

مجلة كراسات تربوية

دورية محكمة تعنى بقضايا التربية و التكوين

مجلة كراسات تربوية

سوسيولوجيا الخطاب التربوي الأبعاد اللغوية و القيمة

Revue Marocaine
Spécialisée en
Science de l'éducation

العدد الرابع : مارس 2019



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 (04)، فبراير 2019

-المدير ورئيس التحرير: الصديق الصادقي العماري

-البريد الإلكتروني: Majala.Korasat@gmail.com

-رقم الهاتف: +212664906365

-الإيداع القانوني: Dépôt Légal : 2016PE0043

-ردمك: ISSN: 2508-9234

-مطبعة: شمس برنت ا. شامس 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

محمد الصادقي العماري
عبد الإله تنافعت
صالح نديم
صابر الهاشمي

بوجمة بودرة
مصطفى مزياني
مصطفى بلعيدي
محمد حافظي

اللجنة العلمية

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

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

تقديم

لكل مؤسسة اجتماعية خطاب معين، وذلك هو شأن المؤسسة التعليمية التي تتميز بخطاب تربوي محدد مبني على مرجعية ثقافية معينة تعكس فلسفتها التربوية التي تنتصر إليها، والتي من خلالها تسعى إلى تمرير إيديولوجية خاصة، تظهر في البرامج والمناهج والمحتويات والأساليب والتقنيات والأهداف العامة والخاصة، وكذا العلاقات المتبادلة بينها وبين النظم والمؤسسات الاجتماعية الأخرى، وفي إطار هذه العلاقات تحاول المؤسسة التعليمية أن تكون طرفاً قوياً له شخصيته المادية والمعنوية بطريقة براغماتية.

الخطاب التربوي للمؤسسة التعليمية يتميز بنوع من الصرامة والقصدية في بلوغ أهداف واضحة وقابلة للتحقق بشكل قطعي أحياناً، هذا من الناحية المنهجية والتطبيقية، لأنها تسعى إلى الحافظة والمحافظة، وإعادة إنتاج نفس النسق، وهي منطلق التكوين والتأهيل بغية تحقيق التطبيع الاجتماعي والانفتاح على سوق الشغل، واندماج الأفراد في إطار الثقافة الكونية التي تضمن الانفتاح والتفاعل الدائم.

لذلك اعتمد النظام التربوي على عدة مداخل رئيسية تحاول تقريب المسافة بين المدرسة والمجتمع وجميع مؤسساته، هي مداخل منهجية وتقنية تعتبر القالب الذي يؤطر كل ممارسة صافية بالدرجة الأولى، وهنا الحديث عن المقاربات والبيداغوجيات والتقنيات ووسائل الترفيه واعتماد العمل بالمشاريع وغيرها، إضافة إلى حمل شعار التربية على القيم الدينية والوطنية والقيم الكونية التي لا تتعارض مع ثقافة المجتمع، دون إغفال فتح آفاق المشاركة والمحاولة والإبداع الحر. وهي مبادرة قيمة ومحمودة اتجهت إليها مختلف الدول العربية والمغربية، من خلال اعتماد إصلاحات تربوية تراها جوهرية وضرورية للمرحلة.

غير أن المتبع للشأن التربوي العربي في جميع محطاته وتقلباته، يدرك يقيناً أن مشاريع الإصلاحات التربوية تسعى إلى بلورة خطاب خاص يسعى

إلى التجديد من وجهة نظر النظام التربوي نفسه، يظهر على مستوى التنظير في شكله المثالي النموذجي، وتبقى مسألة التنزيل رهينة بمجموعة من الصعوبات السياسية والمادية والبشرية والإدارية، والعراقيل تحتاج دائما إلى مشاريع مصاحبة، وكل مشروع يحاول تسريع تنزيل السابق منها وهكذا، غير أن الفلسفة التربوية وخطابها يبقى ثابتا في صيغته القديمة رغم الإصلاحات، لأنه خطاب يدافع عن مقوماته بنفسه، وبفعل أساليب وقوانين وثقافته الخاصة.

نروم من خلال العدد الرابع من مجلة كراسات تربوية المحكمة إلقاء الضوء على مجموعة من القضايا الجوهرية المرتبطة بسوسيولوجيا الخطاب التربوي وخلفياته وأبعاده المتعلقة باللغة والتربية على القيم، وذلك من أجل الكشف عن مكونات هذا الخطاب وآلياته التي يشتغل بها، ومدى تأثيره على التلميذ ومحيطه الاجتماعي.

ذ. الصديق الصادقي العماري
المدير ورئيس التحرير

المدرسة المغربية وتحديات التربية على القيم: التحدي الرقمي نموذجاً

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 أفرادها، علماً بأنها تتباين وتختلف من مجتمع لآخر.
5. تحدد القيم الاتجاهات، حيث يتفرع عن القيم عدة اتجاهات، فقيمة الانجاز مثلاً 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 سلوكاً أكثر إيجابية، وتمنحه الإحساس بالأمان، كما تعطيه فرصة التعبير عن نفسه، وتساعد 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 قيماً وأخلاقياً عاجزون عن المشاركة في بناء التنمية، وأكثر قابلية للانحياز الثقافي والأخلاقي والوجودي.

3 - منظومة القيم:

يرى "روكيتش" أن القيم الية يمتصنها الفرد وتكون فيما بينها نظاماً هرمياً (نسقاً أو سلماً) 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 نموذجاً معيناً من الشخصية وهي:

- النمط النظري: اهتمام الفرد بالعلم والمعرفة؛

- النمط الاقتصادي: الميل للحصول على الثروة والسعيه الحثيث للغنى؛

- النمط الجمالي: اهتمامات الفرد الفنية وميله إلى ما هو جميل؛
- النمط الاجتماعي: اهتمام الفرد بالآخرين وميله نحو خدمتهم؛
- النمط السياسي: الرغبة في توجيه الآخرين وميول السيطرة والقوة؛
- النمط الديني: ميل الفرد للبحث عن الجوانب الروحية في حياته.

5 - مقياس ألپورت:

أعد كل من (البورت، Allport، فرنون، Vernon لندزي Lindsey)، اختباراً (مقياساً) للقيم على أساس تصنيف سبرانجر يقيس القيم النظرية والاقتصادية والاجتماعية والدينية والجمالية والسياسية واعتبر هذا الاختبار بمثابة الأساس الذي اعتمده معظم الدراسات التي أجريت على موضوع القيم، وتعد هذه القيم قيم أساسية (مركزية) ينبثق منها العديد من القيم الأخرى. وقد وظفته شخصياً في بحثي لنيل الدكتوراه من جامعة الدولة 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:

انطلاقاً من منظومة القيم التي تم إعلانها كمرتكز ثابت في الميثاق، حددت الاختيارات والتوجهات الكبرى في التربية على القيم والتي ينبغي العمل بها في تخطيط وتنزيل المناهج الدراسية والمتمثلة في:

- قيم العقيدة الإسلامية، من مثل: (الاستقامة والصلاح، الاعتدال والتسامح، العقلانية، طلب العلم والمعرفة والإبداع، روح المبادرة والإنتاج النافع)؛
- قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية؛

- قيم المواطنة؛

- قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.

2 - القيم في تقارير المجلس الأعلى للتعليم:

تقرير "التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي" يناير 2017.

الهدف من هذه الوثيقة هو تمكين المنظومة التربوية بأدوات وآليات لتقوم بوظائفها المحورية المتمثلة في التنشئة الاجتماعية، وتجويد خدماتها التربوية وترسيخ البعد القيمي لتسود في المجتمع القيم الكفيلة بحفظه وصونه وليقوم بأدواره الطلائعية.

تعريف القيم في تقرير المجلس الأعلى:

تشكل القيم تفضيلات جماعية ومعيارية، تحيل على أساليب للوجود والتصرف، يرى فيها الأفراد أو الجماعات مثلاً عليا، توجد في عمق الحياة اليومية، وفي الفكر والخطاب، والسلوك والممارسة، وتُعتبر في الكثير من الأحيان مصدراً للقرارات والأحكام العملية. فهي تمثل نسقاً مرجعياً ثلاثياً: بعضها يأخذ شكل نماذج متوخاة، وأفاقاً للفعل، رغم كونها تبدو مثالية بعيدة المنال داخل الواقع كالمساواة؛ وبعضها يمثل مبادئ فعلية للسلوك لأجل تدبير الحياة الفعلية، كالنزاهة، والتسامح، والاستقامة؛ فيما يكون بعضها الآخر معايير عملية عامة للحكم على الممارسة، أو التجديد، أو التغيير، من قبيل المصلحة والفعالية والنجاعة.

انطلاقاً مما سبق، تشكل القيم مبادئ ومعايير متقاسمة لتوجيه المفاهيم والتمثيلات (والأحكام) التقييمية (والسلوكات والمواقف والاتجاهات والمسوغات التي يتم إضافؤها على الفكر والممارسة والسلوك. وتشغل موقع المرجعيات المؤطرة والموجهة لغايات العيش المشترك كما ترتبط بسيرورة الواقع البشري ودينامية المجتمعات وتحولاتها".

تعريفنا لقيم المواطنة:

منظومة من القيم والاتجاهات التي تجعل الفرد يتحمل المسؤولية ويقدر قيمة العمل لخدمة المجتمع، وتمثل قيم الولاء والانتماء للمجتمع والاعتزاز به، وممارسة السلوك الديمقراطي داخل المؤسسات المعنية بتنشئة الفرد، وغرس روح التطوع والمشاركة. كما تتمثل في حب الوطن، والشعور بمشكلاته والإسهام للتعاون على حلها، والتفاني في خدمته، والالتزام بمبادئه وقوانينه، والمشاركة الفعالة في الأنشطة والأعمال التي تستهدف التطور والرفي. وغرس روح المواطنة عند التلاميذ يكون من خلال تزويدهم بالمعارف (النظرية والعملية) عن كافة مكونات وطنهم الايجابية، وتاريخه وتراثه، وترسيخ الوحدة الوطنية بالتماسك والتعاقد الاجتماعي، والقدرة على تحفيز التلاميذ على الاجتهاد وعلى البحث والابتكار وعلى خدمة الصالح العام، بإخلاص وتفاني.

التربية على قيم المواطنة:

من أهدافها:

- تكريس حب الوطن وتعزيز الرغبة في خدمته؛
- تنمية الوعي بالواجبات والحقوق؛
- التربية على المواطنة وممارسة الديمقراطية؛
- التشبع بروح الحوار والتسامح وقبول الاختلاف؛
- ترسيخ قيم المعاصرة والحداثة؛
- التمكين 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:

- العمل ببرامج متتالية دون اعتماد مقاربات إدماجية قائمة على ترصيد المكتسبات، (مثل الكتاب الابيض)؛
- التفاوت بين أهداف البرامج وواقع الممارسة التربوية في المدرسة المغربية، (المنهاج الضمني)؛
- محدودية الطرق المعتمدة، وكذا اعتماد تكوينات ذات طابع موسمي واحتفالي للفاعلين في التربية على القيم ...
- تحدي قدرة المنظومة التربوية على المساهمة في عملية 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....

تحدي العالم الرقمي:

تلتقى تحديات عصر المعلوماتية والرقمنة وعالم الأنترنت بما فيه شبكات التواصل الاجتماعي... في التأثير على كيمياء الترابط والاتصال بين منظومة القيم في المجتمع؛ مما قد يؤدي تداعي الترابط الكلي فيما بينهما (عدم ترابط كلي) أو وجود نتوءات في بنية النسق القيمي. ومن ثم فإن مع دخول التأثيرات الجديدة في غيبة الوعي بها أو الاستعداد لاستقبالها، فإنها تلعب دور "الفيروس"، والذي تنعكس آثاره عند الحد الأدنى فيما تمثله مظاهر ومؤشرات الحالة المرضية "اضطراب المعايير في المجتمع"، وفي 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 لأنه هش بحكم تكوينه النفسي والعقلي، حيث يكون تفكيره النقدي محدودا في هذه المرحلة، لذلك فهو على استعداد لتقبل كل ما يأتيه من استعمال للأنترنت وبخاصة لمواقع التواصل الاجتماعي.

فالقيم التي تحملها هذه المواقع ضمنا وصرحة، تتسلل لإراديا 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 قيمة 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.

إيجابيات الرقمنة وتوظيفاتها التربوية:

منها على سبيل المثال :

1. القدرة على تطوير المهارات الاجتماعية وتحسين التواصل؛
2. إمكانية الوصول إلى المعلومات (الصحية وغيرها)؛
3. أصبحت تفيد في التجارة؛
4. في الكثير من المعاملات (البنكية والإدارية...)
5. ما توفره من إمكانيات 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 وتوجيهها: مثال تأثير الفيسبوك في الانتخابات الأمريكية...
- وسائل التواصل الاجتماعي ونشر الشائعات؛
- نشر الفكر الهدام؛
- التلوث المعلوماتي والتلاعب والاختبار الزائفة والأشرطة المخلة بالآداب.

2 - المؤثرات ذات الطابع الفردي والسيكولوجي:

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

- الخوف المرضي من الابتعاد عن الهاتف أو فقدانه بالمرّة 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 - كالممثلين فيزداد اكتئابهم)؛
- انعدام الأمانة (مما يضعف قيمة الصدق)؛
- تجنب العمل (قيمة مضادة للعمل والاتقان فيه) والتسويق؛
- العجز عن تحديد الأولويات أو الحفاظ على جدول زمني منظم؛
- الشعور بالذنب والقلق؛
- الخوف - الضجر من المهام الروتينية؛
- التناقض في الشخصية بين عالمين online و offline؛
- 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 يتم على الإنسان المستخدم التنقل بين ثقافات عدة بل التردد على أوطان مختلفة، متجاوزا الحدود الجغرافية والزمنية. عليه، فهو يعيش دائماً جزءاً مهماً 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 ستعكس حتماً 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 تجمعها 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 والأنشطة 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 التغذيةية (التخلف عن الأكل، او الأكل بإفراط لتجنب الابتعاد عن الشاشة)- قلة الاهتمام بالنظافة الشخصية (كأن لا يستحم ليقى على الإنترنت).-جفاف العيون والمشاكل البصرية الأخرى .-احتمال تأثير الانترنت 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 مجتمعاتهم ووطنهم. المواطنة الرقمية باختصار هي توجيه وحماية، توجيه نحو منافع التقنيات الحديثة، وحماية من أخطارها. أو باختصار أكبر هي التعامل الذكي مع التكنولوجيا والتكنولوجيا الرقمية على وجه الخصوص.
- تهدف إلى إيجاد الطريق الصحيح لتوجيه وحماية جميع المستخدمين خصوصا منهم الأطفال والمراهقين، وذلك بتشجيع السلوكيات المرغوبة ومحاربة السلوكيات المنبوذة في التعاملات الرقمية.

المواطنة الرقمية: مجموعة القيم التي يتبناها المواطن الرقمي في أثناء تعامله مع التقنيات الرقمية والتي تعكس مقدراته 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 إلكترونياً:

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:

من أبرز التغيرات الهامة التي استحدثتها الثورة الرقمية هو قدرة الأفراد على الاتصال فيما بينهم، مهما بعدت الأماكن وتباينت الأوقات. وشهد أن القرن الحادي والعشرين تنوعا هائلا في وسائل الاتصالات مثل: البريد الإلكتروني، والهواتف النقالة، والرسائل الفورية. ولقد غيرت خيارات الاتصالات الرقمية واسعة الانتشار كل شيء في حياة البشر لمقدرتهم على إجراء اتصالات دائمة ومباشرة مع أي فرد آخر.

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

في حين أن مؤسسات التعليم قد حققت إنجازا معقولا في مجال انتشار التكنولوجيا، إلا أنه ما زال أمامها الكثير للقيام به. لا بد أن يتوجه التركيز بصفة متجددة إلى نوعية التكنولوجيا الواجب اقتنائها وتعلمها والتدريب عليها والأسلوب الأمثل في تشغيلها والاستفادة منها. كما أن بعض التقنيات تشق طريقها إلى مجالات العمل المختلفة، ولا يتم استخدامها في مؤسسات 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 إلحاحا عند معالجة أو تناول "المواطنة الرقمية". كلنا يتعرف على السلوك غير القويم عند رؤيته، إلا أن مستخدمي التكنولوجيا لا يتعلمون "اللياقة الرقمية" قبل استخدامها. كما أن كثيرا من المستخدمين يشعرون بالضيق عندما يتحدثون إلى آخرين عن ممارستهم للياقة الرقمية. وغالبا ما يتم فرض بعض اللوائح والقوانين على المستخدمين، أو يتم حظر التقنية بكل بساطة لوقف الاستخدام غير اللائق. إلا أن سنّ اللوائح وصياغة سياسات الاستخدام وحدها لا تكفي، لا بد من تثقيف كل مستخدم وتدريبه على أن يكون مواطنا رقميا مسئولا في ظل مجتمع جديد.

6 - القوانين الرقمية: المسؤولية الرقمية على الأعمال والأفعال:

يعالج قطاع القوانين الرقمية مسألة الأخلاقيات المتبعة داخل مجتمع التكنولوجيا، ويفصح الاستخدام غير الأخلاقي نفسه في صورة السرقة و/ أو الجريمة الرقمية. كما يفصح 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 سننها المجتمع الرقمي لا بد من الانتباه إليها. ويقع تحت طائلة هذه القوانين كل شخص يؤدي عملاً 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 يارسون 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) جيرالديلي.
- 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 لبير بورديو (Pierre Bourdieu) ونظرية الفعل العقلاني لريمون بودون (Raymond Boudon)؛ فإذا كان الأول يربط إعادة الإنتاج التي تقوم بها المؤسسة المدرسية بالبنيات الاجتماعية التي تكرر نسقا معيناً وتوزعاً مضبوطاً 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 بير بورديو وريمون بودون في تناولهما لمسألة تفاوت الحظوظ المدرسية، محاولين تبين نقط التقاطع والتلاقي التي تجعل من النظريتين معا تدرجان في نفس البراديجم النظري، على الرغم من اختلاف الأسس الإستمولوجية التي انطلق منها كل مفكر على حدة.

1 - المؤسسة المدرسية ومهمة إعادة إنتاج التمايز الاجتماعي:

أ. ضرورة القطع مع "السوسيولوجيا العفوية":

يمكن اعتبار أعمال بورديو امتدادا لتقليد سوسيولوجي ارتبط بمجموعة من المفكرين السابقين مثل أوجين بوري (Eugène Buret) وبرودون (Proudhon) و كارل ماركس (Karl Marx) وصوريل (Sorel) وآخرين. غير أن ما يميز عمل بورديو عن سابقه، وخاصة كارل ماركس، هو الأهمية التي يمنحها للبعد الرمزي¹؛ ففي تناوله لمسألة التمايز الطبقي، يعتبر بورديو أن الطبقة، كتشكيل اجتماعي (une formation sociale)، تعبر عن "نسق من علاقات القوة والمعنى بين المجموعات أو الطبقات"².

وقد تأثر بورديو كذلك بسوسيولوجيا دوركهايم، ويبدو ذلك جليا في محاولته الارتقاء بالسوسيولوجيا إلى درجة العلمية والابتعاد بها ما أمكن عن مجال المعرفة العامة. لذلك، يؤكد بورديو على ضرورة القطع مع ما يسميه بـ "السوسيولوجيا العفوية"، أي تلك المعرفة الأولية القائمة على الرأي، والتي يمكن أن تتأتى من الخطاب الصحفي السطحي أو الخطاب السياسي المغرق في الإيديولوجيا. ويبقى القاسم المشترك بين الخطابين، في نظر بورديو، هو تصنيفهما لأحداث متعددة وغير منظمة ضمن خانة "الوقائع الاجتماعية"، بدون الاهتمام بمدى انتظامها وخضوعها لنسق منطقي يسمح بتصنيفها كذلك.

كما تأثر بورديو بشكل كبير بأعمال الأنتربولوجي الفرنسي كلود ليفي ستروس؛ فهذا الأخير جعل الحدود بين العلوم الاجتماعية أكثر مرونة، ويبدو ذلك واضحا من خلال ربطه لمجال اللسانيات بحقل الأنتربولوجيا، وفتح آفاق معرفية جديدة تخص نظام القرابة وما يحكمها من أنظمة العلاقات غير المرئية؛

1 - إن اهتمام بورديو بهذا الجانب الرمزي هو ما يؤسس أصالة مساهمة هذا المفكر في تناوله لمسألة 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/ الطبقة، سواء تلك التي توجهت إلى محاولة اكتشاف عالم المقاصد والغايات المرتبطة بالفعل الإنساني، دون الاهتمام بالمواقع الاجتماعية أو الأصول الطبقة للأفراد (الاتجاه الفينومينولوجي)، أو تلك التي قامت على فكرة "إلغاء حرية الأفراد وفعاليتهم 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 "البنوية الحتمية" إلى "البنوية التكوينية":

إذا كانت بنوية ستروس ودوسوسور تؤكد على أهمية البنات في تفسير السلوكات والتعبيرات الفردية، معتبرة أن الأفراد مجرد تابعين لهذه البنات، فإن بورديو سيعمل على انتقاد هذا التوجه الميتودولوجي الحتمي داخل البنوية من دون أن ينقلب على البنوية بشكل كلي؛ فهو يؤكد بداية على أهمية البنات 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 البنات. إنه يرفض اعتبار الأفراد مجرد انعكاس للبنات الموضوعية، كما أنه لا يلغي بالمرّة دور المحددات البنوية. لهذا، فإن الرهان المركزي الذي يسمح بتأسيس هذه "البنوية 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 التعلّيمات الاجتماعية بتشكيل أنماط إدراك الأفراد وتحديد سلوكياتهم؟

إنّ الجواب عن هذا السؤال هو ما جعل بورديو يتحدث عن مفهوم "الهابيتوس"، فهذا الأخير يعتبر بمثابة "مجموع الإمكانيات المكتسبة، وخطاطات الإدراك والتعبير والفعل، المرسخة من طرف سياق اجتماعي في لحظة ومكان محددين"¹. إنه يشير إلى "صناعة الإدراكات والتقديرية والأفعال"²، أو بتعبير مقتبس من مجال اللسانيات، إنه يشكل تلك البنية النحوية المشكلة للممارسات (الاجتماعية)".

إنّ الهابيتوس هو بالضبط ما يسمح بجعل مجموعة من السلوكيات والاتجاهات والمواقف متطابقة مع ما تم ترسيخه اجتماعيا، وبالتالي متوافقة مع الانتظامات الموضوعية؛ فهو ما يسمح بكشف المستتر وإظهار الخفي وفك المستمدج. هذه القدرة على إظهار الخطاطات اللاواعية من الفكر والإدراك والفعل هو بالضبط ما يجعل الأفراد يتوهمون أنّ سلوكياتهم نابعة من تلقائية حرة (Libre spontanéité).

بصكه لهذا المفهوم، يكون بورديو قد خط توجها جديدا داخل الاتجاه البنيوي، وذلك بنقلها من المنظور التقليدي/ الميكانيكي إلى منظور تكويني. يقول بيير بورديو في هذا الصدد: "إنّ الهابيتوس، بالمعنى الذي أعطيه لهذا المفهوم، يعبر عن رد فعل إزاء التوجه الميكانيكي للبنوية"³. وبتعبير آخر، فإن بورديو، ومن داخل البراديغم البنيوي، عمل على انتقاد البنيوية الميكانيكية، أي تلك البنيوية التي لا تميز بين ما هو اجتماعي وما هو رمزي، وتأسيس بنيوية تكوينية تسعى إلى تعميق النظر في مفهوم 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 جواباً 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 بـ "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 لاحقاً. 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 المهيمَن

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

عليها بالمعرفة والفعل المشروعين.. وبالمقابل، تبخيس المعرفة والفعل الخاصين بها¹. هكذا، تتمكن المدرسة من فرض نوع من الهيمنة التي لا تتخذ شكل عنف ظاهري، وإنما عنفا رمزياً، يتم من خلال وسائل ناعمة تتمثل في استثمار وسائل وأدوات رمزية.

تعمل المدرسة، إذن، على شرعنة التفاوتات الطباقية من خلال استثمار وسائل رمزية بالدرجة الأولى؛ فالأطفال الذين ينحدرون من أوساط اجتماعية متفوقة/ محظوظة يأتون إلى المدرسة بإمكانات لغوية (رساميل لغوية) تتوافق بشكل كبير مع لغة المدرسة، بخلاف الأطفال الذين ينحدرون من أوساط اجتماعية شعبية، حيث يكون الفارق اللغوي واضحاً بين لغة المدرسة ولغة البيت. من هنا تتفاقم هذه التفاوتات وتتمظهر في أشكال الإقصاء التي تتكرس وترسخ 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) والاتجاه الفردي (Individualisme)، سوف يختار ريمون بودون العودة إلى السلوكيات الفردية واعتبارها منطلق وأساس البحث السوسيولوجي². ويبدو هذا التوجه واضحاً من خلال التعريف الذي يقدمه كل من بودون وبوريكو في معجمهما النقدي للسوسيولوجيا، فمهما ينطلقان من التعريف الفيبري، ويعتبران أن "السوسيولوجيا لا يمكنها أن تهتم إلا بأفعال بعض أو مجموعة من الأفراد المنفصلين. لذلك، يجب عليها أن تتبنى مناهج فردية بشكل خالص"³.

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

2 - عمل بودون على تطوير هذه الأطروحة من خلال أعماله، سواء تلك التي اهتمت بالتحليلات الأميركية (L'inégalité des chances, 1973 ; La place du désordre, 1984) أو تلك التي حاولت بناء نهج وتصورات نظرية (L'idéologie, 1986).

