

مركز جيل البحث العلمي

مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية



مجلة علمية دولية محكمة تصدر شهريا عن مركز جيل البحث العلمي

Lebanon – Tripoli: Branche P.O. Box Abou Samra - www.jilrc.com - social@journals.jilrc.com



ISSN 2311-5181 DOI Prefix:10.33685/1316 العام التاسع - العدد 92 - ديسمبر 2022

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

المشرفة العامة / أ.د. سرور طالبي

المؤسس ورئيس التحرير: د. جمال بلبكاي

www.jilrc.com - social@journals.jilrc.com

DOI Prefix:10.33685/1316

التعريف بالمجلة:

مجلة علمية دولية محكمة ومفهرسة عالميا تصدر شهريا عن مركز جيل البحث العلمي تعنى بالدراسات الإنسانية والاجتماعية، بإشراف هيئة تحرير مشكلة من أساتذة وباحثين وهيئة علمية تتألف من نخبة من الباحثين وهيئة تحكيم تتشكل دوريا في كل عدد.

اهتمامات المجلة وأبعادها:

مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية عبارة عن مجلة متعددة التخصصات، تستهدف نشر المقالات ذات القيمة العلمية العالية في مختلف مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية.

تعرض المجلة جميع مقالاتها للعموم عبر مواقع مركز جيل البحث العلمي، بهدف المساهمة في إثراء موضوعات البحث العلمي.

مجالات النشر بالمجلة:

تنشر المجلة الأبحاث في المجالات التالية: علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، علم الاجتماع، الفلسفة التاريخ، علم المكتبات والتوثيق، علوم الإعلام والاتصال، علم الآثار.

تنشر مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية البحوث العلمية الأصيلة للباحثين في هذه التخصصات كافة مكتوبة باللغة العربية أو الفرنسية أو الإنجليزية.

هيئة التحرير:

- أ.د. عاصم شحادة علي (الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا)
أ.د. علي صباغ (جامعة قسنطينة 2، الجزائر)
د. ب وطي محمد نور الدين (المدرسة العليا للأساتذة، القبة، الجزائر)
د. سامية ابريغم (جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر)
د. يزيد شويعل (جامعة المدية، الجزائر)

التدقيق اللغوي:

- د. عبلة حسن (جامعة لينكولن، نبراسكا، الولايات المتحدة الأمريكية)
د. فاتن عدوي (جامعة قسنطينة، الجزائر)
د. منال ميزاب (جامعة مصطفى بن بولعيد، باتنة 2، الجزائر)

رئيس اللجنة العلمية: د. صونيا عيواج (جامعة باتنة 1، الجزائر)

اللجنة العلمية:

- د. باللموشي عبد الززاق (جامعة الوادي، الجزائر)
د. بن الأخضر محمد (جامعة زيان عاشور الجلفة، الجزائر)
د. جاب الله يوسف (جامعة المدية، الجزائر)
د. زين العابدين عبد الحفيظ (جامعة خميس مليانة، الجزائر)
د. سامية شينار (جامعة باتنة 1، الجزائر)
د. عبد الله ملوكي (جامعة سطيف 2، الجزائر)
د. علة المختار (جامعة الجلفة، الجزائر)
د. قاسمي وفاء (جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر)
د. نجوى نايف عبد النبي شكوكاني (الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا)

أعضاء اللجنة التحكيمية الاستشارية لهذا العدد:

- أ.د. صالح هيراهي (جامعة واسط، العراق)
د. إبراهيم إسماعيل عبده محمد (جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية)
د. إخلص محمد عبد الرحمن (جامعة الجزيرة، السودان)
د. أسماء سالم علي عربي (الجامعة الأسمرية، ليبيا)
د. اليسع حسن أحمد (جامعة طرابلس، ليبيا)
د. بن حجوبة حميد (جامعة مستغانم، الجزائر)
د. سعيد علي (جامعة نغاونديري، الكاميرون)
د. شلال لخضر (المركز الجامعي آفلو، الأغواط، الجزائر)
د. لطيف نجاح شهيد القصاب الفتلاوي (جامعة كربلاء، العراق)
د. مسعودي طاهر (جامعة الجلفة، الجزائر)
د. يزيد شويعل (جامعة المدية، الجزائر)

شروط النشر



تقبل المجلة الأبحاث والمقالات التي تلتزم الموضوعية والمنهجية، وتتوافر فيها الأصالة العلمية والدقة والجدية وتحترم قواعد النشر التالية :

- أن يكون البحث المقدم ضمن الموضوعات التي تعنى المجلة بنشرها.
- ألا يكون البحث قد نشر أو قدم للنشر لأي مجلة، أو مؤتمر في الوقت نفسه، ويتحمل الباحث كامل المسؤولية في حال اكتشاف بأن مساهمته منشورة أو معروضة للنشر.
- أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:
 - عنوان البحث باللغة العربية والإنجليزية.
 - اسم الباحث ودرجته العلمية، والجامعة التي ينتمي إليها، باللغة العربية والإنجليزية.
 - البريد الإلكتروني للباحث.
 - ملخص للدراسة في حدود 150 كلمة وبحجم خط 12، باللغة العربية والإنجليزية.
 - الكلمات المفتاحية بعد الملخص.
- أن تكون البحوث المقدمة بإحدى اللغات التالية: العربية، الفرنسية والإنجليزية.
- أن لا يزيد عدد صفحات البحث على (20) صفحة بما في ذلك الأشكال والرسومات والمراجع والجداول والملاحق.
- أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.
- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو الآتي:
 - اللغة العربية: نوع الخط (Traditional Arabic) وحجم الخط (16) في المتن، وفي الهامش نفس الخط مع حجم (12).
 - اللغة الأجنبية: نوع الخط (Times New Roman) وحجم الخط (14) في المتن، وفي الهامش نفس الخط مع حجم (10).
 - تكتب العناوين الرئيسية والفرعية للفقرات بحجم 16 نقطة مثلها مثل النص الرئيسي لكن مع تضخيم الخط.
- أن تكتب الحواشي بشكل نظامي حسب شروط برنامج Microsoft Word في نهاية كل صفحة.
- أن يرفق صاحب البحث تعريفا مختصرا بنفسه ونشاطه العلمي والثقافي.
- عند إرسال الباحث لمشاركته عبر البريد الإلكتروني، سيستقبل مباشرة رسالة إشعار بذلك .
- تخضع كل الأبحاث المقدمة للمجلة للقراءة والتحكيم من قبل لجنة مختصة ويلقى البحث القبول النهائي بعد أن يجري الباحث التعديلات التي يطلبها المحكمون.
- لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها .

