الأصول. وهذه المرحلة تمتد إلى نهاية القرن السابع وبداية القرن الثامن الهجريين[3]؛
- الطور الثالث: "المرحلة المقاصدية"، ورائدها هو: "الإمام أبو إسحاق الشاطبي" صاحب الموافقات، الذي عمل على إصلاح النيات والمقاصد، فكان البعد المقاصدي حاضرا في كل المباحث الأصولية لديه؛ يقول الدكتور فريد الأنصاري:"ذلك أن عمله [أي الإمام الشاطبي] قام أساسا من أجل إصلاح (فساد النيات)، أي (مقاصد المكلفين)، التي بلغت حدا من الفساد وأي حد؟ فأبو إسحاق إنما كان يؤدي دوره الذي اقتضاه حال زمانه بخصوصياته، فشهد أصول الفقه على يديه طورا جديدا، كما شهد على يد الشافعي طورا وعلى يد الجويني والغزالي طورا آخر"[4].

1 – الرسالة: 55 – 57.

2 – انظر المصطلح الأصولي: 133 بتصرف.

3 – نفسه: 135 بتصرف.

4 –نفسه: 148.

ويمكـن أن نتحـدث في عصرنـا هـذا عن مرحلـة أخرى مـن مراحل علم أصول الفقه، وهي المرحلة التربوية التعليمية، وتصورها العام في المحور الموالي.

المحور الثاني: من المقاصد إلى التربية والتكوين:

بعد هذه الأطوار الثلاثة الرئيسـة التي عرفها علم أصول الفقه، يضاف إليهـا في هـذا العصر طـورا آخر، وهو ما يمكـن أن أسـميه: "**المرحلة التربوية البيداغوجيـة**"، وأقصـد بهـذه المرحلـة اسـتمداد النظريـة التربويـة من علم أصـول الفقـه ومنهجيته، والحق أن هـذه المرحلة لها علاقة بالمرحلة السـابقة، أعنـي المرحلـة المقاصدية، فهي حقيقة مرحلـة تربوية بامتيـاز، إذ عملت على تربية المكلفين على امتثال أحكام الشريعة، وموافقة مقاصدهم لقصد الشارع، ومراعـاة المصالـح المعتبرة، وغاب عنا في مرحلة سـابقة، اهتـمام أصول الفقه بالتربيـة بالمعنى البيداغوجي أيضا، وليس من العبث أن تجد الإمام الشـاطبي أولى عناية فائقة للتربية بهذا المعنى في موافقاته، يقول الدكتور فريد الأنصاري عـن الحضـور القوي للبعـد التربـوي التعليمي عنـد الإمام الشـاطبي: "بدءا بالأحكام، فالمقاصد، فالأدلة، فالاجتهاد بفروعه، ولا يكاد يخرج مصطلح منها عن المغزى التربوي، قصدا أو جوهرا، بل إن بعض الأبواب وأنت تقرؤها، أو تـدرس مصطلحاتها، لا تكاد تدري، أو تميز أأنت بصدد بحث في علم أصول الفقـه، أم في علوم التربيـة، وأصول الدعوة، والإصـلاح الاجتماعي؟ وذلك بسـبب هذا التجديد المفهومي لكثير من المصطلحات الأصولية الرئيسة لديه، التـي عليها مدار فكره الأصولي جملة؟ هذا، فضلا عن المصطلحات الصوفية، أو التربويـة، ذات المعنى الإجرائي التعليمي (البيداغوجي) التي لم نهتم بها في هذا البحث، والتي لا يكاد يخلو منها فصل، ولا باب، إما بتصريح أو بتلميح، مما يغري ببحث مستقل في هذا الاتجاه، وهذا كله يؤكد هذا التداخل بين ما هو أصولي عنده، وبين ما هو تربوي"[1].

1 – المصطلح الأصولي:120.

ويبدو هذا جليا أيضا من خلال ما أورده الإمام الشاطبي في: "النظر الثاني" من: "لواحق كتاب الاجتهاد"، والذي تحدث فيه عن أحكام السؤال والجواب[1].

فكيف نستفيد من نظرية المقاصد في التربية والتكوين؟

نظرية المقاصد كما أرسى قواعدها وأركانها الإمام الشاطبي، تنقسم منهجيا إلى قسمين: مقاصد الشارع ومقاصد المكلف، ولكل قسم مسالكه وقضاياه. فأما القسم الأول فيتفرع إلى أربعة مقاصد كبرى وهي: القصد الابتدائي والقصد الإفهامي والقصد التكليفي والقصد التعبدي الامتثالي، يقول الإمام الشاطبي: "والمقاصد التي ينظر فيها قسمان: أحدهما: يرجع إلى قصد الشارع، والآخر يرجع إلى قصد المكلف. فالأول يعتبر من جهة قصد الشارع في وضع الشريعة ابتداء، ومن جهة قصده في وضعها للأفهام، ومن جهة قصده في وضعها للتكليف بمقتضاها، ومن جهة قصده في دخول المكلف تحت حكمها" [2].

وأما مقاصد المكلف فهي تحوم حول قصد الموافقة، أعني موافقة قصد الشارع. ويهمني أن أبرز هنا الآثار التربوية التعليمية لنظرية المقاصد، وسأبين ذلك من خلال المسائل الأربعة الآتية:

المسألة الأولى: القصد الابتدائي وأبعاده التربوية:

يتجلى القصد الابتدائي في كون الشريعة الإسلامية أنزلت لتحقيق مصالح الناس في الدنيا والآخرة، هذا هو مقصدها العام وحوله تدور كل التكاليف الشرعية، فالمقصد العام من التشريع الإسلامي هو مراعاة مصالح الناس، وهذه المصالح على ثلاثة مراتب: مصالح ضرورية وأخرى حاجية وثالثة تحسينية. يقول الإمام الغزالي: "مقصود الشرع من الخلق خمسة: وهو أن يحفظ عليهم دينهم، ونفسهم، وعقلهم، ونسلهم، ومالهم. فكل ما يتضمن حفظ هذه

1 – انظر الموافقات:4/ 230 وما بعدها.

2 – الموافقات: 2/ 3–4.

الأصول الخمسة فهو مصلحة، وكل ما يفوت هذه الأصول فهو مفسدة ودفعها مصلحة... وهذه الأصول الخمسة حفظها واقع في رتبة الضرورات، فهي أقوى المراتب في المصالح"[1]، فالإمام هنا أشار إلى المرتبة الأولى من مراتب المصالح وهي الضروريات، يقول الإمام الشاطبي متحدثا عن المراتب الثلاث للمقاصد وارتباطها بالتكاليف الشرعية: "تكاليف الشريعة ترجع إلى حفظ مقاصدها في الخلق، وهذه المقاصد لا تعدو ثلاثة أقسام: أحدها أن تكون ضرورية. والثانية أن تكون حاجية. والثالث أن تكون تحسينية"[2]؛ فما مفهوم هذه المراتب وما وجوه الإفادة منها في التربية والتعليم والتكوين؟

معنى الضروريات:

والضروريات اسمها يدل على معناها، فهي التي لا بد منها لإقامة وتثبيت مصالح الدنيا والآخرة، وبدونها لا تقوم الدولة ولا الحضارة، ولذلك كانت هذه الضروريات مقصد كل أمة من الأمم، يقول الإمام الشاطبي: (فقد اتفقت الأمة، بل سائر الملل على أن الشريعة وضعت للمحافظة على الضروريات الخمس)، بل على أساس هذه الضروريات والكليات والأصول يتم التمييز بين المصلحة والمفسدة.

معنى الحاجيات: واسمها يدل على أن الإنسان يحتاج إليها، قال الإمام الشاطبي: "ومعناها أنها مفتقر إليها من حيث التوسعة، ورفع الضيق المؤدي في الغالب إلى الحرج والمشقة اللاحقة بفوت المطلوب، فإذا لم تراع دخل على المكلفين – على الجملة – الحرج والمشقة، ولكنه لا يبلغ مبلغ الفساد العادي المتوقع في المصالح العامة"[3].

فإذن قصد المرتبة الثانية من المقاصد الشرعية، رفع المشقة والحرج على المكلف، فالإنسان لا يمكن أن يعيش بدون ضروريات، ولكنه يعيش بدون

1 – المستصفى من علم الأصول: 174.

2 – الموافقات: 2/ 7.

3 – الموافقات: 2/ 9.

حاجيات مع وجود المشقة، فالحاجيات على كل حال لا تبلغ مبلغ الضروريات، ولكن وجودها يدخل السعة والسرور على المكلف وربما كان ذلك عونا له على خدمة المقاصد الضرورية.

التحسينيات: وتسمى كذلك الكماليات، يقول الإمام الشاطبي: "وأما التحسينيات فمعناها الأخذ بما يليق من محاسن العادات، وتجنب الأحوال المدنسات التي تأنفها العقول الراجحات. ويجمع ذلك قسم مكارم الأخلاق"[1].

فإذا فقد التحسيني لا يختل نظام الحياة كما لو فقد الضروري، ولا ينال الناس حرج أو مشقة كما إذا فقد الحاجي، ولكن تكون حياتهم مستنكرة ولا تسير على أحسن منهاج. ولأجل التحسين شرع الإسلام الطهارة وستر العورة وأخذ الزينة عند كل مسجد وهكذا...

فما وجه الإفادة من هذه المقاصد في التربية والتعليم؟

إن مراتب المقاصد إذا أحسن فهمها، تعتبر منهجا متينا ورائدا يمكن استثماره في حقل التربية والتعليم، وذلك من خلال ما يلي:

- **على مستوى مقاصد التربية والتكوين**: من المسلم به أن المناهج الدراسية تنطلق من المقاصد الكبرى للتربية والتعليم لأية دولة. ومن هنا وجب على الدولة المسلمة أن تضع في أولى أولويات مقاصدها، مراعاة مقاصد الشريعة، فالقلب النابض لمقاصد التربية هو تحقيق مقاصد الشريعة.

وأحسب أن مراعاة الضروريات الخمس في المقاصد الكبرى للتربية تمكن المتعلم من مقومات صيانة حضارته ومجتمعه؛

- على مستوى تأليف المقررات الدراسية: كذلك الأمر بالنسبة للمقررات الدراسية، ينبغي أن نميز بين ما يخدم هذه المقاصد وبين ما لا يخدمها، ونميز في التي تخدمها بين ما هو ضروري وما هو حاجي وما هو تحسيني.

1 – الموافقات: 2/ 9.

فمن غير المعقول أن يتم مثلا وضع دروس تخدم المقاصد الحاجية وتغفل المقاصد الضرورية، فينبغي أن يحقق كل درس المقاصد الضرورية ثم يكون هناك حيز للحاجية ثم التحسينية؛

- على مستوى إنجاز الدرس وتقويم المتعلم: أثناء إنجاز الدرس ينبغي للمدرس أن ينتبه لمقاصده الضرورية فالحاجية ثم التحسينية، فلا يسمح لنفسه بالخوض في معالجة المقاصد الحاجية للدرس قبل الضرورية، بل عليه أن يولي العناية الفائقة لبناء المقاصد الضرورية للدرس، فإن آنس من نفسه أنها تحققت، جاز له أن يخدمها ويطعمها بالحاجية، وربما بالتحسينية أيضا.

وهكذا تكون مراتب المقاصد هي الميزان الذي يضبط سير العملية التعليمية التعلمية، فبعد خدمة العناصر الأساسية للدرس ينتقل المدرس بطلابه صوب تحقيق العناصر الثانوية (الحاجيات والتحسينيات). وأثناء التقويم ينبغي أن يكون التركيز كذلك على ضروريات المقرر الدراسي؛ لأن المتعلم أو الطالب الذي يجهل العناصر الضرورية في دروسه لا فائدة من اختباره في التحسينات والثانويات من العناصر.

ويتضح من خلال ما سبق أن المتعلم إذا فهم ضروريات الدروس فقد استحق المعدل أو قيمة المعدل، وهو الحد الأدنى للنجاح والانتقال من صف إلى آخر، فإذا أضاف إلى ضروريات الدروس حاجياتها كان عمله حسنا، فإذا أضاف إلى ذلك كله تحسينيات وكماليات كل الدروس كان متميزا، ينبغي أن يشجع على عمله ويمدح. وهذا منهج ينبغي مراعاته في الاختبارات، فمعظم الأسئلة ينبغي أن توجه لخدمة ما هو ضروري في المقرر، وأسئلة قليلة تعطى في الجزئيات والكماليات، التي تظهر المتعلم الذي حصل جميع مقاصد الدروس وتميزه عن ذلك الذي اكتفى بالعناصر الأساسية، وفي جميع الأحوال فالطالب الذي لا يتقن ضروريات المقرر الدراسي لا يستحق التأهل والنجاح حتى ولو علم كماليات هذا المقرر.

وخلاصة القول بخصوص هذه المسألة، إن مراتب المقاصد ينبغي أن تكون حاضرة بقوة في كل مقرر دراسي، بل في كل درس من الدروس. حتى يصبح ذلك سجية لدى المتعلمين والطلبة، فيبدؤون بما هو ضروري لخدمة الدين والدنيا والأمة، ويكون ذلك منهاج حياة بالنسبة إليهم فيقدمون دائما أثناء التعارض ما هو ضروري ويؤخرون ما هو تكميلي، سواء تعلق ذلك بدراستهم أو بقضايا أسرهم أو غير ذلك.

فأستطيع أن أقول بناء على ذلك: إن قيمة أي مقرر دراسي، أو أي مادة من المواد، أو حتى أي درس من الدروس، إنما هو بحسب ما تقدمه للضروريات والحاجيات والتحسينيات، ولذلك قلت إن ميزان تقييم البرامج والدروس يكون بمدى خدمتها لهذه المقاصد، وهكذا الأمر بالنسبة لتقييم عمل المدرس والمتعلم، فبقدر خدمة المدرس لهذه المقاصد تكون قيمته وجديته في عمله، وبقدر خدمة المتعلم لها تكون نتائجه بل ومنهاج حياته، أو ليست هذه المراتب هي نفسها مراتب إنجاز الدروس!!!

المسألة الثانية: قصد الإفهام وأبعاده التربوية:

الإفهام هو الإيضاح والبيان، يقول ابن منظور: "فهمت الشيء عقلته وعرفته وفهمت فلانا وأفهمته وتفهم الكلام فهمه شيئا بعد شيء ورجل فهم سريع الفهم ويقال فهم وفهم وأفهمه الأمر وفهمه إياه جعله يفهمه"[1] أي بينه له، والبيان هو: إظهار المقصود بأبلغ لفظ وهو من الفهم وذكاء القلب وأصله الكشف والظهور[2].

والبيان عند الأصوليين هو: "إخراج الشيء من حيز الإشكال إلى حيز التجلي والوضوح"[3]، ومن هنا فإن البيان يقود إلى العلم، وليس من العبث في

1 – لسان العرب: مادة (فهم).

2 – نفسه: مادة (بين)

3 – البرهان: إمام الحرمين الجويني 1/ 124.

مقاصـد الشريعة أن يكون القصد التـالي للقصد الابتدائي هو قصد الإفهام، إذ لا تكليـف إلا بـه، فهو مدخل التكليـف وتحقيق المقاصد الشرعيـة، والمكلف بدون فهـم كغير المكلـف، والقاعدة أنه (لا تكليف إلا بمقـدور) وغير الفاهم حتما غير قـادر على التكليف، فالعلم قبل العمـل، أعني الفهم أولا ثم بعد ذلك يأتي القول والعمـل، والفهـم شرط مـن شروط التكليف، ولذلـك رفع القلم عـن المجنون والمعتوه والسـكران والأحمق لغياب القدرة على الفهم والإفهام، بل لغياب العقل الذي هو مناط الفهم والتكليف.

ومـن هنـا كان مـن المقاصد الكـبرى للشريعـة القصـد الإفهامـي البياني، ولأجـل هذا وضعـت المفاهيـم والمصطلحات، ومـا دور الكلـمات وترتيبها غير التمكن من إفهام الناس وإقناعهم وإرشـادهم، فالقصد الإفهامي يرمي إلى إفهام المكلف ما كلف به، ولهذا جاءت الشريعة المحمدية بلسـان عربي وبمعهود العربي في التواصل، حتى تكون عونا لهم على الفهم والتفاعل.

والقصـد الإفهامي هو الذي ينبغـي أن يتفرغ إليه العلماء والأسـاتذة، وأن ينتبهـوا إلى أن الطلبـة ليسـوا على درجة واحـدة في الفهم والاسـتيعاب، ومن هنا لـزم أن يختاروا أيـسر الألفاظ والكلمات المعبرة عن المعـاني والمباني التي يقصدون إبلاغها وتربية الطلاب عليها، وكلما كان الأسـتاذ قديرا على التيسـير في الخطاب كلما كان أنفع للناس، حيث يتمكن من الوصول إلى قلوب العموم.

أقـول وهذا هو المنهج الأصل، أي خطـاب الناس على ما يفهمه عمومهم، والمنهج الخاص أن تخاطب جماعة معينة بما تبلغه أفهامها، فهاهنا لا حرج إذا كانت تفهـم صعـاب المسـائل، وإن كان التيسـير أولى لعموم فهمه، وقـد قال علي رضي الله عنـه: "حدثوا النـاس بما يعرفون أتريدون أن يكذب الله ورسـوله"[1]، وقد كان عليه السـلام وهو القدوة الحسـنة يعيد الكلام لأصحابه ثلاث مرات، حتى كانوا يحفظونه من غير حاجة إلى تدوينه. وإنما يساعد على إتقان منهج الوصول إلى إفهام

1 – أخرجـه البخـاري، كتاب العلم، باب من خص بالعلم قوما دون قـوم كراهية أن لا يفهموا. رقم (127): 1/ 59.

الجمهـور عدم التكلف في نظم الكلمات وتحسـين العبـارات وتحري الصعاب من المسائل والمفاهيم، فهذا مذموم، وإنما المحمود إلقاء الكلمات على عواهنها من غير تعنـت، يقول أبو إسـحاق: "الممدوح من كلام العرب عنـد أرباب العربية ما كان بعيدا عن تكلف الاصطناع"[1].

فكيف نفيد من قصد الإفهام في التربية والتعليم؟

إن مهمـة التربيـة والتعليم قائمة أساسـا على البيان والإفهـام، بل لا يمكن للمـربي أن يصـل إلى شيء مع طلابـه إلا عبر بوابة البيان الشـافي والإفهام الكافي، فالتدريس حوار وبرهان واسـتدلال وإقناع ومناقشـة وجدال، وهي كلها عناصر تعـود إلى الكلمات والعبارات، ومـا دور الكلمات في التربية والتعليم غير الإفهام! بـل إن نجـاح المربي إنما هو بقـدر براعة إفهامه للطلاب، ونجـاح الطلاب إنما هو بحسـب درجـة فهمهم للبرامج والمقـررات، فإذن رأس مال التعليم وسـنامه هو القصد الإفهامي.

ومن هنا وجب على المربي أن يعي أن مهمته الأولى هي إفهام الفئة المستهدفة، لأن هـذه الخطوة هي التي سـتثمر تفاعلهم وإقناعهم وتعديـل اتجاهاتهم ومواقفهم نحـو الأحسـن، ومن ثمـة الالتزام بـما فهمـوه وتعلموه، فـإذا أخطأ الإفهـام أخطأ الوصـول إلى النتائـج المرضية، وعلى رأسـها تربيـة المتعلمين تربيـة صالحة تجمع بين الفقه والعمل. ونفس الشيء بالنسـبة للمتعلـم، فينبغي أن يبذل جهده في الفهم عن المـربي وأن يأخذ بكل الأسـباب الموصلة إلى ذلك، وأن يسـأل إذا غـاب عنه الفهم، وليعلـم أن تفوقـه في الصـف رهين بتفوقـه في الفهم، وأن الفهم هـو القنطرة المؤدية إلى التعبد من جهة، وإلى النجاح في سـلم الدراسـة من جهة ثانية؛ كما ينبغي أن يعلم المتعلـم أن الشرع مدح المجتهديـن المتفوقين في العلم، وليسـتعن في فهمه بالتواضع لأستاذه وعدم التكبر على زملائه وبذل النصيحة لهم وإخلاص النية في الطلب. فإذا قام المعلم بمهمة البيان -بكل الطرائق والأسـاليب المتاحة له- برأت ذمته، وأصبح الطالب ملزما بما تعلمه سواء يوم الامتحان أو يوم العرض على الله تعالى.