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

هذا الانتقاد الموجه إلى النزعة الشمولية داخل الخطاب السوسيولوجي 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 وسلوكاتهم، كما يرفض توظيف بعض المفاهيم التي تأخذ قيمتها التفسيرية من طابع التعالي الذي تتميز به، مثل "الدولة" و"الأمة" و"الشعب" و"الرأسمالية"... إلخ.

إن توظيف هذه المفاهيم، بالمعنى الذي نجده في الخطاب الشمولي، يجعلنا نسقط في نزعة سوسيولوجية (Le Sociologisme) تتجاوز نطاق العلم لتدخل في مجالات أخرى. لذلك، يدعونا بودون إلى ضرورة العودة إلى السوسيولوجيا (La Sociologie). هذه العودة، التي يتحدث عنها بودون، لا يمكن أن تتم إلا بالقطع مع ذلك التصور الشمولي والماهوي الذي ميز مجال السوسيولوجيا، والاهتمام بالأفراد وجعل سلوكياتهم منطلق كل تفسير سوسيولوجي. هذا النقد المنهجي والمفاهيمي، جعل بودون يتبنى "الفردانية المنهجية" (L'individualisme méthodologique)¹ كأداة لتحليل السوسيولوجي.

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

إن الأشكال المركزي الذي تطرحه الفردانية المنهجية يكمن في كيفية ائتلاف أو اجتماع السلوكات الفردية لتصبح كلاً، أي كيفية العبور من الفردي إلى الجمعي، من دون أن يكون هذا الأخير من طبيعة مغايرة لمجموع التفاعلات الفردية. ويعيد بودون هنا الاشكالية الأساسية التي طرحها دوركهايم عندما تحدث هذا الأخير عن ذلك المسار الذي ينتقل فيه السوسيولوجي من دراسة ما

1 - يعتبر مفهوم الفردانية من المفاهيم التي تطرح جدلاً كبيراً بالنظر لدى المعاني والدلالات التي تحيل إليها. ونستطيع أن نميز هنا بين ثلاثة معاني رئيسية: الفردانية كواقعة اجتماعية (-l'individua lisme comme fait social) والفردانية كقيمة أخلاقية (l'individualisme comme valeur morale) والفردانية كمبدأ منطقي (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 دور كهائم في النزعة الشمولية عندما سيحاول الانتقال إلى هذا البعد الجمعي، مؤكداً في ذلك أن الظواهر الاجتماعية لا تشتق من الوعي الفردي¹.

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 السلوكيات الفردية المرتبطة بهذه الظاهرة أو هاتين الظاهرتين"². ولعل هذا ما يجعل بودون يهتم بدراسة الفعل الجمعي باعتباره تجميعاً للسلوكيات الفردية. هكذا، تصبح الظاهرة الاجتماعية أو النسق الاجتماعي، في نظر بودون، بمثابة "حصيلة للأفعال الفردية"³.

لذلك، يؤكد بودون أن الفعل الجمعي ليس تجميعاً ميكانيكياً لأفعال الأفراد، كما أن الأفعال الفردية لا يمكن أن تنتج فعلاً جمعياً واحداً؛ "فمنطق الأفراد لا يشبه بالضرورة منطق الفعل الجمعي"⁴. ويعود بودون، في هذا الإطار، إلى الملاحظة التي قدمها مانكور أOlson (Mancur Olson) في كتابه "منطق الفعل الجمعي" (the logic of collective action)، حيث يؤكد أن "تمائل الفوائد" لا ينتج بالضرورة فعلاً جمعياً. 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 أفراداً يمتلكون القدرة والرغبة لتحقيق هدف جماعي ولكنهم مع ذلك لا يقومون بأي فعل"⁵.

1 - يعبر دور كهائم 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 أو الناحية السوسيولوجية². ويؤكد بودون بالمقابل على أهمية أخذ هذين العاملين في تفسير وفهم التفاوتات الاجتماعية، ولكن من منطلق فردي/ فردي، لذلك فهو ينطلق من الفرضيات التالية:

- هناك اختلافات بين الطبقات الاجتماعية فيما يخص إضفاء القيمة على السلوكات المدرسية (قيمة التفوق مثلا)، لذلك، فإن فردا منحدرًا 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 الآتية للاستثمار في التمدرس. (فرضية حساب الكلفة-الإيجابيات)؛
- يميل الفرد المنتمي إلى طبقة 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 انطلاقاً من "اختياراتهم المنطقية" وليس بناء على انتماهم الطبقي؛ فالمسار الدراسي للفرد يتحدد كنتيجة لسلسلة من القرارات المرتبطة في وظيفتها 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، استناداً إلى مواردهم وطموحاتهم.

خاتمة:

إذا أمكننا اعتبار البنيوية التكوينية لبيير بورديو تفكيراً 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 المحددة إلى السلوكيات 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 رئيسيين: فريق أول يعتبر أن السيرورات الاجتماعية تسير بشكل ذاتي استناداً 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 براديجمين 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

ك.ذ. الصديق الصادقي العمري

تقديم:

التربية وجدت مع وجود الحياة الإنسانية، وهي ظاهرة اجتماعية عرفها الإنسان منذ أن وطئت قدماه الأرض، كما أنها كانت موضوع اهتمام الأديان عبر العصور والأزمنة، وهذا يدل على دورها الفاعل والهام في تطوير الأمم وتقدمها. وقد عرفت هذه الظاهرة تطورات نوعية وكيفية عميقة جنباً إلى جنب مع التحولات الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والسياسية... إلى أن أصبحت علماً بل علوماً متعددة ومتنوعة، وكذلك من بين التخصصات التي تدرس في الجامعات والمعاهد العامة والخاصة.

والمدرسة مؤسسة اجتماعية تهدف في ظاهرها إلى التربية والتكوين، سعياً لتحقيق عمليات التنمية بدءاً من الفرد ووصولاً إلى المجتمع. والفكر التنموي المعاصر لا يقتصر فقط في مفهوم التنمية على الجانب الاقتصادي بقدر ما يركز على جميع الجوانب التي تتعلق بالإنسان بما فيها التربوي والسياسي والبيئي وعوامل أخرى، لذلك فإن أي تصور لهذه المؤسسة يجب أن يراجع من داخل إطار التصور الاجتماعي الشامل، ولا شك أن هذا التصور الأساسي يدفع لدراسة علاقة المتعلم بغيره من المعلمين، وعلاقته بالمدرسين والإدارة التربوية، وبالتنظيم العام من داخل المدرسة، وما يوجد خارجها من تنظيمات اجتماعية أخرى بما فيها الأسرة وطابعها الثقافي، والجمعيات ونوع توجهاتها وأنشطتها، والإعلام والرسالة التي يمررها، والقيم والأخلاق المؤطرة للمجتمع نفسه، وكذا نوع وأبعاد اللغة المتداولة وعلاقة هذا كله بالمنهج والبرامج الدراسية والفلسفة التربوية للمنظومة التربوية ككل، وغيرها من الخصائص والمميزات.

إن التنوع والاختلاف في خصائص ومميزات البنيات الأسرية والاجتماعية والقيمية والثقافية واللغوية... يساهم بشكل كبير في اختلاف درجة اكتساب

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 بالغرابة بل انسلاخا من عالمهم وثقافتهم الأصلية. فما هو علم اجتماع التربية أو سوسيولوجيا التربية؟ وما هي أهم العوامل المحركة للمساواة 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 1916³. 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 وطفة، وعلي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2004م، صص. 8-9.

في أبعادها المجتمعية، مثل ألفريد بنبيه 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 لايبي في كتابه (المدرسة والمجتمع)⁴، وثورستين فيلين 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 présentés 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 وسائل 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 بالشرط الاقتصادية والطبيعية التي تعيش فيها هذه المؤسسات، وتؤثر في شروط وجودها وتعاملها"¹. ومن هذا المنطلق،

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

يهتم علم اجتماع التربية بكل ما له علاقة بالتلميذ داخل المؤسسة التعليمية من حيث الأنشطة والممارسات الصفية، ونوع العلاقات التفاعلية التي تتم بين جميع مكونات المجتمع المدرسي، إضافة إلى نوع الروابط التي تربط المؤسسة التعليمية بمؤسسات المجتمع الأخرى في إطار التأثير والتأثر المتبادل، وبذلك يدرس الظروف والضوابط والخصوصيات التي تحكم سير هذه المؤسسة ونوع النتائج المحققة، والأسباب الحقيقية في الإخفاق والنجاح.

وفي نفس السياق، ومن وجهة نظر أخرى، يرى عبد الكريم غريب أن سوسيولوجيا التربية هي "علم يدرس التأثيرات الاجتماعية التي تؤثر في المستقبل الدراسي للأفراد؛ كما هو الشأن بالنسبة لتنظيم المنظومة المدرسية، وميكانيزمات التوجيه، والمستوى السوسيوثقافي لأسر المتدربين، وتوقعات المدرسين والآباء، وإدماج المعايير والقيم الاجتماعية من طرف التلاميذ، ومخرجات الأنظمة التربوية... يمكن تحديد موضوع سوسيولوجيا التربية في التساؤل العلمي حول نوعية الروابط القائمة بين المؤسسات التربوية المختلفة وبين باقي البنيات والأطر الاجتماعية الأخرى: ماهي الوظيفة التي تقوم بها تلك المؤسسات داخل مجتمع ما؛ وما مدى مساهمتها في تنشئة الأفراد؟ وإلى أي حد تحدث تعديلات في الهرمية الاجتماعية القائمة (الحركية الاجتماعية)؟ وما مدى تأثيرها في البنيات الثقافية؟ وما علاقتها بالبنيات المهنية والثقافية الموجودة؟... إلخ. تلك أهم التساؤلات التي تطرح سوسيولوجيا التربية للإجابة عنها، مع الأخذ بعين الاعتبار الاختلافات القائمة بين المجتمعات المتنوعة"¹. وبهذا المعنى، تعد سوسيولوجيا التربية علماً قائم الذات، له موضوعه ومنهجه الخاص، يدرس تأثير الظواهر الاجتماعية على التحصيل والتفوق الدراسي للتلاميذ، سواء تعلق الأمر بطبيعة البنيات الأسرية وتكوينها الثقافي والتعليمي، أو الدخل الفردي ومستوى المعيشة، أو طريقة تمثّل القيم المجتمعية، أو حتى الطريقة التي يشتغل بها النسق التربوي، ونوع الفلسفة التربوية المؤطرة للغايات والأهداف.

1 - عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 2006، ص 864.

وقد حدد الدكتور أحمد أوزي موضوع سوسيولوجيا التربية في التساؤل المنهجي والمنطقي حول نوعية العلاقات التأثيرية بين المؤسسات التعليمية والمؤسسات الاجتماعية الأخرى مثل الأسرى والإعلام والنوادي والجمعيات وغيرها من البنيات الأساسية للمجتمع، ومن هنا التساؤل حول وظيفة المدرسة داخل المجتمع، ونوعية البرامج والمناهج والأساليب والطرق والتقنيات التي تشتغل بها، كذلك مواصفات الأساتذة،.....، ومدى قدرة هذا كله على تحقيق أهدافها الكبرى والصغرى في تناغم وانسجام مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

سوسيولوجيا التربية تهتم بالعلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة التربوية، ودراسة المؤسسات التي تقوم بوظيفة التنشئة الاجتماعية، وربط التكوين بوظيفته الاجتماعية والإيديولوجية، والتركيز على وظيفة التنشئة الاجتماعية ووظيفة التمدرس. ويرى محمد الشراوي أن "علم اجتماع التربية يعنى بدراسة أنظمة التعليم، ودراسة الظواهر المدرسية، مع دراسة مختلف العلاقات التي تكون بين المدرسة ومخلف المؤسسات الأخرى، مثل: الأسرة، والسياسة، والاقتصاد، أي دراسة الآليات المدرسية كالمدخلات والعمليات والمخرجات. وتتمثل المدخلات في التلاميذ والمدرسين والإدارة. ويتميز تلاميذ المدرسة، بخصائص فيزيولوجية، ونفسية، واجتماعية، علاوة على السمات التالية: السن، والجنس، والمستوى الثقافي، والأصل الاجتماعي. أما المدرسون والإداريون، فيتميزون بالمتغيرات المهنية والحرفية والسياسية والنقابية، مثل: مستوى التكوين، وطريقة التوظيف، والوضعية داخل البنية المجتمعية، والتوجهات السياسية والنقابية".¹

مما سبق، يتضح أن سوسيولوجيا التربية تهتم بدراسة الأنظمة التربوية في علاقتها بمؤسسات المجتمع، وتبيان دورها في التغيير الاجتماعي، على اعتبار أنها مؤسسة تسعى لتحقيق الاندماج داخل المجتمع من أجل تنميته وتطويره، فالتربية في معناها العام تسعى إلى تحويل الفرد من كائن بيولوجي ليصبح كائنا اجتماعيا. علم اجتماع التربية يدرس العوامل الاجتماعية 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 مقارنة للظاهرة التربوية والمؤسسة التعليمية مقارنة سوسولوجية تعتمد على القواعد المنهجية للسوسولوجيا في دراسة وتحليل الشروط والظروف والملازمات الاجتماعية المحيطة أو المؤطرة للموقف التربوي.

2 - المدرسة وإشكالية اللامساواة:

• بيير بورديو وجان كلود باسرون:

يعد "بيير بورديو" و"جان كلود باسرون" من الباحثين البارزين الذين اشتغلوا على الجانب الأيديولوجي للتربية، ضمن نظرية الصراع، من خلال تركيزهما على مفهوم إعادة الإنتاج بالتحليل والدراسة والتقويم، وتمثل ذلك في كتابهما (إعادة الإنتاج). وهذا أعطيا ولادة ثانية لسوسولوجيا 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 السوسولوجية والإحصائية لبورديو وباسرون إلى استنتاج أساسي هو: أن الثقافة التي يتلقاها المتعلم في المدرسة ليست ثقافة موضوعية أو نزيهة ومحيدة، بل هي ثقافة تعبر عن ثقافة الهيمنة وثقافة الطبقة الحاكمة. ومن ثم، ليست التنشئة الاجتماعية تحريرا للمتعلم، بل إدماج 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 سوسولوجيا 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، وتقسيماات المجتمع الرأسمالي، وبالتالي هي مؤسسة غير عادلة تكرر اللامساواة الاجتماعية، وهذا "هي جهاز مهمته نقل وترسيخ الأفكار المهيمنة لإعادة إنتاج تقسيماات 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. "تمت مدرسة فرانكفورت التربويين بعدة مفاهيم، ونظريات تساعدهم على النقد، والناقد 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، ليبيا، 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، ونقدت الفاشية المستبدة، والنزعة المعادية للسامية إبان وصول النازية إلى الحكم. "هذه المدرسة ظهرت كرد فعل على النظريات النقدية للعقل المثالي عند كانط وهيغل، 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 - نوم 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 فريير" (1921-1997)، وهو مربي وناشط برازيلي شكل كتابه بيداغوجيا المقهور (Pedagogy of the oppressed) عملا تأسيسيا رائدا في مسار تشكل البيداغوجيا النقدية. كما كان ثمرة لعمل فريير 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 الجانِب 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 المتقدون إذ يرون من الضروري الاعتراف بأن ارتباط البيداغوجيا بلغة التقنية والمنهجية أقل من ارتباطها بموضوعات السياسة والسلطة. فالبيداغوجيا ممارسة أخلاقية وسياسية متورطة دائماً في علاقات سلطة. وينبغي أن تفهم على أنها سياسة ثقافية تقدم رؤية ورواية متعلقين بالحياة المدنية، وبالمستقبل، وبالكيفية التي ينبغي أن تبنى بها تمثلاتنا عن أنفسنا، وعن الآخرين، وعن محيطنا المادي والاجتماعي.

• ريمون بودون (R. Boudon):

الباحث السوسيولوجي ريمون 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 المستقبلية¹.

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 الهايتوس²، 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 - الهايتوس أو التمايز أو السمات أو العلامة أو التطبع أو السجية أو العقلية التي توجه السلوك=

ذلك إلى اختيارات الأسر ومنظورها إلى المدرسة من حيث الربح أو الخسارة. فالأبناء غالباً ما يرغبون في وضع اجتماعي مثل وضع آبائهم المهني، ولا يجدون في ذلك حرجاً أو ظملاً، "فالباكالوريا بالنسبة لأبناء الطبقة العمالية تشكل فرصة لا تعوض من أجل تحقيق أرباح اقتصادية، ولكن بالنسبة لأبناء الأطر العليا لا تعني تلك الفرصة ربحاً بالنسبة لهم إلا إذا استمروا في التعليم الجامعي الطويل. ويعني هذا اختلاف رغبات الأفراد ومنظوراتهم إلى الشهادة أو الدبلوم. فأن تكون معلماً بالنسبة لابن عمالي، ربح كبير وفرصة لا تعوض. ولكن بالنسبة لأبناء الأطر العليا، فإن ذلك لا ينفعهم في شيء. ويعود هذا كله إلى مدى الرغبة في المدرسة، والإقبال عليها. ويعني هذا أن اللامساواة المدرسية راجعة إلى الرغبات الفردية، وليس إلى اختلاف الرأسمال الثقافي أو إلى طبيعة الطبقة المهيمنة أو إلى قاعدة إنتاج الطبقات نفسها. وإذا كانت المساواة مغيبة إلى حد ما في المجتمع 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 محاكاة عقلية بالغة الدقة والخصوصية. ويعد المفكر الفرنسي ريمون بودون من أشهر ممثلي هذا الاتجاه في مجال تحليل الاصطفاء المدرسي. "فالتلميذ يقرر بصورة واعية ما يترتب عليه في الشأن المدرسي. 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 يتأسس على موازنة دقيقة تأخذ بعين الاعتبار المخاطر وحدود النفقات والعائدات، وإن

=توجيهاً عفويًا وتلقائيًا، وهو مجموع الاستعدادات الفطرية والمكتسبة والمتوارثة التي تعبر عن فاعلية الإنسان، في ظل شرط اجتماعي محدد، إنه مجموعة المواصفات التي تنوارثها بصفة مباشرة عن طريق التنشئة الاجتماعية

1 - شبل بدران، علم اجتماع التربية المعاصر، سلسلة المكتبة التربوية، دار المعرفة المصرية، 2000، ص. 124

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

هذا القرار يتحدد وفقا لعوامل ومتغيرات. فإذا كان أنصار 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 مبادراتهم وفعاليتهم الاجتماعية. على عكس النظريات الصراعية التي ترى أن قوى الهيمنة والعنف الرمزي وعامل التنشئة الاجتماعية الموجهة من قبل الطبقات المسيطرة هي التي تحدد اختيارات الأفراد.

أما بخصوص إشكالية لا تكافؤ الفرص، ينطلق بودون من "أن مشكلة الحراك الاجتماعي أو عدم تكافؤ الفرص، هي نتيجة لمجموعة من المحددات التي لا يمكن تصورهما منعزلة بعضها عن البعض، وإنما يجب التعامل معها كمجموعة تشكل نسقا متكاملًا. وانطلاقًا من معطيات إمبريقية إحصائية حاول بودون تقديم نموذج نسقي تفسيري لمسارات التمدرس والتراتبية الاجتماعية في المجتمع الصناعي الليبرالي انطلاقًا من متغيرات المنشأ العائلي ومستوى الدراسة والوضع الاجتماعي... وقدم نموذج بودون تفسيرًا إجماليًا نسقيًا لعدد من الظواهر الإحصائية كمنافذ الشغل والدراسة والمواقع (والمعطيات السوسيولوجية المرتبطة أساسًا بالأدوات المولدة لعدم المساواة"¹. حسب هذا القول، يظهر أن بودون يرجع مسألة لا تكافؤ الفرص في المدرسة إلى مجموعة من المحددات الخارجية، من خارج النظام التربوي يرتكن إلى العديد من البنات التي يراها مساهمة في عدم تكافؤ الفرص في المدرسة منها الأسرة ووضعها الاجتماعي والثقافي والقيمي واللغوي، وهي متغيرات تحول أمام استفادة جميع المتعلمين من عمليات التعلم. فإدام التلاميذ يختلفون فيما بينهم في هذه العوامل، كل حسب مرجعيته وخصائصه، فإن هذا الاختلاف سيتولد عنه تفاوت وتمايز في مستوى التحصيل والنجاح، وهذا التمايز سيتولد عنه تمايز على مستوى الانحدار الاجتماعي والتراتبية الطبقيّة.

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 للامساواة 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 صيغ سلوك الطفل بصبغة اجتماعية. الأسرة هي مهد التنشئة الاجتماعية، وهي منطلق التطبيع الاجتماعي، وتوضح 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 محددًا رئيسيًا نحو الحراك الاجتماعي. أما في المجتمع الصناعي العصري تلعب العلاقات العائلية دورًا ضعيفًا 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 نظامًا تضامنيًا يتقاسم فيه كل عنصر مع الآخرين نفس الوضع الاجتماعي الذي يحدد العائلة ويميزها.

فالعائلة بدون شك تؤثر تأثيرًا كبيرًا 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 يعطى 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 أحيانًا، فما دام لكل فرد طابع عائلي معين تؤثره

1 - الصديق الصادقي العباري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل - مقارنة سوسولوجية -، صص. 120-121.

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

ثقافة معينة، ويحكمه قانون معين، وتؤطره علاقات تفاعلية معينة، إذ أن كل شكل عائلي يختلف عن الآخر، هذا سيولد تمايزا بين التلاميذ سواء في التفاعل داخل المدرسة أو الاستيعاب داخل الفصل الدراسي. "فالنظام التحتي العائلي يلعب دورا رياديا في التحكم في تقدم محركات اللامساواة، فالعائلة تكون نظاما تضامنيا كل عضو فيها يتقاسم مع الآخرين نفس القانون (الوضع) الاجتماعي الذي يحدد العائلة ويميزها"¹.

وللنجاح المدرسي علاقة وطيدة مع المدخول الاقتصادي للعائلة، إذ فسر ريمون بودون العلاقة بين مدخول العائلة ونجاح المتمدرس مدرسيا من خلال إعطاء العلاقة الدلالة الإحصائية. "فالعلاقة الإحصائية بين المردود والنجاح المدرسي يجب ألا تفسر مباشرة، وإنما هي نتيجة لنظام من العلاقات يميز المتغيرات الثلاث صاحبة العلاقة"². وبهذا المعنى، تفوق التلميذ دراسيا رهين بتشابك علاقات بين المدخول والمردود العائلي والمدرسة ونوعية التربية والتعليم والذي تقدمه ثم التلميذ نفسه ومدى قدرة العالقتين الأولى والثانية في مساعدته على التمدرس والاستفادة بشكل متكافئ مع زملائه.

فضعف الدخل العائلي أو انعدامه أو غياب مؤسسة أو تواجدها لكن بطريقة لا تتوافق مع جميع التلاميذ من حيث ميولاتهم ومؤهلاتهم وقدراتهم، من شأنه أن يضعف من نسبة النجاح المدرسي لدى التلميذ. وبالتالي يحدث تمايز واختلاف بين التلاميذ في الاستفادة من الدروس والأنشطة والممارسات داخل المؤسسة، مما يخلق اللامساواة بينهم. كما أنه "ليس لتلاميذ أولياء الأمور أية سيطرة (رقابة) على العملية التربوية، فالنجاح يقاس بمقياس خارجي هو الدرجات والامتحانات التي تصبح الحافز الرئيسي للعمل، وهذا البناء يجعل أي

1 - مصطفى محسن، في المسألة التربوية، نحو منظور سوسيولوجي منفتح، المركز الثقافي العربي، المغرب، 2002، ص 49.

2 - ريمون بودون، مناهج علم الاجتماع، ترجمة هالة شيبول، منشورات عويدات، لبنان، 1972، ص 75.

اهتمام فطري بالمعرفة أمرا ثانويا نتيجة جهد الفرد أو بالتعليم¹. 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 والتعلم بأوصاف اجتماعية معينة. فهذا المبدأ، "الاستحقاقية أو الجدارة يعني تكريس قضية القدرات والاستعدادات للالتحاق بالتعليم بفضل تلك القدرات عن جذورها الاجتماعية والطبقية"².

إن الوسط العائلي والثقافة المرجعية له، كذلك مدخول العائلة ونوع العلاقات التي تؤطرها مع المدرسة وبنيات الوسط الذي تتواجد فيه، إضافة إلى نوع التنشئة وأبعادها، يلعب دورا أساسيا في التفوق أو الإخفاق المدرسي لدى التلميذ، وما دامت كل أسرة أو عائلة تتميز بخصوصيات ثقافية ومادية وعلائقية فإن ذلك يخلق تمايز واختلاف لدى التلاميذ في التعاطي مع المدرسة ونوع المنتج الذي تقدمه. والجدير بالذكر أن لهذه العائلة أو الوسط الذي تتواجد فيه نوع خاص من التنشئة يميز جماعة اجتماعية عن أخرى، وبالتالي تمايز في أشكال التلاميذ وطريقة تفكيرهم، وحتى نوع الاختلافات والمشاكل التي تعوق التعاطي مع منتج 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. وقد ساهمت الثقافة بشكل كبير في تحول الإنسان من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي، يتفاعل داخل الجماعة ويعبر عن حاجاته، وقناعاته، 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 بيننا 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 والترفيه عن النفس"². يستشف من هذا القول، أن الثقافات تتعدد بتعدد طريقة العيش وأسلوب الحياة، وكذلك الأنماط والأشكال التعبيرية

1 - هارلمس 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، ص 79.