ترسل المساهمات بصيغة الكترونية حصراً على عنوان المجلة:

social@journals.jilrc.com

الفهرس

الصفحة

6

- 7 • الافتتاحية
- 9 • مقترح دعامات لسياسة تربية تضمّن حقّ المتعلّم (ة) التونسيّ (ة) في تعليم ذي جودة، محمّد بالراشد- جامعة جندوبة، تونس.
- 31 • أقسام الكلمة في اللغتين العربية والتركية: دراسة تقابلية، هاني إسماعيل رمضان - جامعة جيسون، تركيا.
- 47 • انحراف من هم بدون مأوى قار، دراسة ميدانية لحالات التشرد بالمجال الحضري لمدينة مراكش، رشيد أنزيض/ إشراف زهير العلوي، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المغرب.
- 67 • المجتمع القبلي المغربي من منظور الآخر: تعدد الإطارات النظرية ومحدودية التفسير، محمد شرقي، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، مراكش- المغرب.
- 81 • السلطة البيداغوجية: الإنتاج وإعادة الإنتاج ، أحمد أهل السعيد، جامعة محمد الخامس، المغرب.
- 93 • العجائبيّ في أمكنة الفعل الدرامي بين غايات إيهام المشاهد ومسارات إدماج طفل التوحّد، زهير بن ترديت، المعهد العالي للعلوم الإنسانية بمدنين، جامعة قابس، تونس.

الافتتاحية

7

بسم الله المولى الأجلّ سبحانه له الحمدُ في الأولى والآخرة، نستفتحُ بالذي هو خير، ربنا عليك توكلنا وإليك أنبنا وإليك المصير.

يسر أسرة تحرير مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية أن تضع بين أيديكم العدد الثاني والتسعين (92)، والذي تضمّن مجموعة من الدراسات الأكاديمية العلمية الرصينة والمتنوعة، وكعادتها تسعى المجلة منذ تأسيسها إلى أن تكون منبرًا متاحًا لجميع الباحثين والمنتشغلين بحقول المعرفة الإنسانية والاجتماعية. ويطيب لي أن أقدم جزيل الشكر للمساهمين في صدور هذا العدد، وكذا المحكمين وفريق التدقيق اللغوي، والباحثين الذين شاركوا بأعمالهم.

والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل،،،

رئيس التحرير / د. جمال بلبكي

**تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية
لا تعبر الآراء الواردة في هذا العدد بالضرورة عن رأي إدارة المركز
© جميع الحقوق محفوظة لمركز جيل البحث العلمي**

مقترح دعومات لسياسة تربويّة تضمن حقّ المتعلّم (ة) التونسيّ (ة) في تعليم ذي جودة

Proposed pillars for an educational policy that guarantees the right of the Tunisian learner to a quality education

محمّد بالرّاشد- أستاذ باحث في علم الاجتماع/جامعة جندوبة، تونس

Mohamed Berrached - Research Professor of Sociology/ University of Jendouba – Tunisia

ملخص :

يعتبر التعليم جيّد النوعيّة مطلبًا ملحًا اليوم في مختلف دول العالم وذلك لما له من أهميّة في بناء الإنسان في مختلف أبعاده الذهنيّة والنفسية والبدنيّة والاجتماعيّة...، وأمام الصّعوبات التي تواجهها المنظومة التّربويّة التونسيّة والتي جعلتها تفقد بريقها وكذلك ثقة النّاس فيها، يكون من المهمّ تبني سياسة تعليميّة مغايرة تقوم على دعومات واضحة و مترابطة ومتكاملة وذلك حتّى يمكن ضمان حقّ الأجيال القادمة في تعليم ذي جودة يضمن للمتعلّّمتات والمتعلّّمين القدرة على اكتساب معارف العصر وتنمية مهاراتهم وذكاءاتهم المختلفة، وذلك بعد أن بات من غير الممكن اختزال عمليّة التّعليم والتّعلّم في الالتحاق بمقاعد الدراسة.

الكلمات المفتاحية : السياسة التّربويّة، التعليم حقّ، التّعليم ذو الجودة.

Abstract:

Good quality education is considered an urgent requirement today in various countries of the world because of its importance in building the human being in his various mental, psychological, physical and social dimensions, and in the face of the difficulties faced by the Tunisian educational system, which made it lose its luster, as well as the people's confidence in it. It is important to adopt a different educational policy based on clear, interconnected and integrated pillars, in order to guarantee the right of future generations to quality education that guarantees the learners and learners the ability to acquire modern knowledge and develop their skills and various intelligences, after it has become impossible to reduce the process of teaching and learning to simply being at school.

Keywords: educational policy, education is a right, quality education.

- بات التعليم جيّد النّوعيّة مطلباً عالمياً، فالمنافسة العالميّة والقناعة الرّاسخة بأنّ الفوارق بين المجتمعات تصنعها بالأساس الكفاءات البشريّة جعلتا التّعليم جيّد النّوعيّة مطلباً ملحاً، بمعنى أنّ اختزال التّعليم في التّمدرس بات غير كاف، ولا يجعل العمليّة التّربويّة جذّابة، كما لا يمكن المجتمع التونسيّ من الاستفادة الفعليّة من طاقاته البشريّة والشبابيّة منها على وجه التّحديد، ولهذا فإنّ المؤسّسة التّربويّة التونسيّة تستدعي مقارنة سياسيّة جديدة تؤطّر عملها.

- يعتبر السّياق العامّ في تونس اليوم في حاجة ماسّة إلى لتعليم ذي جودة لأنّ واقع الفعل التّربويّ التونسيّ شابته شوائب كثيرة، فقد أبان الواقع التونسيّ عن عجز في شدّد عدد كبير من المتعلّقات والمتعلّمين إلى مقاعد الدّراسة، لذلك نرى نسب الانقطاع تحوم سنويّاً حول 100 ألف منقطعة ومنقطعا عن الدّراسة، كما كشف راهن النّسق التّربويّ التونسيّ عن ضعف في إدماج فئة الشّباب أصحاب الشّهادات العلميّة في سوق الشغل ومشهد الدكاترة المعطلّين أمام وزارة التّعليم العالّيّ تعبير صارخ عن ذلك الوهن في العلاقة بين الفضائيين التّربويّ والعمليّ، لذلك فإنّ جودة التّعليم دون غيرها كفيّلة بأنّ تجعل المدرسة قادرة على تجاوز اختزال مهامّها "في مجرد آلة توزّع الشّهادات وتصنيف الطّلاب وترتيبهم على أساس معارفهم وقدرتهم على استيعاب الموادّ الدّراسيّة، والتّوافق على أنّها إعداد للحياة وتسليح للشّباب لمواجهة التّحديات الجديدة".¹

- يعكس تجديد السّياسات التّربويّة من ناحية الوعي بأهميّة التّجديد في تطوير الشّأن التّربويّ، حيث لا يمكن الاستمرار في ذات السّياسة التّربويّة خاصّة في عصر تسارعت فيه التّغيّرات وتكثّفت فيه عوامل التّغيّر فتصبح المؤسّسة التّربويّة مكرهة على مجاراة تلك التّحوّلات. ففي هذا العصر، حيث صارت المؤسّسة التّربويّة تحتكر طرائق تقديم المعارف لا غير، بات من الضّروريّ التّفكير في سياسة تربويّة تنسجم مع المرحلة، ومن ناحية أخرى يعكس تجديد السّياسات التّربويّة قناعة بأنّ حسن أداء المدرسة مرتبط بما يوقّره لها المجتمع من سياق تشتغل ضمنه، بمعنى أنّ المدرسة التونسيّة اليوم تحتاج إلى سياسة تربويّة جديدة تشكّل لها سياق اشتغال يخرج بها من الواقع الذي باتت عليه (اهتراء البنية الأساسيّة- كثرة الانقطاع- ضعف التّحصيل الدّراسيّ- ضعف التّمفصل بين مختلف المراحل وخاصّة بين المرحلة الأولى والثانية من التّعليم الأساسيّ...). وعليه، فإنّ وضع سياسة تربويّة جديدة من شأنه أن يعطي معنى للمدرسة التونسيّة بعد أن تسبّبت السّياسات التّربويّة السّابقة في خفوت بريقها لدى الكثير من التّونسيّات والتّونسيّين.