1 - الموافقات 2/ 64.

وخلاصة القول: إن التربية والتعليم قائمة ابتداء على البيان والإفهام، وهذا لا بد فيه من براعة اللغة واستعمالاتها، وتقريب معانيها بالأساليب السابقة، واحترام التواصل بلغة يسيرة حرصا على بناء معان تربوية انطلاقا من مفاهيم تربوية كذلك. فالعلم والتربية مصطلحات ومفاهيم قبل أن يكونا قواعد، والقصد الإفهامي مقصد شرعي أولا ومقصد تربوي تعليمي ثانيا، فهو مقصد شرعي يرمي إلى فهم خطاب الله تعالى فهما سليما وتطبيقه تطبيقا سليما (ولأجل هذا وجد مبحث الدلالة في أصول الفقه)، ومقصد تربوي يرمي إلى إفهام المتعلمين وتمكينهم من الاستنتاج والملاحظة والتحليل وإبداء الرأي والقدرة على الحجاج والجدال، بما يؤول في النهاية إلى تحققهم من العلم الصلبي الذي يقود بدوره إلى العمل بإخلاص.

المسألة الثالثة: قصد التعبد والامتثال وأبعاده التربوية:

إن القصد الإفهامي وسيلة إلى القصد التعبدي، وبدون القصد التعبدي لا يتحقق القصد الابتدائي، هذا لنفهم العلاقة بين المقاصد الثلاث، قبل أن أقول ما المراد من القصد التعبدي وما آثاره في النظرية التربوية الإسلامية؟!

المراد بقصد التعبد أن يقصد المسلم من تعليمه وتعلمه عبادة الله تعالى والتقرب إليه، فإن عبادته غاية والعلم وسيلة لتحصيلها. ومن هنا "فالعلم الذي هو العلم المعتبر شرعا هو العلم الباعث على العمل"[1]، وكل علم ليس تحته عمل باطل، فما فائدة العلم إذا لم يستثمر في الجانب التطبيقي، وكل علم لا يمكن أن يثمر عملا -سواء كان عملا قلبيا اعتقاديا أو عمل الجوارح -لا يسمى عند أصحاب العقول السليمة علما.

فضابط العلم إفادته للعمل، وضابط العمل أن يكون مشروعا، فكل علم أنتج عملا مشروعا أو ساعد عليه فهو مطلوب وإلا فهو عارية، الجهل به أولى من العلم به، لأن الاشتغال به مضيع للاشتغال بالأهم. ثم إن "المقصد الشرعي من

1 - الموافقات: 1/ 47.

وضع الشريعة إخراج المكلف عن داعية هواه حتى يكون عبدا لله اختيارا، كما هو عبد الله اضطرارا"[1].

وما وضعت الأحكام الشرعية التكليفية إلا من أجل تربية الإنسان على العبادة والطاعة، وهذه الطاعة هي التي تقود إلى حفظ مصالح العباد من ضروريات وحاجيات وتحسينات وما يؤدي إليها، فإذا ضاع التعبد ضاعت مصالح الناس وضاع القصد الابتدائي للشريعة. فالمنهج القويم هو الذي يجعل من اللغات والعلوم وسائل وقنوات لتحقيق غاية التعبد، بالوقوف عند أحكام الله تعالى وحدوده، والتي تثمر سعادة الإنسان وفوزه بالرضوان يوم لقاء الرحمن، يقول العز بن عبد السلام: "تعليم أحكام الشرع فإنه وسيلة إلى العلم بالأحكام التي هي وسيلة إلى إقامة الطاعات التي هي وسائل إلى المثوبة والرضوان"[2].

فمن ثمار القصد الإفهامي إنتاج القصد التعبدي الامتثالي، فيكون فعل المكلف وتركه، بل سكوته وقوله منضبط لقاعدة التعبد، لأن "المكلف إذا فهم مراد الشارع من قيام أحوال الدنيا وأخذ في العمل على مقتضى ما فهم، فإنما هو يعمل من حيث طلب العمل ويترك إذا طلب منه الترك، فهو أبدا في إعانة الخلق على ما هم عليه من إقامة المصالح باليد واللسان والقلب. أما باليد فظاهر في وجوه الإعانات. وأما باللسان فبالوعظ والتذكير بالله أن يكونوا فيما هم عليه مطيعين لا عاصين، وتعليم ما يحتاجون إليه في ذلك من إصلاح المقاصد والأعمال، وبالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وبالدعاء بالإحسان والتجاوز عن مسيئهم. وبالقلب لا يضمر لهم شرا بل يعتقد لهم الخير..."[3]. وجملة الكلام إن "كل مسألة لا ينبني عليها عمل فالخوض فيها خوض فيما لم يدل على استحسانه دليل شرعي"[4].

1 – الموافقات 2/ 128.

2 – قواعد الأحكام: 1/ 85.

3 – الموافقات: 2/ 154.

4 – نفسه: 1/ 31.

فما هي أهم آثار هذا القصد في إصلاح وتطوير التربية والتعليم؟

يمكن إجمال أهم آثار قصد التعبد في التربية والتعليم في مستويين اثنين:

المستوى الأول: أثر قصد التعبد على أداء المعلم: على المعلم المربي أن يفهم بشكل جيد أن عمله يعد عبادة وطاعة لله تعالى، وأن يقصد بتعليمه وإفهامه للمتعلمين الأخذ بيدهم نحو مسالك التدين والتعبد، فالقصد التعبدي يضفي على عمل المربي/ المعلم طعما خاصا، فهو حينئذ يشعر بلذة العمل، لأن هذا العمل ليس متلفة للوقت، بل هو عبادة يستحق عليها ثوابا، فالمربي يقوم بمهمة الأنبياء والأتقياء، والعلماء ورثة الأنبياء...

وهكذا فإن قصد التعبد يثمر الجدية والمردودية والجودة في التعليم، لأن المربي هنا لا ينتظر جزاء من أحد، فهو يمارس مهمته الشريفة انطلاقا من قناعاته بأنها عبادة، وبأن أجرها لا يوزن ولا يقارن بثواب الدنيا الزائل، والمدرس هنا لا يحتاج إلى من يراقبه ليجد في العمل فهو يعمل مستحضرا الرقيب العليم، وهذا كاف في وجود معلم نشيط وفاعل، يمتلك القدرة والصبر على أهوال التربية والتعليم ومشاكلها، وهمه إصلاح المجتمع بإصلاح الطلاب.

ثم إن القصد التعبدي الامتثالي يؤهل المدرس ويعلي من مكانته وشخصيته خاصة بين متعلميه، فهو حينئذ يجمع بين العلم والعمل والقصد، فيكسب محبتهم وعلو همته ومكانته في أعينهم، وهي شروط مساعدة على القيام بمهمة التربية والتأثير على سلوك المتعلمين. فليحذر الأستاذ أن يخالف فعله قوله، فإنه سيسقط لا محالة في أعين طلابه ويستثقلون حضور درسه وحصته، وربما استهزءوا بكلامه، وفي هذا يقول تعالى: "**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ كَبُرَ مَقْتًا عِندَ اللَّهِ أَن تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ**" (سورة الصف الآيتان: 2-3).

إن المدخل الأساس للتأثير على التلاميذ – وخاصة في هذا العصر –هو التعبد والامتثال لأحكام الله وشرعه فقد سئم المجتمع كثرة الكلام، وافتقدوا إلى الأعمال والأفعال، ونحن في زمان كثر فيه من يقول قل فيه من يفعل، نحتاج إلى نهضة رشيدة تعتمد منهج النظر في الحال والأفعال قبل المقال والكلام.

إن عمل المربي هو الذي يصادق على بيانه وشروحه لسائر الدروس والموضوعات، ثم إن العلم يكثر بالعطاء ويزداد رسوخا ويبارك فيه بالعمل، والمدرس في حاجة إلى بركة العلم وفقهه وكثرته... يقول الإمام الشاطبي: "فإن العامل بمقتضى الامتثال من نتائج عمله الالتذاذ بما هو فيه، والنعيم بما يجتنيه من ثمرات الفهوم، وانفتاح مغاليق العلوم، وربما أكرم ببعض الكرامات أو وضع له القبول في الأرض فانحاش الناس إليه، وحلقوا عليه، وانتفعوا به وأموه لأغراضهم المتعلقة بدنياهم وأخراهم، إلى غير ذلك مما يدخل على السالكين طرق الأعمال الصالحة من الصلاة والصوم وطلب العلم..."[1].

كذلك من آثار قصد التعبد أن المدرس ينبغي أن يحرص على تعليم متعلميه ما يفيد العمل، أي العلم النافع سواء أكان نفعه دنيويا أم أخرويا، وينبغي أن يتجنب الخوض في المسائل غير النافعة التي لا ينبني عليها عمل، ويحث طلابه دائما على البحث في المسائل المفيدة، كما ينبغي أن يقصد في الإجابة عن أسئلتهم الجوانب التعبدية العملية، ويدربهم على طرح الأسئلة الهادفة.

والرسول صلى الله عليه وسلم هو المعلم الأول كان يوجه الصحابة دائما إلى ما ينبني عليه العمل، ولذلك لما سئل عن الساعة عدل عن الزمن لأنه لا يفيد، وحث على الاستعداد لها وهو المفيد فقال للسائل: "وماذا أعددت لها"[2]، وهو منهج القرآن الكريم كذلك. وقد كان إمامنا مالك رحمه الله تعالى يكره السؤال والكلام فيما ليس تحته عمل، وبهذا يترسخ عند الطلاب أن العمل غاية والعلم وسيلة، فيهتمون بالعمل أكثر لأن كل "علم شرعي ليس مطلوبا إلا من جهة ما يتوسل به إليه وهو العمل"[3].

وبهذا تظهر فائدة قصد التعبد على تجويد أداء الأستاذ، فماذا عن أثر هذا القصد على أداء المتعلم؟

---

1 – الموافقات: 2/ 134.

2 – رواه البخاري في صحيحه، كتاب فضائل الصحابة، باب مناقب عمر بن الخطاب رقم (3485).

3 – الموافقات: 1/ 45.

المستوى الثاني: أثر قصد التعبد على أداء المتعلم:

كذلك الأمر بالنسبة للمتعلم، فإنه إذا فهم هذا المقصد، اشترك مع المعلم في التلذذ بطعم العلم وتذوق حلاوته، فيعرف أنه مأجور على طلبه واجتهاده في البحث العلمي، فيكون هذا أدعى إلى صبره على مشقة العلم وتكاليفه المادية والمعنوية والصحية، خاصة إذا استوعب فضل طلب العلم، والنصوص الشرعية الدالة على ذلك، وكذلك سيفهم أنه لا ينتفع بالعلم إلا إذا عمل بمقتضاه، لأن العمل هو المقصود، ويعي جيدا أن العمل بالعلم مساعد على حفظه واستحضاره، فهو يستعين إذن على فقه دروسه وحفظها بتطبيقها.

وأخيرا إن قصد التعبد والامتثال يرفع من مردودية المعلم والمتعلم، ويؤدي إلى الوحدة بينهما والتآلف والتعاون، كما أنه يهون من مشقتهما وتعبهما، لأنهما على وعي تام بثمار ذلك كله.

المسألة الرابعة: قصد الموافقة وأبعاده التربوية:

إن هذا القصد يتعلق بقصد المكلف، بينما المقاصد السابقة تتعلق بمقاصد الشارع، أعني قصد الشارع الابتدائي في وضع الشريعة لمصالح العباد، وقصده في وضعها للأفهام وقصده في دخول المكلف تحت مقتضاها وامتثال أحكامها.

فقصد الموافقة يتعلق إذن بمقاصد المكلفين، لأن المقاصد هي أرواح الأعمال، يقول الإمام الشاطبي: "إن الأعمال بالنيات، والمقاصد معتبرة في التصرفات من العبادات والعادات، والأدلة على هذا المعنى لا تنحصر، ويكفيك منها أن المقاصد تفرق بين ما هو عادة وما هو عبادة، وفي العبادات بين ما هو واجب وغير واجب، وفي العادات بين الواجب والمندوب، والمباح والمكروه والمحرم، والصحيح والفاسد، وغير ذلك من الأحكام، والعمل الواحد يقصد به أمر فيكون عبادة ويقصد به شيء آخر فيكون كفرا، كالسجود لله أو للصنم"[1].

1 – الموافقات: 2/ 246.

فـشرط التعبـد إذن أن يكـون العمـل المتعبد بـه مشروعـا وأن يوافق قصد صاحبـه مقاصـد الشريعـة، فإذا تحـرى المكلـف في امتثالـه موافقة قصـده لقصد الشـارع بـاء بالدرجـة العليا، وهذا هـو مراد الشـارع الحكيم. يقول أبو إسـحاق "قصد الشارع من المكلف أن يكون قصده في العمل موافقا لقصده في التشريع، والدليل على ذلك ظاهر من وضع الشريعة، إذ قد مر أنها موضوعة لمصالح العباد عـلى الإطلاق والعموم، والمطلوب من المكلـف أن يجري على ذلك في أفعاله وألا يقصـد خلاف ما قصد الشـارع، ولأن المكلف خلق لعبـادة الله، وذلك راجع إلى العمـل عـلى وفق القصـد في وضع الشريعة –هـذا محصول العبـادة– فينال بذلك الجزاء في الدنيا والآخرة"[1].

فـلا بد إذن للمكلـف أن يقصد إلى تحقيق مراد الشـارع، وذلك عين جلب المصالح ودفع المفاسـد، فإذا عري المكلف عـن المقاصد كانت أعماله بدون روح، فهي أعمال عشـوائية، والعشـوائية تفقد العمـل نتائجه وثـماره، وكذلك إذا قصد المكلف بعمله مناقضة قصد الشارع كان عمله باطلا، وفي هذا يقول شيخ المقاصد: "كل من ابتغى في تكاليف الشريعة غير ما شرعت له فقد ناقض الشريعة، وكل مـن ناقضها فعمله في المناقضة باطل، فمن ابتغى في التكاليف ما لم تشرع له فعمله باطل"[2]؛ وذلك أن هذا المكلف يدمر مقاصد الشريعة، فإذا كان مراد الشارع جلب المصالح فهذا نيته جلب المفاسـد، وإذا كانت إرادة الشـارع دفع المفاسـد فهذا نيته دفع المصالح، وهو عين إتباع الهوى والإطاحة بالشريعة المكرمة.

إن جوهـر قصـد الموافقـة هو إخـلاص العمـل لله تعـالى، والإخلاص هو الصفـاء التام الـذي لا يخالطه شيء يعكر صفوه، فإذا قام بعمـل قصد به الامتثال لـشرع الله تعـالى وموافقـة قصده لقصـده، وإذا تـرك فعلا تركه امتثـالا لحكم ربه وموافقة لقصده في تركه، وهو بهذا يكون في عبادة وامتثال أبدا، سـواء في فعله أم في تركه، لأنه فعل بأمر الله وترك بنهي الله تعالى.

---

1 – الموافقات: 2/ 251.

2 – نفسه: 2/ 252.

إن القصد والنية من أهم ما ينبغي الاشتغال به، فتربية الناس على الإخلاص في أقوالهم وأعمالهم هو المدخل الأساس لإصلاح الفرد والمجتمع والأمة، وقد حضيت مباحث النية عند العلماء بمكانة هامة، حيث صدروا بها مواعظهم وخطبهم ودروسهم بل وتآليفهم، دون أن يغفلوا الحث على العض عليها في كل الأحوال، يقول الدكتور أحمد الريسوني: "ولقد تكلم العلماء –علماء التوحيد وعلماء التربية –أو التخلق– وعلماء الفقه – تكلموا في هذا الموضوع (مقاصد المكلف) تحت باب النية، واعتنوا به العناية اللازمة حتى قال ابن أبي جمرة الأندلسي المالكي: "وددت لو كان من الفقهاء من ليس له شغل إلا أن يعلم الناس مقاصدهم في أعمالهم، ويقصد إلى التدريس في أعمال النيات ليس إلا، فإنه ما أتي على كثير من الناس إلا من تضييع ذلك"[1]، وقد صدق الرجل، فإن الفساد الذي آل إليه المجتمع راجع في معظمه إلى فساد النيات وما تبع ذلك من فساد في القيم والأخلاق، ولذلك فالتفرغ لتربية الناس وإصلاح مقاصدهم وسرائرهم هو الدواء المناسب لأمراض الأمة وانحرافها، ولو صلحت المقاصد لصلحت الأعمال، ولو صلحت الأعمال لصلحت المجتمعات والحضارات وقام العمران واستقام البنيان.

فكيف نستفيد من قصد الموافقة في التربية والتعليم؟

إذا كان قصد الموافقة يهم بالدرجة الأولى المكلف، فإن المكلف المعني بهذا في المنظومة التربوية هو المعلم والمتعلم، فكيف ينبغي أن يستثمر هذا القصد في إصلاح وترشيد التربية والتعليم؟

من دون شك أن المعلم يحتاج إلى العلم الذي يبلغه لطلابه، وهو إذا لم يقصد بعلمه هذا طاعة الله تعالى وموافقة قصد الشارع، لا يستفيد من علمه شيئا، فينبغي إذن أن يعتمد على القصد الحسن في علمه وتعليمه، فلا يدفعه علمه إلى

1 – نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي: 316، وقول ابن أبي جمرة نقله د.الريسوني عن د.عمر الأشقر في كتابه "مقاصد المكلفين": 97.

الرياء أو الغرور، فإن الأول محبط للعمل والثاني مهلكة ومعبر إلى الجهل. فلا بد أن يقصد من تعليمه إرشـاد الناس إلى الحق وإنقاذهم من الضلال، وقد مر معنا أن المعلم يقوم برسالة هامة وخطيرة، فالإخلاص هو الضمان لحصانته ومناعته، فـإذا ضيعـه كان كمن يضيء لغيره بحرق نفسـه، ولهذا قيـل في الدعاء "اللهم إنا نعـوذ بـك من علم لا ينفع" وهو لا ينفع إذا لم يعمل به أو عمل به عاريا من النية الصالحة والقصد الحسن.

إن النيـة الخالصـة تعطـي للمعلم قـدرة على النفـاذ إلى قلـوب المتعلمين، وتبليغ خطابه بكل عمق وشـفافية، مما يترك آثاره الإيجابية على نفوس المتعلمين، ويـزداد هذا التأثير الإيجابي عندما يصدر المتعلمون مـن نفس المنطلق.[1] ومن ثمار النيـة الخالصة عند المعلم أنها تخلق فيه الاسـتعداد النفـسي الكامل للقيام بمهمته وإحسـانها، ويسـتطيع أن يتغلـب عـلى جميـع المشـكلات التربوية في سـبيل إتمام رسـالته، فهو لا تزعزعه الرياح وتمنعه لأتفه الأسباب عن القيام بواجبه ورسالته النبيلـة، فالقصـد الحسـن حافز قـوي على إنجاز الـدروس في أجـواء مريحة مهما كانـت الظروف. ثـم إن هذا القصد الشريف يعطي للمعلم مناعة في الاسـتمرار والديمومـة على هـذا العمل بنفس القوة والعزم والقيـادة، لأن الإخلاص يجعله يقوم بمهامه داخل المؤسسـة وخارجها وهو بذلك يؤثر على طلابه ويكون قدوة لهـم، وهـو مطلب مهم في مدرس علـوم الشريعة والتربية الإسـلامية، فأقصى ما يصـل إليـه هذا المـدرس أن يؤثر على طلابـه بأخلاقه وحاله قبل مقاله ودرسـه، ويؤثر عليهم خارج الصف كما يؤثر عليهم داخله.