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

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 اتساعاً، هي هذا الكل المركب الذي يشمل المعرفة والمعتقدات والفن والأخلاق والقانون والعادات وكل القدرات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان بوصفه عضواً في المجتمع".¹ يبرز هذا التعريف العناصر اللامادية لحياة الناس في جماعة، كالأخلاق والقانون والعرف التي تنشأ نتيجة للتفاعل الاجتماعي، وتأخذ طابعاً إلزامياً، 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 خارجاً 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 الآخر 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 تهديداً كبيراً 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، والافتناع 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 البдох في امتلاك الدلائل الثقافية، كالقيام بالأسفار الفاخرة

1 - الصديق الصادقي العمري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل - مقارنة 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 المنتج الخارج عن ثقافتها. والتمايز في ثقافات التلاميذ وأسرها أمام فلسفة تربوية وحيدة ونموذجية وفق قالب خاص بأهداف وغايات تتماشى وسياسة فيئة مهيمنة يخلق خللا لدى 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

والمناهج التربوية والتكوينية بالمؤسسات التعليمية والإعلام والنوادي..... وبذلك يكون الطفل مؤهلاً للنجاح ليس فقط في دراسته وإنما في حياته، لأنه يشعر بوجود تطابق بين القيم التي يعتقدونها والقيم التي تسعى المدرسة تعزيزها وتثبيتها لديه. فأبناء الفقراء لا يستطيعون اللحاق بأبناء الأغنياء بسبب تعميق هذا المعطى القيمي في بنية المجتمع على مستوى الرأس المال المادي المستثمر من أجل تدرس هؤلاء.

فالقيم التي تسود في الأوساط الشعبية هي قيم الصحة والتعاون والقوة الجسدية وانتشار الخرافات ورؤية الوجوه المختلفة الممزوجة بسيادة الوضعية القهرية، وهذه القيم تتعارض مع قيم الثقافة المدرسية والتي أساسها التنافس والفردية وسيادة العقلية العلمية والتفكير النقدي، لذا يجد أطفال الطبقات الفقيرة أنفسهم غرباء عن هذه القيم، وبالتالي يعجزون عن التكيف مع تلك القيم المدرسية التي تدعم قيم التسلط ومثله العليا.

إن هذا التمايز بين قيم أبناء الطبقات الفقيرة والمهمشة وقيم الطبقات الغنية، ونظراً لکن البرامج والمناهج التربوية توضع من أجل ضمان حقوق وواجبات الطبقات المهيمنة، فإن قيم وأخلاق هذه الفئة هي السائدة، وبالتالي فئة عريضة من التلاميذ يتم اغتصاب قيمها وأخلاقها، بل المحاولة في إدماجها في منظومة قيم مخالفة تجعلها تابعة ومستهلكة باستمرار. وبهذا أصبح سؤال القيم من الرهانات والتحديات التي تواجه المسؤولين عن القطاع. والسؤال اليوم موجه للمدرسة باعتبار دورها المركزي المتمثل في التنشئة الاجتماعية والسعي نحو ترسيخ قيم مشتركة بين جميع شرائح المجتمع من خلال التطبيق وليس التنظير فقط، مثل قيم التسامح.....، والتضامن والتصدي لكل السلوكات المشينة من عنف وغش وتحرش وغيرها من الظواهر السلبية، وهو ما يعرف تربوياً بتخليق الحياة المدرسية التي تركز على المجال القيمي وتوليه أهمية بالغة من أجل العدالة الاجتماعية والقضاء على التفاوتات والاختلافات الثقافية والقيمية بين التلاميذ بوجه خاص.

المعطي 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 آخر 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 المتممين 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 ويلطف به"². من هذا المنظور،

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

2 - كلود ليفي سترأوس، الأنثروبولوجيا البنيوية، ترجمة: مصطفى صالح، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، 1977، ص 90.

تصبح اللغة مطلباً أساسياً لبناء الثقافة في مجتمع معين، باعتبارها المشترك بين أفراد الجماعة، وباعتبارها كذلك سياقاً لبلورة 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 تتجاوز 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 والنائية بشكل عام للتلاميذ، وهذا سيؤول لا محالة إلى ضعفهم أو فشلهم دراسياً. وبالتالي تعميق غربة هذه الفئة عن نفسها وهي تقلد نمط حياة الطفل المثالي، وهو طفل الفئة الغنية ثقافته وموسيقاه ولغته ووسائل لهوه وترفيه، تقلده في زيه وتحاكيه في كل ما زرعه فيه المدرسة باعتبارها مؤسسة يمثل عليها يتخذها سبيلاً للوجهة من قيم الاستهلاك والاستعراض، ولا يقصد فيما يحاكيه الأخذ بقيم المنافسة والاجتهاد والعمل المضني وإنما يحاكي النتائج والمظاهر فيصبح كائناً مزيفاً في ذاته ووجوده، وهذا ما أكدت عليه نظرية العنف الرمزي لبيير بورديو بأن النظام التعليمي يمارس عنفاً وتعسفاً مشيناً على المتعلمين حيث يسعى إلى إعادة إنتاج نفس الأنساق.

كما أن لغة الأسرة تختلف عن لغة المدرسة وخطاب الفئات العامة يبدو مرتبطاً بسياق خال من الصورة المرافقة للمعنى، ويأتي خطاب المراهقين منهم خالياً كذلك من التعابير السيميائية والبلاغية، كما يتتاب خطاب هؤلاء وقفات التردد لإظهار أن اللغة لها دور مؤثر على المسار الدراسي ومستوى التحصيل عند التلاميذ. فقد تمارس الصورة الحيل والخوادم 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 خادعة.

المعادلة اللسانية 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 مندجاً 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 يخضع له بطريقة قسرية.

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 اختلافات كبيرة في تنزيل القوانين والتوصيات، فمثلا تعد المقاربة الفارقة 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.

بيبلوغرافيا:

- 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 الفارقة، مطبعة النجاح الجديدة، ط 1، الدار البيضاء، المغرب، 2011.
- الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل-مقاربة سوسيولوجية-، أفريقيا الشرق، ط 2، الدار البيضاء، المغرب، 2015.
- علي أسعد وطفة، وعلي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط 1، 2004.
- توم بوتومور، مدرسة فرانكفورت، ترجمة: سعد هجرس، دار أويا، دار الكتب الوطنية، ط 2، ليبيا، 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 présentés 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 édition 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 التعلّات - الاستراتيجيات المعرفية والمطامعرفية نموذجاً -

صابر الهاشمي

مقدمة:

يعد البحث في استراتيجيات بناء التعلّات من القضايا اللسانية المهمة التي بدأت تطرح نفسها بشكل كبير في العقد الأخير من القرن العشرين، حيث تبلورت على إثر هذا الاهتمام اتجاهات متنوعة، ونظريات تعمل على البحث في قدرات المتعلم الذهنية (الإدراك والفهم والتفكير...). وأكدت التجارب والأبحاث التي أنجزت في مجال السيكلوسانيات أن الأطفال منذ فترات متقدمة من عمرهم يقومون ببعض السلوكات (اللعب ببعض الكلمات وتصحيحها والحكم عليها...) التي تكشف عن قدرات الطفل الهائلة، وامتلاكه لكفاءات مبكرة، تجعله قادراً على إنتاج كلمات وجمل بغض النظر عن كون هذه الكلمات أو الجمل صحيحة أو خاطئة. وهو ما يعرف الآن في إطار الدراسات الحديثة بالنشاط المطالساني. فما هو مفهوم الاستراتيجية؟ وما هي الاستراتيجيات التي يوظفها الطفل في بناء تعلّماته؟ وأين تكمن فاعليتها؟ وعلاّم يستند في ذلك؟ ثم ما هي المرحلة العمرية التي يظهر فيها الوعي؟ وما هي العوامل المؤثرة في هذا الوعي؟

قليلة هي الأبحاث التي اهتمت بدراسة استراتيجيات بناء التعلّات، وحتى الدراسات والأعمال التي اهتمت بهذا الموضوع، (Berthoud- (1980, L. papandropoulou) لم تستطع تقديم إجابات واضحة بخصوص مجموعة من الأسئلة من قبيل: هل الطفل في مراحل العمرية الأولى (من سنة إلى ثلاث سنوات) قادر على ترتيب معارفه الأولية ومعالجتها؟ وهل الوعي اللساني المبكر عند الطفل يساعده على توظيف استراتيجيات مختلفة لاكتساب المعارف ومعالجة المعلومات؟

1 - مفهوم الإستراتيجية:

يعود أصل هذا المصطلح إلى الكلمة اليونانية Stratégos التي تعني "فن قيادة القوات". غير أن هذه الكلمة أصبحت من أكثر المفاهيم انتشاراً في عصرنا الحالي، بحيث تتجاوزها مجموعة من الحقول المعرفية المختلفة. إنها "إجراءً واع ومراقب" (الغالي أحرشاو وأحمد الزاهر 2000 المجلد 1، 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، مثلاً ضرورة التنظيم المقصود لبلوغ هدف معين، أو خاصة، مثلاً أن يطرح الفرد على نفسه أسئلة ليتأكد من فهمه الجيد لنص معين (Shucksmith 1986 و Nisbet)" (بنعيسى زغبوش 2005، ص: 61).

والحقيقة أن الانتشار السريع لهذا المفهوم، جاء كنتيجة حتمية للتطور الهائل الذي شهدته المعارف، والتقنيات في مختلف المجالات. وقد وسع هذا المفهوم مجاله ومداه، حتى أصبح لكل مجال من المجالات (التربوي، والعسكري، والاقتصادي، والسياسي والاجتماعي...) استراتيجيته الخاصة، الأمر الذي يجعل من إيضاح معنى الإستراتيجية بكلمة، أو ببعض كلمات أمر صعباً. والسبب هو أن الإستراتيجية ليست فكرة محددة المعالم جليلة السمات، لكنها كما يقول "بوفر" (1970- ص 28): "أسلوب تفكير". فلكل موقف إستراتيجية محددة، تتلاءم والظروف والحيثيات المحيطة به. وقد يكون اختيار هذه الإستراتيجية أو تلك صائباً في زمان ومكان معينين، وغير صائب في زمان ومكان آخرين. فهي تتأثر بعوامل الزمان والمكان، كما تتأثر بعقلية موظفي هذه الإستراتيجيات، 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 المسألة متعلقة بإجراء أولي مع الانتقال الصارم بين الشرط (أو الشروط)، والفعل (أو الأفعال) إنها المسألة التي أثارها بشكل واضح Siegle في مختلف الميادين التي استكشفها (Siegle; Siegle 1991 و Jenkins 1989).

- القيام بانتقاء حسب الهدف المنبع وخصائص المهمة، ومعرفة الفرد بإمكانياته الذاتية. يفترض هذا الانتقاء التعرف على العديد من الأبعاد وكيفية التنسيق بينها، كما أن الانتقاء يقترن أكثر بحل المشاكل، وبذلك فهو غير ألغوريتمي وعندما يصبح كذلك من خلال الانطلاق الآلي لفعل (أو لمتوالية من الأفعال) حسب شرط (أو شروط) محدد بدقة، لا نتحدث هنا عن استراتيجية بل عن إجراء.

- التحكم في السيرورة الإجرائية وتقييمها، في حدود أن تنتظم الإجراءات بشكل غير ألغوريتمي، لأن التحكم يستلزم تحكما مزدوجا: في علاقته بالانتظار المرتبط بالهدف المحدد من جهة، وفي علاقته بالملاءمة النسبية للإجراء الذي تم الاحتفاظ به حسب باقي الاستراتيجيات المختلفة القابلة للتعبئة من جهة أخرى" (بنعيسى زغبوش 2005، صص: 61-62). وهذه الخصائص الثلاث هي ما يعطي لكل استراتيجية مرونتها، وقابليتها للتكيف، وترتبط بالمهارات ذات المستوى العالي التي أثارها (Resnick 1987).

كل ذلك يدعونا إلى التساؤل عن مختلف الاستراتيجيات التي يوظفها الأطفال في بناء تعلماتهم وفهمها وإدراكها، وتجاوز هذه الصعوبة "التي تسمى الآن في بيداغوجيا التدريس بالكفايات. ب"الوضعية المشكلة"، والتي يقصد بها وضع التلميذ أمام مشكل معقد يتطلب حلاً على اعتبار أن المشكل هنا وسيلة للتعلم، و"إطار واقعي يواجه ضمنه المتعلم مشكلاً يُشغّل فيه معارفه ومفاهيمه من أجل مواجهته وحله، إنها وضعية واقعية وملموسة، كما أنها التقاء عدد من العوائق في إطار ظروف وشروط معينة يحاول التلميذ تحديها بقدراته ومهاراته" (صابر الهاشمي، وبنعيسى زغبوش 2011، ص: 207). لقد حاول علماء النفس واللغويون تفسير ظاهرة بناء التعلّات، والصعوبة التي يلقاها المتكلمون الصغار في بنائهم وفهمهم لها. فوجدوا أن الصعوبة مرتبطة بعدد الدلالات التي ترتبط بها، وبالسياقات المختلفة التي تتم فيها وعوامل تطورها.

هكذا وجد الباحثون أن الطفل (قبل سن التمدرس) تنمو عنده المعرفة الضمنية بعمليات بناء التعلّيمات، في حين أن القدرة على بنائها وإن كانت معقدة نسبياً تكون في قمة نشاطها بعد سن التمدرس. غير أن هذه التعلّيمات، غالباً ما تكون مرتبطة بما هو حسي، خصوصاً تلك الأشياء المتعلقة بالمتعلم، والمرتبطة به ارتباطاً وثيقاً. لأن ذاكرته (المتعلم) لا ترتبط فقط بمفاهيم أو تمثيلات معزولة عن السياق، بل ترتبط أيضاً بماضي الفرد، باعتبارها ذكريات مرتبطة بمحتوى انفعالي معين. وفي هذا الصدد تشير إصدارات Le Doux و Damasio وآخرين، (2008: 76 De villeroy) إلى أن الذكاء والذاكرة، وكل ما يوضع عادة في خانة الوظائف الذهنية العليا، تقترن بشكل وثيق مع الانفعال والرغبات والدوافع، وتجسد هذه الفكرة حجتها في طريقة اشتغال الدماغ، ما دامت القشرة الدماغية لا يمكن أن تؤدي وظيفتها بشكل سليم دون الرجوع إلى المناطق المسؤولة عن الانفعال (بنعيسى زغبوش 2011 صص: 46-47). "فمنذ أن طرح تشومسكي فكرة أنه لا يمكن شرح اكتساب اللغة، إلا من خلال قدرات فطرية موجودة قبل الميلاد، وتأكيد وجود حالة عصبية أولية مستقلة عن التجربة الحسية من قبل Hubel و Wiesel (نقلاً عن 78: 2008 Jeannerod) لم يتوقف محتوى الحالة الأولية عن التحديد والاعتناء، حتى خارج حدود كفاءة اللغة". "وقد أوضحت بعض الدراسات أن الرضيع يمتلك مسبقاً معرفة ساذجة وضمنية بالخصائص الفيزيائية للأشياء، والتي تسمح له بتنظيم العالم الذي يدركه وفق ميادين معينة" (الشرقاوي أنور 1992، ص: 190). كما أن الطفل يبني لغته وكلماته المنطوقة من خلال خلق علاقات مستقرة بين الأصوات والمعاني في دماغه. إضافة إلى أنه يتعلم الكتابة بعد اكتساب اللغة المنطوقة بفضل إرساء شبكات دماغية خاصة بالكتابة، وهذا دليل على مطواعة الدماغ، لأنه يجب تعبئة الشبكات التي تقيم علاقة بين المكتوب، والمنطوق، والمعنى. (الشرقاوي أنور 1992، ص: 190). وفي هذه الحالة نجد أنفسنا مضطرين إلى طرح التساؤل التالي: هل الطفل واع بالتعقيدات على مستوى التعلّيمات، 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:

يرى الشرفاوي (1992، ص: 190) أن الاستراتيجيات المعرفية "عبارة عن طرائق عامة يستخدمها الأفراد في الأعمال العقلية، أي أنها بمثابة طرق للإدراك، والتفكير، والتذكر وتكوين المعلومات، ومعالجتها، وحل المشكلات". 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. وتنشأ من تنمية القدرات المتضمنة في تعلم (التفكير، والابتكار، والاكتشاف، والتذكر)".

ويصنف أكسفورد (1990 Oxford) p:30 استراتيجيات التعلم إلى فئتين متميزتين: "مباشرة وتضم الاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجية الذاكرة، والاستراتيجيات التكميلية، أو التعويضية Compensatoire، وغير مباشرة وتضم استراتيجيات ما وراء المعرفة، والاستراتيجيات الوجدانية، والاجتماعية. ويؤكد أن الاستراتيجيات قابلة للتعلم، وأنه لم تعد هناك حاجة للبرهنة على فائدتها، بحيث أصبحت مسألة تعليمها تحتل حيزا هاما في البحث التربوي".

و تتميز الاستراتيجيات المعرفية للتعلم بالخصائص التالية :

- "أنها عبارة عن أنشطة يقوم بها المتعلم بطريقة واعية أو على الأقل قابلة للوعي والتوضيح ويمكن أن تكون موضوعا للتصريح" (Garner, R. 1998, p 63)؛

- "أنها موجهة نحو تحقيق هدف، فلا يمكن أن تكون صدفية بحيث يستخدمها المتعلم لتحقيق هدف في صيغة عملية، أو نتيجة، 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" (76-Garner, R. 1998, p 63)؛

- "أنها معرفة بكيفية العمل *Savoir Comment faire*، أي كيف يدير المتعلم عمليات معالجة المعلومات، وبهذا المفهوم يمكن تصنيفها ضمن المعارف الإجرائية *Les connaissances Procédurales* التي تحدد العمليات المعرفية التي يتم إنجازها في ضوء هدف وشروط خاصة" (76-Garner, R. 1998, p 63).

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 "المطاذكرة" 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 Communication*)... حتى أصبح من الصعب التمييز بين المعارف بمفهومها الضيق. حيث أظهرت الكثير من البحوث أن الأمر لا يتعلق فقط بمعارف الفرد بخصوص ذاكرته أو فهمه، 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 قصدٍ أو هدف ملموس" (Flavell, J.H.) (1976, P 232).

وربما تختلف النظرة في الأبحاث الحديثة إلى حد ما عن تلك التي أشار إليها فلافل Flavell، 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، وأنت 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، ويقوم كفاياته في قدرته على حل

المشكلات التي تواجهه، ويعمل على تصحيح تقيّماته بطريقة تؤدي إلى الحل، ومن ثم يعمل على اختيار الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الحل، إضافة إلى ذلك فإنه يستخدم التفكير المنظم ذاتيا Regulative Thinking ليرشده إلى أعماله الصحيحة" (أبو عليا محمد مصطفى 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 بأهمية الاستراتيجيات وفعالية استخدامها، والمعرفة النوعية بالاستراتيجية: ويختص بالمعرفة الخاصة باستراتيجية معينة وكيفية تطبيقها، ومتى يتم تطبيقها، وهو ما يشار إليه بإجراءات اكتساب ما وراء الذاكرة، ومعرفة العلاقات بين الاستراتيجيات: وتختص بالخصائص المشتركة بين الاستراتيجيات والفروق بينها، ومدى مناسبة كل منها لمهمة معينة، بالإضافة إلى مكون التنفيذ: ويختص بتوجيه المعرفة بالاستراتيجية وكيفية تطبيقها في مهمة معينة واختبارها" (الطيب عصام علي، ورشوان ربيع عبده 2006، صص: 74-75). ذلك أن الفكرة الأساسية التي تقوم عليها المطامعرفية هي أن الأفراد يتحكمون في أية معارف، أو معلومات تكون متاحة لهم في الوعي ويستطيعون من خلالها التحكم في الأحداث، فلو أنك أُعْطِيتَ مثلا مسألة رياضية لحلها فإن 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 لكل من فلافل (Flavell 1976) وبراون (Brown 1987)، ولواسون (Lawson 1984)، وفيشر، ومندل (Ficher et Mandl 1984)، ونويل (Noël 1988)، وبلانلينك (Planling 1988)، وبيارد (Pimard 1986)، وبراون وآخرون (Brown et al 1983)، وميلر (Maller 1988)، وبريسلي وآخرون (Presley et al 1985)، وشورت، وريون (Ryan Short et 1984)، ويسين (yessen 1985)، ووينرت (Weinert 1987)، وغومبرت (Gombert 1990)، وتوصل إلى أن هناك تداخلا كبيرا بين هذه التعاريف، وأن التمييز بين ما هو معرفي، وما هو مطامعرفي

ليس دائماً واضحاً حيث إن بعض الاستراتيجيات التي صُنفت 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 مثلاً (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، وتضيقها 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، والمطامع المعرفية ونتائجها. وللوصول إلى هذا الهدف "يجب على المدرسة أن تضمن لكل 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 تفسيراً 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 التضيق الذاتي Autorégulation النسقي (4 : Resnick 1987) " (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 Beach و Flavell (1966 و Chinsky) عندما طرحوا سؤالاً يتعلق بمعرفة ما إذا كان الأطفال بإمكانهم استعمال التكرار الذهني كاستراتيجية ذاكرة أولية، وباستعمال مهمة التذكر المتتالي المؤجل (بـ 15 ثانية) لـ 7 صور لمواضيع متداولة، فلاحظوا أن التكرار الذهني يصبح تراكمياً، وناجماً مع التقدم في السن (بنعيسى زغبوش، 2005 ص: 59). وللتأكد من أن الأطفال قادرين على تعلم، مثل هذه الإجراءات وتوظيفها، درب Keeny و Cannizzo و Flavell (1967) أطفال 6 و 7 سنوات على التكرار الذهني لملاحظة الكفاءات الناتجة عن التذكر، فسجلوا تطوراً ملحوظاً 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 و Cassidy و (Brown 1989) عندما بينوا أن الأطفال الصغار ما بين 15 و 24 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 ذلك مع وضعية معينة ما؟

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

لكن Appel و Cooper و Mc Carrell و Sims-knight Yumes و Flavell 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 المهام بسيطة. لكن الأمر يختلف عندما لا تكون المهام المطلوبة أكثر تعقيدا. كما أن تعليم الإستراتيجيات لمتعلمين في وضعية دراسية صعبة، أبان أن البعض منهم لا يعي أهمية الإجراءات، لعدم إدراكهم أن نجاحهم، أو فشلهم متعلق بمجهوده الشخصي، وهو ما يسميه

Chartier و (Lautrey 1992) " بإحساس العجز المكتسب " (بنعيسى زغبوش، 2005 ص: 67). وفي المقابل لاحظ Paris و wasik 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 كفاءتهم، ويؤمنون بالقيمة الذاتية للإجراءات المستعملة، و يقيمون 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 '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 فيها 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 أو كليهما.
 - 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 معاً قبل أو أثناء أو بعد الأداء الحركي، والهدف منها تعديل الاستجابات الحركية وصولاً 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 طبعاً 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 ارتباطاً بها. ويقصد بها (المطاذاكرة) معرفة الفرد، وإدراكه لذاكرته، وأي شيء متصل بعملية تخزين المعلومات واسترجاعها. ويعتبر "جون ديوي 1910 John Dewy" 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 دوراً هاماً في عمليات التعلم بالنسبة للمتعلم.

والمقصود بالوعي هو أن يكون المتعلم واعياً 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 المثلثة في الأداء

التذكيري 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.

ويشير كوكس (1994) Cox إلى أن الهدف من أسلوب الوعي بالذاكرة هو تشجيع الأطفال على التركيز على جانبيين 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، ففي دراسة بريز وجارسيا (2002) Perez and Garcia تم إخبار 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.

أما المقصود بالتشخيص فهو قدرة الفرد على تقييم السهولة والصعوبة في المهام الموكلة إليه، ويتضمن قدرة الفرد على فهم أن المهام المختلفة تتطلب استراتيجيات مختلفة للحل ومعرفة الاستراتيجيات المستخدمة، واختيار الاستراتيجية 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 سيتمكن من استرجاعها أثناء اختبار استدعاء لاحق، وهكذا يعرف المتعلم من خلال المراقبة موقعه من سلسلة العمليات المتتابعة، والأهداف المرحلية الجزئية التي قد تم تحقيقها، ويستطيع اكتشاف الأخطاء، وتعديلها بالعودة إلى نقطة الخطأ.

وهنا لا بد من الإشارة إلى أن المتعلمين يخلطون في كم المعلومات التي يعرفونها عن 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 للإمام 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 تشكل 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 مائل في البناء المعرفي من جهة ثالثة. على أن خصائص هذه الإستراتيجيات حسب كل من "دنسيرو، واتكنسون، ولونج، وماكدونالد (1974) Danserau, Actikinson, 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؛
- هـ. 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 المتابعة 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 أو بين العمليات نفسها، ومتغيرات البيئة التي يمكن أن تؤثر فيها. ومن أمثلة التحليل المطامعرفي تحديد درجة صعوبة المهمة في ضوء الوقت المحدد، والوسائل المتوفرة أو المقارنة 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. التقييم الذاتي: L'auto-évaluation ويتعلق بتقييم المتعلم لسلوكاته المعرفية، أي العمليات المعرفية التي يستخدمها، والنتائج، والعوامل المؤثرة فيها. ويتم التقييم الذاتي قبل تناول المشكلة، أو معالجتها، كتوقع المتعلم لمستوى إدراكه، وأثناء تناول المشكلة كتحديده للصعوبات التي تواجهه، واستخدامه لإجراءات المراقبة، وبعد تناول المشكلة بمراجعته لعمله، والحكم على ما أنجزه؛

5. الضبط: La régulation ويتعلق بالعمليات التي تمكن المتعلم من إدماج معلوماته في الوضعية الحالية، ومواجهتها بمعلوماته المطامعرفية السابقة، والمعطيات المستخلصة من الواقع، بغرض تكييف استراتيجياته المعرفية، وجعلها أكثر فعالية.