مفاهيم الدّراسة:

السياسة التّربويّة

تُعرّف بكونها "المبادئ والأهداف والمناهج أو الطّرق والوسائل التي تحدّدتها الدولة في خطّة أو برنامج وطنيّ للمنظومة التّربويّة في فترة زمنيّة محدّدة، أو أنّها برنامج وطنيّ لتنمية وإدارة العمليّة التعليميّة وفقاً لمبادئ

¹ محرز الدريسي؛ المنظومات التّربويّة المغربيّة: ملاحظات ومداخل إصلاحيّة، المستقبل العربيّ، السّنة 41، العدد 476، تشرين الأوّل / أكتوبر 2018، ص 63.

وأهداف ومناهج ووسائل محدّدة بصفة قانونية¹، بمعنى أنّ السّياسة التّربويّة برنامج وطنيّ رسميّ وقانونيّ لإدارة الشّأن التّربويّ في بلد ما في حقبة زمنيّة محدّدة، وعلى هذا الأساس يُنظر إليها على أنّها " مجموعة من الأهداف والمبادئ والاتّجاهات التي يقوم عليها التّعليم في أيّ مجتمع من المجتمعات وإطاره العام ونظمه المختلفة، وأنّها التّنظيم العام الذي تضعه الدولة لقيام أوضاع التّعليم فيها بأجهزته الفنيّة والإداريّة وفق ما تراه من أسس وقواعد ولوائح منظّمة لإتمامه"².

تعبّر السّياسة التّربويّة عن السّياسة العامّة للدولة في المجال التّربويّ، أو ليست السّياسة العامّة في نهاية المطاف مثلما عرّفها توماس داي Thomas Dye هي "اختيار الحكومة للقيام بعمل ما أو الامتناع عن القيام بعمل"³، ولهذا فإنّ وضع السّياسة التّربويّة لا يختلف عن وضع السّياسات العامّة في الميادين الأخرى، إذ هي سلسلة من الأعمال الفنيّة والتّفاعلات السّياسيّة التي تتمّ أثناء البحث عن الحلول للمشاكل التي تظهر في قطاع من قطاعات المجتمع"⁴.

وبعبارة مغايرة، يدلّ مفهوم السّياسة التّربويّة «دلالياً وعلى حدّ سواء على ما يُشار إليه باللّغة الانجليزيّة بكلمة Policy أي اتّجاه في سلوك القرار أو استراتيجيّة أو ما يسمّى عادة بـ Politics باعتبارها تتّبع من أجل تحقيق الغايات الكبرى من العمليّة"⁵، ومن ثمّ تجسّم السّياسة التّربويّة خيارات المجتمع والحكومة في تدبير الشّأن التّربويّ فكانت بذلك تعبيراً "عن الكيفيّة التي يفكّر فيها المجتمع في ذاته، وكيف يتطلّع ويستشرف آفاقه المستقبلية، ومع أنّ السّياسات التّربويّة هي نتاج للدولة وللأجهزة المركزيّة، فهي أيضاً نتاج للهيئات والتّنظيمات التابعة والمتّصلة بها مثل التّنظيمات الجهويّة والمقاولات، ومع ذلك فإنّ الدولة تبقى هي العامل المنظّم والضّامن للحدّ الأدنى من الانسجام والتّماسك والمنتج للمخطّطات والبرامج، بحيث تكتسب الجهات الفاعلة في التّربية أهميّتها وفقاً للدور المنوط بها ووفقاً للوظيفة التي تؤدّيها في هذا الميدان"⁶.

بناء على ما سبق، تجسّد السّياسة التّربويّة الخيار التّربويّ للمجتمع بمختلف قواه وتنظيماته السّياسيّة والمدنيّة وإن كان للدولة الدّور الأساسيّ في وضع الخيط النّاطم والضّامن لتماسك مختلف العناصر المكوّنة للسّياسة التّربويّة، ونظراً إلى أهميّة هذه السّياسة فإنّها تبدأ بالأهداف أو أنّ "النّقطة الأولى لأيّ سياسة تربويّة تبدأ من حيث تعيين الأهداف"⁷، لذلك فإنّ "اللّحظة الأولى للسّياسة التّربويّة تبدأ في ضبط الأهداف، وإذا كانت

¹ أحمد لشهب؛ صنع السّياسة التّربويّة في الجزائر، مجلّة المفكّر، العدد الحادي عشر، ص 257.

² المرجع نفسه، ص 257.

³ ورد عند مها يحي حسين؛ تحليل السّياسة العامّة: التطوّر والمنهجية؛ مجلّة كليّة التّجارة للبحوث العلميّة، العدد الأوّل، المجلّد الخامس والخمسون، يناير 2018، ص 5.

⁴ أحمد لشهب؛ المرجع السّابق، ص 258.

⁵ محمّد السوالي؛ السّياسات التّربويّة: الأسس والتّديب، الرّباط، دار الأمان، 1432هـ-2012م، ص 27.

⁶ المرجع نفسه، ص 27.

⁷ لويس لوغران؛ السّياسات التّربويّة، ترجمة تمام السّاحلي، بيروت، المؤسّسة الجامعيّة للدراسات والنّشر والتّوزيع 1410هـ-1990م، ص 13.

الأهداف تعني معطيات قابلة للملاحظة مثل رفع نسبة النجاح، مساهمة إيجابية في المجتمع، نتائج متميزة في التقييمات...، فإن ذلك التحديد لا يمكن له أن يتم إلا من خلال خيارات رئيسية أكثر عمقا تتمثل ببلورة الغايات المعلنة سياسيًا¹.

وانطلاقاً مما تقدّم، تكون السياسة التربوية خيار المجتمع بقيادة الدولة في تدبير الشأن التربوي، وهو تدبير موجّه بالأهداف المحددة والتي يمكن إجمالها في هدفين كبيرين "الأول هو أنّ التعليم أداة توظّف من أجل خلق جيل جديد منتج وواع، بينما الهدف الثاني هو القدرة والوعي بكيفية ممارسة الحقوق السياسية ومشاركة المواطنين في صناعة القرارات والتعبير بحرية²"، ومن هذا المنطلق تكون السياسة التربوية حصيلة تفاعل قوى المجتمع الداخلية مع بعضها البعض وكذلك نتيجة تفاعل المجتمع مع محيطه الخارجي (من خلال المقارنة أو الاستئناس بتجارب الآخرين والاستفادة من المكاسب التي حقّقها الآخرون في المجال التربوي)، وتكون تلك السياسة موجّهة بالأهداف التي يظلّ تحقيقها معيار الحكم على مدى نجاعة سياسة تربوية ما أو على فشلها.