ثـم إن مراعـاة مقاصد الشريعة للمعلم تكسـبه كذلك القـدرة على مراعاة مقاصد المتعلمين، سـواء مقاصدهم مـن كلامهم أو تصرفاتهم، على أن يكون همه الأكبر أن يصلهم بالله في كل ذلك... ونفس الشيء بالنسـبة للمتعلم / الطالب لا بد له من قصد الموافقة، أي لا بد أن يقصد من طلبه وتحمله ما قصده الشارع وهو التكليـف بمقتـضى هذا العلم، فهو يطلـب العلم للعمل به لا ليواجه به السـفهاء

1 – انظر منظومتنا التربوية إلى أين: عبد المجيد بنمسعود: 36.

ويتعـالى به على الزملاء أو يجادل به العلماء، وهذه النية الصالحة تهون عليه مشـاق الطلب وترسـم له معالم الطريق نحو العلم الراشـد والنافـع، وتحفزه على الإقبال بهمة ونشـاط على العملية التعليمية التعلمية، وهو بذلك يوافق أسـتاذه في قصده، وهما معا يوافقان مقاصد الشرع، مما يثمر تعاونا بين قطبي العملية التربوية –أعني بين الأستاذ والمتعلم– يقول ابن مسعود: "إن مما يضمن للعلاقة بين المعلم والمتعلم جـوا من القدسـية والجلال أن يعقد كل منهما النيـة الصالحة في الإقبال على عملية التعلم أو التعليم"[1].

فـلا بـد للمتعلـم أن يصحـح النيـة في الإقبال عـلى العلم وإجـلال العلماء والمعلمـين. هذا وكثـيرا ما نجد أن من أهـم مقاصد المتعلمـين في التعليم النجاح وضمان مسـتقبل ومهنة، وهنا لا بد من تصحيح النية وإقناعهم بطلب العلم تقربا إلى الله سـبحانه، فإذا تحقـق هذا المقصد الأعلى فغيره يتحقـق بالتبع، فالمخلص في طلبه للعلم يتقرب به أولا إلى الله، وهو تبعا لذلك يحقق الانتقال إلى الصف الأعلى ويمكنـه أن يحقق منصبا وشـغلا، وهذا لا عيب فيه، فالمسـألة تعالـج بالتمييز بين المقاصـد الأصلية والمقاصـد التبعية، هذا ومن طبيعة العلـم النافع أن يثمر العمل الصالـح والنية الصالحة، ولذلك أثر عن بعض السـلف قولهـم (طلبنا العلم لغير الله فأبى أن يكون إلا لله).

إن إصـلاح النيات والمقاصد بين المعلمين والمتعلمين كاف للرقي بالمنظومة التربويـة، وذلك بإصلاح القائمين عليها، وقد أولى الإسـلام عناية فائقة للقلوب والسرائر، لأن إصلاحها رهين بإصلاح الخارج والجوارح قال عليه السلام: "إنما الأعـمال بالنيات"[2]، فلا بـد أن يراعى في العمل أن يكـون مشروعا من جهة، وأن يكون قصد العامل موافقا لقصد الشارع لا مخالفا له من جهة أخرى، قال الفضيل بن عياض: (إن العمل إذا كان خالصا ولم يكن صوابا لم يقبل، وإذا كان صوابا ولم

1 – منظومتنا التربوية إلى أين: عبد المجيد بنمسعود: 35.

2 – رواه الإمام البخاري، كتاب بدء الوحي، رقم (1). وفي كتاب الأيمان والنذور، رقم (6311). وكذا في كتاب الحيل رقم (6553).

يكـن خالصـا لم يقبل، حتى يكون خالصا صوابا)، فقصـد الموافقة مقيد بالامتثال المشروع[1]. وهذا المقصد الأخير -أعني قصد الموافقة- هو روح المقصد السـابق- أي قصد التعبد والامتثال- وقصد التعبد هو نتيجة لقصد الإفهام، والجميع يحوم حـول تحقيق القصـد الابتدائي التصريحي مـن التشريع الإسـلامي. فتحقيق هذه المقاصـد يحتاج إلى وجـود مكلف- وهو هنا المعلم والمتعلـم- والمكلف يحتاج إلى فهـم وعلم، والعلم لا يكون علما إلا إذا أفـاد تدينا وامتثالا، وهذا التدين لا يثمر ويفيد صاحبه إلا إذا قصد به مرضاة الله ووافق مقاصد الشرع.

خلاصـة: وها قد رأيت أن نظرية المقاصد نظرية سـارية المفعول في النظرية التربوية، وحاضرة بقوة في جميع مراحلها، بدءا من وضع مقاصد التربية والتكوين، والتـي ينبغي أن تنضبط بمقاصد الشريعة الإسـلامية الغـراء، مرورا بمقاصد كل مقـرر دراسي الـذي ينبغـي أن يراعى فيه كذلـك ترتيب المقاصـد من ضروريات وحاجيات وتحسينيات، فتوزع الدروس والوحدات على هذا الأساس، ثم تراعى هـذه المقاصـد في كل درس على حدة، بحيث يخـدم كل درس مقصدا من المقاصد الشرعيـة. ثم بعـد ذلك ننتقل إلى المعلـم الذي لا بد أن يراعي في طرائق تدريسـه هـذه المقاصـد وأولوياتهـا، فيبدأ بترسـيخ الضروريـات قبل غيرهـا، ويجتهد قدر الإمـكان في إفهام المتعلمين وتربيتهم على قصدي التعبـد والموافقة، وبهذا نضمن سيرا راشـدا للعملية التربوية، ونضمن أيضا حفظ أبناء المستقبل من كل تغريب، وهكـذا نلاحـظ أن التعليم الناجح هو الـذي يعتمد على مقاصـد ناجحة، أي إن مقاصد الشريعة الإسـلامية هي الموجه الأسـاس لتعليم راشد ومفيد، فكل تعليم لا يضـع نصب عينيه المقاصد الأساسـية التي يسـعى إليها هـو تعليم محكوم عليه بالفشـل منـذ البداية، بـل كل معلم أو متعلـم يفتقد للمقاصد لا يعـدو أن يكون تعليمه وتعلمه مضيعة للوقت وملأ للفراغ بما لا يليق، فالمعلم الذي يعمل ليحقق مقاصد سـامية من خـلال تمكين المتعلمين من العلم النافع، بدون شـك هو معلم لـه رسـالة نبيلة يسـتطيع أن يضحي لأجلهـا ويتفانى في تثبيتها، لأنه يحتسـب كل

1 - الموافقات: 2/ 260.

ذلك لوجه الله تعالى، ونفس الشيء بالنسبة للمتعلم الذي يضع أمامه مجموعة من المقاصد منها المقاصد الأصلية للتعليم وهي العمل بالعلم والإخلاص فيه، وكذا إصلاح المجتمع والإسهام في تنميته، علاوة على أن يتفوق ويتأهل للقيام بمنصب أو بمهمة يفيد بها البلاد والعباد...

قائمة المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم.
- الجامع الصحيح المختصر، محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري الجعفي، تحقيق: مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير، اليمامة- بيروت، ط3، 1407هـ/ 1987م.
- سنن ابن ماجه، محمد بن يزيد أبو عبد الله القزويني، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار الفكر، بيروت.
- مسند الإمام أحمد بن حنبل، أحمد بن حنبل، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون، مؤسسة الرسالة، ط2، 1420هـ/ 1999م.
- البرهان في أصول الفقه، لإمام الحرمين أبي المعالي عبد الملك بن عبد الله بن يوسف الجويني، حققه وقدمه ووضع فهارسه عبد العظيم محمود الديب، دار الوفاء المنصورة، ط2، الأولى للناشر، 1412 هـ/ 1992م.
- التجديد الأصولي: نحو صياغة تجديدية لعلم أصول الفقه، إعداد جماعي بإشراف أحمد بن عبد السلام الريسوني.
- الرسالة، تأليف الإمام محمد بن إدريس الشافعي (-150 204 هـ)، شرح وتعليق عبد الفتاح كبارة، دار النفائس، ط1، 1419هـ/ 1999م.
- المصطلح الأصولي عند الشاطبي، فريد الأنصاري، سلسلة الرسائل الجامعية1، معهد الدراسات المصطلحية والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1، 1424هـ/ 2004م.
- المستصفى في علم الأصول، الإمام أبي حامد محمد بن محمد بن محمد الغزالي، طبعه وصححه محمد عبد السلام عبد الشافي، دار الكتب العلمية، بيروت، 1417هـ/ 1996م.

- مقاصد الشريعة الإسلامية، الشيخ محمد الطاهر بن عاشور، تحقيق ودراسة محمد الطاهر الميساوي، دار النفائس، الأردن، ط2، 1421هـ / 2001م.
- مقاصد الشريعة الإسلامية ومكارمها، علال الفاسي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط4، 1411هـ / 1991م.
- الموافقات في أصول الشريعة، أبي إسحاق الشاطبي إبراهيم بن موسى اللخمي الغرناطي المالكي، شرحه وخرج أحاديثه الشيخ عبد الله دراز، وضع تراجمه محمد عبد الله دراز، خرج آياته وفهرس موضوعاته عبد السلام عبد الشافي محمد، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1422هـ / 2001م.
- نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي، أحمد الريسوني، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مختارات من الرسائل الجامعية1. دار الأمان، الرباط، ط2، 1424هـ / 2003م.
- منظومتنا التربوية إلى أين؟ أضواء نقدية وأفق البديل، عبد المجيد بنمسعود، سلسلة الحوار (37)، منشورات الفرقان، دار قرطبة، الدار البيضاء، 2000.
- لسان العرب، أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري، دار صادر، بيروت، ط1، 1410هـ / 1990م.

العدالة الاجتماعية والتوجيه المدرسي: إضاءات من خلال "مقاربة القدرات" ل أمارتيا سن (Amartya Sen)[1]

✍ترجمة/ تعريب: محمد حابا

مقدمة:

يتموقع رهان العدالة الاجتماعية في صميم التعبير عن رغبات التوجيه. تتداخل أشكال اللامساواة في مجال التوجيه في إعداد التطلعات المدرسية (اختيار مستوى دراسي)، وكذلك في اختيار مسار دراسي، أو تخصص أو برنامج دراسي أو مهني. إنها أمور من بين أخرى، ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالخصائص الموروثة عند الولادة، مثل النوع أو الانتماء الاجتماعي، وكذا بالبناء الاجتماعي، مثل هيكلة مستويات (عتبات) التوجيه داخل نظام تعليمي.

تتعدد الأعمال التي تناولت تفاوتات التوجيه، واهتمت بجوانب مختلفة من هذه العملية. فقد كشفت دورو- بيلات (2010) (Duru-Bellat) عن التأثيرات المتباينة للنوع الاجتماعي على الاهتمامات المدرسية أو اختيار المسارات المدرسية، حيث تميل الفتيات إلى تجنب التخصصات العلمية، بل وإلى تقوية الشعور بضعف فعاليتهن الذاتية في هذا المجال. يتم بناء هوية قائمة على النوع الاجتماعي بشكل مبكر جداً في حياة الشباب، حيث تنتج عن هذا الأمر تطلعات مدرسية نمطية تترجم في صيغة توافقات مرتبطة بالمستقبل المهني تحد من نطاق الإمكانيات المتاحة للنساء. (Perdrix, Rossier, & Butera, 2012 ; Gottfredson, 2005 ; Vouillot, 2002).

---

1 – مترجم عن النص الأصلي:

France Picard, Noémie Olympio, Jonas Masdonati et Marcelline Bangali, "Justice sociale et orientation scolaire: l'éclairage de l'approche par les "capabilités" d'Amartya Sen", L›orientation scolaire et professionnelle [En ligne], 44/1 | 2015, mis en ligne le 15 mars 2018, consulté le 15 mars 2018. URL: http://journals.openedition.org/osp/4515; DOI: 10.4000/osp.4515

المقال الأصلي منشور في مجلة: L'Orientation scolaire et professionnelle،

رابطها الالكتروني: https://journals.openedition.org/osp/

لقـد عالجت مضامين مجموعة من الأعمال أيضا آثار عدم المسـاواة المرتبطة بالانتـماء الاجتماعـي للأسرة على المسـار الـدراسي والتوجيـه (Boudon, 1973; Burke & McManus, 2009; Dubet & Duru-Bellat, 2000; Duru-Bellat, 1995; Landrier & Nakhili, 2010). وهكذا، فعند التعبير عن رغباتهم في مجال التوجيـه، يتبنى الشـباب ذوي الخلفيـة الاجتماعية المتواضعة سـلوكات الإقصاء الـذاتي المرتبطة بالحـد من طموحاتهـم المدرسـية (Dupriez, Monseur, & Van Campenhoudt, 2012 ; Olympio, 2013). يؤثـر الأصـل السوسـيواقتصادي أيضًا في اختيار مدرسة ثانوية، مما يساهم في التفاوتات المجالية وفي تباينات التوجيه كذلـك (Périer & Rouillard, 2012). كـما أنـه يؤثر على الولـوج إلى المعلومات المتعلقـة بعرض التكوين الجامعي (van Zanten & Legavre, 2014)، من خلال إبراز الاسـتراتيجيات المختلفـة، والمتباينة من حيث درجـة الفعالية، التي تنهجها الأسر تجـاه توجيه أطفالها. مـن ناحية أخرى، ورغم الحصول عـلى نتائج تعليمية مكافئـة، فـإن التلاميذ المنتمين لعائـلات يحمل فيها الآباء شـهادات جامعية ولهم دخل مرتفع يسـتطيعون بنسـب أكبر ولـوج الجامعة مقارنة مـع نظرائهم المنتمين لعائـلات ذات دخـل منخفض ولم يلتحق الآبـاء قط بالجامعـة (Becker, 2003; Côté & Skinkle, 2008; Jackson & Jonsson, 2013; Stocké, 2007). هـذه التصورات الخاطئة قد يكون لها أثر في تضاؤل الطموحات المدرسية.

في بداية العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، اعتبر هارتونغ وبلوستاين (2002) (Hartung et Blustein) أن رهانات العدالة الاجتماعية لم تؤخذ في الاعتبار بشكل كافٍ في نماذج اتخاذ القرار بشأن التوجيه. في النظرية العلائقية للعمل، يحلل بلوستاين (2011) (Blustein) الصلة بين الفرد والسياق ويدمج مسألة التفاوتات في اختيـار التوجيـه. وقد ركزت أعـمال كيشـار (2008; 2009) (Guichard) على الحاجة إلى استخدام مقاربة متعددة الأبعاد من أجل فهم تعقيد قضايا وإشكالات التوجيه. فالتوجيه هو أيضا مسـألة كفايات للتوجيه تستند إلى دراسة السيرورات الكامنة وراء التمفصل بين البعد الشخصي والسياقي. في نموذج بناء الذات، يقدم هذا المؤلف أنماط العلاقة مع السياق كعنصر محدد في طريقة بناء الفرد.

لقـد أدرجت أعمال علمية حديثة أخرى مفهوم العدالة الاجتماعية بشـكل واضـح في دراسـة قضايـا التوجيه. فقد درسـت دورو- بـلات ((Duru-Bellat 2012)) الصلـة بـين العدالـة الاجتماعية والجـدارة المدرسـية في التوجيه المدرسي والمهنـي. كما أبـرز روبرتسـون (2015) (Robertson) تكامل المقاربـة بالقدرات لأمارتيـا سـن (Amartya Sen) لدراسـة قضايـا التوجيه مدى الحيـاة، مقارنة مع النظريـات المعتـادة في التوجيـه المدرسي والمهني. وقـام مولـر (2014) (Müller) بتحليـل الفـوارق الاقتصاديـة التي تؤثـر على اختيـار التوجيه من خلال تسـليط الضوء على الاختلافات في النظرة للتكاليف والفوائد المترتبة على التعليم الجامعي، فضلا عن غموض المعلومات المدرسية بالنسبة للفئات الأقل غنى. باختصار، من المناسب الآن القول أن العدالة الاجتماعية هي واحدة من المجالات البحثية العشر ذات الأولوية في مجال التوجيه المدرسي والمهني (Savickas, 2013).

من بين نظريات العدالة التي سـتتم مناقشـتها لاحقـا (;Brighouse 2000 (Dworkin, 1981; Rawls, 1971; Waltenberg, 2008; Walzer, 1983)، وقـع اختيارنا عـلى المقاربة بالقدرات لأمارتيا سـن (1992 ; 2009). إذ في سـياق البراديكـمات التي يجـري تطويرها حاليًـا في مجال التوجيه، تتمثل مسـاهمة وأهمية المقاربـة بالقـدرات في تسـليط الضـوء عـلى الطابـع "الإقـداري" (capacitant) "للمؤسسات المتخصصة"، ومن ضمنها الآليات العمومية للتوجيه، وتفاعلها مع المجـال الخاص لكفايات التوجيه لدى الأفراد. تغذي هذه المقاربة التفكير بشـأن دور مهنيـي التوجيه باعتبارهم "فاعلين اجتماعيـين في التنمية والتغيير"، كما تؤكد على ذلك شبكة الابتكار في الاستشارة والتوجيه المهني في أوروبا.

يـأتي هذا المقـال نتاج مشروع بحثي اشـتغل، من منظـور دولي مقارن، على مجموعـة مـن الأنظمة العامـة للإرشـاد التربوي والمهنـي في خمس دول (فرنسـا، كيبيك، مقاطعة فود، بوركينافاسو وتركيا) من أجل تحديد الموارد ومظاهر الفشل في بنـاء القـدرات (Picard, Pilote, Turcotte, Goastellec, & Olympio, 2015). كانت هناك حاجة إلى بناء نظري قبل الشروع في هذه الدراسة التجريبية.

وكان الهـدف هو إعادة النظر في قضايا التفاوت واللاعدالة الاجتماعية في التوجيه المدرسي على ضوء المقاربة بالقدرات لأمارتيا سن، واقتراح نموذج مفاهيمي قابل للتطبيق في مجال التوجيه. وفقا للمقاربة بالقدرات، وفي سـياق اجتماعي وتاريخي معـين، يمكن اعتبار وضع مـا بأنه غير عادل حينما تنتج عنه بعض الآثار السـلبية على بعض أعضاء جماعة دون البعض الآخر، والتي كان يمكن تجنبها، مما يحرمهم مـن حرية الاختيار، ومن إسـماع أصواتهم، ومن الفعـل (Bonvin & Farvaque, 2007; 2008 ; Hirschman, 1970 ; Sen, 2009). ولأن المقاربة بالقدرات تؤكد على حرية الأفراد في الاختيار، كما تبرزه أعمال روبرتسون التي سبق ذكرها (Robertson, 2015)، فإننا نفترض أن الإسهام النظري لأمارتيا سن مكمل للنظريات السائدة في مجال التوجيه.

وتسـتند أجـرأة المقاربة بالقدرات في مجال التوجيه على ثلاثة أفكار رئيسـية نابعـة من مراجعتنـا للأعمال المؤسسـة: (1) دراسـة حرية الاختيار لـدى الأفراد يـبرز التفاوتـات في التوجيـه، إذ أن حريـة اختيـار التوجيـه المـدرسي والمهني هي موزعـة اجتماعياً وبشـكل غير متسـاو؛(2) على المسـتوى المؤسـسي أو المجتمعي، أخـذ "الحقـوق الصورية" و"المـوارد" في التوجيه بعين الاعتبـار يجعل من الممكن توضيح امتداد وحدود مجال المناورة لدى مهنيي التوجيه، وكذا تعبئتها الفعلية من قبل الشـباب في سـيرورة فردية للتوجيه المدرسي (التمييز المفاهيمي بين الصوري والفعـلي)؛ (3) يتم بنـاء العدالة الاجتماعية في التوجيـه في مجال تداولي حيث تتاح للشباب فرصة إسماع أصواتهم والمشاركة الحقيقية في عملية الاختيار.