وبناء عليه فالدراسات، والبحوث المعاصرة ركزت على المشكلات، والعمليات المعرفية التي تقف خلف صعوبات بناء التعليمات، فاستقطبت استراتيجيات المطامعرفية لدى ذوي صعوبات بناء التعليمات الاهتمام الأكبر في السنوات الأخيرة، حيث وجد الكثير من علماء النفس أن مفهوم المطامعرفية يبدو أكثر ارتباطاً بذوي صعوبات بناء التعليمات، وأنها تختلف كماً وكيفاً من متعلم لآخر. والجدير بالذكر أن قدرة المتعلم على بناء التعليمات، تعد البنية الأساسية التي من خلالها يستطيع التغلب على أي مشكلة تواجهه فيما بعد.

تعد الإستراتيجيات المعرفية، والمطامعرفية من أهم أساليب التدخل العلاجي بهدف التغلب على صعوبات بناء التعليمات لدى الطفل، فبناء التعليمات من أعقد الأنشطة العقلية التي تتطلب جهداً عقلياً مضاعفاً. إنها أشبه ما تكون بحل ما أسمته بيداغوجيا التدريس بالكفايات بـ "الوضعية المشكلة situation problem، واستنباط الفروض، والتحقق من الاستنتاجات. إنها تتضمن كل أنواع التفكير من التقييم وإصدار الأحكام، والتخيل، والاستنتاج وحل المشكلات (حسن شحاتة 1996، ص: 62). فنظريات التعلم المعرفي تهتم بالعمليات المعرفية التي تجري داخل النظام العقلي للمتعلم، ومن هذه النظريات نظرية أوزوبل

(Ausubel, 1968) للتعلم بالمعنى، والتي أثرت البحث في مجال التربية العلمية حيث يرى أوزوبل 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 منعزلة عن النظام المفهومي للمتعلم، فيصعب على المتعلم إدراك العلاقات بين تلك المعلومات أو استخدامها في مواقف جديدة¹.

وقد أدى الاهتمام بالمطامعرفية إلى ظهور دراسات تناولت التدريس باستخدام الاستراتيجيات المطامعرفية. فهذا "نوبليس" (Nobles 1993) استخدم استراتيجيات مطامعرفية مثل خرائط المفاهيم، والشكل (V) المعرفي، في تدريس موضوع الضوء والألوان لتلاميذ الخامس الابتدائي، وذلك بهدف تحسين التعلم ذي المعنى. وتوصل إلى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في تحسين تعلم العلوم ذي المعنى (Nobles, C.S.) (1993). p: 702، واستخدم "بيث" Beeth M. E و 1998. pp. 343- 456. بعض الاستراتيجيات المطامعرفية كاستراتيجيات التفسير، والتوضيح، والتساؤل الذاتي في تدريس تلاميذ الصف الخامس الابتدائي مفهومي القوة والحركة، وتوصل إلى أن ذلك أدى إلى تصحيح تصوراتهم عن المفاهيم العلمية، وإلى جعلهم أكثر إيجابية في عملية التعلم. كما توصل "وايت وفريدريكسن" White, B.Y. and Frederiksen, J.R. 1998. p: 118 إلى أن الاستراتيجيات المطامعرفية القائمة على الاستقصاء لتدريس العلوم بالمرحلة الإعدادية أفاد التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض والمرتفع، كما أدى إلى نمو في بعض مهارات التفكير. وأكد كذلك فتحي جروان (2002) على الدور الذي تلعبه الاستراتيجيات المطامعرفية في التعلم من حيث أهميتها في معالجة المعلومات، وبالتالي لا يجوز إهمالها أو الافتراض بأن المتعلم يمكن أن يجيدها بصورة غير مباشرة عن طريق دراسة محتوى مادة التدريس. وقد أجريت

1 - أنظر :

- Ausubel, D.P. (1968). Educational psychology: A cognitive view. New York 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 أساسيين 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. التنظيم: ويتضمن مراجعة مدى التقدم نحو إجراء الأهداف الرئيسية والفرعية وتعديل السلوك إذا كان ضرورياً. (Jacobs, J and Paris, S.). (1987. pp. 255 – 278).

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

أن مفهوم المطامعرفية له ثلاث مكونات هي التخطيط، والمراقبة، وتعديل الإدراك. أما أونيل وأبيدي 246 – 234: O'neil,H. and Abedi, J. 1996.p: فأضافا إلى ذلك مكون الوعي، لاعتقادهما بأنه لا يمكن أن يكون هناك تفكير مطامعرفي بدون شعور بالوعي بالمطامعرفية. ويشير شرو ودينسون Schraw ,S and Dennison, 1994, pp. 460 – 475. إلى أن المطامعرفية لها مكونان هما: مكون المعرفة ويشمل معرفة (تقريرية، إجرائية، شرطية ومكون التنظيم، ويشمل التخطيط، وإدارة الإستراتيجيات، والمراقبة، وتصحيح أخطاء التعلم والتقييم. أما فتحي جروان (1999) فيصنفها إلى:

1. التخطيط؛

2. المراقبة والتحكم؛

3. التقييم.

وبما أن المطامعرفية هي تفكير في التفكير، أي هي وعي داخلي وليس إجراء ظاهرياً، فقد يكون الفرد نفسه غالباً ليس على وعي بهذا الإجراء، فمثلاً انتظار المتعلم قبل الإجابة قد يكون بسبب جهله بالإجابة، وقد يكون انتظاره دليلاً على مراجعته، وتنظيمه لخطوات تفكيره. لذلك يقاس التفكير المطامعرفي عادة عن طريق الاستدلال عليه من خلال أداء المتعلم. وتبعاً لذلك فإننا نرى أن استراتيجيات بناء التعلّمات يجب أن تحظى بأهمية كبرى في العملية التعليمية التعلّميّة. فالحاجة إلى العناية باستراتيجيات بناء التعلّمات تتضاعف إذا ما لاحظنا ما يتعلق بها من مشكلات تواجه المتعلم، خاصة فيما يتعلق بطبيعة التعلّمات وخصائصها المتعددة، وبطبيعة المتعلمين أنفسهم.

وبالرجوع إلى بناء التعلّمات وإلى فاعلية الاستراتيجيات المعرفية والمطامعرفية في ذلك، فإنه لا بد 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 (المدر المدرسي). الأمر الذي يحتم علينا الإقرار بحقيقة تأثير التمدرس في اعتماد الاستراتيجيات المختلفة في بناء التعلّمات بشكل عام، وكذا بالمكانة المتميزة التي تحظى بها المدرسة في سيرورة التعلم وبناء الاستراتيجيات وتحديد دورها الفعال في بناء التعلّمات 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 تعاضم 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 توظيفاً 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

- ساعات عقلية مختلفة، الجمعية المصرية للتربية العلمية، الاسكندرية، أبو قير، 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 زغبوش 2005، 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 نموذجاً"، منشورات مختبر العلوم المعرفية - فاس. (صص: 201-211).
 - فطيم لطفي محمد وجمال أبو العزائم (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 Jersey, 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 psychologie 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. "معايز 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 والعملية لاكتساب

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

اللغات البشرية، ولرصد مظاهر هذا الانفتاح يجدر بنا أن نعرض على مفاهيم المقاربة بالكفاءات.

• مصطلح المقاربة بالكفاءات: الدلالات والخصائص:

المقاربة بالكفاءات مصطلح مركب من كلمتين اثنتين هما المقاربة والكفاءات.

مصطلح المقاربة: "قرب: القرب نقيض البعد، قَرَبَ الشيء بالضم، يقرب قربا وقربانا، أي: دنا فهو قريب الواحد والاثنان والجميع في ذلك سواء... ويقال: فلان يقرب أمرا، أي: يغزوه، وذلك إذا فعل شيئا أو قال قولا يقرب به أمرا يغزوه، ويقال: لقد قربت أمرا ما أدري ما هو. وقربه منه وتقرب إليه تقربا وتقربا واقترب وقاربه... وقاربه في البيع مقاربة. والتقارب: ضد التباعد¹.

أما من الناحية الاصطلاحية فنورد التعاريف التالية:

1. "هي تصوّر مسبق لبناء مشروع قابل للإنجاز اعتمادا على خطة تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، الذي يؤدي إلى بناء الكفاءة"² ومن تلك العوامل: الطريقة، والوسيلة، والمعارف، والزمان والمكان، والمتعلم مع وسطه، ونظريات التربية والكفاية؛

2. "تهتم المقاربة بدراسة موضوع معين أو مجال، من أجل إيجاد حلول للمشاكل التي تعرقل السير العادي نحو تحقيق أهداف معينة"³، وذلك باستظهار مكوّنات الموضوع وتحديد طريقة توظيفها والاستفادة من خبرات الغير فيه؛

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

2 - عيسى العباسي، التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، دار المغرب، الجزائر، د. ط 2006، ص 74.

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

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

4. "هي تصوّر مسبق لبناء مشروع قابل للإنجاز اعتماداً على خطة 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 والكفائية؛

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 منظر و الفكر التربوي إلى تعدّد أبعاد مفاهيم الكفائية، بسبب تنوع وتعدد المرجعيات المعرفية المعتمدة في الدرس، كالمرجعية السلوكية، والمرجعية البنائية، والمعرفية ومن ثم "ترتبط الكفائية بالقدرة على الإنجاز سواء من حيث الحركة السلوكية، أو من حيث اللفظ والتعبير"³. وفي هذا الارتباط مزية قابلية التقييم الموضوعي القائم على الملاحظة والقياس وهما أسس العلمية والموضوعية عند أصحاب هذا الاتجاه Behaviorisme⁴.

أما الاتجاه المعرفي فتتحدد الكفاءة فيه بكونها كتلة من المعارف الذهنية المرتبطة فيما بينها تمكن من القدرة على الإنتاج بشكل لا محدود⁵، 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 تخرجه لمفهوم الكفاية عند تشومسكي بكونها تعني "التوافق مع جميع الوضعيات، إنها الاستعداد لحسم الدراية والمعرفة"¹. وبالابتعاد عن النظرات التجزيئية التي تعتمد اتجاهها معيّنًا مرجعية للبحث والتنظير، مال البعض إلى الجمع بين الاتجاهين، فعرفوا الكفاءة بأنها "نسق من المعارف المفاهيمية والمهارية (العملية) والتي تنظم على شكل خطّات 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 لتتعرف، 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 مقارنة الكفاية جاءت لتطوير المجتمع بإعادتها للمتعلّم ثقته بنفسه كما سيظهر في عنصر أهداف هذه المقاربة.

• مفاهيم مرتبطة بالكفاءات:

يقترّب 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. ط 2003، 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، وللخاصية البعد تلك، وجب أن تنحلّ إلى مجموعة من القدرات تكوّن أهدافا قريبة أو متوسطة المدى "تسمح في البداية بتحديد المحاور التي سيعمل المدرّسون والمكوّنون حولها على تنظيم تدريس وتدريب منمهج 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 ص 90 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. تكوين مواطن إيجابي قادر على توظيف معارفه وقدراته وأجراتها في
وضعيات مشكلة، فهو يستطيع الربط بين ما يتلقاه من نظريات وما
يجب أن يمارسه"¹؛

2. فهم شخصية التلميذ واحترامه، والمساهمة " في بناء تعلماته التي هو
بصدد اكتسابها، كي يفهمها ويستوعبها "²؛

3. تشجيع المقاربة بالكفاءات التواصل والحوار بين المتعلمين مما يمكن من
تطور الشخصية بتبادل الآراء والخبرات، ومقاربة الأعمال وتنمية الذكاء
و"الانخراط في مشروع جماعي يبرهن من خلاله (المتعلم) قدرته على
تحمل المسؤوليات... وقبول الانتقادات"³؛

4. التأكيد على عالمية المعرفة تشجيعا على أخذ التلميذ للمبادرة في اكتساب
المعارف "فعوض أن يكون موضوع المعرفة هبة من الأستاذ إلى التلاميذ،
فإنه يجب أن ترتبط الذات العارفتين، إنها تلتقيان حوله، ومن خلاله،
ومن أجل البحث فيه معاً"⁴ مادامت الغاية من التعليم ليست نقل
المعارف وتخزينها بل تعلم كيفية استنباطها وتوظيفها.

• خصائص الكفاءات وأنواعها:

تتميز الكفاءات بتعدد الغاية والشمولية وقابلية التقييم. أما كونها محددة
الغاية مرجوة من كل ما هو طور تعليمي أو مرحلة تكوينية، وهذا يساعد على اختيار
المعارف والوضعيات الديدانكتيكية والمهنية الملائمة، واختيار برامج ومحتويات
تدريجية مبنية على أساس وضعيات مشكلة تمكن من توظيف المكتسبات في تعلم
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 - محمد بوبكري، التربية والحرية: من أجل رؤية فلسفية للفعل البيداغوجي، إفريقيا الشرق،
المغرب. د. ط، 2000، ص 130.

أمّا خصيصة الشمول (Globalité) والإدماج (Intégralité) فيقصد بها توجه التعليم إلى تطوير المجالات الثلاثة في العملية التعليمية المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال الحس - حركي.

تبقى خصيصة التقويم التي يمكن تحقيقها " انطلاقاً من سلوكيات قابلة للملاحظة في وضعية ما... من خلال المؤشرات ومعايير التقويم"¹ في شخصية التلميذ، ففهم المادة من خلال وضعية معينة مؤثر 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:

لكلمة نص في المعاجم اللغوية دلالات كثيرة ومتعددة، ومنها قولهم "نصت ناقتي، والنص السير الشديد حتى يستخرج أقصى ما عندها، قال الأصمعي: ولهذا يقال نصت الشيء رفعته، ومنه منصّة العروس، ونصت الحديث إلى فلان أي رفعته إليه... ونص كل شيء منتهاه"². وجاء في لسان العرب: "هو أقصى الشيء وغايته ومنه نص الناقة أي استخرج أقصى سيرها ونص الشيء منتهاه"³. وما ورد في أساس البلاغة: فهو يفيد الرفع: "فالنص رفعك الشيء، نص الحديث ينصه نصاً، رفعه"⁴. أما الدلالة الاصطلاحية لكلمة "نص" فتعددت بحسب نظرة كل دارس والمدرسة التي ينتمي إليها، وحسب الخصوصيات

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

2 - معجم الصحاح: الجوهري، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط3/984113، ج 3/1058.

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، ص 331.

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، فمثلا يتم النسج من خلال مجموعة من العمليات المفضية إلى تشابك الخيوط وتماسكها بما يكون قطعة من قماش متماسكة، يكون النص في دلالاته 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.

ويقترَب من هذا المفهوم ما جاء في معجم "لاروس" العالمي حيث ورد فيه: أن كلمة نص "أت من الفعل "نص" (texère) ومعناها نسج وهذا ما يعني أن النص هو النسيج لما فيه من تسلسل في الأفكار وتوالٍ 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، ط 01، 1993، ص 12.

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

3 - زحنين هببة، المقاربة النصية في تدريس اللغة العربية وفق منهج المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الاجتماعية، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، ألمانيا، العدد 2، ديسمبر 2017، ص 186.

3. تعليمية النص من لسانيات الجملة إلى لسانيات النص:

لقد استأثرت "الجملة"¹ (*) بجعل اهتمام علماء اللسانيات الغرب لمدة طويلة، باعتبارها "أعلى مستوى للدراسة بحيث جعلت منها موضوع بحثها الأول، وذلك من أجل الكشف عن مختلف القوانين اللغوية، والتفعيد 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 سيبويه قديم، ونحو حداثي عربي - عربي⁴. 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، ص 27.

لزاماً أن يفتح الخطاب الديداكتيكي على النظريات اللسانية 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" واللسانيات، بل لكل منهما مجاله، ورغم التكامل بين بعضهما البعض، إذ دور اللساني يختلف على دور المدرس الذي حددت له أمور ثلاثة يجب مراعاتها:²

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

1. ليس مرتبطاً بأية نظرية خاصة، بخلافه اللساني، فإنه مجبر على اختيار نظرية لسانية معينة...

2. المشاكل المترتبة عن مهمته لا تقتصر على المشاكل اللسانية فقط، بل هناك مشاكل نفسية عليه أن يراعيها بحكم تعامله مع العنصر البشري حيث تشتد الفوارق الفردية بين المتعلمين وتباين مكوناتهم الاجتماعية، إضافة إلى العوامل السياسية والاقتصادية المتحكمة في العملية التعليمية - التعليمية.

إن الغاية من انفتاح علوم التربية على اللسانيات وفروعها النفسية والاجتماعية والجغرافية والعرفية يعكس وعياً عميقاً في كيفية التربية الصحيحة³، بطرقها ومحتوياتها، وبانفتاحها ذلك يتأتى فضلاً عن تجاوز التقليد المترسخ في تأليف البرامج اللغوية منذ قرون إمكان البرهنة على صواب الاختبارات التربوية⁴، ما يعطي لعملية التخطيط التربوي ووضع المناهج وطرق تطبيقها وتقييمها نجاعة عملية وسلسلة 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 يركز 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 أجزاءها.

إن لانتتاح 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 ترابط الأبنية النصية مع الوظائف البراغمية والاجتماعية للنصوص¹. إن هذا التوجه الجديد في تعليمية النص يتضمن اشتراط التخلي عن التدريس بالجملة المعزولة عن السياق كما كان الحال عليه في الطرائق البنوية، وتبني 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 بنيتها 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، ط 01، 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 شكّل 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 علومها وثقافتها، 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 التربوية في المجتمعات العربية على المقاربة النصية خيارا تعليميا والمقاربة بالكفاءات خيارا تربويا انطلاقا من التخلي عن "النظام المغلق" إلى تبني "النظام المفتوح" أو كما يعبر عنه "بيداغوجيا" الانتقال من "لسانيات الجملة" إلى "لسانيات النص".

لقد تبين للمنظرين لللسانيات 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 البراغمية 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 علوم القرآن، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط08، 2011، ص 09.

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

تخريج جيل قادر على التعبير عن وضعيات مختلفة بلغة سليمة وبنفس طويل. أما تبني هذه المقاربة الوافدة من الثقافة اللسانية التي تنطلق من النص المقرر في المنهاج الدراسي كمحور لكل التعليمات وحواله تدور الأنشطة جميعها من أدب ونصوص ومطالعة وتعبير، ولكي يمضي المتعلم في سبيله لتلك المقاربة عليه أولاً أن يثري رصيده اللغوي بمفردات جديدة ذات دلالات، ويثري رصيده الفكري بأمور كثيرة كملامح بيئة صاحب النص، والاطلاع على النمط وخصائصه، عن طريق اكتشافه معطيات ذلك النص المدرس ومناقشتها، مع تفحص تركيب فقراته ومدى اتساقها وانسجامها.

ولعل الخلل المنهجي الذي يقع فيه المربون (المعلمون) غالباً هو الممارسة النصية التقليدية في تناولها للنصوص من أجل فهمها، أو اتخاذها منطلقاً لتمارين كتابية أو شفوية عادة ما كانت تهمل طريقة اشتغالها، ذلك أن "الجهل بالبعد النصي يجزنا خطأ إلى اعتبار النص وعاء من المفردات والألفاظ يتطلب بعضها الشرح والتفسير من أجل تدعيم الرصيد المعجمي للتلميذ بمفردات جديدة، أو اعتباره أيضاً خزاناً لصيغ وتراكيب بالإمكان حفظها والنسج على منوالها، فإذا ما حصل تجاوز لهذين الأمرين، فلا شيء سوى لتحليل النص تحليلاً لا يخضع إلى منهج معين، وذلك من أجل فهمه، أو التعرض إلى ما يطرح من قضايا اجتماعية ثقافية أو غيرها"¹.

ومن هذا المنطلق يمكن تحديد لسانيات النص على أنها نقل لمستوى نحو الجملة إلى نحو النص، وليس يعني بالضرورة قولنا "نحو النص" ظاهرة الإعراب وما يترتب عنها من توابع، ولكن يقصد من ذلك "الجانب التركيبي" للجمل في تعالقتها وتشكيلها للمعنى، وهنا نذكر بفرضية البنية الكبرى التي ترى باحتواء كل نص جوهرًا ظاهراً يمكن الوصول إليه وتثبيته بعد ذلك من خلال البنيات الثانوية التي تتوزع عبر أنحاءه، وهو ملمح مهم على تدارك الخلل المنهجي الذي لازم النظام التعليمي الكلاسيكي لفترة طويلة بعد الانفتاح على منجزات

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

اللسانيات وكان من نتائج ذلك أن تغيرت مفاهيم واستبدلت أخرى، ومن ذلك الانتقال من التعليم بالأهداف إلى التعليم بمقاربة الكفاءات التي أحدثت نقلة نوعية في منهجية التعليم ومحتوياته وبما جاءت به مفهوم المقاربة النصية.

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

نتج عن طرائق التدريس القديمة حيث الفصل بين محتويات أنشطة اللغة العربية، إذ نص القراءة من واد، وأمثلة القواعد من واد آخر، أما التعبير والمطالعة فهما على مسار مختلف، نتج عن كل هذا، أن عزل درس النحو، فوسم بالجدب والعقم، يقول أحد الدارسين: "والنتيجة أن النحو بالشكل الذي يؤلف عليه، وبالطريقة التي يدرس بها... قد أصبح علما عقيما، يدرسه الرجل ويشغل به سنين طوال، ثم لا يخرج منه إلى شيء من إقامة اللسان، والفهم عن الغرب"¹، لبعد تلك المناهج عن طرق التوظيف وكيفية الاستعمال.

وللسبب أعلاه، شدد بعض دعاة التجديد في النحو على ضرورة تغيير طريقة تدريسه بضرورة انتهاج الأسلوب الطبيعي الذي يعتمد على ممارسة اللغة استماعا، وكلاما، وقراءة، وكتابة² تنمية للمملكة اللسانية، وليس حفظا للقواعد من خلال تعليم ما يحتاجه 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 الوضعيات³.

كما لا يجب إغفال كون صلة الخطاب التربوي بالخطاب اللساني السائد، 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 26-27.

- 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 متنوعة¹؛

- وتبعاً 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 اللبس² 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، أسباباً من جهة، وأهدافاً من جهة أخرى، مما يؤكد صلة العنوان السالف بهذا العنوان، إن لم نقل: بتوحيدهما.

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

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

2 - دوغلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 252.

ما يؤمن حاجات التلاميذ النفسية والاجتماعية والجسمية والوجدانية"¹. لأن علماء النفس اكتشفوا خصوصية منطق الطفولة واختلافه عن منطق الموضوعات الدراسية المبنية على الفك والتركيب.

إن اعتماد الفصل بين محتويات النشاطات التعليمية لا يتماشى وغايات التربية المعاصرة حيث الرغبة في تكوين وخلف شخصية متكاملة فعالة تتعامل مع شتى الوضعيات، وتبدع في إيجاد الحلول وابتكارها من خلال توظيف المهارات والقدرات، ولا يتأتى ذلك بتكليف مناهج التعليم ومحتوياته بحسب طبيعة الكفاءات المرجوة دون التقييد بمواد معينة ماد دام الواقع يثبت أن من المشاكل ما يحتاج إلى أكثر من مادة، مما يدعم فرضية عدم مسaire نظام المواد المجرأة والمنفصلة ومتطلبات التغييرات الاجتماعية والاقتصادية في عالم التكوين والشغل لذي كان منطلق القول بمقاربة الكفاءات.

وغير بعيد عن عنصر التكامل، يمكن اعتبار المقاربة النصية مثالا يحتذى به في الربط بين اللغة العربية ومختلف المواد التعليمية، مما "يؤدي إلى تكامل المعرفة في أذهان التلاميذ، ويؤدي إلى الربط بين الحقائق المعلومات الموجودة في مواد المنهج المختلفة"²، وبهذا تضحى اللغة العربية أسس فهم تلك العلوم مما يرسخ وجودها داخل الواقع الاستعمالي للغة، ومن جهة أخرى يستفاد من كفايات فهم النصوص وتحليلها واستعمال ظواهرها في فهم النصوص الرياضية، واستعمال المصطلحات العلمية شفها وكتابيا³، وغير ذلك من المواد التي تباين نشاط اللغة العربية في الكفايات.

إذا كانت المقاربات 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 ويشكلُ 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 سيبويه قديم، ونحو حدائي عربي - عربي². 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 وخاصة التوليد. في حين شددت الوصفية السلوكيين على وصف الجانب الشفوي للغة في فترة محددة³.

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 35-36.

تحدث الوصفيون عن دور التكرار والمحاكاة والتعزيز والارتباط بين المثير والاستجابة اللغوية في ربط الكلمة بدلالاتها¹، لكن تشومسكي انتقد كل ذلك مركزا على البنى الفطرية "فالطفل يملك بالفطرة تنظيما ثقافيا يمكن تسميته بالحالة الأساسية للعقل"² والتي هي تطور مستمر حتى تصل إلى مرحلة نهائية تتمثل في معرفة الطفل أو الإنسان للغة.