التعليم حقّ

ويعني ذلك أنّ التعليم ليس امتيازاً، بل هو حقّ ضمنته الصكوك الدولية وفي مقدّمها الشريعة الدولية لحقوق الإنسان؛ حيث ضمن الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (1948) هذا الحقّ³، وكذلك الأمر بالنسبة إلى العهد الدولي الخاصّ بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (1966)⁴، وفي نفس الاتجاه سارت الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل⁵، وتبنّت النصوص التشريعية الوطنية ذات المبدأ، فأقرّ الدستور التونسي (25 جويلية 2022) الحقّ في التعليم وكذلك مجلة حماية الطفل... الخ.

ويقودنا تشديد مختلف الصكوك الدولية والتشريعات الوطنية على أنّ التعليم حقّ "إلى نتيجة واحدة لا يمكن تجنبها: يجب إيجاد الوسائل التي تنقذ حياة الطفل من أن يكون خراباً لذاته ولعنة على مجتمعه، وفي هذا برهنة على الحقّ المطلق لكلّ كائن إنسانيّ يخرج إلى الوجود في التعليم، ومن ثمّ يكون التعليم حقّاً وليس

¹ محرز الدرسي: المرجع السابق، ص 52.

² عبد الجليل العكاري: الفجوة بين السياسات التعليمية وأجندة التعليم العالمية 2030 ضمن Gulf Education and Social Policy Review, Volume 2, Issue n°1, 2021, p21.

³ جاء في المادة 26 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان أنّ "لكلّ شخص الحقّ في التعليم، ويجب أن يكون التعليم في مراحله الأولى والأساسية على الأقلّ بالمجان، وأن يكون التعليم الأولي إلزامياً، وينبغي أن يعمّم التعليم الفنيّ والمهنيّ، وأن ييسّر القبول للتعليم العالي على قدم المساواة التامة للجميع وعلى أساس الكفاءة...".

⁴ نصّت المادة 13 من العهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية على ما يأتي "تقرّ الدول الأطراف في هذا العهد بحقّ كلّ فرد في التربية والتعليم...".

⁵ جاء في المادة 28 من الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل "تعترف الدول الأطراف بحقّ الطفل في التعليم، وتحقيقاً للإعمال الكامل لهذا الحقّ تدريجياً وعلى أساس تكافؤ الفرص...".

امتيازاً¹. ويكتسي الحق في التّعليم أهميّة خاصّة باعتباره "أب الحقوق الأخرى، لأنّه لا حياة ولا حرّية ولا كرامة ولا شغل ولا عدل ولا مساواة ولا غيرها من تلك الحقوق لإنسان لا يعلم، مادام جاهلاً بالأساس لكلّ ما حوله"². ولكون التّعليم حقّاً، فإنّ له "أهميّة قصوى في ممارسة الإنسان لحقوقه ووفائه بمسؤوليّاته، إذ لا شك أنّ المعرفة تعدّ من الأدوات الأساسيّة في تحقيق خصائص المواطنة ومسؤوليّاتها في المجتمع الحديث"³، وعليه يكون التّعليم حقّاً وليس امتيازاً لأنّه الحقّ الضامن - ولو إلى حدّ - لتمتّع الإنسان بحقوقه الأخرى وبقدرته على المساهمة في تدبير شأن مجتمعه، وحتىّ يؤدّي التّعليم دوره على الوجه الأكمل لا بدّ أن يكون جيّد التّوعيّة.

التّعليم ذو الجودة

قبل تحديد معنى التّعليم ذي الجودة حرّياً بنا أن نتوقّف عند معنى الجودة، التي يتمّ تعريفها في الغالب على أنّها "ما يجعل شيئاً ما أو شخصاً جيّداً أو أفضل، وبعبارة أخرى ما يجعله موصى به أو مطلوباً أو يجعله ذا قيمة"⁴، فتصبح الجودة "حكم قيمة نصدره بصدد منتج ما أو بضاعة أو عمل يعتبر في تقديرنا أنّه يستجيب لمجموعة من الشّروط المحدّدة سلفاً، ويتميّز بمجموعة من الخصائص التي نرى أن توقّرها في العمل أو المنتج موضوع التّقدير يعتبر ضروريّاً، ومن جملة هذه الشّروط والخصائص ما يلي: الإتيان والتميّز وإحداث تطوّر نوعي"⁵.

وبما أنّ المجال لا يتسع للخوض في تاريخ مفهوم الجودة وتطوّره نقول إنّ الجودة حكم يصدر على منتج أو على شخص عندما تتوفّر فيه مجموعة شروط وخصائص، وأنّ الاهتمام بها في قطاع التّعليم المدرسيّ يعود "بشكل ملموس إلى عقد التسعينات حيث ارتفعت الأصوات في كلّ اتجاه إلى مقارنة هذه الخدمة العموميّة بمنهجية الجودة"⁶، وقد صارت صفة الجيّد تطلق على التّعليم "الذي يمكن المتعلّمين جميعهم من تحقيق القدرات التي يحتاجونها ليصبحوا مواطنين منتجين وفعّالين اجتماعيّاً وتطوير سبل العيش المستدام والمساهمة في بناء قيم السّلام والديمقراطيّة وتعزيز الرّفاه في المجتمعات"⁷، وحتىّ يتحقّق ذلك لا بدّ من "تحقيق جودة الأداء المهنيّ للفاعلين (ات) التّربويّين (ات) على اختلافهم وتطوير المناهج والبرامج والتّكوينات والارتقاء بحكامة المنظومة التّربويّة والرّفعة من مستوى البحث العلميّ والتّقنيّ والابتكار"⁸.

¹ محمّد بوبكري؛ المدرسة وإشكاليّة المعنى، الدار البيضاء، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2000، ص 18.

² محمّد عزيز الوكيلى؛ المدرسة ومنظومة القيم الكونيّة، مجلّة عالم التربية عدد 21/2012، ص 247.

³ محمّد بوبكري؛ المرجع السّابق، ص 19.

⁴ Delattre (J); Qualité et enseignement, spirale, Revue de recherches en éducation, n° 26, 2000, p22.

⁵ عبد الهادي مفتاح؛ دلالات ورهانات الجودة، مجلّة عالم التربية، عدد خاصّ في جزئين 22-23/2013، ص 65، ولمزيد التوسّع في هذه الشّروط والخصائص يرجى الرّجوع إلى المرجع ذاته، ص 64-66.

⁶ العربي الهداني؛ إرساء الجودة بقطاع التّعليم المدرسيّ: في المنهجية والإكراهات والشّروط، مجلّة علوم التربية، العدد 49، ص 77.

⁷ عبد الجليل العكّاري؛ المرجع السّابق، ص 22.

⁸ المختار شعالي؛ من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، مجلّة علوم التربية، عدد 64، يناير 2016، ص 77.

لا يتحقق التّعليم ذو الجودة إلّا في إطار سياسة تربويّة تضمن جودة أداء الفاعلين التربويّين وحسن تسيير المنظومة التربويّة فضلا عن تطوير المنهاج بمكوّناته المختلفة نظرا إلى أنّه "يضمّ ليس فقط برامج مختلف الموادّ، ولكن أيضا تحديدا لغايات التربية ولأنشطة التّعليم والتّعلّم التي يتضمّن برنامج المحتويات، وأخيرا إشارات دقيقة حول الطريقة التي يسلكها كلّ من المدرّس والتّلميذ خلال كلّ مراحل العمليّة التّعليميّة- التّعلّميّة بجميع مكوّناتها الصّفيّة"¹.