من أجل تجنب الاستخدام النفعي لإطار نظري معقد، من الضروري وضع الأسـس العامة لنظرية سـين (Sen)، ومناقشة أهمية وقيمة تعبئة مثل هذا الإطار في مجال التعليم، ثم تطبيقه بعد ذلك على مجال التوجيه المدرسي. سـنوضح كيف يمكن لهذه الشـبكة التحليلية أن تسـعف كإطار إرشـادي لإعـادة التفكـير في تفاوتات التوجيه المدرسي سـواء في الإنتاجات العلمية أو في الممارسات المهنية.

1 – العدالة الاجتماعية والنظام التعليمي:

يعتمد قياس التفاوتات بشكل مسبق على التصور المعتمد لمفهوم العدالة: تكافؤ في الولوج، أم تكافؤ للفرص التربوية بغض النظر عن الوسط الأسري، أم تكافؤ في "الموارد". لقد حقق المعيار الذي على أساسه ينبغي تقييم المساواة في مجال التعليم شهرة صاحب جائزة نوبل في الاقتصاد والفيلسوف أمارتيا سن (Amartya Sen): "المساواة في ماذا"؟. بالنسبة لسن (1992) (Sen)، فإن تقييم المساواة / عدم المساواة يطرح بشكل معياري مسألة اختيار متغير محدد، يمكن اعتباره "متغيرا بؤريا"، يمكن الانطلاق منه لفحص ما هو عادل أو غير عادل (أي الذي يبنى عليه البحث عن المساواة).

- **إسهام نظرية "أمارتيا سن" في مجال العدالة الاجتماعية:**

يمكن اعتماد العديد من الأبعاد لتقييم العدالة أو اللاعدالة في مجال التربية؛ إذ من الممكن تحديد المساواة بين الناس انطلاقا من نتائجهم. يمكن أن تكون النتيجة مدرسية بالمعنى الدقيق (نفس النتيجة الأكاديمية، نفس المستوى من المعرفة، أو حتى نفس مستوى الشهادة) مستوحاة من مجالات العدالة لدى والزر ((Walzer 1983))، أو وفق مقاربات اكتفائية (Verhoeven & Dupriez,) (sufficientistes 2008)، أو حتى بشكل ذاتي، حيث تتعلق نفس النتيجة بالتفضيلات والرفاه، كما هو عليه الحال في نظريات الرفاه (Waltenberg, 2008) (welfaristes).

تقترح بعض النظريات تجاوز إطار النتائج للتركيز، في المنطلق، على حريات الأفراد. تطرح شروط هذه الحرية مسألة "الموارد" التي يجب منحها، خاصة للأشخاص الذين يعانون من ظروف معيشية غير ملائمة. هذه النظريات المسماة "موارديةّ" "ressourcistes" تعرف العدالة على أنها مرتبطة بالمساواة في الوصول إلى الموارد بالنسبة للأفراد. من بين هذه النظريات، ينادي راولز (1971) (Rawls) بتكافؤ مجموعة من الموارد الأولية، مع مبدأ التمييز لصالح الأقل حظا، ويناقش بريجهاوس (2000) (Brighouse) مفهوم "الموارد الفعالة"، فيما يضع دوركين (1981) (Dworkin) في المقدمة مفهوم "الموارد الموسعة".

نتجت نظرية سن (1970، 1992، 2009) عن توافق بين المساواة في النتائج وفي الوسائل وفي الفرص. يتطلب الأمر مراعاة "الموارد" المتوفرة لدى الأفراد (الوسائل)، وحريتهم الحقيقية في الوصول إلى هذه "الموارد" والاستفادة منها لزيادة مساحة إمكانياتهم (الفرص)، وولوجهم الفعال إلى "وظائفيات" (وضعيات وأفعال الأفراد) تتوفر لديهم أسباب ودوافع لتقديرها (النتائج).

وعلى الرغم من تزايد وعي النظريات "الموارديّة" بحرية الأفراد، إلا أنها تظل مرتكزة على سبل الحرية، وليس امتدادها، أي مجال الممكن (سن، 1992). تختلف فرص تحويل "الموارد" إلى حريات حقيقية حسب الأفراد وفقا للخصائص الشخصية (إعاقات، مواهب...) والبيئية (طبيعية أو اجتماعية أو مؤسسية). فعلى سبيل المثال، وباسم مبدأ الاختلاف أو التمييز الإيجابي، تم إحداث المناطق التربوية ذات الأولوية (ZEP) من طرف معهد الدراسات السياسية (IEP) في باريس. وحتى مع تطبيق مبدأ الانصاف تجاه شباب الأحياء المحرومة بهدف الوصول إلى نفس السلعة الأولية على غرار شباب الفئات الميسورة، والمتمثل في هذه الحالة بالدراسات في العلوم السياسية، فإنه لا شيء يدل على أن هذه الشهادة الجامعية تؤدي إلى نفس فرص الاندماج السوسيومهني بين المجموعتين. فالأطفال المنتمين لأوساط راقية يستفيدون من مجموعة من العلاقات الاجتماعية وشبكات من المعارف التي تمنحهم أفضلية واضحة للحصول على عمل (Granovetter، 1995). وكمثال آخر، نجد أنه رغم توفر نفس الشهادة، فإن الشباب المنتمين لأسر مهاجرة أكثر تأثرا بالبطالة، ويجدون صعوبات أكبر في العثور على وظيفة تناسب مؤهلاتهم (Silbermann & Fournier، 1999). وهكذا، فإن تحويل هذه السلع الأولية يمكن أن يسير جنبا إلى جنب مع تفاوتات خطيرة في الحريات الحقيقية التي يتمتع بها الأفراد. لذلك، ووفقا لسن (1992)، فالعدالة الاجتماعية لا يمكن أن تقتصر على المساواة في "الموارد" فقط، أو المساواة في الوصول إلى حق معين مثل التعليم العالي.

- **المبادئ التأسيسية لكل من "القدرات" و"الوظائفيات" و"عوامل التحويل":**

وفقا لسن، يتم التركيز بالتالي على الحرية الحقيقية للأشخاص، ويقترح استخدام مفهوم "القدرة"[1] (Capabilité). بالنسبة له (1992)، تتكون الحياة من مجموعة من "الوظائفيات" المترابطة فيما بينها، والمتكونة من وضعيات وأفعال الأشخاص. هذه "الوظائفيات" الفردية يمكن أن تتراوح من الأبسط (الحصول على ما يكفي من الطعام، الصحة الجيدة، وجود سقف للإيواء...) إلى الأكثر تعقيدا (تحقيق السعادة، المشاركة في الحياة الديمقراطية، الشعور بالكرامة....). تحدد "قدرات" الشخص التركيبات المختلفة "للوظائفيات" التي يمكنه إنجازها. تجسد القدرات، ضمن مساحة "العمليات"، حرية الفرد في الاختيار بين أنماط الحياة المختلفة.

تمثل التربية وسيلة للرفع من القدرات الحقيقية للناس، لأنها تعزز استقلالية وتحرر الجميع، بما في ذلك أولئك الذين يعيشون في بيئة أسرية مقيدة (Nussbaum, 2011; Sen & Drèze, 2002). يذكر سايتو (2003) (Saito) بالدور الأساسي للتربية في مجال تنمية "القدرات"، لأنها تساعد على تجاوز مثل هذه البيئات المقيدة عن طريق تحرير الاختيار من ضغط الإكراهات الاجتماعية أو المؤسسية، ولأنها تؤثر على امتداد حريات الأفراد.

تشير فكرة "القدرة الوظيفية" على الفعل إلى حريات الإنجاز لدى الأفراد (الفاعلية أو القدرة على التصرف). هناك بالفعل اختلاف جوهري بين ما نحققه فعلا، أو "إنجازاتنا" (التي تمثل موجهات عملياتنا)، وحريتنا في الإنجاز. يعتبر هذا التمييز ضروريا لأنه ينير مختلف جوانب السيرورة المؤدية إلى قدر أكبر من الحرية. ففي حين يشير "الإنجاز" إلى ما تحقق بالفعل، فإن حرية الإنجاز تحيل إلى مساحة الممكن أو "حرية الاختيار". لنأخذ مثلا شخصين توجها في مسار مهني

1 – نستعمل مفهوم القدرة كترجمة لمفهوم (capabilité)، وكمرادف لمفهوم (capacité)، وهي مترجمة عن الكلمة الانجليزية (capability).

معـين؛ فبينما يمثل هذا المسـار خيـارًا حقيقيًا للتوجيه بين خيارات مختلفة بالنسـبة لأحدهمـا، فهـو لا يعـدو أن يكون خيارًا غيابيا بالنسـبة للآخـر. في كلتا الحالتين، تكـون النتيجـة أو "الإنجاز" واحـدا، لكن "حريتهـما في الاختيـار"، و"قدراتهما" مختلفـة. فالأول أنجز اختيارا حقيقيا، في حين أن الآخر لديه خيار واحد للتكوين إذا كان ينـوي مواصلـة دراسـته. لذا تتطلـب الحرية في الإنجـاز تحليل وضعيات الأفراد بشكل يتجاوز الإمكانات الصورية.

للانتقال من حرية شـكلية إلى حرية حقيقية، يجب أن يكون الأفراد قادرين عـلى تحويل الوسـائل، باعتبارها مسـتوى من "الموارد"، إلى فـرص حقيقية للفعل والاختيار بين عدة خيارات. هذا التحول من الامكانات الصورية (أو "الموارد") إلى الامكانـات الحقيقيـة ("القـدرات") يطـرح مسـألة "عوامـل التحويـل". تميز مجموعـة من الوثائق والأعمال بـين ثلاثة أنواع من "عوامـل التحويل" في التربية: "عوامـل التحويـل الفـردي" (مميـزات وقـدرات الأفـراد)، "عوامـل التحويل الاجتماعـي" (السـياق الاجتماعـي والثقافي الـذي يعيش فيه الفـرد)، ثم "عوامل التحويـل البيئي" (الفرص التعليمية المتاحة خـارج "الحقوق الصورية" (Bonvin & Farvaque, 2007; Otto & Ziegler, 2006; Robeyns, 2005). ومن ثم فإن التدخـل والتأثير على "عامل التحويل البيئي"، عندما يقترن بـ "مورد صوري" في مجال التربية، يمكن أن يسمح بالانتقال إلى "حرية اختيار حقيقية".

مـن خلال التأثير على "الموارد" فقط، تظل الفرص المتاحة للأفراد صورية. ففي فرنسـا على سـبيل المثـال، وبموجب قانـون التربية، يتمتع حاملـو الباكلوريا من جميع المسـالك (العامة والتكنولوجية والمهنية) بحق ولوج الجامعة، أي بعبارة أخـرى، يمتلكون "حقا صوريـا" مضمونا من قبل الدولة. لكـن في الواقع، تبقى فرص النجاح في الجامعة بالنسـبة لحامل الباكلوريا التكنولوجية أو المهنية ضعيفة أو غير موجودة بالنسـبة لبعض الشـعب الأكثر انتقائية. وبالتـالي، فحرية الولوج للتعليم العالي هي صورية أكثر مما هي حقيقية بالنسـبة للكثير منهم، بسـبب عدم وجـود "عامـل تحويل". في الإطـار النظري للمقاربة بالقـدرات، فمن الضروري

التأكد أنه، علاوة على إعـداد "الموارد" و"الحقوق الصورية"، هناك فرص حقيقية لجميع الأفراد لاغتنام هذه "الموارد" لتحويلها إلى حرية حقيقية.

2 – إطار إرشادي لإعادة التفكير في عدم المساواة في التوجيه المدرسي:

هنـاك أبعاد عدة تجعل من نظرية "القدرات" إطارا تحليليا مناسـبا لدراسـة التفاوتـات في مجال التوجيه. إن مسـألة "عوامل التحويل" تؤدي إلى دراسـة ليس فقط "الموارد الصورية"، بل الفرص والإمكانيات الحقيقية للشـباب لبناء مشروع ذي قيمة بالنسـبة لهـم. وعليه، فإن "القدرة" على التوجيه تحيـل إلى اختيار برنامج دراسي أو مهنـي يمتلك الشـاب عدة أسـباب لتقديره (سـبب القيمـة)، أي تحيل باختصـار إلى حريتـه الحقيقيـة في الاختيار. وهي تختلف عن المشـاريع الدراسـية والمهنية التي تم بناؤها بطريقة معيارية، وفقًا للذات الاجتماعية (النوع، أو الفئة)، أو الرغبـة في إرضـاء الوالديـن، أو بنـاء على تفضيـلات مبنية في سـياق تكون فيه الإمكانيات محدودة (تفضيلات تكيفية).

- **السؤال الأساسي للاختيار:**

تقليديا، يتم التعامل مع الاختيار في مجال التوجيه من وجهة نظر السيرورات النفسـية الاجتماعيـة أو العقلية المعرفية التـي يتم توظيفها في اختيـار التوجيه، مع اسـتدماج دور المحيط في بعض الأحيان. بالإضافة إلى ذلك، فإن مواكبة الاختيار وكيفيـة تسـهيله هي من بـين القضايا العلميـة ذات الأهمية. وهكـذا، فقد ركزت الكثير من الأعمال العلمية على الاختيار العقلاني (Parsons، 1909)، ونماذج اتخاذ القـرار (Gati & Asher, 2001) والصعوبـات المرتبطـة بـه (Osipow, Krausz, Gati, 1996)، أسـلوب اتخاذ القرار، اللاعقلانيـة في الاختيار، وعدم القدرة على اتخاذ القرار (Harren, 1979 Krumboltz, 1992;)....

يتم تناول مسألة الاختيار لدى سن (Sen) من منظور مختلف نعتبره مكملاً لهـذه الأعمال، حيث تـم تحليلها من وجهة نظـر "حرية اختيار" مسـار الحياة التي يمتلك الشـخص أسـبابا ودوافع لتفضيلـه. وينصب التركيز على وسـائل تحويل

"المـوارد" مـن أجل الرفع مـن "حرية الاختيار" أو، عـلى العكس من ذلك، من أجـل إزالـة عوائق الحرية، أو مـن أجل تخفيف أشـكال اللاعدالـة. يمكن تحليل اختيار التوجيه من منظور "القدرات"، كونها تسمح أو لا تسمح للفرد بالوصول في المدى المتوسـط إلى مسـار حياة يمتلـك دوافع لتقديـره (Nussbaum, 2011). تسـمح المقاربـة بالقدرات لسـن بإثراء فهم اختيـار التوجيه المـدرسي، من خلال إعادة النظر فيه بشكل أوسع في بعده التحرري للأفراد.

إلى جانـب أخـذ "المـوارد" و"عوامل التحويـل" بعين الاعتبـار، فإن تحليل الحريـات الحقيقية للأفـراد يتطلب مراعاة حريتهم في الإنجـاز، التي تعني "حرية الاختيـار". هـذه الجوانـب تبقـى مترابطـة: إذ بـدون "مـوارد" مرتبطـة "بعوامل تحويـل"، فإن "حرية الاختيـار" لدى الأفراد تبقى مقيـدة. تتطلب حرية الاختيار هذه تحليلاً يتجاوز "إنجازات" الأفراد.

باعتباره تجليا لغياب الحرية في الإنجاز، يؤثر التوجيه المفروض بشـكل كبـير على المسـار الـدراسي، بل ويمكن أن يؤدي إلى الانسـحاب والفشـل أو إلى الاندحـار الاجتماعـي (de Besses, 2007). فـإلى جانب منطق التوزيع في التوجيه، يجد الشـباب غير المتوفرين على معلومات كافية أنفسهم في دراسات وتكوينـات حيث الآفـاق المهنية وفـرص العمل غير مؤكـدة أو غير واضحة (Arrighi & Gasquet, 2010 ; Guichard, 2012). في النظامـين التربويـين الفرنـسي والكيبيكـي، تواجـه التلاميذ الحاصلـين على نتائج مدرسـية متدنية عتبـات توجيـه متسرعة تجبرهـم على اختيار توجيههم في سـن مبكـرة مقارنة مـع الحاصلين على نتائج جيدة؛ هذه الفئة الأخـيرة يمكنها المحافظة على مجال الإمكانات لفترة أطول من خلال تأجيل لحظة الاختيار عبر متابعة دراسـتهم في المسـالك العامـة. ذلـك أن التوجيـه المتأخر يمنـح الفرد مزيـدًا من الوقت لتحديد مشروع دراسـة أو مشروع حيـاة يمتلك الدوافع والأسـباب الكافية لتفضيله (Saito, 2003).

- **أهمية القدرة على التعبير (Capability for voice):**

بالنسبة لسن (2009)، من الضروري أخذ المسطرة بعين الاعتبار لبلوغ النتيجة. يمكننا الحديث هنا عن الحرية المسطرية: وراء مسألة الإجراءات الكفيلة بزيادة الفرص الحقيقية للأفراد (مسألة الفرص)، من المهم قبلا أن تتم استشارة الأفراد بشأن ما يبدو مناسبًا أو مفيدا لهم، أي ما له معنى بالنسبة لهم؛ باختصار، أن يكون لهم رأي بخصوص الإجراءات المتعلقة بهم (مسألة المسطرة). واستلهاما من نظريات هيرشمان (Hirschman,1970)، يتحدث بونفان وتيلين (Bonvin, Thelen, 2003) هنا عن "القدرة على التعبير" التي تمثل الحرية الحقيقية للتعبير عن وجهة نظر المرء. يفترض الجانب المسطري "للقدرات" إذن نوعًا من التفاعل بين الفرد والمؤسسة (مثل المدرسة، مصلحة التوجيه، والجامعة). إن فكرة العدالة الاجتماعية لسن (2009) لا تحيل على البحث عن الخصائص العامة لمؤسسة عادلة تماما، كما يرى راولز (Rawls, 1970)، بل تنتج أساسا من "بناء اجتماعي" نابع من النقاش بين الأفراد.

- **التفضيلات التكيفية:**

يمكن أن يثير البعد الذاتي لمراعاة تفضيلات الأفراد بعض سوء الفهم. فحرية التعبير في مجال الاختيارات، خاصة في فترات التوجيه المدرسي، قد تواجه مشكلة "التفضيلات التكيفية" (Sen, 1992). يميل الأشخاص في وضعيات الحرمان إلى إعادة تفسير تفضيلاتهم وفقاً للمعايير الاجتماعية، وإلى إدماج وضعية الظلم المعاشة في الوسط في هذه التفضيلات (Nussbaum, 2011). هذا التوجه يبدو أكثر إشكالية لأن التفضيلات المدرسية ليست محايدة. إنها بالأحرى نتيجة بناء سوسيوثقافي قد يؤدي إلى أشكال من الانسحاب والفشل أو إلى اختيار أقل طموحا (Bourdieu, Passeron, 1977; Gottfredson, 2005; Saito, 2003; Vouillot, 2002). في فرنسا، وفي مستويات تعليمية معينة، يعبر الشباب من الأوساط المحرومة عن اختيارات توجيه أقل طموحًا ويؤيدها المدرسون (Landrier, Nakhili, 2010). وقد شدد دي بيس (De Besses, 2007) على

هـذه الظاهـرة المتمثلة في اسـتدماج الفشـل: فالتلاميذ الذين يفشـلون يجدون أنه مـن الأفضـل التوجيه نحو مسـار معين بغيـة "الهروب من اختيـار مفروض". إن هـذا الاختيـار يعكس تفضيلا تكيفيـا أكثر منه اهتماما حقيقيـا. وعلى النقيض من ذلـك، فإن التوفر على مسـاحة أوسـع من الفرص يؤثر عـلى التفضيلات ويجعلها أقل ارتباطا بالبيئة السوسـيوثقافية: "يجب التسـليم بأن تفضيلات الفرد سـتتطور إذا اتسعت فرصه (Bonvin, Farvaque, 2008).