رغم خصوبة هذا الفكر ومرونته، إلا أن منظري الخطاب التربوي رأوا عدم نجاعته في مشروع التربية، إذ "اللسانيات التوليدية التحويلية تسعى إلى وصف القواعد الكافية ضمن الكفاية اللغوية وتفسيرها وهي قواعد كلية، وليست قواعد تربوية تهدف إلى تقديم التعريفات والرسوم التخطيطية والتمارين الكلامية التي تساعد المتعلم على اكتساب المعرفة باللغة وبطرق استعمالها"³ وهو ما اصطلح عليه لاحقا "بالقدرة الاتصالية". جاء "ذيل هايمز" بمفهوم القدرة الاتصالية حين رأى قصور مفهوم الكفاية (Compétence) عند تشومسكي، وإكمالها "لتفسير القواعد الوظيفية والاجتماعية للغة... فهي ذلك العنصر الذي نستطيع به أن ننقل الرسائل وتفسيرها، ونتفاوض مع الآخرين في سياقات متعددة"⁴، وبهذا نجتمع ما بين المعرفة أو القدرة النحوية وبين طرق الاستعمال ومجالاته التداولية تحقيقا لغاية الخطاب وهي التواصل.

يمكن إرجاع الاهتمام بوظيفية اللغة والتركيز على القدرة الاتصالية للخصائص الجامعة التي تميزها، تلك الخصائص منها ما يتصل بماهية هذه القدرة، ومنها ما يتصل بقيمتها ودورها في عملية الاكتساب وتعليم وتعلم اللغة.

1 - ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، لبنان، ط1، 1993، ص 73.

2 - نفسه، المرجع السابق، ص 94.

3 - ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المؤسسة 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" لأنها تجمع كل مكونات الموقف الكلامي بدءاً من الكفاية الذهنية لدى المتكلم/ المستمع المثالي في إنتاج وفهم المتواليات الكلامية وصولاً 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، ومعينات 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 ملاسبات 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، الوظيفة بين الكلية والنمطية، ص 16، وأسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 252.

لقواعد استعمال اللغة في التواصل¹ بالتركيز على جملة من الأنشطة التعليمية المساعدة على تنمية الكفاية أو القدرة التواصلية، ومن هذه الأنشطة التركيز على التعبير الشفهي، وتنوع الأساليب بحسب وضعيات التواصل، واستثمارها².

خاتمة:

من خلال ما سبق يمكننا القول بأن انفتاح رجال التربية على مستجدات اللسانيات الحديثة قد أحدث طفرة نوعية في تدارك الخلل المنهجي الذي صاحب مختلف المناهج الدراسية عبر تجريب العديد من المقاربات بدءاً بالمقاربة بالمحتوى، ووصولاً إلى المقاربة بالأهداف، وانتهاءً إلى المقاربة بالكفاءات، وكان لهذه المساعي منطلق معرفي يصر على الاستفادة مما تقدمه اللسانيات الحديثة، وذلك بغية النهوض بالفكر التربوي وإعداد جيل قادر على ممارسة اللغة وامتلاك كفاءة تواصلية في سياقات مختلفة، وهي الكفاءة المرجوة من كل مقاربة، ولا يمكن الحكم على اختيار المقاربة النصية كإستراتيجية لتعليم أنشطة اللغة 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 الألسنية 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 المدمج، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، د. ط، 2003.
- ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، مصر، د. ت، ج 6.
- محمد الأوراعي، 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، ط1، 2008.

- 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، ط 01، 1993.
- روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط 01، 1998.
- أحمد المتوكل، الوظيفة بين الكلية والنمطية، دار الأمان، المغرب، ط 01، 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 قوتها الوظيفية والتواصلية إلا من خلال قدرتهما على التفاعل مع الإنسان والمحيط، ومسايرتهما للحدثة والجدة دون الإخلال بهويتهما وأصالتها. 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، فأى مستوى من التوظيف اللغوي نتوقع تحقيقه لدى المتعلم قبل ولوج سوق الشغل؟ وأي مستوى من الإتقان المهاري ينشده النظام التعليمي في متعلم اليوم، إذا كنا ندرک 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 لا متلاك مجموعة من المهارات ووضعها بين أيدي هذا الجمهور من المتعلمين المتعطش إلى البحث والتواصل، بطرق ميسرة ومستصاغة حتى نروي ظمأه، ونمكنه من التدريب على استعمال أساليب متنوعة وممنهجة في التعبير عن فكرة واحدة، وعلى الإلمام بالوظائف مهارية في فهم الخطابات والنصوص المختلفة الأغراض والمواضيع. بهذه الطريقة ستمكن 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 الدريح، الكفايات 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 المدرس: 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 التعليمية، 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 تعليمية إيجابية. إنها عملية اجتماعية ولسانية وسيكولوجية وتربوية تقوم على المحاور 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 المدرس وملء البياضات التي يطررها.

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

- تهميش دور المتعلم في البناء والإنتاج؛

1 - Cornu(Laurence)-vergnoux (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 التعليمية الملائمة؛
- مخاطبة المتعلم بلغة متعالية وجعل كلام المدرس من البدهيات التي يفترض أن المتعلم قد استوعب مغزاها ومقاصدها.

وفي حالة وجود هذه المعوقات، 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 محور 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 الممنهجة في المناظرات والحوارات، وبالتالي تبادل الأفكار مع الآخرين وتبليغها بطرق مفهومة

وواضحة. لهدان 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 والمحادثة¹، 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 وسلوكيا².

• الكفايات الثقافية:

إن التلقي الشفوي يحقق سبل تبادل الأفكار والخبرات، والإقناع والاقتناع بالآراء والمواقف، ويساعد على إنهاء 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 للمنها المندمج، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، 2003، ص 39.

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

أجل تحقيق هدي في الفائدة والمتعة الفكرية والوجدانية، وذلك بعد وضعه وجها لوجه أمام تحديات الخطاب الشفوي: لغة وفكرا وجمالية تعبيرية، كما أنه يساعد هذا المتعلم على تنويع روافد الثقافة المتعلمة وطرق اكتسابها، ويساعد على الحفظ السريع والتعلم الدقيق والممنهج.

• الكفايات المنهجية:

إن التلقي الشفوي يساعد المتعلم - من خلال المهارات المكتسبة والنصوص التطبيقية - على تحديد الفروق بين اللغة الضعيفة واللغة المؤثرة، وكيفية عملها واشتغالها بواسطة الأنساق العلائقية المنظمة للأفكار، ويحقق لديه مهارات التفكير مع المرسل، والمراجعة الذهنية السريعة للأفكار¹ من أجل تحقيق هدي في الفهم والإفهام. كما أنه يعلمه السرعة والإتقان في تسجيل الملاحظات التي يرغب في تذكرها والتعليق عليها، والاحتفاظ بأكبر قدر من المعلومات حولها، وتعرف كيفية الاستماع ومتابعة الأفكار، وتعلم العادات الجيدة أثناء الإنصات والتي تمكنه من تمييز المتشابهات والمختلفات، وتذكر نظام كل واحدة منهما.

فالتلقي الجيد يجعل المتعلم ينتقل من مستوى تسجيل الانطباعات والملاحظات الأولية إلى مستوى الاستنتاج والبحث في العلاقات والبنى المنظمة، بهدف تعديل تلك الملاحظات أو الإضافة إليها، ويحفزه 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 مدرسه، فيبدي شغفه بالبحث والتقصي وتوسيع مداركه عن طريق المناقشة والحوار وطرح الأسئلة. وهذه الأخيرة تساهم في إثبات ذاته وبناء شخصيته

1 - 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، ص 60.

بكيفية سليمة من خلال تشرب قيم الآخرين واتجاهاتهم وتحقيق التكيف الاجتماعي¹. 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، فينفع 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، فأى خطأ ينتج عن ضبط في عملية الإرسال يتسبب حتما في فهم مغلوطن للخطاب. ولتحقيق كل هذا لا بد من توفر عنصري السمع والانتباه الكافيين بعيدا عن الضوضاء، وعدم الدقة في التعبير²، وتكليف 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 - مبادئها النظرية وتطبيقاتها في القسم، مراجعة عبد العزيز الغرضاف وعبد الكريم غريب ومن معها، 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 مناسباً للجلوس لا يعيقه عن الاستماع الجيد؛
3. أن يوجه انتباهه ونظره لمرسل المتابعة 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 لفظاً ومعنى. ولهذه المهارة مجموعة من الكفايات يمكن حصرها في النقاط 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. تمكنه 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؛
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 التأثير 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 الآخرين، ومواجهتهم بالتدخل الموضوعي.

هذه الكفايات يمكن تحويلها إلى أهداف إجرائية وعملية تراعي ضوابط الالتزام بالاستماع المحايد للأفكار أثناء الفهم، وبلاستماع المحلل والتقويمي أثناء التحليل، وأيضا ربط المعطيات الفكرية بسياقها الثقافي السابق واللاحق، أو ما يسمى "بمرجعية الأفكار"، وما تحمله من دلالات مستوحاة من إشارات 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 والثانوي¹، مع إدراك العلاقات التي تنتظم تلك البنيات، لينتهي نشاطه بتوليف العناصر السابقة وتركيبها وفق منهجية منظمة تراعي التسلسل العام للأفكار²، 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 وتدريب 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 ستمكّنه من تقنيات التحليل والاستدلال، ومهارات الحوار والنقد البناء، وتنوع المقاربات، واستثمار الكفايات الإعلامية والمعلوماتية في معالجة المعطيات وتحليلها.

المراجع:

- محمد الدريج، الكفايات 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، ط 1، 1990.
- عبد اللطيف الفاربي ومن معه، القيم والمواقف - بيداغوجيا المجال الوجداني - مبادئها النظرية وتطبيقاتها في القسم، مراجعة عبد العزيز الغرضاف وعبد الكريم غريب ومن معهما، ع 8، 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، ط 1، 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 السحاحي

تمهيد:

التربية على القيم أصبحت من الضرورة بمكان، أكثر من أي وقت مضى، نظرا للتردي القيمي الذي تعرفه مجتمعاتنا العربية والإسلامية، والعالم بأسره. فالقيم هي الموجه الأساس للتربية، فلا تربية بدون قيم، وإذا كان الإنسان هو محور الحياة، فإن التربية القيمية هي الكفيلة بصلاحه وصلاح المجتمع. وفي ظل التحولات القيمية الكبرى التي يشهدها العالم، وأمام عوامة كاسحة باتت معها الأفكار عابرة للقارات، يراد من خلالها تنميط القيم - قيم الغالب - وفرضها على الآخر، دون مراعاة للخصوصية الثقافية والقيمية، فقد أصبحت القيم الغربية تغزو مدارسنا وبيوتنا وإعلامنا - في اللباس ونوع الحلاقة، والعلاقات الاجتماعية.... - مما يجعل قيمنا مهددة في عقر دارنا، الشيء الذي يجعل الفاعلين في مجال التربية والتعليم يدقون ناقوس الخطر.

فالحديث عن التربية على القيم حديث يكتسي أهميته من خلال ما يضمنه من نشئة سليمة، وبناء المواطن الصالح المرغوب فيه، وكذا تنمية وتحصين المجتمع ووحدته من التيارات الوافدة من خارج ثقافته، خاصة ونحن أمام تفشي رأسمالية متوحشة تطغى عليها المادة، ولا تعرف الأخلاق ولا تهتم بها.

ومن هنا تبرز أهمية ادماج القيم في منظومة التربية والتعليم باعتبارها قاطرة التنمية في المجتمع، لأن تنمية المجتمعات مبنية على منظومة التعليم، ومنظومة التعليم مبنية على القيم الضامنة لعملية التنشئة السليمة، وبناء نموذج المواطن الصالح.

وأمام هذه الإشكالية، نطرح التساؤلات التالية: ما 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، والقيمة: ثمن الشيء بالتقويم¹، وَقَوْمَ السَّلْعَةِ تَقْوِيماً. وَالِاسْتِقَامَةُ: الاعتِدَالُ. وَقَوْمْتُهُ: عَدَلْتُهُ، فَهُوَ قَوِيْمٌ وَمُسْتَقِيْمٌ، يُقَالُ: اسْتَقَامَ لَهُ الْأَمْرُ. وَقَوْلُهُ تَعَالَى: {فَأَمْسَتَقِيْمُولِ إِلَيْهِ} [فصلت: 6] أَي فِي التَّوَجُّهِ إِلَيْهِ دُونَ الْأَلْهَةِ. وَقَوْمَ الشَّيْءِ تَقْوِيماً فَهُوَ قَوِيْمٌ: أَي مُسْتَقِيْمٌ. وَقَوْمَ الرَّجُلِ أَيضاً: قَامَتُهُ وَحُسْنُ طَوْلِهِ. وَقَوْمَ الْأَمْرِ بِالْكَسْرِ: نِظَامُهُ وَعِمَادُهُ². وَقيِمُ القومِ: الَّذِي يَقُوْمُهُمْ وَيَسُوْسُ أَمْرَهُمْ³.

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 "معياري اجتماعي ذو صفة انفعالية قوية تتصل بالمستويات الخلقية التي تقدمها الجماعة، ويمتصها الفرد من بيئته الاجتماعية والخارجية، ويقوم منها موازين يبرر بها أفعاله وتتخذها

1 - ينظر الهروي، محمد بن أحمد بن الأزهرى 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. والزبيدي، محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني أبو الفيض، الملقب بمرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق مجموعة من المحققين، دار الهداية، (مادة: ق و م) 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 و م) 262. والفارابي، إسماعيل بن حماد أبو نصر الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، ط 4، دار العلم للملايين - بيروت، 1407هـ - 1987م، (مادة: ق و م) 5 / 2017. والزبيدي، تاج العروس (مادة: ق و م) 33 / 312.

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

هاديا ومرشدا¹. 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 ومثلها"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 المحركات الأساسية للأخلاق في المجتمع الإسلامي"². أما الدكتور أحمد مهدي عبد الحلیم 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: {أَقْلَمَ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُون لَهُمْ قُلُوبًا 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 آخر.

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 عدداً 1، مجلد 30، آذار/ 2003، ص 108.

3 - أحمد مهدي عبد الحلیم، 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 المجالات، 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 التعليمية².

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 الرأس المال البشري، وفي تكوين المواطن المؤهل المتشبع بقيم المواطنة وبتقافة الحقوق والواجبات، وجعلت همها 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، مقارنة سوسولوجية، 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 الإنسان¹.

فإذا كان الإنسان هو محور الحياة، فإن مدار النظام التربوي في أي مجتمع من المجتمعات ينبغي أن يهدف إلى الارتقاء به. وإن أي تغيير للنظم والهياكل إذا لم يصحبه ويسايره تغيير للإنسان في جوهره فهو مضيعة للوقت في دوامة التجارب الفاشلة ليس إلا. وإن الله تعالى لا يصلح آخر 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 ثم تظهر أهمية التربية على القيم، وتظهر معها أهمية المدرسة ودورها في الإصلاح والتغيير باعتبارها ذرعا مجتمعيًا 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". والخير 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 ثمّ كان القرآن والسنة هما مصدر الحكم على الأشياء بالحسن أو القبح، والحلّ 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 انطلاقاً 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 والانتساء 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 الناشئة².

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 / سبتمبر 2011، ص 19 وما بعدها.

والاقتصادية لبناء مقومات مشروع إصلاح حي يروم إحداث تغييرات على مستوى النظام التعليمي¹.

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

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

وهي مرتكزات تم كل المواد الدراسية دون تمييز، فهي مطالبة بتقاسم نقل هذه القيم إلى المتعلم وترسيخها في سلوكه عبر المناهج والبرامج والكتب المدرسية، وعليه فإن مادة التربية الإسلامية مادة من المواد التي يلقي على عاتقها ترسيخ القيم في الناشئة، وليست وحدها المختصة بذلك كما يظن الكثير من الناس.

الأساس الرابع: منهاج التربية الإسلامية: إذا كانت المناهج والبرامج والكتب المدرسية هي المضمون الرئيسي للميثاق الوطني التربية والتكوين²، فإن منهاج التربية الإسلامية الذي تم تعديله ومراجعته استنادا إلى التوجيهات الملكية الصادرة بالمجلس الوزاري المنعقد بالعيون في 6 (فبراير) 201) والتي ركزت على "إعطاء أهمية أكبر للتربية على القيم الإسلامية السمحة 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 المتعلم⁴:

1 - ينظر المجلس الأعلى للتعليم، مجلة المدرسة المغربية، ملف: المدرسة 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.

- متشعبا 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:

- ✓ التثبيت 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 والافتداء 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 وتفتح على التراث الوطني والعالمي؛

✓ اتخاذ المواقف والتصرفات المناسبة تبعاً 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 الدراسية¹؛
- آلية القدوة: وهي أهم آلية، وذلك بتقديم المربين مثالا ناجحا مجسدا للقيم المراد تبليغها، من خلال تصرفاتهم وسلوكهم اليومي²، 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 القدوة³، وهو مفهوم مركزي في التربية على القيم الإسلامية؛ فقد ربي 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 لِّمَن كَانَ يَرْجُوا اللَّهَ} **وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهُ 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 ذلك¹، 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 السليمة².

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 ووطنية ودولية، مواكبة للمشروع المجتمعي الديمقراطي التنموي الذي اختاره المغرب³، 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.

حفظ الذاكرة وتمتين أو اصرر الوحدة الوطنية، وربط الماضي بالحاضر، ووضع التجربة الوطنية في صميم التجارب الدولية، بهدف تمثلها وترسيخ القيم الوطنية والإنسانية في السلوك اليومي للمتعلمين¹.

لكن يبقى الإشكال في كيفية التنزيل والتكييف، فالواقع يثبت أن هذه الأنشطة محدودة التأثير؛ لأنها أنشطة موسمية، وغير ملزمة، صبغتها "أنشطة موازية"، هذا فضلا عن ضعف التجهيزات والفضاءات المحتضنة.

• آلية تسيير المؤسسات: فتسيير المؤسسات وتدبير المجالس بشكل ديمقراطي يمكن أن يقدم نماذج متميزة في المشاركة والدمقرطة، والشفافية والنزاهة²، لاسيما عند عملية انتخاب مندوبات ومندوبي الأقسام³. ثم استثمار هذه المجالس في تقويم السلوكات وضبطها، وتبادل التجارب والخبرات.

خاتمة:

في ختام هذه الدراسة توصلت إلى:

- أن التعليم والتربية وجهان لعملة واحدة، وجناحان لطائر التنمية، لا يمكن الفصل بينهما، ولذلك يجب إعادة التأمهما لتخليق الحياة العامة في المجتمع؛

- أن روافد القيم وأصولها وفق منهاج التربية الإسلامية يمكن إجمالها في أربعة: الدين الإسلامي؛ كتابا وسنة وسيرة، والدستور المغربي، فضلا عن الوثائق التربوية الأخرى؛

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

2 - ينظر عبد اللطيف المودني، المدرسة المغربية ومسارات التربية على القيم المشتركة، مرجع سابق، ص 12.

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

- أن نقل القيم إلى الناشئة يتطلب توظيف جملة من الآليات، أهمها آلية القدوة وإعطاء النموذج الحي في القول والعمل.

كما خرجت هذه الدراسة بالتوصية التالية: أن إصلاح منظومتنا التربوية متوقف على:

الاعتراف بداية بفشل منظومتنا التربوية الحالية في تحقيق الإصلاح والتنمية، وهذا يثبتته الواقع، كما تثبته التقارير المحلية والدولية، التي تصنف منظومة التعليم بالمغرب ضمن المراتب المتأخرة عالميا¹.

الإرادة السياسية للإصلاح والتغيير، وهذه الإرادة ينبغي أن تترجم من خلال الممارسة الديمقراطية، وإشراك كل مكونات المجتمع في الإصلاح.

1. إشراك المعنيين بالأمر - نساء ورجال التعليم - في عملية الإصلاح، وإسناد الأمر إلى أهله، فإذا أسند الأمر إلى غير أهله فانتظر الساعة؛

2. إعادة الاعتبار لرجل التعليم ماديا ومعنويا، والقطع مع زمن التنكيت والتحقير واستهداف المعلمين والمربين، فقد سئل رئيس وزراء اليابان عن سر التطور والتقدم التكنولوجي في اليابان، فأجاب قائلاً: أعطينا المعلم راتب وزير، وحصانة دبلوماسي سفير، ومكانة إمبراطور²، لهذا نجد رجال التعليم عندهم يحظون بمكانة رفيعة واحترام وتقدير. وفي ألمانيا احتج القضاة لقلة رواتبهم مقارنة مع المعلمين، فأجابتهم المستشارة أنجيلا ميركل: إن المعلمين هم الذين يخرجون لنا القضاة والمهندسون

1 - ينظر على سبيل المثال التقرير الصادر عن منظمة ليونيسكو: "تقرير رصد التعليم العالمي لعام 2017". والتقرير الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي سنة 2018 حول "مؤشر جودة التعليم العالمي"، وهي تقارير دولية تقذف بالمغرب في مؤخرة الترتيب عالميا. كما ينظر أيضا تقرير المجلس الأعلى للتعليم لسنة 2008 حول "حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها" وتقرير الخمسينية سنة 2006، وهي تقارير رسمية تشهد بتردي منظومة التعليم في البلد.

2 - ينظر محمد العويصي، حال المعلم الياباني والألماني والعربي، موقع جريدة الجريدة الكويتية. www.aljarida.com بتاريخ 2014-10-18.

والأطباء ورجال الشرطة والجيش وغيرهم، أما أنتم فماذا تخرجون؟¹.
وأما مؤسس سنغافورة "لي كوان يو" فقال: أظن أنني لم أقم بالمعجزة
في سنغافورة، أنا فقط قمت بواجبي نحو وطني، فخصصت موارد
الدولة للتعليم، وغيرت مكانة المعلمين من الطبقات الدنيا في المجتمع
إلى المكان اللائق بهم، وهم من صنع المعجزة وأنتج جيلا متواضعا يحب
العلم والأخلاق²؛

3. القطع مع سياسة الاستعجال وتبذير المال العام، فإن الاستعجال 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. إعادة الصلة بين التعليم والتربية، ورتق ما فتق 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 الخشني رضي الله
تعالى عنه، قال: لقيت رسول الله صلى الله عليه وسلم فقلت: يا رسول
الله، ادفعني إلى رجل حسن التعليم، فدفعتني إلى أبي عبيدة بن الجراح،
ثم قال: (قد دفعتك إلى رجل يُحسنُ تعليمك وأدبك)³؛

5. أن يشارك 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 - ينظر محمد العويصي، حال المعلم الياباني والألماني والعربي، موقع جريدة الجريدة الكويتية. www.aljarida.com بتاريخ 18-10-2014.

2 - ينظر محمد بن ساطي الظاهري، المعلم من يصنع المعجزة، موقع صحيفة الميدان التعليمي
الإلكترونية www.almaydan2.net بتاريخ 19 - 10 - 2016. ومنى سالم باخشوين، من صنع
المعجزة، صحيفة مكة الإلكترونية Makka AlMuKarramh بتاريخ 21 - 5 - 2016.

3 - الطبراني، سليمان بن أحمد بن أيوب أبو القاسم، المعجم الكبير، تحقيق حمدي بن عبد المجيد
السلفي، ط 2، مكتبة ابن تيمية - القاهرة، أخرجه في: نسبة أبي عبيدة بن الجراح رضي الله تعالى
عنه، باب ما جاء في فساد الناس عند إظهار الخمر واستحلال الحرير والفروج، رقم 368.

وفي الأخير، وأمام ما يعيشه 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:

أولاً: 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.
- الزبيدي، محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني أبو الفيض، الملقب 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 الأزهر أبو منصور، تهذيب اللغة، تحقيق محمد عوض مرعب، ط 1، دار إحياء التراث العربي - بيروت، 2001م.

ثانياً: الكتب:

- جابر قميحة، المدخل إلى القيم الإسلامية، دار الكتاب المصري - القاهرة، 1984،
- الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل، مقارنة سوسيولوجية، ط 2، 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 66/65، 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، العدد 6.
- 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 عدد 1، 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

كهد. لخلافة متوكل

تقديم:

شهد علم أصول الفقه منذ نشأته إلى الآن تطورات كبرى، سواء من حيث المنهج والعرض أو من حيث المضامين والإطار النظري¹، 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 الإصلاح 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 الأفضية 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: "فالمتمتع 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 دلالاته، 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 انطلاقاً من الرسالة وشرحها.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 واضحاً مع علمين جليدين، 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 الهجريين³؛

- الطور الثالث: "المرحلة المقاصدية"، ورائدها هو: "الإمام أبو إسحاق الشاطبي" صاحب الموافقات، الذي عمل على إصلاح النيات والمقاصد، فكان البعد المقاصدي حاضراً في كل المباحث الأصولية لديه؛ يقول الدكتور فريد الأنصاري: "ذلك أن عمله [أي الإمام الشاطبي] قام أساساً من أجل إصلاح (فساد النيات)، أي (مقاصد المكلفين)، التي بلغت حداً من الفساد وأي حد؟ فأبو إسحاق إنما كان يؤدي دوره الذي اقتضاه حال زمانه بخصوصياته، فشهد أصول الفقه على يديه طوراً جديداً، كما شهد على يد الشافعي طوراً وعلى يد الجويني والغزالي طوراً آخر"⁴.

1 - الرسالة: 55 - 57.

2 - انظر المصطلح الأصولي: 133 بتصرف.

3 - نفسه: 135 بتصرف.

4 - نفسه: 148.

ويمكن أن نتحدث في عصرنا هذا عن مرحلة أخرى من مراحل علم أصول الفقه، وهي المرحلة التربوية التعليمية، وتصورها العام في المحور الموالي.