وأصبحت جودة التّعليم اليوم مطلبا ملحا نظرا إلى عوامل عديدة منها حاجة المؤسّسة التربويّة إلى مساندة محيط سريع التّغير متنوع الطلبات وشديد الانتقادات لأداء تلك المؤسّسة التي ظلّت لفترة طويلة قاطرة التّغيير فصارت اليوم تبحث في سبل مساندة ذلك التّغيير، وليست الجودة في التّعليم مطلب الدّول النّامية فحسب، فحتّى الدّول المتقدّمة وعلى الرّغم من "القوّة الهائلة التي تتميّز بها... وريادتها التّنمويّة بشكل عام، إلّا أنّها لا تتوقّف عن السّعي لإصلاح منظوماتها التربويّة وتجويد أدائها، وذلك في إطار حرصها الدائم ووعيمها الرّاسخ بأهميّة التّعليم الجيّد والتّعليم المستدام لمواكبة التّغيّرات العالميّة وتجنّب شعوبها مخاطر الوقوع في شبح التّخلف والانحطاط"²، بمعنى أن جودة التّعليم ليست خيارا، وإنّما هي مدخل إلزامي لجعل التّعليم أكثر فاعليّة في حياة الأفراد كما المجتمعات، ولهذا لا غرابة أن نصّ الهدف الرّابع من أهداف الأمم المتّحدة للتنمية المستدامة 2030 على "ضمان التّعليم الجيّد المنصف والشّامل للجميع وتعزيز فرص التّعلّم مدى الحياة للجميع".

السياسات التربويّة التونسيّة لتونس المستقلّة: الإطار القانوني والدّعائم

يمكننا القول إن تونس عرفت منذ الاستقلال إلى اليوم ثلاث سياسات تربويّة تجسّدت من خلال الإصلاحات الثلاثة الكبرى التي عرفتها المنظومة التربويّة منذ الاستقلال، وهي إصلاحات 1958 و1991 و2002، وأمّا السّياسة التربويّة الأولى فقد أطرها القانون رقم 118 لسنة 1958 المؤرّخ في 4 نوفمبر 1958، وقد بُنيت تلك السّياسة على الدّعائم الآتية³:

- توحيد التّعليم وتونسته (في مستوى إيطاراته)،
- إكساب التّعليم صبغة وطنيّة (في مستوى محتواه)،
- جعله متمشيا مع حاجيات البلاد (في مستوى الإطارات والتّوجّه)،

¹عبد السلام السعيد؛ تدريس مفاهيم حقوق الإنسان ضمن المناهج التّعليميّة مع دراسة تطبيقيّة، الدار البيضاء، دار الثقافة للنشر والتّوزيع، 1422 هـ- 2001 م، ص-ص 217-218.

²عماد بن عبد الله السديري؛ أزمة التّعليم التونسي: حقائق مخيفة تكشفها التقارير الدوليّة، تونس، يافا للبحوث والدراسات والنّشر والتّوزيع، 2019، ص18.

³المختار العياشي؛ في تاريخ المدرسة التونسيّة خلاصة 32 قرنا من الكتابة والمعرفة والتّعليم (1101 ق م / 2007 م)، تونس، مركز النّشر الجامعي، 2012، ص289.

- نشره أفيقًا وعموديًا (نحو ديمقراطية التعليم وإجباريته).

ويمكن القول إن الهدف الرئيسي لتلك السياسة كان جعل التعليم أداة توثيق لعرى الوحدة الوطنية وتجسيم خيارات النخبة السياسية في تحديث البلاد، ولذلك اعتبر الرئيس بورقيبة أن التعليم يهدف "إلى تعميم تثقيف النشء من جهة وخلق مناخ قومية تونسية من جهة أخرى تضمن للشباب القيام بواجباته والتصرف في حقوقه والانسجام مع إخوانه في العائلة التونسية لأداء رسالته وإعانة الدولة على أداء رسالتها"¹.

وحتى تضمن الدولة تحقيق السياسة التربوية لأهدافها وخاصة منها توثيق عرى الوحدة الوطنية وتجاوز الانتماءات الأولية لصالح الولاء للدولة وللجمهورية الوليدة دون غيرها، خصصت الدولة - وهي مهندسة تلك السياسة - ما يقارب ربع ميزانية الدولة، فكانت الميزانية المخصصة للتعليم سنة 1966 24.3%²، ولهذا يمكن القول إن السياسة التربوية الأولى لتونس المستقلة وجهها الهدف المركزي للنخبة السياسية وهو تحديث البلاد ونشر قيم الجمهورية الوليدة وحاجاتها من الكادر البشري.

أما السياسة التربوية الثانية فقد أطرها القانون عدد 65 لسنة 1991 المؤرخ في 29 جويلية 1991، وقد اعتمد في هذه السياسة "نظام التعليم الأساسي وتعريب تدريس المواد التعليمية في الابتدائي والإعدادي"³، وقد أقرت السياسة التربوية الثانية إجبارية التعليم، وأحدثت دينامية بيداغوجية على الفعل التربوي في الفصل بعد أن انتصرت لبيداغوجيا الأهداف على حساب بيداغوجيا المحتويات التي كانت سائدة في السياسة التربوية الأولى، الأمر الذي أوجب تكثيف التكوين المستمر للمدرّسات والمدرّسين، فأحدثت المراكز الجهوية للتربية والتكوين المستمر بكل الولايات بغرض تعهد مختلف الفاعلين التربويين ولاسيما منهم المدرّسات والمدرّسون بتكوين مستمر يستجيب لحاجيات مدرسة التعليم الأساسي، التي نجم عن إرسائها ارتفاع في أعداد التلاميذ بالمرحلة الثانية من التعليم الأساسي والتعليم الثانوي، حيث قفز العدد الإجمالي لتلاميذ المرحلتين من 485.090 في العام الدراسي 1989-1990 إلى 908.248 سنة 1999-2000⁴ ورافق ذلك الارتفاع ارتفاع آخر في عدد المدرّسين.

وعموما، يمكن القول إن السياسة التربوية الثانية كانت عبارة عن تفاعل المجتمع التونسي مع واقع جديد عاشته تونس بعد التغيير الذي عرفته البلاد التونسية سنة 1987 بما يعنيه ذلك التحوّل -مثلما سُمّي آنذاك- من إعادة التّظر في مختلف مكونات السياسة العامة للبلاد بما فيها السياسة التربوية، ولكن تلك السياسة، وعلى الرّغم من أهميّة الدعامات التي أسّست عليها، والتي أفضت إلى رفع نسب التّمدّس وتجديد الفعل

¹ الحبيب بورقيبة خطبة بعنوان إصلاح التعليم، ورد عند ثريا عرفاوي؛ التحوّلات السياسية والسياسات التعليمية في تونس، إسطنبول، المعهد المصري للدراسات، 2020، ص 8.

² المختار العياشي؛ المرجع نفسه، ص 294.

³ محمّد بن فاطمة؛ عقلنة إصلاح المنظومة التربوية بتونس وتوحيده (وفق التكنولوجيا اللامادية)؛ تونس كوبي برو COPIE PRO، 2020، ص 17.

⁴ المختار العياشي؛ المرجع السابق، ص 337.