وهكـذا يدعونـا سـن إلى إعـادة النظـر في اختيـارات "مسـار الحيـاة" ("الإنجازات") لدراسـة الحرية الحقيقية للاختيـار الكامنة وراءها: هل قام الفرد بالاختيـار مـن ضمـن مجموعة واسـعة مـن الممكنـات؟ أم هل أعـرب، بدلاً عن ذلك، عن تفضيل تكيفي، أو اختيار قسري، أو حتى عدم اختيار في نهاية سيرورة التوزيع (Guichard, 2012)؟ إن إعادة التسـاؤل بشـأن اختيار التوجيه من زاوية الحرية الحقيقية للاختيار والعقبات التي تعترض هذه الحرية تشـكل طريقا مبتكرا في مجال التوجيه، وتجعل من الممكن إعادة النظر في قضايا عدم المساواة في التوجيه التربوي.

3 – ارتباط المقاربة بالقدرات ل "أمارتيا سن" مع مجال التوجيه المدرسي:

- **نحو "القدرة على التوجيه":**

على إثر الإطار التوليفي "للقدرات" الذي وضعه روبينز (Robeyns, 2000)، وسـار عليه بونفان وفارفاك (Bonvin, Farvaque 2008 ,2007,)، وكذا آخرون (Verhoeven, Orianne, Dupriez 2007,)، نقـترح تطبيقـا لـه في مجال التوجيه. بالإضافـة إلى المفاهيم الأساسـية للمقاربة بالقدرات التي يتم توظيفها، يسـتدمج نموذجنـا ثلاثـة محـاور تحليليـة في التفاعل: الماكـرو (macro)، والميـزو (méso)، والميكرو (micro). يتعايش مهنيو التوجيه العاملين في الوسـط المدرسي (المستوى الوسـيط méso) بشـكل لا مفـر منه مع التأثير الذي تمارسـه عتبـات التوجيه على المسـار الدراسي للشباب، ومع المنطق المتصلب لآليات الانتقاء عند ولوج التعليم

العـالي في بعـض البلدان، سـواء في كندا وفي تركيا على سـبيل المثال لا الحصر، كما أظهرت دراستنا المقارنة (المستوى الكلي macro). تؤثر هذه التركيبات الاجتماعية الناتجة عن السياسات العمومية على توجيه الشباب (المستوى الجزئي micro).

إن الارتبـاط الدقيق لهذه المحاور التحليليـة في المقاربة بالقدرات هو نتيجة لمفهـوم عامـل التحويـل، وخاصـة من خـلال إعادة قـراءة المفهـوم التـي قام بها روبينـز (Robeyns 2005)، ووردت في أعـمال بونفان وفارفـاك (Bonvin, 2007 Farvaque,)، حيـث تـم تعميـق مسـألة عوامـل التحويـل الفرديـة والاجتماعية والبيئيـة. كما مكنت أعمالنـا من توضيح هذه الصنافـة (Picard 2015,). وهكذا، أمكـن إعادة توزيع "العوامل الاجتماعيـة للتحويل" إلى فئات فرعية مثل العوامل الأسرية، والسوسـيواقتصادية والعرقية والثقافية، وذلك من أجل حسن توضيح تمظهراتها الممكنة في مجال التوجيه. أما "العوامل البيئية للتحويل" فقد تم تقسيمها بدورهـا إلى فئات فرعية مثل العوامل المدرسـية (مثل عتبات التوجيه، ومسـالك الدراسـة، وآليـات الانتقـاء)، والعوامـل الجغرافية (مثل المسـافة بين مؤسسـات التعليم العالي ومقر إقامة الأسرة)، أو العوامل المهنية (تعبئة هامش المناورة المهنية في التوجيه داخل تنظيم العمل لمساعدة الفئات الهشة). تعكس هذه الأصناف من عوامل التحويل الطبيعة متعددة المستويات للمقاربة بالقدرات.

يسـمح توظيف المقاربة بالقدرات لسـن في دراسـة التفاوتـات في التوجيه والمسـارات التعليميـة بتحديد العقبات التي تعترض حريـة الاختيار التي تؤثر في مشروع التوجيه. تشير على وجه الخصوص إلى مفهوم "القدرة على التوجيه". على المسـتوى الكلي (macro)، تشير مفاهيم "الموارد" و"الحقوق الصورية" الموظفة في المقاربـة بالقـدرات إلى الضوابط القانونيـة و"الموارد" المخصصة في مجـال التعليم والتوجيـه التـي يمكـن للمواطنـين اسـتخدامها سـواء للحصـول على سـلعة أو خدمـة عموميـة، أو لتأكيد وإبراز حقوقهم. ويمكـن فهم ذلك من خلال الوثائق التشريعيـة والإداريـة المتعلقـة بالتوجيـه وبالنظـام التربـوي. إذ تقـرر من خلالها "الحقـوق الصوريـة" في مجال التوجيه وكذلك "الموارد" المخصصة لهذا الغرض.

عـلى سـبيل المثـال، في مقاطعـة فـو (Canton de Vaud) وفي فرنسـا، يحـدد قانون التوجيه "الحقوق الصورية" و"موارد" المواطنين في هذا المجال.

ومـع ذلـك، لا تحيـل العدالـة الاجتماعيـة فقـط إلى التسـاوي في الحقوق (مقاربة قانونية) و"الموارد" (مقاربة الموارد) بين الأفراد. فعلى المسـتوى الوسيط (méso)، تظهـر "الموارد" و"الحقـوق الصورية" أيضًا في تنظيم خدمات التوجيه التـي تضعهـا الدولة التي تحدد الأولويـات الاجتماعية، والتدابـير التي بإمكانها حل بعض المشـاكل الاجتماعية، وكذا الفاعلـين الذين يمتلكون شرعية التدخل لهـذا الغرض، والميزانيات السـنوية الممنوحة. ويكشـف تحليل المبـادئ الموجهة وعقـود تقديـم الخدمـات والمسـؤوليات الرسـمية لمهنيـي التوجيه عـن العمل المحـدد وهامش المناورة المهني الذي يتوفرون عليه من أجل رفع "القدرات على التوجيـه" لدى الشـباب. إن تنظيـم خدمات التوجيه يبقى خاصـا بكل دولة أو جهة، ويعكس الأولويات السياسـية. فعلى سـبيل المثال، يمكن أن يتموقع "من داخـل" النظـام التربوي، كما هو الحـال في كيبيك حيث تقدم خدمـات التوجيه داخل المؤسسة التعليمية، أو "على هامشه"، كما هو الحال في فرنسا، وفي مقاطعة فو وبوركينا فاسو، حيث تشتغل منظومة التوجيه بشكل مستقل، ولكن بالتفاعل مع المؤسسات التعليمية في مجال معين.

تحـدد الأطر الكليـة والوسـيطة (macro et méso) الخصائص الرئيسـية لمجـال الإمكانيات الخاصة بـكل نظام تربـوي ونظام للتوجيـه. وبالفعل، فإن المورفولوجيـا الفريـدة لهذه "الموارد" تنتج تأثيرات متباينة على مسـارات توجيه الشباب. فعلى سبيل المثال، تلعب عتبات التوجيه دورا حاسما. إن تقديم العتبة الأولى للتوجيه بشكل مبكر، كما هو الحال في سويسرا، تجبر الطالب على اختيار دراسي شـبه حاسم في مسـاره المسـتقبلي واختيار التوجيه (Olympio, 2012). وبنفـس الطريقـة، فـإن درجـة القابلية لمراجعـة اختيار دراسي هـي مؤشر جيد عـلى درجة الحرية في نظـام تعليمـي معـين. (Picard, Trottier, Doray, 2011 ; Verhoeven, 2007). يمكـن أن نعتـبر أن النظـام التربـوي الـذي تكـون فيه

الخيارات المدرسية قابلة للمراجعة لديه "مورد صوري" هام في حيز الممكنات، ويكـون عمليا بمثابة "عامل تحويل بيئي ذي طابع دراسي". بالإضافة إلى ذلك، فهـذا المورد الصوري يمكـن من مواجهة الآثار السـلبية للتوجيـه المبكر الذي يؤدي إلى تكريس التفاوتات الاجتماعية.

ودائـما في المسـتوى المتوسـط (méso)، يطـرح الانتقـال مـن "المـوارد" و"الحقوق الصورية" (وسائل الإنجاز) إلى "القدرات على التوجيه" لدى الشباب (حريـة الإنجاز) قضية "عوامل التحويل". يمكننـا تعريف خدمات التوجيه على أنهـا تشـمل في الآن ذاته "الموارد" المتاحة للشـباب، وكذا "عوامـل التحويل ذات الطابـع المهني" التي تؤثر عـلى تعبئة "موارد" أخرى متواجدة في بيئتهم الاجتماعية أو المدرسية. يتعلق الأمر أيضا بتقدير كيفية تأثير خدمة التوجيه على درجة الحرية الحقيقيـة للشـباب لاختيـار مـشروع دراسي أو مهني. تسـمح "عوامـل التحويل الإيجابية" بالرفع من "قدرات التوجيه" لدى الشباب، أي حريتهم الحقيقية للتعبير عن رغبة في التوجيه يمتلكون دوافع خاصة لتفضيلها، مما يساهم في تحرر الشباب المتأثـر بأشـكال عـدم المسـاواة في التوجيه. أما "عوامـل التحويل السـلبية"، فهي تعرقـل الهدف الأصلي من "الحق الصـوري". في هذه الحالة، تصير خدمة التوجيه إكراها مؤسسـاتيا ينضاف إلى باقـي العوائق الناتجة عن البنية المدرسـية، والانتماء السوسيواقتصادي... وسيتم تقديم بعض الأمثلة لاحقا.

أخـيرًا، وعـلى المسـتوى الجزئـي (micro)، يفـترض الفحـص الدقيـق "للقـدرات" أن الشـاب قـد أتيحت له فرصـة اختيار مشروع يمتلك أسـبابًا وجيهة للتشـبث به، والتفاوض بشـأنه (البعد المسطري للقدرات) مع والديه، ومـع المؤسسـة التعليمية، أو اختيار اسـتراتيجية مدرسـية تـؤدي به على المدى القصير أو المتوسـط إلى تملك مشروع (على سبيل المثال، المرور من خلال مسار دراسي غـير مرغوب فيه للوصـول في النهاية إلى مشروع دراسي مرغوب فيه). وهكذا، يتم اسـتدماج "الوظائفيـات المحققة" باعتبارها تمثـل التحقيق الفعلي لوظائفية (حالة أو فعل) الفرد.

- **أجرأة المقاربة بالقدرات ل "أمارتيا سن" في الأعمال العلمية والممارسات التطبيقية في مجال التوجيه:**

من الناحية المثالية، ينبغي أن تأخذ أية دراسة حول "القدرة على التوجيه" في الاعتبار مجمل "الحقوق الصورية" و"الموارد" الملازمة للمنظومة التربوية ولنظام التوجيه المدرسي والمهني، وخدمات التوجيه التي بإمكانها تحويل "الموارد" في إطار سيرورة الاختيار، وتأثير هذا النظام على مجال الممكن لدى الشباب وعلى حريتهم الحقيقية في اختيار مشروع يمتلكون أسبابا ودوافع لتفضيله، وكذلك "الوظائفية الفعلية" للشاب.

يمثل الإطار التحليلي والتركيبي المقترح والمرتكز على القدرات مشروعا طموحا يصعب تنفيذه ميدانيا، لكونه يتطلب مجموعة كبيرة من البيانات متعددة المستويات. لذلك، يمكن التوجه نحو أجرأة جزئية من خلال التركيز على بعض المفاهيم الأساسية. لقد اخترنا ثلاثة أمثلة بليغة من المقاربة بالقدرات لسن والتي، بالرغم من طابعها الجزئي، تبرز أهمية تحليل يستهدف الجمع بين مفاهيم الاختيار و"الوظائفية"، ثم "القدرة على التوجيه" و"عامل التحويل"، بالإضافة إلى "القدرة على التوجيه" و"الموارد".

وبالتالي يمكن تعبئة طريقة "الوظائفيات الخالصة (Sen, Affinés)" (1992) التي تقتضي اعتبار "الوظائفية الفعلية" في ظل "حرية الاختيار": هل يرتبط إنجاز أمر ما بإمكانية اختيار القيام به؟. يتعلق الأمر بجمع البيانات بشأن البدائل الممكنة في اللحظة التي يقوم فيها الشخص بإنجاز اختياره. على مستوى حرية التوجيه، هناك فرق واضح بين اختيار تكوين بشكل اعتباطي أو لأنه يتوافق مع رغبة في التوجيه. في مثل هذه الحالة، يسمح التحليل الجزئي للمقاربة بالقدرات لسن بإعادة تفسير "الوظائفية" (متابعة تكوين ما) من خلال ربطها ببعد الاختيار (اختيار متابعة هذا التكوين). يمكن لمقابلة الارشاد أن ترتكز على طريقة "الوظائفية الخالصة" التي تقوم على استعراض الأسباب التي شكلت أساسا للاختيارات السابقة في مختلف عتبات التوجيه، بما يؤدي إلى استبعاد

بعض الخيارات من أجل محاولة تحديد طبيعة الاختيارات (اختيار ذا قيمة، اختيار قسري، اختيار مفروض، تفضيل تكيفي، اختيار مستبعد). تنسجم الأعمال النظرية لكوتفردسون (Gottfredson, 2005) مع هذا المنظور.

يشكل تحليل "القدرة على توجيه" الشباب من خلال "عوامل التحويل"، التي تم تعريفها هنا على أنها توفير خدمات التوجيه، صيغة أخرى لأجرأة المقاربة بالقدرات لسن. تنحو الإجراءات المحددة في أي منظمة نحو الحد من هامش المناورة المهني الذي يدعم "قدرات" الشباب على التوجيه. وتنتج عن ذلك آثار على الحريات الحقيقية للشباب، حيث أن خدمات التوجيه تعمل في بعض الأحيان "كعامل تحويل سلبي" يعيق تعبئة "الموارد" و"الحقوق الصورية" من قبل الشباب، أو على العكس، "كعامل تحويل إيجابي" "للموارد" داعم لهم.

تسلط مجموعة من الأعمال الضوء على بعض الحالات التي تكون فيها خدمة التوجيه مماثلة "لعامل تحويل سلبي"، يحد من "القدرة على التوجيه". من بين العديد من الأمثلة، يمكن تسجيل مسألة الإيعاز بكون المشروع المهني ضرورة للتوجيه قصد نجاح الشباب في الدراسة، في حين أنه قد لا يكون قادراً أصلا على الاختيار في لحظة معينة من مساره الدراسي (Boutinet, 2007 ; Biémar, Philippe, Romainville, 2003)؛ موقف النبوة المحققة ذاتيا المعبر عنه من طرف شخص بالغ في وضعية ممارسة سلطة تجاه شاب لا يتوفر له أفق لتجاوز حالة التكهن (Merton, 1948)؛ استخدام المكان المشترك الذي يؤثر بشكل كبير على الأفراد الأكثر هشاشة (Arthur, 2014).

تقدم دراسات أخرى أمثلة حيث خدمات التوجيه تشكل "عامل تحويل إيجابي" "للقدرة على الوجيه". وتندرج نظريات التوجيه الناشئة في هذا المنظور عندما تبرز الدور الترافعي الذي يمكن أن يلعبه مهنيو التوجيه في المجتمع لدعم الأشخاص في وضعية هشاشة (Arthur, 2014 ; Nassar-McMillan, 2014). ولتجاوز بعض أوجه عدم المساواة، يشدد ويستون ورهاردجا (Whiston, Rahardja, 2008) على أنه يجب تجاوز اعتماد منهجية موحدة للمواكبة واستخدام

الممارسات المناسبة للاحتياجات الخاصة للشباب. ففي مقابلة الإرشاد، قد يسمح توضيح حال ومآل اختيار معين في التوجيه بإبراز التفاوتات، ونتيجة لذلك، تنكشف الاحتياجات الخاصة لشاب في وضعية هشاشة في مساره التوجيهي. إنها مسارات خصبة لإعادة النظر في مدى مساهمة خدمات التوجيه في تمكين الأفراد من إسماع صوتهم بشكل فعال في عملية الاختيار الدراسي والمهني (القدرة على التعبير)، أو، على النقيض من ذلك، إعاقة حريتهم في الاختيار. يمكن لمقابلة الاستشارة أن تكون فرصة لشاب للإدلاء بشهادته عن مسار حياته، ومسيرته الدراسية، والفرص والعراقيل المرتبطة بنوعه الاجتماعي، أو بجماعة انتماءه أو مؤسسته المدرسية، وكذا مصادر أخرى لأوجه التفاوتات المحتملة، وهي فرصة كذلك للكشف عن "قدراته" الحقيقية، بغض النظر عن حجمها، للقيام باختيار مدرسي مهني له قيمة فعلية في نظره. مثل هذه الشهادة بصوت مرتفع، وبالإضافة إلى تعزيز التبصر، من شأنها المساهمة في بناء نموذج حواري يعطي الفرصة لإبداء الرأي ويدعم القدرة على الفعل. وأخيرا، عندما يقترح كيشار وبيس (Guichard, 2008 ; Besses, 2007) أن المواكبة المهنية يمكنها المساهمة في بناء مشروع له قيمة معينة في نظر الشباب، بمعنى ما، فإن هذا الموقف يتماشى مع ارتفاع في "القدرات". يشمل هذا الدعم استكشاف كل ما يعتبره الشاب قيما، والمسارات الممكنة لبلوغه، والحفاظ على درجة كافية من الثقة بالنفس حتى تستمر الإرادة في بناء مشروع له معنى بالنسبة له.

وترتبط "القدرة على التوجيه" أيضًا بحجم المعلومات التي يحصل عليها الشاب وأسرته من أجل تحديد اختيار في التوجيه ("الموارد"). وكما رأينا، فقد تختلف هذه المعلومات حسب النوع والخلفية الاجتماعية، وقد تؤثر على اختيار المدرسة الثانوية، ومسلك الدراسة، والخيارات الدراسية، وبرنامج الدراسة، وولوج مؤسسة للتعليم العالي أو مهنة من المهن (Arrighi, Gasquet, 2010 ; van Zanten, Legavre, 2014). كما تسمح هذه المعلومات أيضا بأخذ متطلبات الجامعة أو تكلفة الدراسة بها بعين الاعتبار. يمكن للشباب

من أوساط محرومة الوصول إلى معلومات مدرسية محدودة عن أداء الجامعة. وللتوفر على حقائق واقعية عن متطلبات مهنة الطالب، وعن التكاليف الفعلية للتعليم العالي وأشكال المساعدة المالية المتاحة، فإن تقديم المعلومة المدرسية والمهنية يعد واحدا من أهم الأفعال المهنية التي يجب تسليط الضوء عليها في مقابلة الاستشارة (Müller, 2014). وبعيدا عن اعتبارها تافهة، يمكن تحويل هذه المعلومات إلى "قدرة على الوجيه".

خاتمة:

في المجتمعات الغربية، يشكل تكافؤ الفرص للجميع "حقًا رسميا" يمنح للأفراد في النظم التربوية ونظم التوجيه التربوي والمهني. ومع ذلك، من حيث "الوظائفيات الفعلية"، لايزال الاختيار الفردي للتوجيه يطرح رهانات شديدة التعقيد تتعلق بالعدالة الاجتماعية على مستوى حرية الاختيار، وهي رهانات لا يمكن ربحها بمجرد تقديم بعض الوصفات حول ما ينبغي القيام به. تشير دورو – بيلات (Duru–Bellat, 2012) عن حق أنه لا توجد إجابة علمية على العدالة الاجتماعية في مجال التوجيه.