المحور الثاني: من المقاصد إلى التربية والتكوين:

بعد هذه الأطوار الثلاثة الرئيسة التي عرفها علم أصول الفقه، يضاف إليها في هذا العصر طوراً آخر، وهو ما يمكن أن أسميه: "المرحلة التربوية البيداغوجية"، وأقصد بهذه المرحلة استمداد النظرية التربوية من علم أصول الفقه ومنهجيته، والحق أن هذه المرحلة لها علاقة بالمرحلة السابقة، أعني المرحلة المقاصدية، فهي حقيقة مرحلة تربوية بامتياز، إذ عملت على تربية المكلفين على امتثال أحكام الشريعة، وموافقة مقاصدهم لقصد الشارع، ومراعاة المصالح المعتبرة، وغاب عنا في مرحلة سابقة، اهتمام أصول الفقه بالتربية بالمعنى البيداغوجي أيضاً، وليس من العيب أن تجد الإمام الشاطبي أولى عناية فائقة للتربية بهذا المعنى في موافقاته، يقول الدكتور فريد الأنصاري عن الحضور القوي للبعد التربوي التعليمي عند الإمام الشاطبي: "بدءاً بالأحكام، فالمقاصد، فالأدلة، فالاجتهاد بفروعه، ولا يكاد يخرج مصطلح منها عن المغزى التربوي، قصداً أو جوهراً، بل إن بعض الأبواب وأنت تقرؤها، أو تدرس مصطلحاتها، لا تكاد تدري، أو تميز أنت بصدد بحث في علم أصول الفقه، أم في علوم التربية، وأصول الدعوة، والإصلاح الاجتماعي؟ وذلك بسبب هذا التجديد المفهومي لكثير من المصطلحات الأصولية الرئيسة لديه، التي عليها مدار فكره الأصولي جملة؟ هذا، فضلاً عن المصطلحات الصوفية، أو التربوية، 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 جلياً أيضاً من خلال ما أورده الإمام الشاطبي في: "النظر الثاني" من: "لواحق كتاب الاجتهاد"، والذي تحدث فيه عن أحكام السؤال والجواب¹.

فكيف نستفيد من نظرية المقاصد في التربية والتكوين؟

نظرية المقاصد كما أرسى قواعدها وأركانها الإمام الشاطبي، تنقسم منهجياً إلى قسمين: مقاصد الشارع ومقاصد المكلف، ولكل قسم مسالكه وقضاياها. فأما القسم الأول فيتفرع إلى أربعة مقاصد كبرى وهي: القصد الابتدائي والقصد الإلهامي 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 ابتداءً، 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، وما لهم. 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 المصالح¹، فالإمام هنا أشار إلى المرتبة الأولى من مراتب المصالح وهي الضروريات، يقول الإمام الشاطبي متحدثاً 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 الاستفادة 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 - المستصفي من علم الأصول: 174.

2 - الموافقات: 7/2.

3 - الموافقات: 9/2.

حاجيات مع وجود المشقة، فالحاجيات على كل حال لا تبلغ مبلغ الضروريات، ولكن وجودها يدخل السعة والسرور على المكلف وربما كان ذلك عوناً 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 تسيّر 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 منهجاً متيناً ورائداً يمكن استشاره 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: 9/2.

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 يتبته 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 آتس 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.

و خلاصة 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 دائماً أثناء التعارض ما هو ضروري ويؤخرون ما هو تكميلي، سواء تعلق ذلك بدراساتهم 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، إنها 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 شيئاً بعد شيء ورجل فهم سريع الفهم ويقال فهم وفهم وأفهمه الأمر وفهمه إياه جعله يفهمه" أي بينه له، والبيان هو: إظهار المقصود بأبلغ لفظ وهو من الفهم وذكاء القلب وأصله الكشف والظهور².

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.

مقاصد الشريعة أن يكون القصد التالي للقصد الابتدائي هو قصد الإفهام، إذ لا تكليف إلا به، فهو مدخل التكليف وتحقيق المقاصد الشرعية، والمكلف بدون فهم غير المكلف، والقاعدة أنه (لا تكليف إلا بمقدور) وغير الفاهم حتما غير قادر على التكليف، فالعلم قبل العمل، أعني الفهم أولا ثم بعد ذلك يأتي القول والعمل، والفهم شرط من شروط التكليف، ولذلك رفع القلم عن المجنون والمعتهو والسكران والأحمق لغياب القدرة على الفهم والإفهام، بل لغياب العقل الذي هو مناط الفهم والتكليف.

ومن هنا كان من المقاصد الكبرى للشريعة القصد الإفهامي البياني، ولأجل هذا وضعت المفاهيم والمصطلحات، وما دور الكلمات وترتيبها غير التمكّن من إفهام الناس وإقناعهم وإرشادهم، فالقصد الإفهامي يرمي إلى إفهام المكلف ما كلف به، ولهذا جاءت الشريعة المحمدية بلسان عربي وبمعهود العربي في التواصل، حتى تكون عوناً لهم على الفهم والتفاعل.

والقصد الإفهامي هو الذي ينبغي أن يتفرغ إليه العلماء والأساتذة، وأن يتبهبوا إلى أن الطلبة ليسوا على درجة واحدة في الفهم والاستيعاب، ومن هنا لزم أن يختاروا أيسر الألفاظ والكلمات المعبرة عن المعاني والمباني التي يقصدون إبلاغها وتربية الطلاب عليها، وكلما كان الأستاذ قديراً على التيسير في الخطاب كلما كان أنفع للناس، حيث يتمكن من الوصول إلى قلوب العموم.

أقول وهذا هو المنهج الأصل، أي خطاب الناس على ما يفهمه عمومهم، والمنهج الخاص أن تخاطب جماعة معينة بما تبلغه أفهامها، فها هنا لا حرج إذا كانت تفهم صعاب المسائل، وإن كان التيسير أولى لعموم فهمه، وقد قال علي رضي الله عنه: "حدثوا الناس بما يعرفون أتريدون أن يكذب الله ورسوله"، وقد كان عليه السلام وهو القدوة الحسنة يعيد الكلام لأصحابه ثلاث مرات، حتى كانوا يحفظونه من غير حاجة إلى تدوينه. وإنما يساعد على إتقان منهج الوصول إلى إفهام

1 - أخرجه البخاري، كتاب العلم، باب من خص بالعلم قوما دون قوم كراهية أن لا يفهموا. رقم (127): 59/1.

الجمهور عدم التكلف في نظم الكلمات وتحسين العبارات وتحري الصعاب من المسائل والمفاهيم، فهذا مذموم، وإنما المحمود إلقاء الكلمات على عواهنها من غير تعنت، يقول أبو إسحاق: "الممدوح من كلام العرب عند أرباب العربية ما كان بعيداً عن تكلف الاصطناع"¹.

فكيف نفيد من قصد الإفهام في التربية والتعليم؟

إن مهمة التربية والتعليم قائمة أساساً على البيان والإفهام، بل لا يمكن للمربي أن يصل إلى شيء مع طلابه إلا عبر بوابة البيان الشافي والإفهام الكافي، فالتدريس حوار وبرهان واستدلال وإقناع ومناقشة وجدال، وهي كلها عناصر تعود إلى الكلمات والعبارات، وما دور الكلمات في التربية والتعليم غير الإفهام! بل إن نجاح المربي إنما هو بقدر براعة إفهامه للطلاب، ونجاح الطلاب إنما هو بحسب درجة فهمهم للبرامج والمقررات، فإذا نأس مال التعليم وسنامه هو القصد الإفهامي.

ومن هنا وجب على المربي أن يعي أن مهمته الأولى هي إفهام الفئة المستهدفة، لأن هذه الخطوة هي التي ستثمر تفاعلهم وإقناعهم وتعديل اتجاهاتهم ومواقفهم نحو الأحسن، ومن ثمة الالتزام بما فهموه وتعلموه، فإذا أخطأ الإفهام أخطأ الوصول إلى النتائج المرضية، وعلى رأسها تربية المتعلمين تربية صالحة تجمع بين الفقه والعمل. ونفس الشيء بالنسبة للمتعلم، فينبغي أن يبذل جهده في الفهم عن المربي وأن يأخذ بكل الأسباب الموصلة إلى ذلك، وأن يسأل إذا غاب عنه الفهم، وليعلم أن تفوقه في الصف رهين بتفوقه في الفهم، وأن الفهم هو القنطرة المؤدية إلى التعبد من جهة، وإلى النجاح في سلم الدراسة من جهة ثانية؛ كما ينبغي أن يعلم المتعلم أن الشرع مدح المجتهدين المتفوقين في العلم، وليستعن في فهمه بالتواضع لأستاذه وعدم التكبر على زملائه وبذل النصيحة لهم وإخلاص النية في الطلب. فإذا قام المعلم بمهمة البيان - بكل الطرائق والأساليب المتاحة له - برأت ذمته، وأصبح الطالب ملزماً 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 الحجج 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 لفهم 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 اضطرارا¹.

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 التعبذ ضاعت مصالح الناس وضاع القصد الابتدائي للشريعة. فالمنهج القويم هو الذي يجعل من اللغات والعلوم وسائل وقنوات لتحقيق غاية التعبذ، 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 التعبذي الامتثالي، فيكون فعل المكلف وتركه، بل سكوته وقوله منضبط لقاعدة التعبذ، 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 يضمهم لهم شرا بل يعتقد لهم الخير..."³. وجملة الكلام إن "كل مسألة لا ينبغي 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 متلفا 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 ومشاكلهما، 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 استهزاءوا بكلامه، وفي هذا يقول تعالى: "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَنْ 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 الأفعال والأعمال، 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 المرابي هو الذي يصادق على بيانه وشروحه لسائر الدروس والموضوعات، ثم إن العلم يكثر بالعطاء ويزداد رسوخاً ويبارك فيه بالعمل، والمدرس في حاجة إلى بركة العلم وفقهه وكثرته... يقول الإمام الشاطبي: "فإن العامل بمقتضى الامتثال من نتائج عمله الالتذاذ بها هو فيه، والنعيم بما يجتنيه من ثمرات الفهوم، وانفتاح مغاليت العلوم، وربما أكرم ببعض الكرامات أو وضع له القبول في الأرض فانحاش الناس إليه، وحلقوا عليه، وانتفعوا به وأموه لأغراضهم المتعلقة بديناهم 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 دنيوياً أم آخروياً، وينبغي أن يتجنب الخوض في المسائل غير النافعة التي لا ينبنى عليها عمل، ويحث طلابه دائماً على البحث في المسائل المفيدة، كما ينبغي أن يقصد في الإجابة عن أسئلتهم الجوانب التعبديّة العمليّة، ويديرهم على طرح الأسئلة الهادفة.

والرسول صلى الله عليه وسلم هو المعلم الأول كان يوجه الصحابة دائماً إلى ما ينبنى 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 العلم وسيلة، فيهتمون بالعمل أكثر لأن كل "علم شرعي ليس مطلوباً 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 يتتفع 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 والامتنال يرفع من مردودية المعلم والمتعلم، ويؤدي إلى الوحدة بينهما والتآلف والتعاون، كما أنه يهون من مشقتها وتعبيها، لأنها 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 وامتنال 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 والفساد، 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.

فشرط التعبد إذن أن يكون العمل المتعبد به مشروعاً وأن يوافق قصد صاحبه مقاصد الشريعة، فإذا تحرى المكلف في امتثاله موافقة قصده لقصد الشارع بآء بالدرجة العليا، وهذا هو مراد الشارع الحكيم. يقول أبو إسحاق "قصد الشارع من المكلف أن يكون قصده في العمل موافقاً لقصده في التشريع، والدليل على ذلك ظاهر من وضع الشريعة، إذ قد مر أنها موضوعة لمصالح العباد على الإطلاق والعموم، والمطلوب من المكلف أن يجري على ذلك في أفعاله وألا يقصد خلاف ما قصد الشارع، ولأن المكلف خلق لعبادة الله، وذلك راجع إلى العمل على وفق القصد في وضع الشريعة - هذا محمول العبادة - فينال بذلك الجزاء في الدنيا والآخرة"¹.

فلا بد إذن للمكلف أن يقصد إلى تحقيق مراد الشارع، وذلك عين جلب المصالح ودفع المفاسد، فإذا عرى المكلف عن المقاصد كانت أعماله بدون روح، فهي أعمال عشوائية، والعشوائية تفقد العمل نتائجه وثماره، وكذلك إذا قصد المكلف بعمله مناقضة قصد الشارع كان عمله باطلاً، وفي هذا يقول شيخ المقاصد: "كل من ابتغى في تكاليف الشريعة غير ما شرعت له فقد ناقض الشريعة، وكل من 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 المفاسد، وإذا كانت إرادة الشارع دفع المفاسد فهذا نيته دفع المصالح، وهو عين إتباع الهوى والإطاحة بالشريعة المكرمة.

إن جوهر قصد الموافقة هو إخلاص العمل لله تعالى، والإخلاص هو الصفاء التام الذي لا يخالطه شيء يعكس صفوه، فإذا قام بعمل قصد به الامتثال لشرع الله تعالى وموافقة قصده لقصده، وإذا ترك فعلاً تركه امتثالاً لحكم ربه وموافقة لقصده في تركه، وهو بهذا يكون في عبادة وامتثال أبداً، سواء 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 مواظهم وخطبهم ودروسهم بل وتآليفهم، دون أن يغفلوا الحث على العزم 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 أتى على كثير من الناس إلا من تضييع ذلك"، 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 وسائرهم 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 يهيم 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 لطلابيه، وهو إذا لم يقصد بعلمه هذا طاعة الله تعالى وموافقة قصد الشارع، لا يستفيد من علمه شيئاً، 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 إرشاد الناس إلى الحق وإنقاذهم من الضلال، وقد مر معنا أن المعلم يقوم برسالة هامة وخطيرة، فالإخلاص هو الضمان لحصانته ومناعته، فإذا ضيعه كان كمن يضيء لغيره بحرق نفسه، ولهذا قيل في الدعاء "اللهم إنا نعوذ بك من علم لا ينفع" وهو لا ينفع إذا لم يعمل به أو عمل به عارياً من النية الصالحة والقصد الحسن.

إن النية الخالصة تعطي للمعلم قدرة على النفاذ إلى قلوب المتعلمين، وتبليغ خطابه بكل عمق وشفافية، مما يترك آثاره الإيجابية على نفوس المتعلمين، ويزداد هذا التأثير الإيجابي عندما يصدر المتعلمون من نفس المنطلق¹. ومن ثمار النية الخالصة عند المعلم أنها تخلق فيه الاستعداد النفسي الكامل للقيام بمهمته وإحسانها، ويستطيع أن يتغلب على جميع المشكلات التربوية في سبيل إتمام رسالته، فهو لا تزعزع الرياح وتمنعه لأتفه الأسباب عن القيام بواجبه ورسالته النبيلة، فالقصد الحسن حافظ قوي على إنجاز الدروس في أجواء مريحة مهما كانت الظروف. ثم إن هذا القصد الشريف يعطي للمعلم مناعة في الاستمرار والديمومة على هذا العمل بنفس القوة والعزم والقيادة، لأن الإخلاص يجعله يقوم بمهامه داخل المؤسسة وخارجها وهو بذلك يؤثر على طلابه ويكون قدوة لهم، وهو مطلب مهم في مدرس علوم الشريعة والتربية الإسلامية، فأقصى ما يصل إليه هذا المدرس أن يؤثر على طلابه بأخلاقه وحاله قبل مقاله ودرسه، ويؤثر عليهم خارج الصف كما يؤثر عليهم داخله.

ثم إن مراعاة مقاصد الشريعة للمعلم تكسبه كذلك القدرة على مراعاة مقاصد المتعلمين، سواء مقاصدهم من كلامهم أو تصرفاتهم، على أن يكون همه الأكبر أن يصلهم بالله في كل ذلك... ونفس الشيء بالنسبة للمتعلم / الطالب لا بد له من قصد الموافقة، أي لا بد أن يقصد من طلبه وتحمله ما قصده الشارع وهو التكليف بمقتضى هذا العلم، فهو يطلب العلم للعمل به لا ليواجه به السفهاء

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

ويتعالى به على الزملاء أو يجادل به العلماء، وهذه النية الصالحة تهون عليه مشاق الطلب وترسم له معالم الطريق نحو العلم الراشد والنافع، وتحفزه على الإقبال بهمة ونشاط على العملية التعليمية التعلمية، وهو بذلك يوافق أستاذه في قصده، وهما معا يوافقان مقاصد الشرع، مما يثمر تعاوننا بين قطبي العملية التربوية - أعني بين الأستاذ والمتعلم - يقول ابن مسعود: "إن مما يضمن للعلاقة بين المعلم والمتعلم جوا من القدسية والجلال أن يعقد كل منهما النية الصالحة في الإقبال على عملية التعلم أو التعليم"¹.

فلا بد للمتعلم أن يصحح النية في الإقبال على العلم وإجلال العلماء والمعلمين. هذا وكثيرا ما نجد أن من أهم مقاصد المتعلمين في التعليم النجاح وضمان مستقبل ومهنة، وهنا لا بد من تصحيح النية وإقناعهم بطلب العلم تقربا إلى الله سبحانه، فإذا تحقق هذا المقصد الأعلى فغيره يتحقق بالتبع، فالمخلص في طلبه للعلم يتقرب به أولا إلى الله، وهو تبعا لذلك يحقق الانتقال إلى الصف الأعلى ويمكنه أن يحقق منصبا وشغلا، وهذا لا عيب فيه، فالمسألة تعالج بالتمييز بين المقاصد الأصلية والمقاصد التبعية، هذا ومن طبيعة العلم النافع أن يثمر العمل الصالح والنية الصالحة، ولذلك أثر عن بعض السلف قولهم (طلبنا العلم لغير الله فأبى أن يكون إلا لله).

إن إصلاح النيات والمقاصد بين المعلمين والمتعلمين كاف للرقى بالمنظومة التربوية، وذلك بإصلاح القائمين عليها، وقد أولى الإسلام عناية فائقة للقلوب والسرائر، لأن إصلاحها رهين بإصلاح الخارج والجوارح قال عليه السلام: "إنما الأعمال بالنيات"²، فلا بد أن يراعى في العمل أن يكون 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 والندور، رقم (6311). وكذا في كتاب الحيل رقم (6553).

يكن خالصا لم يقبل، حتى يكون خالصا صوابا)، فقصد الموافقة مقيد بالامثال المشروع¹. وهذا المقصد الأخير - أعني قصد الموافقة - هو روح المقصد السابق - أي قصد التعبد والامثال - وقصد التعبد هو نتيجة لقصد الإفهام، والجميع يحوم حول تحقيق القصد الابتدائي التصريحي من التشريع الإسلامي. فتحقيق هذه المقاصد يحتاج إلى وجود مكلف - وهو هنا المعلم والمتعلم - والمكلف يحتاج إلى فهم وعلم، والعلم لا يكون علما إلا إذا أفاد تدينا وامثالنا، وهذا التدين لا يثمر ويفيد صاحبه إلا إذا قصد به مرضاة الله ووافق مقاصد الشرع.

خلاصة: وها قد رأيت أن نظرية المقاصد نظرية سارية المفعول في النظرية التربوية، وحاضرة بقوة في جميع مراحلها، بدءا من وضع مقاصد التربية والتكوين، والتي ينبغي أن تنضبط بمقاصد الشريعة الإسلامية الغراء، مروراً بمقاصد كل مقرر دراسي الذي ينبغي أن يراعى فيه كذلك ترتيب المقاصد من ضروريات وحاجيات وتحسينيات، فتوزع الدروس والوحدات على هذا الأساس، ثم تراعى هذه المقاصد في كل درس على حدة، بحيث يخدم كل درس مقصدا من المقاصد الشرعية. ثم بعد ذلك ننتقل إلى المعلم الذي لا بد أن يراعى في طرائق تدريسه هذه المقاصد وأولوياتها، فيبدأ بترسيخ الضروريات قبل غيرها، ويجتهد قدر الإمكان في إفهام المتعلمين وتربيتهم على قصدي التعبد والموافقة، وبهذا نضمن سيرا راشدا للعملية التربوية، ونضمن أيضا حفظ أبناء المستقبل من كل تغريب، وهكذا نلاحظ أن التعليم الناجح هو الذي يعتمد على مقاصد ناجحة، أي إن مقاصد الشريعة الإسلامية هي الموجه الأساس لتعليم راشد ومفيد، فكل تعليم لا يضع نصب عينيه المقاصد الأساسية التي يسعى إليها هو تعليم محكوم عليه بالفشل منذ البداية، بل كل معلم أو متعلم يفتقد للمقاصد لا يعدو أن يكون تعليمه وتعلمه مضیعة للوقت وملا للفراغ بما لا يليق، فالمعلم الذي يعمل ليحقق مقاصد سامية من خلال تمكين المتعلمين من العلم النافع، بدون شك هو معلم له رسالة نبيلة يستطيع أن يضحى لأجلها ويتفانى في تثبيتها، لأنه يحتسب 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 عبد الله 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 للناسر، 1412هـ / 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 كباره، دار النفائس، ط1، 1419هـ / 1999م.
- المصطلح الأصولي عند الشاطبي، فريد الأنصاري، سلسلة الرسائل الجامعية1، معهد الدراسات المصطلحية والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1، 1424هـ / 2004م.
- المستصفي 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 ارتباطاً وثيقاً بالخصائص الموروثة عند الولادة، مثل النوع أو الانتماء الاجتماعي، وكذا بالبناء الاجتماعي، مثل هيكلية 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 فعالتهن 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 الإلكتروني: [/https://journals.openedition.org/osp](https://journals.openedition.org/osp)

لقد عالجت مضامين مجموعة من الأعمال أيضا آثار عدم المساواة المرتبطة بالانتماء الاجتماعي للأسرة على المسار الدراسي والتوجيه (Boudon, 1973; Burke & McManus, 2009; Dubet & Duru-Bellat, 2000; Duru-Bellat, 1995; Landrier & Nakhili, 2010). وهكذا، فعند التعبير عن رغباتهم في مجال التوجيه، يتبنى الشباب ذوي الخلفية الاجتماعية المتواضعة سلوكيات الإقصاء الذاتي المرتبطة بالحد من طموحاتهم المدرسية (Dupriez, Monseur, & Van Campenhoudt, 2012; Olympio, 2013). يؤثر الأصل السوسيواقتصادي أيضًا في اختيار مدرسة ثانوية، مما يساهم في التفاوتات المجالية وفي تباينات التوجيه كذلك (Périer & Rouillard, 2012). كما أنه يؤثر على الولوج إلى المعلومات المتعلقة بعرض التكوين الجامعي (van Zanten & Legavre, 2014)، من خلال إبراز الاستراتيجيات المختلفة، والمتباينة من حيث درجة الفعالية، التي تنهجها الأسر تجاه توجيه أطفالها. من ناحية أخرى، ورغم الحصول على نتائج تعليمية مكافئة، فإن التلاميذ المنتمين لعائلات يحمل فيها الآباء شهادات جامعية ولهم دخل مرتفع يستطيعون بنسب أكبر ولوج الجامعة مقارنة مع نظرائهم المنتمين لعائلات ذات دخل منخفض ولم يلتحق الآباء قط بالجامعة (Becker, 2003; Côté & Skinkle, 2008; Jackson & Jonsson, 2013; Stocké, 2007). هذه التصورات الخاطئة قد يكون لها أثر في تضائل 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 اختيار التوجيه. وقد ركزت أعمال كيشار (2008; 2009) (Guichard) على الحاجة إلى استخدام مقارنة متعددة الأبعاد من أجل فهم تعقيد قضايا وإشكالات التوجيه. فالتوجيه هو أيضا مسألة كفايات للتوجيه تستند إلى دراسة السيرورات الكامنة وراء التمهيد بين البعد الشخصي والسياقي. في نموذج بناء الذات، يقدم هذا المؤلف أنماط العلاقة مع السياق كعنصر محدد في طريقة بناء الفرد.

لقد أدرجت أعمال علمية حديثة أخرى مفهوم العدالة الاجتماعية بشكل واضح في دراسة قضايا التوجيه. فقد درست دورو- بلات (Duru-Bellat) (2012) الصلة بين العدالة الاجتماعية والجدارة المدرسية في التوجيه المدرسي والمهني. كما أبرز روبرتسون (2015) (Robertson) تكامل المقاربة بالقدرات لأمارتيا سن (Amartya Sen) لدراسة قضايا التوجيه مدى الحياة، مقارنة مع النظريات المعتادة في التوجيه المدرسي والمهني. وقام مولر (2014) (Müller) بتحليل الفوارق الاقتصادية التي تؤثر على اختيار التوجيه من خلال تسليط 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 ستتم مناقشتها لاحقا (Brighouse 2000; Walzer, 1983; Rawls, 1971; Waltenberg, 2008; Dworkin, 1981)، وقع اختيارنا على المقاربة بالقدرات لأمارتيا سن (1992; 2009). إذ في سياق البراديكومات التي يجري تطويرها حاليًا في مجال التوجيه، تتمثل مساهمة وأهمية المقاربة بالقدرات في تسليط الضوء على الطابع "الإقداري" (capacitant) "للمؤسسات المتخصصة"، ومن ضمنها الآليات العمومية للتوجيه، وتفاعلها مع المجال الخاص لكفايات التوجيه لدى الأفراد. تغذي هذه المقاربة التفكير بشأن دور مهنيي التوجيه باعتبارهم "فاعلين اجتماعيين في التنمية والتغيير"، كما تؤكد على ذلك شبكة الابتكار في الاستشارة والتوجيه المهني في أوروبا.