البيداغوجي على مستوى التعليم والتقييم إلا أنها أحدثت خلافاً بالغائها التعليم المبرّي دون أن تكون لها رؤية استشرافية تُعوّض ذلك التعليم الأمر الذي سينعكس سلباً لاحقاً على عالم الشغل، وهي مسألة سنأتي على توضيحها لاحقاً.

وأما بالنسبة إلى السياسة الثالثة فقد أطرها القانون عدد (80-2002) المؤرخ (في 23 جويلية 2002). ومن التوجّهات الكبرى التي ركّزت عليها¹:

- اعتماد المقاربة بالكفايات.
- اعتماد بيداغوجيا المشروع.
- إرساء التقنيات الحديثة في مجالي تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم.
- فتح مجال أوسع للتوجيه المدرسي من خلال الشعب المؤدية إلى البكالوريا (الثانوية العامة) في محاولة لإحداث تفاعل مع سوق الشغل.

وقد جسدت هذه السياسة التربوية التي تبنتها تونس في مطلع الألفية الجديدة تفاعل البلاد التونسية تربوياً مع العولمة وتحدياتها على مستويات عديدة منها تحولات سوق الشغل ومنها الاستثمار في الذكاء البشري والتركيز على الإنسان كمصدر وصانع للثروة، ولهذا حملت تلك السياسة رؤية تجديدية منها وضع التلميذ في قلب العملية التعليمية وفي محور النظام التربوي بما يتطلبه ذلك من إجراءات².

لم تقتصر النزعة التجديدية في تلك الأسس التي سبق ذكرها بل تجاوزت ذلك إلى محاولة التعالي عن المواد، فتمّ إيجاد المجالات، مجال اللغات، مجال العلوم، مجال التكنولوجيا، مجال الاجتماعيات³، وشملت الرغبة في تجاوز النزعة التفكيكية للمواد من خلال التعلّمات الاختيارية التي مثلت من ناحية محاولة لإدماج بيداغوجيا المشروع في صلب أنشطة التعليم والتعلّم والتقييم ومن ناحية محاولة إيجاد تقاطعات بين المواد تعطي التعلّمات معنى غير تقليدي⁴.

حصاد السياسات التربوية: حساب الحقل ليس حساب البيدر

من المهمّ للغاية التوقّف عند حصاد السياسات التربوية لأنّ الحكم على نجاعة أيّ سياسة كانت يكون من خلال نتائجها، أو ليست السياسة عامة إنجازات! وعليه يكون من المنطقيّ التوقّف عند نتائج تلك السياسات

¹ محمّد بن فاطمة؛ المرجع السابق، ص 18.

² جاء في وثيقة الخطة التنفيذية لمدرسة الغد 2002-2007 ما يأتي «لتنهض المدرسة بمهامها على الوجه المطلوب، يتعيّن عليها أن تضع التلميذ في صدارة اهتماماتها وأن تبوأه منزلة محورية في العملية التعليمية. ويستوجب ذلك اتّخاذ جملة من الإجراءات المتنوعة: إجراءات بيداغوجية، إجراءات هيكلية، إجراءات تنظيمية...، لمزيد التفاصيل حول مضمين هذه الإجراءات يرجى الرجوع إلى الوثيقة نفسها، ص 56.

³ حول هذه المجالات وكفاياتها، يُرجى الرجوع إلى برنامج البرامج الذي أصدرته وزارة التربية في جانفي 2003.

⁴ حول تجربة التعلّمات الاختيارية في تونس؛ يرجى الرجوع إلى مصطفى الشيخ الزوالي؛ المدرسون والتجديد: دراسة حول الإصلاح التربوي لسنة 2002 في تونس، المنستير، المطبعة التيمومي، 2022.

التربوية التونسية والتي يمكن القول إنها حملت نقاط قوّة ينبغي تمييزها والمحافظة عليها، فقد أفضت تلك السياسات التربوية إلى نشر المؤسسات التعليمية في مختلف مناطق البلاد وجهاتها بما في ذلك تلك النائية والقصية، وهو ما دفع ببيار أندريه لويس Pierre André Louis إلى القول إن المدرسة في تونس هي التي ذهبت إلى الطفل وليس العكس¹، وقد أثمر ذلك الانتشار ارتفاع نسب المتحقيين بمقاعد الدراسة حيث فاقت تلك النسبة الـ99 بالمائة من العام الدراسي 2008-2009²، كما يسجّل لهذه السياسات ارتفاع نسب الالتحاق بمقاعد الدراسة لدى الجنسين، حيث كانت النسب متقاربة³، وهو ما يعني أن تلك السياسات ربحت رهان ديمقراطية التعليم من ناحية الكمّ أي من ناحية ارتفاع نسب الالتحاق.

لم يكن الطّابع الكميّ العنم الوحيد لتلك السياسات التربوية التونسية، فالكادر التونسيّ - من خريجي تلك السياسات- منتشر في بلاد كثيرة في العالم، ويقدم إضافات نوعية في مجالات مختلفة منها الصحة والتعليم... الخ، وهو ما يعني أن تلك السياسات التربوية نجحت في مهمة تكوين إطارات تونسية على درجة من الكفاءة تجلب لها الاحترام في بقاع مختلفة من العالم. كما سمحت السياسات التربوية المنتهجة منذ الاستقلال أيضا بنشر ثقافة حقوق الإنسان والمواطنة، ولا غرابة أن تصدرت تونس الدول العربية في المطالبة بإرساء الديمقراطية وبناء عقد اجتماعي محوره المواطنة، فقد أظهر أحداث ما سُمّي بـ "الربيع العربي" رغبة التونسيّات والتونسيّين في أن تكون قيم الجمهورية هي القيم السائدة في المجتمع والتي ينبغي نقلها من جيل إلى جيل، ولعلّ ذلك التمسك بالمواطنة والجمهورية والديمقراطية وحقوق الإنسان وخاصة منها حقوق المرأة كلّها عوامل تبيّن أثر سياسات التعليم المدنيّ العام التي أتبعها تونس منذ الاستقلال، ولعلّ عدم انجرار التونسيّين وراء العنف مثلما كان الشأن في مجتمعات عربية أخرى يعود - في جانب مهمّ منه- إلى تأثير السياسات التعليمية التي كان لها دور محوري في نشر ثقافة التعايش والتسامح.

وعموما، يمكن القول إن تونس نجحت إلى حدّ كبير من خلال السياسات التربوية التي انتهجتها في كسب عدد من الرهانات الكبرى التي كانت مطروحة على جلّ دول العالم النامي ومنها على وجه التحديد رهان ديمقراطية التعليم ولكنّ ذلك النّجاح لا ينبغي أن يخفي نقائص شابت أداء المنظومة التربوية التونسية عبر مختلف السياسات المنتهجة والتي تجعلها تحتاج فعلا إلى سياسة تربوية تضمن جودة التعليم.

بشيء من التفصيل نقول إن الشوائب التي تعلقت بالسياسات التربوية في تونس تلامس مسائل مختلفة منها على وجه الخصوص ضعف العلاقة مع سوق الشغل والتي ستنجر عنها ولادة صورة سلبية للمؤسسة التربوية التونسية (مدرسة وجامعة)، فقد جعل ضعف تلك العلاقة العديد من التونسيّين والتونسيّات ينظرون إلى المدرسة والجامعة على أنّهما ليستا وسيلة للتكوين النافع وللترقي المهني والاجتماعي والصعود المراتبي، وإنّما

¹Louis (P.A) ; Tunisie du Sud : Ksars et Villages de Crêtes, Paris, CNRS, 1975, p12.