لقد سمحت لنا نظرية سن بالتساؤل بشأن التفاوتات في مجال التوجيه من خلال التفاعل بين الدوائر (sphères) الخاصة والعامة. على غرار فيرهوفن (Verhoeven, 2007) الذي استحدث مفهوم النظام التربوي الإقداري، أمكننا التأكيد على مساهمة المفاهيم النظرية للمقاربة بالقدرات في دعم تحليل الطابع الإقداري لمنظومة عمومية للتوجيه تدعو إلى مراعاة كيفية تحويل "الحقوق الصورية" في التربية والتوجيه وخدمات التوجيه إلى حرية حقيقية للفعل، وكذا إلى "حرية للاختيار" لدى الشباب. وعلى الرغم من أن هدف الدراسة يتعلق بالمنظومة العمومية للتوجيه والخدمات المقدمة في المجال، تظل الحقيقة أن عملية التوجيه تتم في أغلب الأحيان في المجال الخاص (الفردي والأسري والعلائقي) دون اللجوء إلى تدخلات مهنيي التوجيه. غير أن هذا لا ينبغي أن يحجب عنا أهمية دراسة الآليات الدقيقة لمنظومة عمومية فيما يتعلق بالعدالة: "أن نتساءل

كيف تسير الأمور وما إذا كان من الممكن تحسينها يعد من الثوابت الأساسي في مسار السعي من أجل العدالة" (Sen, 2009).

لقد أكدنا القيمة الارشادية للمقاربة "بالقدرات" لسن في مجال التوجيه، وقمنا بأجرأة المقولات النظرية المعقدة القابلة للتطبيق في دراسة المنظومة العمومية للتوجيه المدرسي والمهني. وهذا يفترض اختيار، بشكل معياري، معيارا معينا للعدالة، أي إطار نعتمد عليه لاعتبار تفاوت معين على أنه غير عادل. يحيل معيار العدالة عند سن إلى مفهوم الحرية الفعلية في اختيار حياة يمتلك الفرد أسبابا لتفضيلها. في المسارات التربوية الفردية، تشكل عتبات التوجيه والاختيارات التي تفترضها نقط تحول في ممارسة الحريات الحقيقية للشباب. تعد مسألة "حرية الاختيار" هذه ضرورية. لقد تم التشديد على الآثار الضارة لعدم الاختيار الدراسي مما يؤدي إلى تراجع الحافزية (de Besses, 2007) أو إلى خطر الانقطاع عن الدراسة قبل الحصول على شهادة (Gasquet, Roux, 2006). هذا الاتجاه يثير القلق، خاصة وأنه في فرنسا، يرتبط الفشل أو الانقطاع عن الدراسة ارتباطا وثيقا باحتمال البطالة لاحقا (Arrighi, Sulzer, 2012).

إذا كانت مشروع سن مبنيا على مفهوم الحرية، فإن نظريته أبعد ما تكون عن نظرية تحررية، كونها تحيل إلى حرية صورية نسبية، وإلى عدم التدخل في "الوظائفيات الفعلية" للأفعال الفردية. تتموقع مقاربة القدرات ضمن هذا الإطار. وخلافا للنظريات الأخرى للتنظيم الاجتماعي التي تقوم على رؤية تعاقدية للحرية يكون فيها الفرد مستقلا وائتماريا، ففي مقاربة القدرات لسن، تنبع حرية الأفراد بشكل كبير من محيطهم. وهكذا، تسمح نظرية "القدرات" بأخذ الإكراهات والفرص المرتبطة بالبنيات والمؤسسات الاجتماعية بعين الاعتبار (Otto, Ziegler, 2006). تدفع فكرة العدالة لدى سن للتساؤل حول تأثير الاختيارات الاجتماعية التي تنتج مثل هذه التفاوتات من خلال إعادة النظر في المؤسسات الموجودة (تحليل الإخفاقات من حيث "القدرات"، ومن حيث "الموارد" التي تم تحويلها إلى "قدرات"). يتعلق الأمر بإحدى الثوابت الأساسية في سعي سن نحو العدالة

الاجتماعيـة. إلى أي مـدى تخلـق عتبات التوجيـه في منظومة تربويـة تفاوتات غير عادلـة، أو هل هـي، على العكس من ذلك، داعمة لتحرر الشـباب؟ هل تشـتغل منظومات خدمات الإرشـاد والتوجيه بشـكل مثالي في سياق مجتمعي معين؟ هل يمكن أن يكون الأمر خلاف ذلك؟

إن السعي نحو العدالة الاجتماعية هو هدف لم يتحقق أبدا. يتم بناء العدالة الاجتماعيـة انطلاقا مـن تطبيق حلول جزئية، مسـتجيبة لأشـكال اللاعدالة، من المهـم مراجعتها مـع امتداد الزمن. يدعـو الأمر، على وجه الخصـوص، إلى تحليل "التفاوتـات غـير العادلة التـي يمكن تجنبهـا" (Sen, 2009). وعـلى النقيض من ذلـك، فإن عجزا ما عند الولادة يمكن أن يشـكل تفاوتـا، ولكنه ليس بالضرورة غـير عادل. ومـع ذلك، يمكنه أن يـؤدي إلى تفاوتات أخرى غـير منصفة، يمكن تفاديهـا في النظـام التربـوي، من خـلال المعاملـة المخصصـة للفـرد (الافتقار إلى "الموارد" المدرسية الكافية للتعويض عن الإعاقة، الإبعاد إلى مسلك دراسي دون أفق، عزلة اجتماعية).

على المستوى الوسيط (méso)، وباعتبارهم "عوامل تحويل إيجابية" حقيقية، يلعب مهنيو التوجيه دورًا رئيسيًا في هذا المجال، على الرغم من أن هامش المناورة لديهم يعتمد على "الموارد" و"الحقوق الصورية" المرتبطة بالنظام الذي يشتغلون به (لا سيما "الموارد" المالية، أو تنظيم عتبات التوجيه). في نفس توجه أعمال كودمان (Goodman, 2004) ونو (Neault, 2011)، نعتبر أن التحسيس بأشكال اللاعدالة وطـرق التغلب عليها في الممارسـة المهنية يجب أن يكون أكثـر حضورا في التكوين الأساس في سيكولوجيا التوجيه.

لقـد حاولنـا رسـم بعـض مسـارات التدخـل لدعم مفهـوم "القـدرة على التوجيه" في مجال مقابلة الإرشـاد، سـواء لتوسـيع مسـاحة إمكانيات الأفراد، أو لإزاحـة التفضيـلات التكيفية، أو لتصحيـح وإكمال المعلومات المدرسـية المتعلقة بحقيقـة المتطلبات الأكاديمية وتكاليفها، أو لدعـم حرية الاختيار في بناء مشروع له معنى بالنسبة للفرد، لمساعدته على الحفاظ على ثقته في نفسه ومستقبله، أو لفهم

نفسه كفاعل حقيقي في توجيهه، من خلال منحه فرصة إبداء رأيه في مشروعه التوجيهي (القدرة على التعبير). هذا الجانب الأخير يعد حاسما من وجهة نظر المسؤولية الفردية. ومع ذلك، بالنسبة لسن (Sen)، لا يمكن أن تكون هناك مسؤولية فردية دون سياق ميسر لفرص حقيقية. لا يتمثل الرهان في تطوير قدرة الفرد على الفعل لجعله أكثر مسؤولية عن توجهه، بل بمنحه عناصر إضافية لخلق مزيد من الحرية الحقيقية في حياته.

مراجع النص الأصلي:

- Arrighi, J.-J., & Gasquet, C. (2010). Orientation et affectation: la sélection dans l'enseignement professionnel du second degré. Formation Emploi, Revue française de sciences sociales, 109, 99- 112.
- Arrighi J.-J., & Sulzer,E.(2012).S'insérer à la sortie de l'enseignement secondaire: de fortes inégalités entre filières. Bref, 303.
- Arthur, N. (2014). Social Justice and Career Guidance in the Age of Talent. International Journal of Educational and Vocational Guidance, 14, 4760-.
- Becker, R. (2003). Educational Expansion and Persistent Inequality of Education. European Sociological Review, 19, 1- 24.
- Biémar, S.Philippe, M.-C., & Romainville, M. (2003). L'injonction au projet: paradoxale et infondée ? L'Orientation scolaire et professionnelle, 32(1), 31- 51 .
- Blustein, D. L. (2011). A Relational Theory of Working. Journal of Vocational Behavior, 79, 1- 17.
- Bonvin, J.-M., & Farvaque, N. (2007). L'accès à l'emploi au prisme des capabilités. Enjeux théoriques et méthodologiques. Formation Emploi, Revue française de sciences sociales, 98, 9- 22.
- Bonvin, J.-M., & Farvaque, N. (2008). Amartya Sen. Une politique de la liberté. Paris: Michalon.
- Bonvin,J.-M.,&Thelen,L.(2003).Deliberative Democracy and Capabilities. The Impact and Significance of Capability for Voice. Communication

prononcée lors la 3e conférence Capability Approach: From Sustainable Development to Sustainable Freedom, University of Pavia.

- Boudon, R. (1973). L'Inégalité des chances. Paris: Armand Colin.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). Reproduction in Education, Society and Culture. Beverly Hills: Sage.
- Boutinet, J.-P. (2007). L'espace contradictoire des conduites à projet: entre le projet d'orientation du jeune et le parcours atypique de l'adulte. L'Orientation scolaire et professionnelle, 36(1), 19- 32.
- De Besses, M. (2007). L'estime de soi, enjeu éducatif pour préparer à la vie professionnelle. Formation Emploi, Revue française de sciences sociales, 98,109- 121.
- Dubet, F.& Duru-Bellat, M.(2000).Pour un collège enfin démocratique. Paris: Seuil.
- Dupriez, V., Monseur, C, & Van Campenhoudt, M. (2012). Le poids de l'origine socioculturelle des élèves et de leur environnement scolaire sur leurs aspirations d'études supérieures: les bases d'une comparaison internationale. L'Orientation scolaire et professionnelle, 41(1), 29- 56.
- Duru-Bellat, M. (1995). Socialisation scolaire et projets d'avenir chez les lycéens et les lycéennes. La " causalité du probable " et son interprétation sociologique. L'Orientation scolaire et professionnelle, 24(1), 69- 86.
- Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves. Revue de l'OFCE, 3(114), 197- 212.
- Duru-Bellat, M. (2012). Les dilemmes d'une orientation juste… L'Orientation scolaire et professionnelle, 41(1), 7- 27.
- Dworkin, R. (1981). What is Equality? Part 2: Equality of Resource. Philosophy and Public Affairs, 10, 283345- .
- Hartung, P. J., & Blustein, D. (2002). Reason, Intuition, and Social Justice: Elaborating on Parsons's Career Decision-Making Model. Journal of Counseling and Development, 80(1), 4147- .
- Hirschman, A. O. (1970). Exit, Voice, and Loyalty. Boston: Harvard University Press.

- Jackson, M., & Jonsson, J. O. (2013). Why Does Inequality of Opportunity Vary Across Countries? Primary and Secondary Effects in Comparative Context. In Jackson, M. (Ed.), Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment (306- 348). Stanford: Stanford University Press.
- Neault, R. A. (2011). Thoughts on Theories [Special issue]. Journal of Employment Counseling, 48, 146- 190.
- Nussbaum,M.C.(2011).Creating Capabilities. The Human Development Approach. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Olympio, N. (2012). Les contextes éducatifs européens à l'épreuve de la théorie des "capabilités" d'Amartya Sen. In F. Picard, et J. Masdonati, (éd.), Les Parcours d'orientation des jeunes: dynamiques institutionnelles et identitaires (95- 124). Québec: PUL.
- Robeyns, I. (2000). An Unworkable Idea or a Promising Alternative? Sen's Capability Approach Re-Examined. Mimeo. Wolfson College.
- Robeyns, I. (2005). Three Models of Education: Rights, Capabilities and Human Capital. Theory and Research in Education, 4(1), 69- 84.
- Sen, A. (2009). L'Idée de justice. Paris: Flammarion.
- Sen, A., & Drèze, J. (2002). India: Development and Participation. Oxford: Oxford University Press.
- Silberman, R., & Fournier, I. (1999). Les enfants d'immigrés sur le marché du travail. Formation Emploi, Revue française de sciences sociales, 65, 31- 33.
- Stocké, V. (2007). Explaining Educational Decision and Effects of Families' Social Class Position: An Empirical Test of the Breen-Goldthorpe Model of Educational Attainment. European Sociological Review, 23, 505- 519.
- Van Zanten, A., & Legavre, A. (2014). Engineering Access to Higher Education Through Higher Education Fairs. In G. Goastellec, & F. Picard, (Eds). Higher Education in Societies: A Multi Scale Perspective (179- 200). Rotterdam: Sense Publishers.

خُصوصيةُ المنهج في تأويل النص السردي القَدِيم عند عبد الفتاحِ كِيلِيطُو

مصطفى كَنْبْدَار

تقديم:

إن جل أعمال الدكتور عبد الفتاح كيليطو تسِمُها خاصية أساسية وجوهرية؛ أنه لا يتخذ فيها ترسانة من المصطلحات، التي تأخذ أساسها المعرفي من حقول الممارسة النقدية المعاصرة، سواء من المناهج النقدية أو من المقاربات والاستراتيجيات التي تدعي لنفسها الاتجاه نحو سمة العلمية المحتملة التي يراد للأدب أن ينحو منحاها في ضرب من التحمل قد ترجى منه الفائدة، ومن بين هذه المقاربات: المقاربة اللسانية، والسيميائية، والتفكيكية والتداولية، والأسلوبية وغيرها...

إن الناقد ينطلق من عمق التراث في نوع من القراءة الحصيفة التي تخول له نحت مفاهيمه ومصطلحاته اليسيرة إلا أصيلة وخاصة، ولها إبداعية نقدية تمتح من عمق الخطاب التراثي. إنه يسائل الثقافة الكلاسيكية، ويبحث في المسكوت عنه، ويحلّل ويفكك الأنساق المضمرة التي نجدها تتحكم في مقاربته للخطاب السردي القديم، إنه يبحث في المعجم العربي عن جواهر الكلمات، ويسائل الغائب الذي قد يصبح قابلا للحضو، وأيضا يعتبر النص القديم شهريارا مجنونا يحتاج من يأخذ بيده، وفي لحظة أخرى يجعله شبيها بشهرزاد، التي تحتاج إلى عشيق يقبلها ويمسح دموعها لتصبح سعيدة وتعود إلى أتون الحياة.

1. آلِيَاتُ تَحْلِيل الخِطَابِ السَّرْدِيِّ الْقديم:

1.1. السرد والنسق الثقافي:

لقد كان للأنساق الثقافية دور ولا يزال في تكريس مجموعة من المفاهيم والأنساق المضمرة، التي تفرض نفسها بنوع من العنف اللاتاريخي واللاوجودي،

ففـي مختلف كتابات كيليطو تحضر نسـقية الثقافة العربية الكلاسـيكية. و"النسـق الثقـافي بكل بسـاطة مواضعة اجتماعية دينيـة أخلاقية اسـتيتيقية... التي تفرضها في خطيـة معينة مـن تطورها، الوضعيـة الاجتماعية، والتي يقبلهـا ضمنيا المؤلف وجمهور"[1]، والأنسـاق الثقافية في كل الثقافات هي "أنسـاق تاريخية، أزلية راسخة ولهـا الغلبـة دائـما، وعلامتها هـي اندفاع الجمهـور إلى اسـتهلاك المنتـوج الثقافي المنظـوري عـلى هذا النوع من الأنسـاق، وكلما رأينـا منتوجا ثقافيـا أو نصًّا يحظى بقبول جماهيري عريض وسريع فنحن في لحظة من لحظات الفعل النسقي المضمر الذي لا بد من كشـفه والتحرك نحو البحث عنه، فالاسـتجابة السريعة والواسعة تنبئ عن محرك مضمر يشبك الأطراف ويؤسس للحبكة النسقية"[2].

إن النصوص القديمة سـواء الشـعرية أو السردية أو النقدية تكرس أنساق ثقافية؛ فكما حدث خلال القرن الرابع والخامس الهجريين تم تمرير صورة نسـقية نمطية عن الشاعر، فلم يستطع الانفلات منها إلى هذا العصر حيث أصبح مُكْديًّا. وهكذا تزعزعت مهمة الشاعر من كونه لسان القبيلة التي يدافع عنها ضد تحالفات المغرضـين إلى شـحاذ متصنِّع متكلف يسـاهم في صنع فحولته. وترتبط الأنسـاق الثقافية أشد الارتباط بالسرد الذي يشكل قناعا تختفي من تحته هذه الأنساق التي تسـيطر عـلى عقول الجماهير المتلقية لهـذا النمط من الخطاب النسـقي، ويؤكد هذا الناقـد عبد الله الغذامي بقوله: "والنسـق ذو طبيعة سرديـة يتحرك في حبكة متقنة ولذا فهو خفي ومضمر وقادر على الاختفاء دائما، ويسـتخدم أقنعة كثيرة وأهمها -كما ذكرنا- قناع الجمالية اللغوية، وعبر البلاغة وجماليتها تمر الأنساق آمنة مطمئنة من عنت هذه المظلة الوارفة"[3]. نجد هذا في تاريخ الشعر العربي عموما الذي كرس نسقية الشاعر المُكْدِي، كما يحضر في المقامة التي تتخذ من التيمة الرئيسية لها الكدية

1 - كيليطو عبدالفتاح، المقامات السرد والأنسـاق الثقافية، ترجمة: عبد الكبير الشرقاوي، دار توبقال للنشر، ط2، الدار البيضاء،2001.، ص 8.

2 - الغذامـي عبـد الله، النقد الثقافي دراسـة في الأنسـاق الثقافيـة العربية، المركز الثقـافي العربي، الدار البيضاء، ط5، 2012، صص 80-97.

3 - الغذامي عبد الله، المرجع نفسه، ص 79.

والاستجداء والشحاذة، إنه نوع من التحول في مهمة الشاعر التي كانت دفاعا عن القبيلة؛ فهو لسانها والناطق الرئيسي باسمها إنه القلب الجامع والعقل المدبر، يفكك كيليطو ويحلل الأنساق الثقافية العربية، حتى يستطيع أن يكشف لنا عن خبايا النصوص الكلاسيكية السردية، ففي الفصل الرابع من كتابه "المقامات" يكشف عن التحول الذي حدث لمفهوم الأدب والأديب (الشاعر). في العصر الجاهلي الشاعر له مكانة عظيمة "فكيف حدث أن صار شحاذا مكْدِيًّا؟"[1].

إن المقتضيات التاريخية والثقافية، وما تم خلالها من تحول في العصر الأموي والعباسي في الحضارة والعمران، حيث "جاء من بعد ذلك الملك والدولة العزيزة وتقرب إليهم العرب بأشعارهم يمتدحونهم بها ويجيزهم الخلفاء بأعظم الجوائز على نسبة الجودة في أشعارهم، ومكانته في قومهم، ويحرصون على استهداء أشعار هم يطلعون منها على الآثار والأخبار واللغة وشرف اللسان والعرب يطالبون ولدهم بحفظها"[2]. ومن أبرز الشعراء الذين كرسوا هذا النسق: المتنبي والبحتري وابن هانئ السبتي... خاصة المتنبي النسقي كما يصفه الغذامي "أما مدائحه فلا شك في نسقيَّتِهَا من أنها تضمر الذم من تحت الثناء وإن كان الأمر مكشوفا في قصائد كافور، ما يتحدث عنه الجميع وأعلنه هو في عيدته المشهورة، إلا أننا هنا نؤكد أن هذا هو ديدنه في كل مدائحه حتى مع سيف الدولة"[3].

إن الهمذاني لم يسلم من هذا المصير المحتوم والمشترك، حيث إن "سيرته -وهي متتالية في الأسفار تنقطها توقفات- سيرة أغلب أدباء عصره، غادر سنة 380/ 989 في سن الثانية والعشرين مسقط رأسه. وستكون المرحلة الأولى مدينة الري حيث كانت شخصية الصاحب ابن عباد تجتذب أدباء كثيرين، لم يستقر الهمداني طويلا في حضرة الصاحب المعروف بمزاجه المتقلب، فتوجه إلى جرجان ثم إلى نيسابور حيث حَلَّ سنة 382/ 992؛ وفي هذه المدينة ألف مقاماته

1 - كيليطو عبدالفتاح، المقامات السرد والأنساق الثقافية، ص 65.

2 - ابن خلدون عبدالرحمان، المقدمة، منشورات الأعلمي للمطبوعات، بيروت، ص 581.