يأتي هذا المقال نتاج مشروع بحثي اشتغل، من منظور دولي مقارنة، على مجموعة من الأنظمة العامة للإرشاد التربوي والمهني في خمس دول (فرنسا، كيبك، مقاطعة فود، بوركينافاسو وتركيا) من أجل تحديد الموارد ومظاهر الفشل في بناء القدرات (Picard, Pilote, Turcotte, Goastellec, & Olympio, 2015). كانت هناك حاجة إلى بناء نظري قبل الشروع في هذه الدراسة التجريبية.

وكان الهدف 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. وفقاً للمقاربة بالقدرات، وفي سياق اجتماعي وتاريخي معين، يمكن اعتبار وضع ما بأنه غير عادل حينما تنتج عنه بعض الآثار السلبية على بعض أعضاء جماعة دون البعض الآخر، والتي كان يمكن تجنبها، مما يحرمهم من حرية الاختيار، ومن إسماع أصواتهم، ومن الفعل (Bonvin & Farvaque, 2009; Sen, 2009; Hirschman, 1970; 2007). ولأن المقاربة بالقدرات تؤكد على حرية الأفراد في الاختيار، كما تبرزه أعمال روبرتسون التي سبق ذكرها (2015; Robertson)، فإننا نفترض أن الإسهام النظري لأمارتيا سن مكمل للنظريات السائدة في مجال التوجيه.

وتستند أجراً المقاربة بالقدرات في مجال التوجيه على ثلاثة أفكار رئيسية نابعة من مراجعتنا للأعمال المؤسسة: (1) دراسة حرية الاختيار لدى الأفراد يبرز التفاوتات في التوجيه، إذ أن حرية اختيار التوجيه المدرسي والمهني هي موزعة اجتماعياً وبشكل غير متساو؛ (2) على المستوى المؤسسي أو المجتمعي، أخذ "الحقوق الصورية" و"الموارد" في التوجيه بعين الاعتبار يجعل من الممكن توضيح امتداد وحدود مجال المناورة لدى مهنيي التوجيه، وكذا تعبئتها الفعلية من قبل الشباب في سيرورة فردية للتوجيه المدرسي (التمييز المفاهيمي بين الصوري والفعلية)؛ (3) يتم بناء العدالة الاجتماعية في التوجيه 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 الأسس العامة لنظرية سين (Sen)، ومناقشة أهمية وقيمة تعبئة مثل هذا الإطار في مجال التعليم، ثم تطبيقه بعد ذلك على مجال التوجيه المدرسي. سنوضح كيف يمكن لهذه الشبكة التحليلية أن تسعف كإطار إرشادي لإعادة التفكير في تفاوتات التوجيه المدرسي سواء 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 "متغيراً بؤرياً"، 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 انطلاقاً 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 sufficientistes) (Verhoeven & Dupriez, 1983))، أو وفق مقاربات اكتفائية (sufficientistes) (1983))، 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 "مواردية" "ressourcistes" تعرف العدالة على أنها مرتبطة بالمساواة في الوصول إلى الموارد بالنسبة للأفراد. من بين هذه النظريات، ينادي راولز (Rawls) (1971) بتكافؤ مجموعة من الموارد الأولية، مع مبدأ التمييز لصالح الأقل حظاً، ويناقش بريجهاوس (Brighouse) (2000) مفهوم "الموارد الفعالة"، فيما يضع دوركين (Dworkin) (1981) 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)، وحریتهم الحقيقية في الوصول إلى هذه "الموارد" والاستفادة منها لزيادة مساحة إمكانياتهم (الفرص)، ولولوجهم الفعال إلى "وظائفيات" (وضعیات وأفعال الأفراد) تتوفر لديهم أسباب ودوافع لتقديرها (النتائج).

وعلى الرغم من تزايد وعي النظريات "المواردية" 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 السوسيو مهني 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 الأيسر (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, 2002; Sen & Drèze, 2011). 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)، وحريرتنا 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 توجهها في مسار مهني

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

معين؛ فبينما يمثل هذا المسار خيارًا حقيقيًا للتوجيه بين خيارات مختلفة بالنسبة لأحدهما، فهو لا يعدو أن يكون خيارًا غيبيًا بالنسبة للآخر. في كلتا الحالتين، تكون النتيجة أو "الإنجاز" واحداً، لكن "حريتهما في الاختيار"، و"قدراتهما" مختلفة. فالأول أنجز اختياراً حقيقياً، في حين أن الآخر لديه خيار واحد للتكوين إذا كان ينوي مواصلة دراسته. لذا تتطلب الحرية في الإنجاز تحليل وضعيات الأفراد بشكل يتجاوز الإمكانيات الصورية.

للانتقال من حرية شكلية إلى حرية حقيقية، يجب أن يكون الأفراد قادرين على تحويل الوسائل، باعتبارها مستوى من "الموارد"، إلى فرص حقيقية للفعل والاختيار بين عدة خيارات. هذا التحول من الامكانيات الصورية (أو "الموارد") إلى الامكانيات الحقيقية ("القدرات") يطرح مسألة "عوامل التحويل". تتميز مجموعة من الوثائق والأعمال بين ثلاثة أنواع من "عوامل التحويل" في التربية: "عوامل التحويل الفردي" (مميزات وقدرات الأفراد)، "عوامل التحويل الاجتماعي" (السياق الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه الفرد)، ثم "عوامل التحويل البيئي" (الفرص التعليمية المتاحة خارج "الحقوق الصورية" (Bonvin, 2005; Otto & Ziegler, 2006; Farvaque, 2007)). ومن ثم فإن التدخل والتأثير على "عامل التحويل البيئي"، عندما يقترن بـ "مورد صوري" في مجال التربية، يمكن أن يسمح بالانتقال إلى "حرية اختيار حقيقية".

من خلال التأثير على "الموارد" فقط، تظل الفرص المتاحة للأفراد صورية. ففي فرنسا على سبيل المثال، وبموجب قانون التربية، يتمتع حاملو البكالوريا من جميع المسالك (العامة والتكنولوجية والمهنية) بحق ولوج الجامعة، أي بعبارة أخرى، يمتلكون "حقاً صورياً" مضموناً من قبل الدولة. لكن في الواقع، تبقى فرص النجاح في الجامعة بالنسبة لحامل البكالوريا التكنولوجية أو المهنية ضعيفة أو غير موجودة بالنسبة لبعض الشعب الأكثر انتقائية. وبالتالي، فحرية الولوج للتعليم العالي هي صورية أكثر مما هي حقيقية بالنسبة للكثير منهم، بسبب عدم وجود "عامل تحويل". في الإطار النظري للمقاربة بالقدرات، فمن الضروري

التأكد أنه، علاوة على إعداد "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:

هناك أبعاد عدة تجعل من نظرية "القدرات" إطاراً تحليلياً مناسباً لدراسة التفاوتات في مجال التوجيه. إن مسألة "عوامل التحويل" تؤدي إلى دراسة ليس فقط "الموارد الصورية"، بل الفرص والإمكانيات الحقيقية للشباب لبناء مشروع ذي قيمة بالنسبة لهم. وعليه، فإن "القدرة" على التوجيه تحيل إلى اختيار برنامج دراسي أو مهني يمتلك الشاب عدة أسباب لتقديره (سبب القيمة)، أي تحيل باختصار إلى حريته الحقيقية في الاختيار. وهي تختلف عن المشاريع الدراسية والمهنية التي تم بناؤها بطريقة معيارية، وفقاً للذات الاجتماعية (النوع، أو الفئة)، أو الرغبة في إرضاء الوالدين، أو بناء على تفضيلات مبنية في سياق تكون فيه الإمكانيات محدودة (تفضيلات تكيفية).

• السؤال الأساسي للاختيار:

تقليدياً، يتم التعامل مع الاختيار في مجال التوجيه من وجهة نظر السيرورات النفسية الاجتماعية أو العقلية المعرفية التي يتم توظيفها في اختيار التوجيه، مع استدماج دور المحيط في بعض الأحيان. بالإضافة إلى ذلك، فإن مواكبة الاختيار وكيفية تسهيله هي من بين القضايا العلمية ذات الأهمية. وهكذا، فقد ركزت الكثير من الأعمال العلمية على الاختيار العقلاني (Parsons, 1909)، ونماذج اتخاذ القرار (Gati & Asher, 2001) والصعوبات المرتبطة به (Osipow, Krausz, 1996)، أسلوب اتخاذ القرار، اللاعقلانية في الاختيار، وعدم القدرة على اتخاذ القرار (Harren, 1979; Krumboltz, 1992)....

يتم تناول مسألة الاختيار لدى سن (Sen) من منظور مختلف نعتبره مكملاً لهذه الأعمال، حيث تم تحليلها من وجهة نظر "حرية اختيار" مسار الحياة التي يمتلك الشخص أسباباً ودوافع لتفضيله. وينصب التركيز على وسائل تحويل

"الموارد" من أجل الرفع من "حرية الاختيار" أو، على العكس من ذلك، من أجل إزالة عوائق الحرية، أو من أجل تخفيف أشكال اللاعدالة. يمكن تحليل اختيار التوجيه من منظور "القدرات"، كونها تسمح أو لا تسمح للفرد بالوصول في المدى المتوسط إلى مسار حياة يمتلك دوافع لتقديره (Nussbaum, 2011). تسمح المقاربة بالقدرات لسن ياثراء فهم اختيار التوجيه المدرسي، من خلال إعادة النظر فيه بشكل أوسع في بعده التحرري للأفراد.

إلى جانب أخذ "الموارد" و"عوامل التحويل" بعين الاعتبار، فإن تحليل الحريات الحقيقية للأفراد يتطلب مراعاة حريتهم في الإنجاز، التي تعني "حرية الاختيار". هذه الجوانب تبقى مترابطة: إذ بدون "موارد" مرتبطة "بعوامل تحويل"، فإن "حرية الاختيار" لدى الأفراد تبقى مقيدة. تتطلب حرية الاختيار هذه تحليلاً يتجاوز "إنجازات" الأفراد.

باعتباره تجلياً لغياب الحرية في الإنجاز، يؤثر التوجيه المفروض بشكل كبير على المسار الدراسي، بل ويمكن أن يؤدي إلى الانسحاب وال فشل أو إلى الاندحار الاجتماعي (de Besses, 2007). في جانب منطوق التوزيع في التوجيه، يجد الشباب غير المتوفرين على معلومات كافية أنفسهم في دراسات وتكوينات حيث الآفاق المهنية وفرص العمل غير مؤكدة أو غير واضحة (Arrighi & Gasquet, 2010 ; Guichard, 2012). في النظامين التربويين الفرنسي والكيبكي، تواجه التلاميذ الحاصلين على نتائج مدرسية متدنية عتبات توجيه متسرة تجبرهم على اختيار توجيههم في سن مبكرة مقارنة مع الحاصلين على نتائج جيدة؛ هذه الفئة الأخيرة يمكنها المحافظة على مجال الإمكانيات لفترة أطول من خلال تأجيل لحظة الاختيار عبر متابعة دراستهم في المسالك العامة. ذلك أن التوجيه المتأخر يمنح الفرد مزيداً من الوقت لتحديد مشروع دراسة أو مشروع حياة يمتلك الدوافع والأسباب 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 قبلًا أن تتم استشارة الأفراد بشأن ما يبدو مناسبًا أو مفيدًا 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, 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 تمامًا، كما يرى راولز (Rawls, 1970)، بل تنتج أساسًا 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 والفضل أو إلى اختيار أقل طموحاً (Bourdieu, Passeron, 1977; Gottfredson, 2005; Saito, 2003;). 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

هذه الظاهرة المتمثلة في استدماج الفشل: فالتلاميذ الذين يفشلون يجدون أنه من الأفضل التوجيه نحو مسار معين بغية "الهروب من اختيار مفروض". إن هذا الاختيار يعكس تفضيلاً تكيفياً أكثر منه اهتماماً حقيقياً. وعلى النقيض من ذلك، فإن التوفر على مساحة أوسع من الفرص يؤثر على التفضيلات ويجعلها أقل ارتباطاً بالبيئة السوسيوثقافية: "يجب التسليم بأن تفضيلات الفرد ستتطور إذا اتسعت فرصه (Bonvin, Farvaque, 2008).

وهكذا يدعونا سن إلى إعادة النظر في اختيارات "مسار الحياة" ("الإنجازات") لدراسة الحرية الحقيقية للاختيار الكامنة وراءها: هل قام الفرد بالاختيار من ضمن مجموعة واسعة من الممكنات؟ أم هل أعرب، بدلاً عن ذلك، عن تفضيل تكيفي، أو اختيار قسري، أو حتى عدم اختيار في نهاية سيرورة التوزيع (Guichard, 2012)؟ إن إعادة التساؤل بشأن اختيار التوجيه من زاوية الحرية الحقيقية للاختيار والعقبات التي تعترض هذه الحرية تشكل طريقاً مبتكراً 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 التوليقي "للقدرات" الذي وضعه روبينز (Robeyns, 2000)، وسار عليه بونفان وفارفاك (Bonvin, Farvaque 2008, 2007)، وكذا آخرون (Verhoeven, Oriane, Dupriez 2007)، نقترح تطبيقاً له في مجال التوجيه. بالإضافة إلى المفاهيم الأساسية للمقاربة بالقدرات التي يتم توظيفها، يستدمج نموذجنا ثلاثة محاور تحليلية في التفاعل: الماكرو (macro)، والميزو (méso)، والميكرو (micro). يتعايش مهنيو التوجيه العاملين في الوسط المدرسي (المستوى الوسيط méso) بشكل لا مفر منه مع التأثير الذي تمارسه عتبات التوجيه على المسار الدراسي للشباب، ومع المنطق المتصلب لآليات الانتقاء عند ولوج التعليم

العالي في بعض البلدان، سواء في كندا وفي تركيا على سبيل 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 الارتباط الدقيق لهذه المحاور التحليلية في المقارنة بالقدرات هو نتيجة لمفهوم عامل التحويل، وخاصة من خلال إعادة قراءة المفهوم التي قام بها روبينز (Robeyns 2005)، ووردت في أعمال بونفان وفارفاك (Bonvin, 2007)، حيث تم تعميق مسألة عوامل التحويل الفردية والاجتماعية والبيئية. كما مكنت أعمالنا من توضيح هذه الصنافة (Picard 2015). وهكذا، أمكن إعادة توزيع "العوامل الاجتماعية للتحويل" إلى فئات فرعية مثل العوامل الأسرية، والسوسيواقتصادية والعرقية والثقافية، وذلك من أجل حسن توضيح مظهراتها الممكنة في مجال التوجيه. أما "العوامل البيئية للتحويل" فقد تم تقسيمها بدورها إلى فئات فرعية مثل العوامل المدرسية (مثل عتبات التوجيه، ومسالك الدراسة، وآليات الانتقاء)، والعوامل الجغرافية (مثل المسافة بين مؤسسات 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 للمقارنة بالقدرات.

يسمح توظيف المقارنة بالقدرات لسنن في دراسة التفاوتات في التوجيه والمسارات التعليمية بتحديد العقبات التي تعترض حرية الاختيار التي تؤثر في مشروع التوجيه. تشير على وجه الخصوص إلى مفهوم "القدرة على التوجيه". على المستوى الكلي (macro)، تشير مفاهيم "الموارد" و"الحقوق الصورية" الموظفة في المقارنة بالقدرات إلى الضوابط القانونية و"الموارد" المخصصة في مجال التعليم والتوجيه التي يمكن للمواطنين استخدامها سواء للحصول على سلعة أو خدمة عمومية، أو لتأكيد وإبراز حقوقهم. ويمكن فهم ذلك من خلال الوثائق التشريعية والإدارية المتعلقة بالتوجيه وبالنظام التربوي. إذ تقرر من خلالها "الحقوق الصورية" في مجال التوجيه وكذلك "الموارد" المخصصة لهذا الغرض.

على سبيل المثال، في مقاطعة فو (Canton de Vaud) وفي فرنسا، يحدد قانون التوجيه "الحقوق الصورية" و"موارد" المواطنين في هذا المجال.

ومع ذلك، لا تحيل العدالة الاجتماعية فقط إلى التساوي في الحقوق (مقاربة قانونية) و"الموارد" (مقاربة الموارد) بين الأفراد. فعلى المستوى الوسيط (mésos)، تظهر "الموارد" و"الحقوق الصورية" أيضًا في تنظيم خدمات التوجيه التي تضعها الدولة التي تحدد الأولويات الاجتماعية، والتدابير التي بإمكانها حل بعض المشاكل الاجتماعية، وكذا الفاعلين الذين يمتلكون شرعية التدخل لهذا الغرض، والميزانيات السنوية الممنوحة. ويكشف تحليل المبادئ الموجهة وعقود تقديم الخدمات والمسؤوليات الرسمية لمهنيي التوجيه عن العمل المحدد وهامش المناورة المهني الذي يتوفرون عليه من أجل رفع "القدرات على التوجيه" لدى الشباب. إن تنظيم خدمات التوجيه يبقى خاصًا بكل دولة أو جهة، ويعكس الأولويات السياسية. فعلى سبيل المثال، يمكن أن يتموقع "من داخل" النظام التربوي، كما هو الحال في كيبك حيث تقدم خدمات 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.

تحدد الأطر الكلية والوسيط (macro et méso) الخصائص الرئيسية لمجال الإمكانيات الخاصة بكل نظام تربوي ونظام للتوجيه. وبالفعل، فإن المورفولوجيا الفريدة لهذه "الموارد" تنتج تأثيرات متباينة على مسارات توجيه الشباب. فعلى سبيل المثال، تلعب عتبات التوجيه دورًا حاسمًا. إن تقديم العتبة الأولى للتوجيه بشكل مبكر، كما هو الحال في سويسرا، تجبر الطالب على اختيار دراسي شبه حاسم في مساره المستقبلي واختيار التوجيه (Olympio, 2012). وبنفس الطريقة، فإن درجة القابلية لمراجعة اختيار دراسي هي مؤشر جيد على درجة الحرية في نظام تعليمي معين. (Picard, Trottier, Doray, 2011). (Verhoeven, 2007). يمكن أن نعتبر أن النظام التربوي الذي تكون فيه

الخيارات المدرسية قابلة للمراجعة لديه "مورد صوري" هام في حيز الممكنات، ويكون عمليا بمثابة "عامل تحويل بيئي ذي طابع دراسي". بالإضافة إلى ذلك، فهذا المورد الصوري يمكن من مواجهة الآثار السلبية للتوجيه المبكر الذي يؤدي إلى تكريس التفاوتات الاجتماعية.

ودائما في المستوى المتوسط (més0)، يطرح الانتقال من "الموارد" و"الحقوق الصورية" (وسائل الإنجاز) إلى "القدرات على التوجيه" لدى الشباب (حرية الإنجاز) قضية "عوامل التحويل". يمكننا تعريف خدمات التوجيه على أنها تشمل في الآن ذاته "الموارد" المتاحة للشباب، وكذا "عوامل التحويل ذات الطابع المهني" التي تؤثر على تعبئة "موارد" أخرى متواجدة في بيئتهم الاجتماعية أو المدرسية. يتعلق الأمر أيضا بتقدير كيفية تأثير خدمة التوجيه على درجة الحرية الحقيقية للشباب لاختيار مشروع دراسي أو مهني. تسمح "عوامل 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 المتأثر بأشكال عدم المساواة في التوجيه. أما "عوامل التحويل السلبية"، فهي تعرقل الهدف الأصلي من "الحق الصوري". في هذه الحالة، تصير خدمة التوجيه إكراها مؤسستيا يضاف إلى باقي العوائق الناتجة عن البنية المدرسية، والانتفاء السوسيواقتصادي... وسيتم تقديم بعض الأمثلة لاحقا.

أخيرا، وعلى المستوى الجزئي (micro)، يفترض الفحص الدقيق "للقدرات" أن الشاب قد أتاحت له فرصة اختيار مشروع يمتلك أسبابا وجيهة للتشبث به، والتفاوض بشأنه (البعد المسطري للقدرات) مع والديه، ومع المؤسسة التعليمية، أو اختيار استراتيجية مدرسية تؤدي به على المدى القصير أو المتوسط إلى تملك مشروع (على سبيل المثال، المرور من خلال مسار دراسي غير مرغوب فيه للوصول في النهاية إلى مشروع دراسي مرغوب فيه). وهكذا، يتم استدماج "الوظائف المحققة" باعتبارها تمثل التحقيق الفعلي لوظائفية (حالة أو فعل) الفرد.

• أجراء 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 "الوظائف الفعلية" للشباب.

يمثل الإطار التحليلي والتركيبى المقترح والمرتكز على القدرات مشروعا طموحا يصعب تنفيذه ميدانيا، لكونه يتطلب مجموعة كبيرة من البيانات متعددة المستويات. لذلك، يمكن التوجه نحو أجراء 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 "الوظائفات 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 تركز 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 لكوتر دسون (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 لأجراً المقاربة بالقدرة 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 بمثابة "عامل تحويل سلبي"، يجد من "القدرة على توجيه". 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 أصلاً على الاختيار في لحظة معينة من مساره الدراسي (Boutinet, 2007; Biémar, 2003)؛ موقف النبوة المحققة ذاتياً 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 توجيه". 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, 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 لشباب 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، إعاقه حريتهم في الاختيار. يمكن لمقابلة الاستشارة أن تكون فرصة لشباب للإدلاء بشهادته عن مسار حياته، ومسيرته الدراسية، والفرص والعراقيل المرتبطة بنوعه الاجتماعي، أو بجماعة انتماء 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 حوار ي يعطي الفرصة لإبداء الرأي ويدعم القدرة على الفعل. وأخيراً، عندما يقترح كيشار وبيس (Guichard, 2007; Besses, 2008) 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 قيماً، والمسارات الممكنة لبلوغه، والحفاظ على درجة كافية من الثقة بالنفس حتى تستمر الإرادة في بناء مشروع له معنى بالنسبة له.

وترتبط "القدرة على التوجيه" أيضاً 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, 2014; van Zanten, Legavre, 2010). كما تسمح هذه المعلومات أيضاً 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 واحداً 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 الوجه".

خاتمة:

في المجتمعات الغربية، يشكل تكافؤ الفرص للجميع "حقاً رسمياً" يمنح للأفراد في النظم التربوية ونظم التوجيه التربوي والمهني. ومع ذلك، من حيث "الوظائف الفعلية"، لا يزال الاختيار الفردي للتوجيه يطرح رهانات شديدة التعقيد تتعلق بالعدالة الاجتماعية على مستوى حرية الاختيار، وهي رهانات لا يمكن ربحتها 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 بأجراً المقولات النظرية المعقدة القابلة للتطبيق في دراسة المنظومة العمومية للتوجيه المدرسي والمهني. وهذا يفترض اختيار، بشكل معياري، معياراً معيناً للعدالة، أي إطار نعتد عليه لاعتبار تفاوت معين على أنه غير عادل. يحيل معيار العدالة عند سن إلى مفهوم الحرية الفعلية في اختيار حياة يمتلك الفرد أسباباً 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 ارتباطاً وثيقاً باحتمال البطالة لاحقاً (Arrighi, Sulzer, 2012).

إذا كانت مشروع سن مبنياً على مفهوم الحرية، فإن نظريته أبعد ما تكون عن نظرية تحررية، كونها تحيل إلى حرية صورية نسبية، وإلى عدم التدخل في "الوظائف الفعلية" للأفعال الفردية. تتموقع مقارنة القدرات ضمن هذا الإطار. وخلافاً للنظريات الأخرى للتنظيم الاجتماعي التي تقوم على رؤية تعاقدية للحرية يكون فيها الفرد مستقلاً وائتارياً، ففي مقارنة 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

الاجتماعية. إلى أي مدى تخلق عتبات التوجيه في منظومة تربوية تفاوتات غير عادلة، أو هل هي، على العكس من ذلك، داعمة لتحرر الشباب؟ هل تشتغل منظومات خدمات الإرشاد والتوجيه بشكل 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 الاجتماعية انطلاقا من تطبيق حلول جزئية، مستجيبة لأشكال اللاعدالة، من المهم مراجعتها مع امتداد الزمن. يدعو الأمر، على وجه الخصوص، إلى تحليل "التفاوتات غير العادلة التي يمكن تجنبها" (Sen, 2009). وعلى النقيض من ذلك، فإن عجزا ما عند الولادة يمكن أن يشكل تفاوتًا، ولكنه ليس بالضرورة غير عادل. ومع ذلك، يمكنه أن يؤدي إلى تفاوتات أخرى غير منصفة، يمكن تفاديها في النظام التربوي، من خلال المعاملة المخصصة للفرد (الافتقار إلى "الموارد" المدرسية الكافية للتعويض عن الإعاقة، الإبعاد إلى مسلك دراسي دون أفق، عزلة اجتماعية).

على المستوى الوسيط (mésو)، 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 وطرق التغلب عليها في الممارسة المهنية يجب أن يكون أكثر حضورًا في التكوين الأساس في سيكولوجيا التوجيه.

لقد حاولنا رسم بعض مسارات التدخل لدعم مفهوم "القدرة على التوجيه" في مجال مقابلة الإرشاد، سواء لتوسيع مساحة إمكانيات الأفراد، أو لإزاحة التفضيلات التكيفية، أو لتصحيح وإكمال المعلومات المدرسية المتعلقة بحقيقة المتطلبات الأكاديمية وتكاليدها، أو لدعم 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 حاسماً 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 توجيهه، 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 capacités. *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.