²وزارة التربية: الإدارة العامة للدراسات والتخطيط ونظم المعلومات، الإحصاء المدرسي، السنة الدراسية 2012-2013، ص 14.

³المرجع نفسه، ص 14.

باعتبارهما آلة لتفريخ المعطلين من الشباب لإعادة إنتاج الإحباط والبؤس¹، بمعنى أنه "لم يعد للمدرسة معنى المصعد الاجتماعي، بعد أن أصبح اليوم التعليم التونسي بكلّ درجاته تعليماً لا ينتج إلاّ البطالين بأعداد غزيرة، كما أصبح تعليماً طبقياً يعيد بنسبة كبيرة إنتاج المنظومة الاجتماعية القائمة على التفاوت بين الطبقات الاجتماعية"²، ولهذا طالب أحد وزراء التربية السابقين بـ "إعلان حداد وطني على التعليم في تونس مضيفاً اليوم التلميذ يقرأ باش يحرق، يقرأ ويقعد بطال"³.

أدى ضعف العلاقة بين واقع الشغل ومخرجات المدرسة إلى ضعف ثقة التونسيّات والتونسّيين في المؤسسة التربوية، بمعنى أنّ صورة المدرسة فقدت بريقها ولم تعد جذابة بالنسبة إلى التلاميذ (حتى من حيث المظهر والفضاء) وبالنسبة إلى الأولياء لأنّها لم تعد قادرة على ضمان مستقبل أفضل لأبنائهم، وضمن هذا السياق أشار الباحث الهادي التيمومي إلى "ظاهرة لها دلالة انفردت بها تونس، وهي ظاهرة تمزيق تلاميذ التعليم الثانوي لكراساتهم وكتبتهم في آخر السنة المدرسيّة ونثرها في الشارع أمام المدارس وفي وضوح النهار وعلى مرأى ومسمع من الجميع، أليست هذه الظاهرة مؤشراً على أن المدرسة لم تعد بالنسبة إلى التلاميذ مصعداً اجتماعياً، أليس الشعار الذي أصبح يردده التلاميذ والطلبة هو "تقرا ولاّ ما تقراش المستقبل ما تماش"⁴.

من المهمّ التأكيد في هذا السياق على مسألتين كانا لهما دور في غياب التناغم والانسجام بين مخرجات المدرسة ومتطلّبات سوق الشغل، تتصلّ الأولى بالطابع الديناميكي للشغل حيث بدأت مهن في الاختفاء وأخرى في البروز، وهو ما يتطلّب رؤية استشرافية للتّعامل مع ذلك العالم المتغيّر باستمرار، وتتعلّق الثانية بصورة الشغل في المخيال الجمعي التونسيّ حيث ظلّت مرتبطة بشديد الارتباط بعالم الوظيفة والشغل القارّ، الأمر الذي نجم عنه نفور الشباب - خاصّة المتعلّم - من مهن أخرى من جهة، وعدم إقدامهم على المهن الحرّة من جهة أخرى، وهو ما يعكس ضمناً غياب ثقافة المبادرة لدى خريجي تلك السياسات التربويّة، وبعبارة أخرى، "على الرّغم من فرص العمل المحدودة للشباب المتعلّمين، يحاول الآباء والأمّهات في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا جعل الاستثمارات التعليميّة لأطفالهم على أساس ما يتطلّب سوق العمل، لكن مع هذا يبقى الآباء والطلّاب على حدّ سواء يرون أن "الوظائف الجيدة" تتطلّب شهادة جامعيّة بغضّ النظر عن مستوى المهارات التي يمتلكها أبناؤهم"⁵.

وإذا ما أضفنا إلى ذلك، تخلي الدولة بدءاً من السّياسة التعليميّة الثانية عن التعليم المهنيّ الذي كان عامل نجاح للسّياسة الأولى (توفير التّقنيين والفنيين وأعداد من الصناعيين...)، وذلك على الرّغم من العودة

¹ نريا عرفاوي؛ المرجع السّابق، ص 22.

² الهادي التيمومي؛ تعليم الجهل في عصر العولمة والإصلاح التربويّ، صفاقس، دار محمد علي الحامي للنشر، 2016، ص 16-17.

³ ناجي جلول يدعو إلى تنكيس العلم الوطنيّ وإعلان حداد وطني على التعليم في تونس، عن موقع <https://www.alikhbariaattounsia.com> (شوهد في 21/16/2022/9/14د).

⁴ المرجع نفسه، ص 43.

⁵ عبد الجليل العكاري؛ المرجع السّابق، ص 2.

المحتشمة للمدارس الإعدادية التقنية والتي لم تقدّم إضافة نوعيّة في إدماج الشباب في سوق الشغل منذ إحداثها في العام الدراسي 2007-2008، سنكون أمام معضلة عميقة متعدّدة الأبعاد تحتاج إلى مقارنة أخرى تجمع بين الاستشراف وتنمية مهارات المبادرة والتّعليم التقنيّ القادر على تكوين تقنيّين وصنّاعيين يندمجون بطريقة سهلة في سوق العمل، وبعبارة أخرى غابت عن السياسات التربويّة التونسيّة الرّؤية الاستشرافيّة العميقة التي تؤهلّها للمواءمة بين مخرجات المؤسّسة التعليميّة وطلبات سوق الشغل، ويجد هذا الكلام شرعيّة له في العدد الكبير مثلاً من الكليّات والمعاهد العليا التي تدرّس طلبه سيجدون لا محالة صعوبة في الاندماج في سوق الشغل.

لم يكن ضعف العلاقة بين مخرجات المؤسّسة التربويّة والتعليميّة ومتطلّبات سوق الشغل نقطة الضعف الوحيدة التي عانت منها تلك السياسات بل كانت هناك نقاط أخرى منها ضعف أداء التّعليم التونسيّ، وفي هذا السياق يرى الباحث التونسي عماد السديري أنّه "بالعودة إلى بيانات دوليّة... تبين كذلك أنّ المؤشّرات الدّالة على ضعف أداء التّعليم التونسيّ ومساهمته في حرمان فئات واسعة من الاستمرار في التّعليم قد كانت كبيرة منذ سبعينات وثمانينيات القرن الماضي، فعلى سبيل المثال في العام 1990 لم يتجاوز الأداء التّعليميّ للفئة العمريّة 25 سنة فما فوق 3.4 سنوات لا غير، أي أنّ المستوى التّعليميّ للشعب التونسيّ في تلك الفترة لم يتجاوز السنة الثالثة من التّعليم الابتدائيّ"¹.

يشير ضعف الأداء المشار إليه أعلاه إلى أنّ نشر التّعليم لم تصحبه قوّة في الأداء، وهو ما نجم عنه ضعف المعدّل العام للمستوى التّعليميّ للتونسيّات والتونسيّين الذي لم يتعدّ الخامسة ابتدائيّ سنة 1990، ولعلّ ما يسترعي الانتباه أكثر في هذا السياق ما أورده نفس الباحث كذلك من أنّ البيانات الدوليّة "تكشف بشكل مؤلم أنّ تونس قد دخلت الألفية الجديدة (العام 2000) بمستوى تعليميّ عامّ للشعب التونسيّ (الفئة العمريّة 25 سنة فما فوق) لم يصل حتّى إلى السنّة الخامسة الابتدائيّ، وهي معطيات محبّطة تعكس فشلاً هائلاً في إرساء منظومة تربويّة داعمة للشعب التونسيّ وممكنة له"².