3 - الغذامي عبد الله، النقد الثقافي دراسة في الأنساق الثقافية، ص 169.

واشـتهر صيته بعد مناظرته مع الخوارزمي ثم لم يبقى من بلاد خراسـان وساسان وغَزْنَـةَ بلدة إلا دخلها وجنى ثمرتها واسـتفاد خيرها وميرها، ولا ملكا ولا أميرا ولا وزيرا ولا رئيسـا إلا اسـتمطر منـه بنوء، وسرى بضوء، ففـاز برغائب النعم، وحصل على غرائب القسم"[1].

وهكذا فإن المديح لم يعد حكرا على القالب الشعري، إنما هناك تحول حيث انصهر هذا الغرض في مجموعة من الأنواع الأدبية، التي أصبحت تسعى إلى الغاية نفسـها من رسـائل ومقامات، فكـما هو جـلي في مقامات الهمذاني "الشـخصيتين الرئيسـتين في المقامـات تجـولان العالم محكوم عليهـما بالتطواف المسـتمر، أحدهما "عيسـى بن هشام" طالبا للأدب، والأخرى "أبو الفتح" لإنتاجه والانتفاع منه، دائـب البحث عن الكريـم ويقايض بفصاحته هبات الـراوي والجمهور، وعطايا سـيف الدولة وخلف، سـت مقامات مخصصة لامتداح هذا الأخير، مما يدل على أن القصيـدة لم تعـد هي القالب الوحيـد للمديح. إن السرديـة العربية القديمة لها ارتباط كبير بالأنسـاق الثقافية السـائدة في تلك الفترة، حيث نجد النسق الصنمي (العقيدة)، الذي كرس من طرف الشعراء الأمويين والعباسيين، وجعل منه النقاد القدامى معتقدا يجب على الشـاعر أن يسـير عليه بوصفه نموذجا ما بعده نموذج، والذي ستستمر آثاره حتى العصر الحديث مع أصحابه المدرسة الإحيائية وغيرهم من الذين لم يستطيعوا الانفلات من هذا النسق الثقافي النقدي الصلد.

إن كيليطـو له تجربة عميقة في حواره مع النص السردي التراثي، وهذا مـا جعله خبيرا بالأنسـاق الثقافيـة العربية التي كانت سـائدة عـبر العصور التاريخيـة للأدب، سـواء تلـك التي ارتبطـت بالنصوص الإبداعيـة، فالكل كان خاضعا لتواطئ المؤسسـة التي لطالما كان المبدع أحد أطرافها التي توجه القافلـة الأدبيـة، التـي كانت تضـع حدود وضوابـط لكل ما يرتبـط بالحقل الأدبي من إبداع وتلقي وغيرهما...

1 – كيليطو عبدالفتاح، المقامات السرد والأنساق الثقافية، ص 66.

2.1. التساؤل الإفتراض وكشف السر:

إن الممارسة النقدية عند كيليطو تقوم على الاستشكال والتأزيم المعرفي، الذي يجعل من التساؤل وسيلة في تحليل ومناقشة موضوعاته الأدبية، التي يستشعر القارئ بعدها الفلسفي، وهو ما ينجلي له منذ رؤية العنوان "لن تتكلم لغتي"، "لسان آدم"، من شرفة ابن رشد"، "الغائب دراسة في مقامات الحريري " هلم جرا... إنه يتساءل هذه التساؤلات التي تخلق عند المتلقي نوعا من التشويق والفضول الذي يستدعي بحثا عن جواب لا يتأتى إلا من خلال الشروع في اقتحام عالم النص من خلال فعل القراءة، ففي كتابه "الغائب" يفكك وشرح الأستاذ المقامة الخامسة من مقامات الحريري، فأخرج منها جواهر وأسرار تقوض الميتافيزيقيا في هذه المقامة، حيث نجده يضع مجموعة من الأزواج المتعددة مثل الشمس/ القمر، الحضور/ الغياب، الأصل/ الفرع، النموذج/ النسخة. ولعل أهمها هو زوج: الحضور/ الغياب، "إلى حد أن الفلاسفة المعاصرين يحددون الميتافيزيقيا بأنها فلسفة الحضور"[1]، ونضيف إلى هذه الثنائيات: الليل/ الصباح؛ فشهرزاد كما هو معلوم كانت تروي حكاياتها في الليل لشهريار الذي يسمع لها حتى الصباح. يتساءل كيليطو "ماذا تفعل شهرزاد بعد الصباح؟ النص لا يجيب عن هذا السؤال، أو على الأصح لا يطرحه. أما فيما يتعلق بشهريار فإننا نقرأ أنه يخرج في الصباح إلى محل حكمه فيهتم بملكه إلى آخر النهار"[2].

سؤال مشروع يفرض نفسه على القارئ: ما الغائب؟ يجيبنا عبد السلام بنعبد العالي: "كثيرون هم الغائبون في هذا الكتاب، بيد أن مل لغائبين حاضرون"[3]، "فأول غائب من خلال العنوان هو الرقم في مقامة الهمذاني، والغائب الثاني هو الشمس حيث نجد المقامة تبتدأ بذكر الليل: "في ليلة أديمها ذو لونين وقمر

1 – بنعبد العالي عبد السلام، الأدب والمتافيزيقا، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط1، 2009، ص 30.

2 – كيليطو عبد الفتاح، الغائب، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء ط 2، 2005، ص 11.

3 – بنعبد العالي عبد السلام، الأدب والميتافيزيقا، ص 32.

كتعويـذة من لجـين"[1]، كما نجد أيضا غياب القمر وحضوره في الآن نفسـه، هل غاب القمر فعلا؟ أليس احتجابه خدعة؟ ألم يغادر السماء لينزل إلى الأرض؟ ألم يكلف بالأحرى بديلا ينوب عنه في مهمة الإنارة؟ بل إن الطارق في عتمة الليل البهيم "أبو زيد السروجسي" هو من سيقوم بتعويض القمر الباعث على السمر والخداع والاحتيال، وعلى الحية ذات اللسـانين وذات اللونين السـوداء المنقطة بالبياض (الرقطاء).

لقد غاب في مقامة الهمذاني الأيقونة وحضر النسخة الحريري الذي لا يكتفي بأن يصبح هو الآخر بدوره أيقونة؛ وإنما سعى إلى أن يصبح أيقونة الأيقونة، مرآة المـرآة، "لنتذكر أن الحريري ليس أول من كتب مقامات، فمؤسـس هذا النوع من السرد الذي جسد مسبقا الرواية الشّطَّارِيَّة الإسبانية هو الهمذاني في القرن العاشر للميلاد، لكن الحريري الذي قد فاق نموذجه"[2]. هكذا استطاع الحريري أن يغيب صورة الأب الهمذاني الذي كان مشهورا بالانتماء إليه، بل إنه يقتُلهُ ويواري جثمانه تحت الثرى ويرقص على قبره، لكن هذا الذي يغيب الآخرين: أين يحضر وكيف؟ "على ما يبدو أن هناك راويين فقط: الحارث بن همام، وأبو زيد السروجي، الأول يـروي أحـداث الليل التي التقـى فيها بأبي زيـد، والثاني يروي قصـة لقائه خلال الليلة نفسـها بابنه زيد"[3]. لكن من الشـخص الذي ينطق في بداية كل مقامة بعبارة "حكـى الحـارث بن همام قال" من هو؟ إنـه الحريري الذي لا يظهر ولا يتكلم في المقامة على الإطلاق، إنه شـبيه بالشـمس التي تنير الكواكب وتعطي نورها للقمر كي يسـتنير وتحرق نفسـها؛ إنه مثل السراج يضيء للناس ويحرق قلبه وكبده. هذا العاق الذي قتل أباه وجعل نفسـه أيقونة لم يسـتطع أن يظهر إلا في ضياء النسـخة التي أعارها له الحاضرين القمريين في الليل.

---

1 – الشريـشي أبـو العبـاس أحمد، شرح مقامـات الحريري، دار الرشـاد الحديثة، الـدار البيضاء، ط1، 2010، ص 45.

2 – كيليطو عبد الفتاح، الغائب، ص 80.

3 – كيليطو عبد الفتاح، من شرفة ابن رشد، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط1، 2009، ص 38.

أما في كتابه "لن تتكلم لغتي" نجد كيليطو ينفي منذ البداية قدرة الآخر على التكلـم بالعربية، لكن لماذا؟ هذا لأن المرآة التـي يملكها الآخر عن الأدب العربي مـرآة صافيـة تعكس قدم هـذا الأدب الذي له من العبقرية ما قـد تفوق اليونانيين أحيانا كما جاء في نص "بتيريك" الذي يورده كيليطو: "إننا قد نسـاوي وأحيانا قد نتفوق على اليونانيين وبالتالي على كل الأمم ما عدا العرب كما تدعون! يا للجنون! ويا للضلال! ويا لعبقرية إيطاليا الغافية أو المطفأة"[1].

إن المِرْآة التي كان العرب ينظرون بها إلى أدبهم للأسـف كانت مرآة تعلوها قطرات الماء التي جعلت الرؤيا غير صافية، كانوا يرون أنفسهم أن لهم فضل الأدب على سـواهم من الأمم – الشعر ديوان العرب–، وهذه من المقولات التي جعلت الأدب العربي غير قابل للترجمة؛ فالعرب أمة شاعرة بامتياز، وهذا ما جعل الذات العربية تتشـعرن وتسـتفحل إلى درجة أن الجمالية البلاغية، وجعلت ترجمة الأدب العربي مستحيلة(الشـعر). ولكن بعد هذا السـبات سيدرك العرب أنهم في حاجة إلى الآخـر، الـذي ظل مغيبـا لزمن طويل اعتقـادا بالكمال الذي ظـل يخدر العقل العربي. وهكذا الترجمة على هذا الأسـاس فليسـت "هي ما يضمن حياة النص أي تحوله ونموه وتكاثره فحسـب، بل ما يضن حياة اللغة والفكر"[2]. إنها ليسـت قهرا للآخـر ولا ارتمـاء في أحضانـه، وإنما هي تحول وتجـدد وترحـال وانفتاح وتلاقح وتكاثر وحياة"[3]، وهكذا يسـتطيع كيليطو زعزعة الثابت، وكشـف المسكوت عنه عن طريق التساؤلات التي تتيح له استخراج الأسرار التي توجد في النص التراثي من خلال تأويلاته الماتعة، التي تنتج نصا فوق النص الأم، ليعيد إنتاج الحكاية من جديد ويبعثها عالم الجن والخفاء.

3.1. الحيل النقدية (شهرزاد الناقدة):

إن المتتبع لأعمال كيليطو يتبدى له التأثير السحري الذي يمارسه كتاب ألف ليلة وليلة على قارئه عامو، "فكيف سيكون حال من رافق رافقه منذ طفولته أحب

1 – كيليطو عبد الفتاح، لن تكلم لغتي، دار الطليعة، بيروت، ط1، 2012، ص 5.

2 – بنعبد العالي عبد السلام، في الترجمة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط1، 2006، ص 68.

3 – بنعبد العالي عبد السلام، المرجع نفسه، ص:69 .

القراءة في الفراش عادة مكتسبة منذ الطفولة تصاحب، لحظة اكتشاف ألف ليلة وليلة"[1]؛ فكتاب ألف ليلة وليلة "واحد من الكتب التي القارئ طوال حياته. يقرأه طفلا، ثم يافعا وبالغا: يؤثر فيه عميقا وإليه يعود دائما"[2].

إن حضور النبرة الحكائية السردية في النقد عند كيليطو ليست وليدة الصدفةّ؛ إنما هي كما أشرنا تأثير السحري لكتاب الليالي وجنون شهريار، الذي كان سببا في استمرار شهرزاد في السرد لمدة ألف ليلة؛ فهذا السرد الشهرزادي نجده في الحضور اللاتاريخي اللاوجودي في كل وقت وحين، وهذا ما نجده في كتابه "الأدب والارتياب": "قرأته عندما كنت صغير السن؛ ليس في هذا شيء أنفرد به، ذلك أن هذا الكتاب بالنسبة للعديد من القراء مرتبط بالطفولة. لطالما أكدت أنه أول كتاب قرأته، ولكنني حاليا لست متأكدا من ذلك خلف تأكيدي هناك بلا شك رغبة في الاستفادة من سحر هذا العمل الرائع وفتنته"[3].

إن المقامة هي تلك الفتاة الجميلة التي حكم عليها بالنوم لسنين طويلة، فصار الناس يمرون بجانبها، لكن لا أحد يعيرها أدنى اهتمام إلى أن أتى فارس الأحلام، الذي أبصر القلادة التي في عنقها فعلم أنها ابنة الحريري مَقَامَة؛ فاقترب منها ببطيء شديد وقبلها فاستيقظت، وأخذ بيدها فانطلقت نحو الحياة. نعم إنها مَقَامَةُ زوجة أبي زيد السروجي وأم زيد، لذلك كان انطلاقهما ليبحث عن هذا الأخير. وهكذا فحضور السرد يرتبط بحضور أبي زيد السروجي المُكْدِي والمستجدي والحاكي المبدع . إن كيليطو شبيه بأبي زيد لكنه لا يستخدم الأسلوب المسجوع والبلاغي، إنما يوقظ المقامة على طريقة شهرزاد في الترياق (السرد) الذي تقدمه لشهريار المجنون؛ يتبدى هذا الكلام في كتاب "الغائب"؛ حيث يدرس كيليطو المقامة الخامسة للحريري بنوع من التفكيك الذي يقوض

1 – كيليطو عبد الفتاح، أنبئوني بالرؤيا، ترجمة عبد الكبير الشرقاوي، دار الآداب، بيروت،2011، ص 7.

2 – كيليطو عبد الفتاح، لسان آدام، ترجمة: عبد الكبير الشرقاوي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط1، 2001، ص 80.

3 – كيليطو عبد الفتاح،الأدب والارتياب، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط1، 2007، ص 49.

الأسس الثنائية للميتافيزيقا وعبر متاهاته التأويلية، التي تجعلنا نتيه في غياهب السرد الشهرزادي الماتع.

إن الأسلوب الذي يكتب به الناقد مستمد كذلك من الفعالية السحرية التي يمارسه الليالي على قارئه، فأسلوبه بسيط لا يحتاج إلى كبير عناء؛ لأنه ممتزج بالمتعة التي يخلقها الطابع الحكائي الذي يسم الخطاب النقدي. فإذا كانت الليالي لا تخضع للمبادئ الكلاسيكية التي تحددها الأنساق الثقافية السائدة في الاعتراف بالنص، فالناقد أيضا لا يخضع لصنمية التجنيس ولتكلس المفاهيم والمصطلحات النقدية، إنه ينفلت من كل ذلك، ويعطي نفسه قدرا من الحرية التي تجعله يخلق ترسانته المصطلحية اليسيرة، التي تستمد من عمق الخطاب التراثي، إنه آلام العمق وحب التراث الذي يسكن الكاتب، والذي جعلته يزيل كثيرا من الظلم والحيف الذي لحق السردية العربية المملوءة بالجواهر التي حاول نفض الغبار عنها لتصبح لامعة من جديد.

4.1. المتلقي شهريار:

لقد كان السرد ترياقا عجيبا ساهم في شفاء شهريار، الذي يمثل قارئا ومتلقيا لهذا الترياق (السرد) وعدوا للحاكية شهرزاد، فكيليطو يمثل "قارئا مبنينا وبنية نصية"[1]. وهكذا فإن العلاقة بين الكُتَّاب والمؤلفين القراء المتلقين عادة ما تبنى على العداوة والمكر والخداع والارتياب "فالقارئ عدو الكاتب"[2]، حتى إن هذا العداوة نجدها تخلق نوعا من الوقار والاحترام، كما نجد عند الجاحظ في كتبه الذي يراعي المتلقي الافتراضي فيناديه بعبارة تدعوه إلى القراءة تحسه بالمشاركة في التأليف، وهذه العبارات تحضر في كتابه "البيان والتبيين": "حفظك الله" "اعلم أبقاك الله"[3]، وهلم جرا.

---

1 – إيزر فولفغانغ، فعل القراءة، ترجمة: حميد الحميداني والجلالي الكدية، منشورات مكتبة المنهل، د.ت، ص 30.

2 – كيليطو عبد الفتاح، الأدب والارتياب، ص 9.

3 – الجاحظ أبو عمرو، البيان والتبيان، تحقيق: درويش جويدي، المكتبة العصرية، بيروت، 2011، ص 15.

إن كيليطو يمثل شهريارا (القارئ، المستمع...)، لكنه لا يقتصر على التلقي والاستماع، فكيليطو ليس مجنونا؛ كما هو الشأن بالنسبة لشهريار، وليس السرد علاجا يقدم له، لكنه هو من يقدم هذا الترياق في كتاباته للقراء حول السردية القديمة لكي تعود في العصر الحديث إلى الحياة، بعد هذا السُّبات العميق. إنه السندباد العربي: ناقدا ومؤولا ومنقبا في الجواهر والأسرار التي يخفيها السرد العربي القديم، والتي تحتاج إلى من يكشفها للقارئ العربي، الذي أصبح لا يستطيع التعامل مع هذا التراث السردي العظيم.

إن تحليل كيليطو وتعاطيه مع النصوص باعتباره قارئا متلقيا يفرض عليه أن يعيد بناء الحكايات من جديد، كما هو الشأن في كتابه "الحكاية والتأويل"، حيث يورد حكاية: "الصياد والعفريت"؛ فيبين كيف تفرض الحكاية على القارئ أن يصبح مؤولا، "سأتصور الآن قارئا ساذجا يطلع على حكاية الصياد بغرض التسلية لغير. هذا القارئ سيتجول رغم أنفه إلى مؤول: ذلك أن في الحكاية عناصر تلزم أن يطرح على نفسه بعض التساؤلات، عناصر غامضة، شبيهة بألغاز، وليس في النص ما يساعد على فكها"[1]. فلا متعة ولا تسلية لهذا الشهريار القارئ الذي سيسعى إلى إعادة نسج الحكاية بفك رموزها، ليجيب عن التساؤلات التي تحتاج إلى تفسير وتأويل، إن كيليطو شبيه بالقارئ الضمني "الذي يمثل عملية بناء النص الأولية للمعنى المحتمل، وكذلك تحيين القارئ لهذا المعنى المحتمل من خلال عملية القراءة"[2].

إن فعل القراءة محفوف بمخاطر ومتاهات قد تؤدي بالقارئ الذي يستهويه السرد والحكاية إلى أن يسقط في غياهبه وتنطلي عليه حيل السرد، وهكذا فإن عبد الفتاح كيليطو -أي القارئ الشهرياري- يستخلص ثلاث صور للقارئ يرسمها كتاب "كليلة ودمنة": "هناك أولا القارئ السخيف الذي يتوقف عند السرد، عند

1 - كيليطوعبد الفتاح، الحكاية والتأويل، دار توبقال للنشر، ط2، الدار البيضاء، 1999، ص 24.

2 - هولاب روبرت ياوس، نظرية التلقي، ترجمة: خالد التوزاني والجلالي الكدية، منشورات علامات، ط1، 1999، ص 78.

"الهـزل" و"اللهـو" أي عند الأحداث السردية في حـد ذاتها، وهناك ثانيا القارئ الفطـن الذي يتجاوز مرحلـة السرد ويهتدي إلى الحكمة، ولكنـه يتوقف عند هذا الشـوط. وهنـاك ثالثا القـارئ العاقـل الذي يسـتوعب الحكمة ويخضع سـلوكه لأوامرها ونواهيها"[1].