خصوصية المنهج في تأويل النص السردي القديم عند عبد الفتاح كيليطو

مصطفى كندار

تقديم:

إن جل أعمال الدكتور عبد الفتاح كيليطو تسمُّها 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 منحها 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، ويحلل ويفكك الأنساق المضمرة التي نجدها تتحكم في مقاربتة للخطاب السردى القديم، إنه يبحث في المعجم العربي عن جواهر الكلمات، ويسائل الغائب الذي قد يصبح قابلا للحضو، وأيضا يعتبر النص القديم شهريارا مجنوننا يحتاج من يأخذ بيده، وفي لحظة أخرى يجعله شبيها بشهرزاد، التي تحتاج إلى عشيق يقبلها ويمسح دموعها لتصبح سعيدة وتعود إلى أتون الحياة.

1. آليات تحليل الخطاب السردى القديم:

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،

ففي مختلف كتابات كيليطو تحضر نسقية الثقافة العربية الكلاسيكية. و"النسق الثقافي بكل بساطة موازنة اجتماعية دينية أخلاقية استيعابية... التي تفرضها في خطية معينة من تطورها، الوضعية الاجتماعية، والتي يقبلها ضمناً المؤلف وجمهور"،¹ والأنساق الثقافية في كل الثقافات هي "أنساق تاريخية، أزلية راسخة ولها الغلبة دائماً، وعلامتها هي اندفاع الجمهور إلى استهلاك المنتج الثقافي المنظوري على هذا النوع من الأنساق، وكلما رأينا منتجاً ثقافياً أو نصاً يحظى بقبول جماهيري عريض وسريع فنحن في لحظة من لحظات الفعل النسقي المضمّر الذي لا بد من كشفه والتحرك نحو البحث عنه، فالاستجابة السريعة والواسعة تنبئ عن محرك مضمّر يشبك الأطراف ويؤسس للحبكة النسقية"².

إن النصوص القديمة سواء الشعرية أو السردية أو النقدية تكرر أنساق ثقافية؛ فكما حدث خلال القرن الرابع والخامس الهجريين تم تمرير صورة نسقية نمطية عن الشاعر، فلم يستطع الانفلات منها إلى هذا العصر حيث أصبح مؤكداً. وهكذا تزعمت مهمة الشاعر من كونه لسان القبيلة التي يدافع عنها ضد تحالفات المغرضين إلى شحاذ متصنّع متكلف يساهم في صنع فحولته. وترتبط الأنساق الثقافية أشد الارتباط بالسرد الذي يشكل قناعاً تخفياً من تحته هذه الأنساق التي تسيطر على عقول الجماهير المتلقية لهذا النمط من الخطاب النسقي، ويؤكد هذا الناقد عبد الله الغدامي بقوله: "والنسق ذو طبيعة سردية يتحرك في حبكة متقنة ولذا فهو خفي ومضمّر وقادر على الاختفاء دائماً، ويستخدم أفنعة كثيرة وأهمهما - كما ذكرنا - قناع الجمالية اللغوية، وعبر البلاغة وجمالياتها تمر الأنساق آمنة مطمئنة من عنق هذه المظلة الوارفة"³. نجد هذا في تاريخ الشعر العربي عموماً الذي كرس نسقية الشاعر المكدي، كما يحضر في المقامة التي تتخذ من التيمة الرئيسية لها الكدية

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

2 - الغدامي عبد الله، النقد الثقافي دراسة في الأنساق الثقافية العربية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط5، 2012، صص 80-97.

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

والاستجداء والشحاذة، إنه نوع من التحول في مهمة الشاعر التي كانت دفاعاً 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 شحاذاً مكدياً؟"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 ويميزهم الخلفاء بأعظم الجوائز على نسبة الجودة في أشعارهم، ومكانته في قومهم، ويجرصون على استهداء أشعارهم يطلعون منها على الآثار والأخبار واللغة وشرف اللسان والعرب يطالبون ولدهم بحفظها"². ومن أبرز الشعراء الذين كرسوا هذا النسق: المتنبي والبحري وابن هانئ السبتي... خاصة المتنبي النسقي كما يصفه الغدامي "أما مدائحه فلا شك في نسقيتها من أنها تضمم الدم من تحت الثناء وإن كان الأمر مكشوفاً 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 الهمداني لم يسلم من هذا المصير المحتوم والمشارك، حيث إن "سيرته -وهي متتالية في الأسفار تنقطعها توقفات- سيرة أغلب أدباء عصره، غادر سنة 989/380 في سن الثانية والعشرين مسقط رأسه. وستكون المرحلة الأولى مدينة الري حيث كانت شخصية الصاحب ابن عباد تجتذب أدباء كثيرين، لم يستقر الهمداني طويلاً في حضرة الصاحب المعروف بمزاجه المتقلب، فتوجه إلى جرجان ثم إلى نيسابور حيث حلَّ سنة 992/382؛ وفي هذه المدينة أُلِّفَ مقاماته

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

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

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

واشتهر صيته بعد مناظرته مع الخوارزمي ثم لم يبق من بلاد خراسان وساسان وغزنة بلدة إلا دخلها وجنى ثمرتها واستفاد خيرها وميرها، ولا ملكا ولا أميرا ولا وزيرا ولا رئيسا إلا استمطر منه بنوء، وسرى بضوء، ففاز 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 نفسها من رسائل ومقامات، فكما هو جلي في مقامات الهمداني "الشخصيتين الرئيسيتين في المقامات تجولان العالم محكوم عليهما بالتطواف المستمر، أحدهما "عيسى بن هشام" طالبا للأدب، والأخرى "أبو الفتح" لإنتاجه والانتفاع منه، نائب البحث عن الكريم ويقايز بفصاحته هبات الراوي والجمهور، وعطايا سيف الدولة وخلف، ست مقامات مخصصة لامتحاح هذا الأخير، مما يدل على أن القصيدة لم تعد هي القالب الوحيد للمديح. إن السردية العربية القديمة لها ارتباط كبير بالأنساق الثقافية السائدة في تلك الفترة، حيث نجد النسق الصنمي (العقيدة)، الذي كرس من طرف الشعراء الأمويين والعباسيين، وجعل منه النقد القدامى معتقدا يجب على الشاعر أن يسير 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 كيليطو له تجربة عميقة في حوار مع النص السردي التراثي، وهذا ما جعله خبيرا بالأنساق الثقافية العربية التي كانت سائدة عبر العصور التاريخية للأدب، سواء تلك التي ارتبطت بالنصوص الإبداعية، فالكل كان خاضعا لتواطئ المؤسسة التي لطالما كان المبدع أحد أطرافها التي توجه القافلة الأدبية، التي كانت تضع حدود وضوابط لكل ما يرتبط بالحقل الأدبي من إبداع وتلقي وغيرهما...

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

2.1. التساؤل الافتراض 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 نوعاً من التشويق والفضول الذي يستدعي بحثاً 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؛ فشهزاد كما هو معلوم كانت تروي حكاياتها في الليل لشهريار الذي يسمع لها حتى الصباح. يتساءل كيليطو "ماذا تفعل شهزاد 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؟ يبيننا 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 الهمداني، 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 والمتافيزيقا، ص 32.

كتعويذة من لجين"¹، كما نجد أيضا غياب القمر وحضوره في الآن نفسه، 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 السروجي" هو من سيقوم بتعويض القمر الباعث على السمر والخداع والاحتيال، وعلى الحية ذات اللسانين وذات اللونين السوداء 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 المرأة، "لتتذكر أن الحريري ليس أول من كتب مقامات، فمؤسس هذا النوع من السرد الذي جسده مسبقا الرواية الشطارية 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 يقتله ويوارى 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 يروي أحداث الليل التي التقى فيها بأبي زيد، والثاني يروي قصة لقائه خلال الليلة نفسها بابنه زيد"³. لكن من الشخص الذي ينطق في بداية كل مقامة بعبارة "حكى الحارث بن همام قال" من هو؟ إنه الحريري الذي لا يظهر ولا يتكلم في المقامة على الإطلاق، إنه شبيه بالشمس التي تنير الكواكب وتعطي نورها للقمر كي يستنير وتحرق نفسها؛ إنه مثل السراج يضيء للناس ويحرق قلبه وكبدته. هذا العاق الذي قتل أباه وجعل نفسه أيقونة لم يستطع أن يظهر إلا في ضياء النسخة التي أعارها له الحاضرین القمرین في الليل.

1 - الشريشي أبو العباس أحمد، شرح مقامات الحريري، دار الرشاد الحديثة، الدار 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 التكلم بالعربية، لكن لماذا؟ هذا لأن المرأة التي يملكها الآخر عن الأدب العربي مرآة صافية تعكس قدم هذا الأدب الذي له من العبقرية ما قد تفوق اليونانيين أحيانا كما جاء في نص "بتريك" الذي يورده كيليطو: "إننا قد نساوي 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 المرآة التي كان العرب ينظرون بها إلى أدهم للأسف كانت مرآة تملؤها قطرات الماء التي جعلت الرؤيا غير صافية، كانوا يرون أنفسهم أن لهم فضل الأدب على سواهم من الأمم - الشعر ديوان العرب -، وهذه من المقولات التي جعلت الأدب العربي غير قابل للترجمة؛ فالعرب أمة شاعرة بامتياز، وهذا ما جعل الذات العربية تتشعرن وتستفحل إلى درجة أن الجمالية البلاغية، وجعلت ترجمة الأدب العربي مستحيلة (الشعر). ولكن بعد هذا السبات سيدرك العرب أنهم في حاجة إلى الآخر، الذي ظل مغيبا لزم من طويل اعتقادا بالكمال الذي ظل يخذل العقل العربي. وهكذا الترجمة على هذا الأساس فليست "هي ما يضمن حياة النص أي تحوله ونموه وتكاثره فحسب، بل ما يضمن حياة اللغة والفكر"². إنها ليست قهرا للآخر ولا ارتقاء في أحضانه، وإنما هي تحول وتجدد وترحال وانفتاح وتلاقح وتكاثر وحياة"³، وهكذا يستطيع كيليطو زعزعة الثابت، وكشف 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 وليلة¹؛ فكتاب ألف ليلة وليلة "واحد من الكتب التي القارئ طوال حياته. يقرأه طفلاً، ثم يافعا وبالغا: يؤثر فيه عميقا وإليه يعود دائما"².

إن حضور النبذة الحكائية السردية في النقد عند كيليطو ليست وليدة الصدفة؛ 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 وقتته"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 مَقَامَة زوجة أبي زيد السروجي وأم زيد، لذلك كان انطلاقهما ليبحث عن هذا الأخير. وهكذا فحضور السرد يرتبط بحضور أبي زيد السروجي المَكْدِي 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، أنبؤني بالرؤيا، ترجمة عبد الكبير الشرقاوي، دار الآداب، بيروت، 2011، ص 7.

2 - كيليطو عبد الفتاح، لسان آدم، 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 الممتع.

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 تريبا عجبيا ساهم في شفاء شهريار، الذي يمثل قارئاً ومتلقياً لهذا الترياق (السرد) وعدوا للحاكية شهرزاد، فكيليطو يمثل "قارئاً مبيناً 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 نوعاً 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 والتبيين، تحقيق: درويش جويدي، المكتبة العصرية، بيروت، 2011، ص 15.

إن كيليطو يمثل شهريارا (القارئ، المستمع...)، لكنه لا يقتصر على التلقي والاستماع، فكيليطو ليس مجنوناً؛ كما هو الشأن بالنسبة لشهريار، وليس السرد علاجاً 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: ناقدًا ومؤولاً ومنقبا في الجواهر والأسرار التي يخفيها السرد العربي القديم، والتي تحتاج إلى من يكشفها للقارئ العربي، الذي أصبح لا يستطيع التعامل مع هذا التراث السردى العظيم.

إن تحليل كيليطو وتعاطيه مع النصوص باعتباره قارئاً متلقياً يفرض عليه أن يعيد بناء الحكايات من جديد، كما هو الشأن في كتابه "الحكاية والتأويل"، حيث يورد حكاية: "الصيد والعفريت"؛ فيبين كيف تفرض الحكاية على القارئ أن يصبح مؤولاً، "سأتصور الآن قارئاً ساذجاً يطلع على حكاية الصيد 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 بالغاز، 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 تحمين القارئ لهذا المعنى المحتمل من خلال عملية القراءة"².

إن فعل القراءة محفوف بمخاطر ومataهات 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 أولاً القارئ السخيف الذي يتوقف عند السرد، عند

1 - كيليطو عبد الفتاح، الحكاية والتأويل، دار توبقال للنشر، ط2، الدار البيضاء، 1999، ص 24.

2 - هولاب روبرت يابوس، نظرية التلقي، ترجمة: خالد التوزاني والجلالي الكدية، منشورات علامات، ط1، 1999، ص 78.

"الهزل" و"اللهو" أي عند الأحداث السردية في حد ذاتها، وهناك ثانيا القارئ الفطن الذي يتجاوز مرحلة السرد ويهتدي إلى الحكمة، ولكنه يتوقف عند هذا الشوط. وهناك ثالثا القارئ العاقل الذي يستوعب الحكمة ويخضع سلوكه لأوامرها ونواهيها".¹

يستطيع القارئ العاقل (المثالي) أن يصل إلى الكنز المستتر، الذي قد تحرسه الجن والأفاعي في كثير من الأحيان. رغم ذلك فإنه هذا القارئ يستعمل الحيلة (الترياق السردية) في الوصول إلى الكنز؛ وهو الأهم المختفي تحت التنورة القصيرة. هكذا فإن كيليطو محب للحكمة والسرد كاشف للأسرار الخفية للحكاية القديمة، فمن خلال لمساته السحرية والمداعبة اللطيفة لنصوص المقامات ومرآته لشخصياتها النائمة والمجنونة وحذرا من إيقاظها، وحذرا كذلك من الشخصيات التي تتسم بال المكر والخديعة، يعيش كيليطو وضعية السندباد الذي طوال حياته جوالا يجمع الجواهر ناثرا إياها في الساحة النقدية العربية، ليحيا الهمذاني والحريري والبحثري والمعري والجاحظ دون أن يحسوا بالغرابة، بل إنهم يستشعرون ألفة من اللاتاريخ واللاوجود، حيث يسهر كيليطو على أن يعبر بهم الزمان ليصبحوا معاصرا لقرائهم.

2. سِحْرُ اللَّيَالِي (أَلْفٌ لَيْلَةٌ وَلَيْلَةٌ):

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) سببا في الشفاء ليست فقط من الجنون، بل كذلك من أمراض وأسقام الأبدان، فلقد كان "يقراً في الفراش على ضوء النهار نقيض شهرزاد التي تروي بالليل وتسكت في الصباح، كنت بقطعي القراءة في المساء أخالف إشارتها الضمنية

1 - كيليطو عبد الفتاح، الحكاية والتأويل، ص 38.

وأعكس نظام الأشياء"¹، ويضيف في نفس السياق "والحال أنني 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 عفوياً إلى ذهني هو لأنه يعينني على أن أحيأ"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 عميقاً وإليه يعود دائماً. إن قراءة الليالي إلى الصفحة الأخيرة مجرد هراء، فلطالما يصاحب الأستاذ ويرأوده خطر القراءة المحذوق 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 التّطيرّ معايينة 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 نصوصاً أخرى وأنساق ثقافية (مبادئ النص الكلاسيكي التي لا تتوفر 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 الشراوي، 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.

مفقود"¹. إن قارئ الليالي يضعه كيليطو في مقابل شهر يار المجنون، فهو سقيم كذلك يحتاج إلى الاستفادة من الحكمة والعبر التي يقدمها هذا الكتاب للقارئ المتلقي، يتساءل: "من هو القارئ الجيد لليالي؟ على أية حال ليس هو الذي يرى فيها حكايات عجيبة صالحة للتسلية والتعجب، إن القارئ الجيد هو الذي يستجيب لشطين اثنين:

عليه أولاً؛ أن يستعمل العبرة، أي أن يفكر في مصيره حينما يعلم بما حصل للآخرين، فالحكايات عبارة عن نماذج توجه الاختيارات وتثير السلوك. هذا ما يؤكده مصنف "الليالي" الذي يرى في استعمال العبرة في التعليم بواسطة الأمثلة ممارسة للورع، وخضوعاً وامتثالاً لإرادة الله الذي يأمرنا بالتأمل في حكايات السابقين كي نعلم حدودنا ولا تزيغ. ثانياً؛ القارئ مدعو ضمناً 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 للرهبنة! على طرف العين"².

إن الكتابة والنسخ على الأجساد التي يدعو إليها كيليطو خاصية المرضى والمجانين، فربما الجنون قد يحدث من خلال قراءة كتب محظورة ترتبط بعالم الجن ومحروسة من العفاريات، لكن كتاب "الليالي" يمكن أن يقرأ، بل إن من خواصه ومبادئه أنه يقول للقارئ "أنا لك" "والحال أن الليالي" لا تتطلب لفهما الحد الأدنى في المقدرة اللغوية والأدبية، الحد الأدنى المطلوب للتصدي إلى قصة مرسومة أف آتئذ من الشارح ومن الأديب ومن الأستاذ، النص، والنص وحده قويا ومدمرا"³.

1 - بارت رولان وآخرون، نظرية التلقي من النبوية 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 آدم، صص 32 - 83.

إن قارئ "الليالي" مدعو - بل مرغّم - في كثير من الأحيان إلى كتابة الحكايات من جديد إلى نسج وسرد يجعل من فعل الحكيم الشهر زادي فعلا قابل للحضور اللاتاريخي، لأن في كل قارئ شهريار غافيا؛ فما إن يقرأ الحكاية حتى يصبح رغم أنفه مؤولا ومتلقيا يسعى تشريح النص وتأويله.

إن فعل القراءة لكتاب "الليالي" يجعل من القراء الافتراضيين نماذج للمرضى والمجانين وللمؤولين المرغومين على التأويل رغم أنوفهم. وهكذا فإن الذي يمكن أن نرده مع الناقد هو أن السرد ارتبط بشهر زاد الغافية داخل كل كتاب سردي، كما أن التأويل وفعل القراءة والتلقي يرتبط بشهر يار الغافي داخل كل القراء المتلقين.

2.2. النص والنقل (الترجمة):

قيل قديما "الشعر ديوان العرب" لطالما كان لهذه المقولة نفوذها السحري، الذي جعل المدونة السردية الثرية في عدد المنسيات / النوم، هذا على مستوى التصور النسقي المكرس، الذي خلفه النقد القديم "أما في الواقع: رغم كل هذه المصادر والنوادير 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 مستوى العالمية، وصار إنتاجا إنسانيا البعد والنزعة، وعلى درجة سامية من الإبداع الإنساني الرفيع، نذكر هنا للتمثيل فقط "ألف ليلة وليلة" أو "الليالي العربية" كما تعرف بذلك في الغرب¹. لقد اكتسبت بعض التجليات السردية العربية كالليالي صبغة العالمية من خلال استطاعتها الانفلات من المبادئ الكلاسيكية التي تحدد النص. وهكذا يدخل كتاب "الليالي" في خانة اللانص التي خولت له الجولان بين الثقافات بشكل دائم على خلاف النصوص الرسمية المؤسسية التي كانت تتأبى على الترجمة مثل الشعر

1 - يقطين سعيد، السرد العربي القديم مفاهيم وتجليات، المركز الثقافي العربي، رؤية للنشر، القاهرة، ط1، 2006، ص 78.

الذي جعله الجاحظ مقصورا على وعلى من تكلم بلسان العرب من الأعجام، "وهكذا فإن الشعر لا يستطيع أن يترجم ولا يجوز عليه النقل، ومتى حول تقطع نظمه، وبطل وزنه، وذهب حسنه، وسقط موضع التعجب فيه والكلام المنثور المتبدأ على ذلك أحسن وأوقع من المنثور الذي تحول من موزون الشعر"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 السجع - ثم إنه لا يشرح وليس موضوع تعليم، لكن الذي كان وراء سوء حظه وطالعه في الماضي هو الذي وراء سعادته اليوم، لأنه الكتاب العربي الذي يترجم أكثر، فكأنه يطالب بالترجمة، هو نفسه الذي ينحدر جزئيا من كتب هندية وفارسية ويونانية وبفضل شفافيته فإنه لا يكاد يفقد قوته عندما ينقل إلى لغة أخرى"².

فلطالما كان ينظر إلى الترجمة بنوع من الريبة والتحفظ، وقد ارتبطت بالخيانة للأصل الأيقونة؛ لكن الترجمة ستصبح قضية في حقيقتها قضية من قضايا الفلسفة، وترتبط أكثر بالميتافيزيقيا، إن "الليالي" نص ميتافيزيقي، وهو ما جعل ترجمته متعددة؛ "فالترجمة هي التي تنفخ الحياة في النصوص وتقلها 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 وكتابة"³.

لن نخفي حقيقة أن كتاب "الليالي" ألف من طرف العرب وإن كانت له أصول هندية وفارسية... لكن الحقيقة الشمسية التي لا دخل للقمر فيها هي أن قرائه الحقيقيين إنما وجدهم في الغرب وكأنه أُلْفَ للغرب، وهكذا "يبتعد النص عن النص المترجم مؤقتا عن أهله وذويه، ثم يعود إليهم، بل إنهم في الحالات القصوى يكتشفونه لأول مرة، يدركون أنه كان مقيما في الحي وأنهم لم يفتنوا إلى

1 - الجاحظ أبو عمرو، الحيوان، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 2003، د.ت، ص 53.

2 - كيليطو عبد الفتاح، الأدب والارتباب، ص 52.

3 - بنعبد العالي عبد السلام، في الترجمة، ص 21.

وجوده، وبالتالي أهملوه ولم يولوه ما يستحق من عناية. ولو لم يترجم كتاب ألف ليلة وليلة ولية لما اهتم به العرب، فالترجمة هي التي أعلنت شأنه ورفعت قدره، أكيد أن ترجماته تابعة له محسوبة عليه؛ لكنه بدوره متوقف عليها متعلق بها لأنها تجلي معانيه ودلالات غير متوقعة، إمكانيات تسكنه بيد أنها لا تنكشف إلا في لسان آخر، بلسان آخر¹.

وهكذا يمكن أن نقول إن "الليالي" ألفها العرب وقرأه الغرب، الذين استطاعوا أن يصلوا إلى الذي فكرت فيه شهرزاد وشهريار "وما ظل طي النسيان، المفكر فيه واللامفكر فيه، ولكن هل هذا المفكر فيه هذا المنسي هو روح النص الذي تتحدث عنه الميتافيزيقيا؟ هل هو معناه الخفي ومعناه الأصلي وحقيقته؟ إن لم يكن كذلك، فما هو المنسي الذي يختفي وراء الانكشاف يجيب هايدغر لا شيء غير الاختفاء ذاته"². لكن كيليطو أعاد الاعتبار إلى هذا الكتاب الغريق في محاولة منه إلى إنقاذ هذا الكنز وإزالة كل العفاريات وطردها، التي كانت تحرسه طوال هذا الزمان.

خاتمة:

هذه محاولة يسيرة في قراءة أعمال كيليطو، الذي يجعل قراءه يعيشون في "متاهة" .. إن سحر القراءة العاشقة للتراث السردية، التي يختص بها، تتجلى في تحديد بعض آلياته في ترياق التأويلية "الكليطية"، التي تبعث الحكاية العربية القديمة لتصبح معاصرة للقارئ، فكيليطو نقطة فارقة، بل إنه 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 يتسم باللغة الصلدة التي تتحطم في أمام السرد الكليطي.

1 - كيليطو عبد الفتاح، الأدب والارتباب، 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 منهاجته 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 تحمل على دراسته بمنهاجية تكمن فيها، وقد حاولت مشاكلة كيليطو في توضيح بعض آليات تحليل الخطاب السردية وتأويله.

المصادر والمراجع:

- ابن خلدون عبدالرحمان، المقدمة، منشورات الأعلمي للمطبوعات، بيروت، د.ت.
- بنعبد العالي عبد السلام، الأدب والمتأزيقا، 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.
- الغدامي 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، أنبثوني 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 والارتياح، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط1، 2007.
- كيليطو عبد الفتاح، الحكاية والتأويل، دار توبقال للنشر، ط2، الدار البيضاء، 1999.
- هولاب روبرت يابوس، 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 نموذجاً	9
كهد. محمد الدريج	9
المدرسة كنسق لإعادة الإنتاج: من البنيات الاجتماعية إلى الأفعال العقلانية	25
كهد. محمد مرشد	25
سوسيولوجيا التمايز أمام التربية	37
كهد. الصديق الصادقي العماري	37
استراتيجيات بناء التعلّمات - الاستراتيجيات المعرفية والمطامعرافية نموذجاً -	65
كهد. صابر الهاشمي	65
انفتاح الخطاب التربوي على مستجدات الدرس اللساني وأثره في تعليمية اللغة العربية	90
كهد. "عزوز ميلود" ود. "معايز بوبكر"	90
تلقي الخطاب المسموع وفهمه داخل الفصل الدراسي: الكفايات والآليات	112
كهد. رشيدة الزاوي	112
التربية على القيم في منهاج التربية الإسلامية	122
كهد. المصطفى السماحي	122
التجديد الأصولي: من المقاصد إلى التربية والتكوين	139
كهد. لخلافة متوكل	139
العدالة الاجتماعية والتوجيه المدرسي: إضاءات من خلال "مقاربة القدرات" لأمارتيا سن (Amartya Sen)	162
كهد. ترجمة/ تعريب: محمد حابا	162
حُصوية المنهج في تأويل النص السردي القديم عند عبد الفتاح كيليطو	186
كهد. مصطفى كنبدار	186