يسـتطيع القارئ العاقل (المثالي) أن يصل إلى الكنز المستتر، الذي قد تحرسه الجـن والأفاعـي في كثير من الأحيان. رغم ذلك فإنه هذا القارئ يسـتعمل الحيلة (الترياق السـردي) في الوصـول إلى الكنـز؛ وهـو الأهـم المختفي تحـت التنورة القصـيرة. هكـذا فـإن كيليطـو محـب للحكمـة والسرد كاشـف لـلأسرار الخفية للحكاية القديمة، فمن خلال لمساته السحرية والمداعبة اللطيفة لنصوص المقامات ومراوتـه لشـخصياتها النائمة والمجنونة وحـذرا من إيقاظها، وحـذرا كذلك من الشـخصيات التي تتسـم بالمكر والخديعة، يعيش كيليطو وضعية السـندباد الذي طـوال حياته جـوالا يجمع الجواهـر ناثرا إياها في السـاحة النقديـة العربية، ليحيا الهمذاني والحريري والبحتري والمعري والجاحظ دون أن يحسوا بالغرابة، بل إنهم يستشـعرون آلفة من اللاتاريخ واللاوجود، حيث يسـهر كيليطو على أن يعبر بهم الزمان ليصبحوا معاصرنا لقرائهم.

2. سِحْرُ اللَّيَالِي (أَلْفُ لَيْلَةٍ وَلَيْلَةٍ):

1.2. القارئ وخطر القراءة:

في كثير من الأحيان يعلن كيليطو أن أول كتاب قرأه هو: "ألف ليلة وليلة" منذ أن كان صغيرا وهذا ما نجده في روايته "أنبئوني بالرؤيا"، حيث يصبح الترياق (السرد) سـببا في الشـفاء ليسـت فقط من الجنون، بل كذلك من أمراض وأسقام الأبـدان، فلقـد كان "يقرأ في الفراش على ضوء النهار نقيض شـهرزاد التي تروي بالليل وتسكت في الصباح، كنت بقطعي القراءة في المساء أخالف إشارتها الضمنية

1 – كيليطوعبد الفتاح، الحكاية والتأويل، ص 38.

وأعكس نظام الأشياء"[1]، ويضيف في نفس السياق "والحال أني بقدر ما كنت أقرأ ويمضي الوقت، تتحسن حالي. ولما بلغت الصفحة الأخير، شفيت تماما، وكأن للأدب فضيلة علاجية"[2]. إنه الأدب يعين على الحياة ويعيد إليها، وهو ما يشير إليه تودوروف: "لو ساءلت نفسي اليوم لماذا أحب الأدب، فالجواب الذي يتبادر عفويا إلى ذهني هو لأنه يعينني على أن أحيا"[3].

على رغم أن النقد القديم لم ينصف هذا الكتاب السردي، الذي جعل منه لا يصلح إلا للعقول التافهة، إلا أن كيليطو يعيد الاعتبار لهذا الكنز الثمين، فما أجمل أن يبدأ حرفته كقارئ بالليالي الذي يؤثر فيه عميقا وإليه يعود دائما. إن قراءة الليالي إلى الصفحة الأخيرة مجرد هراء، فلطالما يصاحب الأستاذ ويراوده خطر القراءة المحذق بقارئ الليالي فلا أحد بوسعه أن يبدأ قراءة كتاب الليالي من أوله إلى آخره فيبقى على وجه البسيطة. فقراءة أجزاء منه لخوف منه، لكن القراءة الكاملة تعني الهلاك والموت المحتوم. "ربما توجد على وراء هذا التَّطَيُّر معاينة عامة تتعلق بأن لا أحد يتوفر على الأناة الكافية لقراءة الكتاب برمته، ربما لأنه يعتبر عديم الجدوى"[4].

إن هذه الأنا الغير كافية التي يتحدث عنه الناقد تحمل نصوصا أخرى وأنساق ثقافية (مبادئ النص الكلاسيكي التي لا يتوفر عليها نص الليالي)، "إن هذه "الأنا" التي تقترب من النص كما يكتب في س/ ز تمثل في نفسها قبل تعددية مكونة نصوص من شيفرات لا محدودة، وبعبارة أدق هي تعددية ضائعة أصلها

1 – كيليطو عبد الفتاح، أتبؤوني بالرؤيا، ص 8.

2 – كيليطو عبد الفتاح، المرجع نفسه، ص 9.

3 – تودوروف تزطفتان، الأدب في خطر، ترجمة: عبد الكبير الشرقاوي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط1، 2007، ص 10.

4 – كيليطو عبد الفتاح، العين والإبرة، ترجمة: مصطفى النحال، نشر الفنك للترجمة العربية، الدار البيضاء، د.ت، ص 9.

مفقـود"[1]. إن قـارئ الليالي يضعه كيليطو في مقابل شـهريار المجنون، فهو سـقيم كذلـك يحتاج إلى الاسـتفادة من الحكمة والعبر التي يقدمها هـذا الكتاب للقارئ المتلقـي، يتسـاءل: "مـن هـو القـارئ الجيد لليـالي؟ على أيـة حال ليس هـو الذي يرى فيها حكايات عجيبة صالحة للتسـلية والتعجـب، إن القارئ الجيد هو الذي يستجيب لشرطين اثنين:

عليـه أولا؛ أن يسـتعمل العـبرة، أي أن يفكـر في مصـيره حينـما يعلـم بـما حصـل للآخرين، فالحكايات عبارة عن نماذج توجه الاختيارات وتنير السـلوك. هـذا مـا يؤكده مصنف "الليالي" الذي يرى في اسـتعمال العبرة في التعليم بواسـطة الأمثلـة ممارسـة للـورع، وخضوعـا وامتثـالا لإرادة الله الـذي يأمرنـا بالتأمل في حكايـات السـابقين كي نعلـم حدودنا ولا تزيـغ. ثانيا؛ القارئ مدعـو ضمنيا إلى كتابة الحكايات أو إعادة نسخها بحروف من ذهب إذا أمكن كما تفعل العديد من شخصيات الليالي، ما إن تنسخ حتى تصبح رهن إشارته باستمرار لتزويده بالمتعة والمعرفة، فعلى أي مادة تستحق أن تكتب إنها مهددة بالخارجية والغربة في حالة ما إذا سجلت في كتاب، لهذا سيكون من الأفضل، إذن كتابتها على الجسد، إن اقتضى الأمر، ويا للرهبة! على طرف العين"[2].

إن الكتابـة والنسـخ على الأجسـاد التـي يدعو إليهـا كيليطـو خاصية المرضى والمجانـين، فربـما الجنون قـد يحدث من خلال قـراءة كتب محظورة ترتبـط بعالم الجن ومحروسـة مـن العفاريـت، لكن كتـاب "الليالي" يمكـن أن يقرأ، بـل إن من خواصه ومبادئه أنه يقول للقارئ "أنا لك" "والحال أن "الليالي" لا تتطلب لفهمها الحد الأدنى في المقدرة اللغوية والأدبية، الحد الأدنى المطلوب للتصدي إلى قصة مرسومة أف آنئذ من الشارح ومن الأديب ومن الأستاذ، النص، والنص وحده قويا ومدمرا"[3].

---

1 – بارت رولان وآخرون، نظرية التلقي من البنيوية إلى جمالية التلقي، ترجمة: عبد الرحمان بوعلي، دار الحوار اللاذقية، 2003، صص 112–113.

2 – كيليطو عبد الفتاح، العين والإبرة، صص 147–148.

3 – كيليطو عبد الفتاح، لسان آدام، صص 32 – 83.

إن قـارئ "الليـالي" مدعـو -بـل مرغـم- في كثـير مـن الأحيـان إلى كتابـة الحكايات من جديد إلى نسـج وسرد يجعل من فعل الحكي الشهر زادي فعلا قابل للحضـور اللاتاريخـي، لأن في كل قارئ شـهريار غافيا؛ فما إن يقـرأ الحكاية حتى يصبح رغم أنفه مؤولا ومتلقيا يسعى تشريح النص وتأويله.

إن فعـل القـراءة لكتـاب "الليـالي" يجعـل مـن القـراء الافتراضيـين نماذج للمـرضى والمجانين وللمؤولين المرغومين على التأويـل رغم أنوفهم. وهكذا فإن الـذي يمكـن أن نردده مع الناقد هـو أن السرد ارتبط بشـهرزاد الغافية داخل كل كتـاب سردي، كما أن التأويل وفعل القراءة والتلقي يرتبط بشـهريار الغافي داخل كل القراء المتلقين.

2.2. النص والنقل (الترجمة):

قيل قديما "الشـعر ديوان العرب" لطالما كان لهذه المقولة نفوذها السحري، الـذي جعـل المدونة السردية النثرية في عدد المنسـيات/ النوم، هذا على مسـتوى التصور النسـقي المكرس، الذي خلفه النقد القديم "أما في الواقع: رغم كل هذه المصادرات والنوادر ظل ذلك "الديوان" - أقصد السرد-فارضا نفسه، ومضمارا أصيلا أبدع فيه العربي على مدى عصور طويلة، نصوصا في منتهى البراعة والحس والجمال، ولقد وصل العديد منها إلى مسـتوى العالمية، وصار إنتاجا إنسانيا البعد والنزعة، وعلى درجة سـامية من الإبداع الإنسـاني الرفيع، نذكر هنا للتمثيل فقط "ألف ليلة وليلة" أو "الليالي العربية" كما تعرف بذلك في الغرب"[1]. لقد اكتسبت بعـض التجليـات السرديـة العربية كالليالي صبغـة العالمية من خلال اسـتطاعتها الانفـلات مـن المبـادئ الكلاسـيكية التـي تحـدد النـص. وهكذا يدخـل كتاب "الليالي" في خانة اللانص التي خولت له الجولان بين الثقافات بشكل دائب على خلاف النصوص الرسـمية المؤسسـية التـي كانت تتأبَّى على الترجمة مثل الشـعر

1 - يقطين سـعيد، السرد العربي القديم مفاهيم وتجليات، المركز الثقافي العربي، رؤية للنشر، القاهرة، ط1، 2006، ص 78 .

الـذي جعله الجاحظ مقصورا على وعلى من تكلم بلسـان العـرب من الأعجام، "وهكذا فإن الشعر لا يستطاع أن يترجم ولا يجوز عليه النقل، ومتى حول تقطع نظمه، وبطل وزنه، وذهب حسـنه، وسـقط موضع التعجب فيه والكلام المنثور المبتدأ على ذلك أحسـن وأوقع من المنثور الذي تحول من موزون الشـعر"[1]. سبق الحديث عن كتاب الليالي الذي لا يفي بالمميزات الكلاسيكية للنص، "فهو بدون مؤلف معروف، ويقدم نفسه أو يمثل في روايات مختلفة، وأسلوبه عامي دارج – وإن كان لا يأنف دائما من السـجع– ثم إنه لا يشرح وليس موضوع تعليم، لكن الذي كان وراء سـوء حظه وطالعه في الماضي هو الذي وراء سـعادته اليوم، لأنه الكتاب العربي الذي يترجم أكثر، فكأنه يطالب بالترجمة، هو نفسـه الذي ينحدر جزئيا من كتب هندية وفارسـية ويونانية وبفضل شـفافيته فإنه لا يكاد يفقد قوته عندما ينقل إلى لغة أخرى"[2].

فلطالما كان ينظـر إلى الترجمـة بنـوع مـن الريبـة والتحفـظ، وقـد ارتبطت بالخيانة للأصل الأيقونة؛ لكن الترجمة ستصبح قضية في حقيقتها قضية من قضايا الفلسـفة، وترتبـط أكثر بالميتافيزيقيـا، إن "الليالي" نص ميتافزيقـي، وهو ما جعل ترجمتـه متعـددة؛ "فالترجمة هـي التي تنفخ الحيـاة في النصوص وتنقلهـا من ثقافة إلى أخرى، والنص لا لأدائه قابل للترجمة، وغير قابل للترجمة في الوقت ذاته، فإذا أمكنت ترجمة نص ما ترجمة نهائية فإنه يموت، يموت كنص وككتابة"[3].

لـن نخفـي حقيقة أن كتـاب "الليالي" ألف من طرف العـرب وإن كانت له أصول هندية وفارسـية... لكن الحقيقة الشمسـية التي لا دخل للقمر فيها هي أن قرائـه الحقيقـين إنما وجدهم في الغرب وكأنه أُلِّـفَ للغربين، وهكذا "يبتعدُ النص عـن النـص المترجم مؤقتا عـن أهله وذويه، ثـم يعود إليهم، بـل إنهم في الحالات القصوى يكتشـفونه لأول مرة، يدركون أنه كان مقيما في الحي وأنهم لم يفطنوا إلى

1 – الجاحظ أبو عمرو، الحيوان، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 2003، د.ت، ص 53.

2 – كيليطو عبد الفتاح، الأدب والارتياب، ص 52.

3 – بنعبد العالي عبد السلام، في الترجمة، ص 21.

وجـوده، وبالتالي أهملوه ولم يولوه ما يسـتحق من عناية. ولو لم يترجم كتاب ألف ليلـة ولية لمـا اهتم به العرب، فالترجمة هي التي أعلت شـأنه ورفعـت قدره، أكيد أن ترجماتـه تابعة له محسـوبة عليه؛ لكنه بدوره متوقـف عليها متعلق بها لأنها تجلي معانيه ودلالات غير متوقعة، إمكانيات تسـكنه بيد أنها لا تنكشـف إلا في لسـان آخر، بلسان آخر"[1].

وهكـذا يمكـن أن نقول إن "الليـالي" ألفها العرب وقـرأه الغرب، الذين اسـتطاعوا أن يصلـوا إلى الـذي فكرت فيه شـهرازاد وشـهريار "ومـا ظل طي النسـيان، المفكـر فيـه واللامفكر فيه، ولكن هـل هذا المفكر فيه هـذا المنسي هو روح النص الذي تتحدث عنه الميتافيزيقيا؟ هل هو معناه الخفي ومعناه الأصلي وحقيقتـه؟ إن لم يكن كذلك، فما هو المنسي الذي يختفي وراء الانكشـاف يجيب هايدغر لا شيء غير الاختفاء ذاته"[2]. لكن كيليطو أعاد الاعتبار إلى هذا الكتاب الغريـق في محاولـة منه إلى إنقاذ هـذا الكنز وإزالة كل العفاريـت وطردها، التي كانت تحرسه طوال هذا الزمان.

خاتمة:

هـذه محاولة يسـيرة في قـراءة أعمال كيليطـو، الذي يجعل قُرَّاءه يعيشـون في "متاهة".. إن سـحر القراءة العاشـقة للتراث السـردي، التي يختص بها، تتجلى في تحديـد بعـض آلياته في ترياق التأويلية "الكيليطيـة"، التي تبعـث الحكاية العربية القديمـة لتصبـح معاصرة للقـارئ، فكيليطو نقطة فارقة، بل إنـه زرياب لامع في النقد الأدبي الماتع، إنه يعلم الفروق الموجودة بين الأنواع، لكن خصوصية الثقافة العربية التي لا يمكن أن تدرس إلا بنية ونسقا جعلت شهرزاد تسكن نقد كيليطو من خلال سردها الذي لا يتوقف حتى داخل الخطاب النقدي الذي يتسـم باللغة الصلدة التي تتحطم في أمام السرد الكليطي.

1 – كيليطو عبد الفتاح، الأدب والارتياب، ص 58.

2 – بنعبد العالي عبد السلام، في الترجمة، ص 24.

وقد كانت هذه محاولة لبعثه النور وتسليطه على هذا الفكر الناقد الأديب، الذي تعد منهاجيته النقدية تمتح من مختلف المناهج والاستراتيجيات والمقاربات النقدية من بنيوية وأسلوبية وتأويلية وتفكيكية ونقد ثقافي وغيرها... إن منهاج كيليطو ينبع من النص الذي لا يستطيع الانفلات من سلطته فبعض النصوص قد تحملك على دراسته بمنهاجية تكمن فيها، وقد حاولت مشاكلة كيليطوا في توضيح بعض آليات تحليل الخطاب السردي وتأويله.

المصادر والمراجع:

- ابن خلدون عبدالرحمان، المقدمة، منشورات الأعلمي للمطبوعات، بيروت، د.ت.
- بنعبد العالي عبد السلام، الأدب والمتافيزيقا، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط1، 2009.
- تودوروف تزطفتان،الأدب في خطر، ترجمة عبد الكبير الشرقاوي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط1، 2007.
- الجاحظ أبو عمرو، الحيوان، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 2003.
- الجاحظ أبو عمرو، البيان والتبيان، تحقيق درويش جويدي، المكتبة العصرية، بيروت، 2011.
- كيليطو عبدالفتاح، المقامات: السرد والأنساق الثقافية، ترجمة: عبد الكبير الشرقاوي، دار توبقال للنشر، ط2، الدار البيضاء،2001.، ص:8.
- الغذامي عبد الله، النقد الثقافي: دراسة في الأنساق الثقافية العربية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط5، 2012.
- كيليطو عبد الفتاح، الغائب: دراسة في مقامة الحريري، دار توبقال للنشر،الدار البيضاء ط 2، 2005.
- الشريشي أبو العباس أحمد، شرح مقامات الحريري، دار الرشاد الحديثة، الدار البيضاء، ط1، 2010.

- كيليطو عبد الفتاح، من شرفة ابن رشد، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط1، 2009.
- كيليطو عبد الفتاح، لن تكلم لغتي، دار الطليعة، بيروت، ط1، 2012.
- بنعبد العالي عبد السلام، في الترجمة، دار توبقال للنشر،الدار البيضاء، ط1، 2006.
- كيليطو عبد الفتاح، أنبئوني بالرؤيا، ترجمة عبد الكبير الشرقاوي، دار الآداب، بيروت،2011 .
- كيليطو عبد الفتاح، لسان آدام، ترجمة:عبد الكبير الشرقاوي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط1، 2001.
- كيليطو عبد الفتاح، الأدب والارتياب، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط1، 2007.
- كيليطوعبد الفتاح، الحكاية والتأويل، دار توبقال للنشر، ط2، الدار البيضاء، 1999.
- هولاب روبرت ياوس، نظرية التلقي، ترجمة خالد التوزاني والجلالي الكدية، منشورات علامات، ط1، 1999.
- كيليطو عبد الفتاح، العين والإبرة، ترجمة: مصطفى النحال، نشر الفنك للترجمة العربية، الدار البيضاء، د.ت.
- بارت رولان وآخرون، نظرية التلقي من البنيوية إلى جمالية التلقي، ترجمة عبد الرحمان بوعلي، دار الحوار اللاذقية،2003.
- إيزر فولفغانغ، فعل القراءة، ترجمة: حميد الحميداني والجلالي الكدية، منشورات مكتبة المنهل، د.ت.
- يقطين سعيد، السرد العربي القديم مفاهيم وتجليات، المركز الثقافي العربي،رؤية للنشر، القاهرة، ط1، 2006.

المحتويات

المدرسة المغربية وتحديات التربية على القيم:التحدي الرقمي نموذجا

✍د. محمد الدريج 9

المدرسة كنسق لإعادة الإنتاج: من البنيات الاجتماعية إلى الأفعال العقلانية

✍د. محمد مرشد 25

سوسيولوجيا التمايز أمام التربية

✍ذ. الصديق الصادقي العماري.....37

استراتيجيات بناء التعلمات ـ الاستراتيجيات المعرفية والمطامعرفية نموذجا ـ

✍صابر الهَاشِمِي 65

انفتـاح الخطاب التربوي على مسـتجدات الدرس اللسـاني وأثـره في تعليمية اللغة العربية

✍د. "عزوز ميلود" ود. "معازيز بوبكر" 90

تلقي الخطاب المسموع وفهمه داخل الفصل الدراسي: الكفايات والآليات

✍د. رشيدة الزاوي 112

التربية على القيم في منهاج التربية الإسلامية

✍د. المصطفى السماحي 122

التجديد الأصولي: من المقاصد إلى التربية والتكوين

✍د. لخلافة متـوكل 139

العدالـة الاجتماعيـة والتوجيـه المدرسي: إضاءات مـن خلال "مقاربـة القدرات" ل أمارتيا سن (Amartya Sen)

✍ترجمة/ تعريب: محمد حابا 162

خُصوصيةُ المنهج في تأويل النص السردي القَدِيم عند عبد الفتاحِ كِيلِيطُو

✍مصطفى كَنْبْدَار 186