وقد اتّخذ ضعف الأداء طابعاً آخر فمن "خلال بحث علميّ أجري عام 2013 بالمركز الوطنيّ للتّجديد البيداغوجيّ والبحوث التربويّة التابع لوزارة التربية بتونس، تبين أنّ حوالي 20% من تلاميذ السنّة السابعة من التّعليم الأساسيّ لهم مستوى دراسيّ متدنّ جدّاً؛ منهم من لا يستطيع كتابة اسمه، بعضهم يكتب الحروف دون التّفريق بينها (وضع كلمات في سطر متواصل) ومنهم من يقرأ نصّاً لا يفهمه"³، وهو ما يعني أنّ ضعف الأداء صار معطى هيكليّاً في المنظومة التربويّة التونسيّة ولا يمكن بحال من الأحوال التغلّب عليه دون اتّباع سياسة تربويّة تضمن تعليماً جيّداً.

¹ عماد بن عبد الله السديري، المرجع السابق، ص 21.

² المرجع نفسه، ص 21.

³ محمّد بن فاطمة؛ المرجع السابق، ص 23.

رافق ضعف الأداء أو بالأحرى نجم عنه ارتفاع أعداد المنقطعين عن الدراسة، و"في هذا السياق يوثق تقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي أنّ حوالي 7% قد انقطعوا عن الدراسة قبل أن يكملوا تعليمهم الابتدائيّ ما بين الأعوام 2007 و2016 وهو رقم مفرغ ومقلق جدا، إذ يعني أن حوالي 700 ألف طفل تونسي ممّن ولدوا في الألفية الجديدة (بعد العام 2000) لم يتمكنوا من إتمام تعليمهم الابتدائيّ وحرّموا من الاستمرار في الدّراسة وإكمال تعليمهم الأساسي¹".

ويكمن خطر الانقطاع المدرسيّ بالأساس في الارتداد إلى الأميّة وما ينجم عن ذلك من معيقات للفرد كما للمجتمع، أي أنّ ارتفاع نسب الانقطاع ستكبل قدرات المجتمع باعتبارها تمنعه من الاستفادة من طاقات جميع أبنائه وبناته، وستكبل طاقات الأفراد لا سيما في هذا العصر الذي بات فيه حسن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتّصال من الضروريّات ومن عوامل الاندماج في المجتمع، وكذلك الأمر بالنسبة إلى الإبداع، بعبارة أخرى، يشكّل الانقطاع وجهاً آخر لضعف الأداء كما يبرز عجز سياسات تربويّة على التّعاطي مع ظاهرة الانقطاع بشكل يحدّ منها.

ومن أوجه القصور الأخرى التي شابت السياسات التربويّة التونسيّة معضلة التّفاوت بين تلاميذ الوسط الحضريّ وزملائهم في الوسط الريفيّ، إذ "لا يتلقّى الأطفال والشباب في المناطق الريفيّة تعليماً بنفس جودة تعليم الأطفال في المدينة، في جميع المناطق الريفيّة في تونس تباطأ معدّل الالتحاق بالمدارس في أواخر الثمانينات كما يتّضح من النموّ الضعيف في معدّل الالتحاق بين 6 و9 سنوات في إحصاء عام 1989 مقارنة بتعداد عام 1984 (81.6% و 78.4%)²"، بمعنى أنّ تفاوتاً في الالتحاق بين الأطفال بناء على انتمائهم إلى المدينة أو الريف، وهو تفاوت يخلّ بمبدأ المساواة وتكافؤ الفرص الذي هو هدف محوريّ لكلّ سياسة تربويّة.

وقد رافق هذا التّفاوت بين الوسطين الحضريّ والريفيّ معطى مهمّ ذو تأثير في أداء المنظومة التربويّة ويتعلّق الأمر بنوعيّة المدرّسين عابري السبيل الذين يعبرون الريف متّجهين إلى المدن، وهنا تصبح مدارس وإعداديات ومعاهد المناطق الريفيّة نقاط عبور إلى المؤسّسات التربويّة لا يقيم بها المدرّسون إلا لفترة وجيزة تنتهي في الغالب بالحصول على التّرسيم، الأمر الذي ينعكس سلبيّاً على نتائج بنات تلك الأرياف وأبنائها، وتتضاعف أزمة علاقة الريف بالمدرسة عندما يصبح خريجو المدرسة من الريفيين لا يحبّذون الاستقرار بالريف، بل حتّى أولئك الذين حصلوا على مستوى دراسيّ محدود يحرصون على الالتحاق بالمدينة، لقد أصبح التّعليم عامل انجراف اجتماعيّ بالنسبة إلى الريف حسب عبارة عالم الاجتماع الصيني في Fei³ و"باختصار لا تلعب المدرسة دوراً في دمج الشباب في المناطق الريفيّة، جميع الذين ذهبوا إلى المدرسة ولو كان ذلك لبضع سنوات، يرفضون العمل

¹ عماد بن عبد الله السديري؛ المرجع السّابق، ص 22.

² محمد الطيّب بدور وسميرة غانمي؛ التّعليم التّونسي بين خطر الإفلاس وواجب التّأسيس لتعليم تحرّري منصف، تونس، شامة للنشر، 2020، ص 112.

³ Fei؛ L'école facteur d'érosion sociale, in Rambaud (P) ; Sociologie Rurale, Paris, La Haye, Mouton, 1976, pp255.

الزراعي، أمر يبرز الفجوة بين تطلّعات الشّباب والظّروف الاجتماعيّة والاقتصاديّة للبيئة، تتداخل العوامل النفسيّة والمؤسّسيّة والاقتصاديّة لإحداث شعور بالإحباط بين الشباب¹.

في دعائم سياسة تربويّة تضمن حقّ التلميذ(ة) في تعليم جيّد

أمام الصعوبات التي تواجهها السياسة التربويّة التونسيّة في الوقت الرّاهن، تبدو الحاجة ملحة إلى سياسة تربويّة مغايرة خاصّة أمام تراجع صورة المدرسة العموميّة في السنوات الأخيرة نتيجة عدّة عوامل منها عدم قدرة السّياسة التربويّة الثالثة مثلاً على معالجة الثّغرات التي كانت سبب ولادتها مثل ضعف مردود المؤسّسة التربويّة وسيطرة المنحى الكميّ وضعف مكتسبات التّلاميذ²، ومنها أيضاً الوضع المضطرب لأداء المنظومة التربويّة بعد ثورة شتاء 2010-2011، إذ أنّ "الثورة أنتجت ظاهرة جديدة وهي كثرة الاحتجاجات في إطار المطالبة بالحقوق والتي طالت قطاع التربية من خلال دخول الإطار التربويّ بدوره (أساتذة ومعلّمين وإداريين) في احتجاجات للمطالبة بحقوقهم الماديّة والمعنويّة ممّا عطلّ الدّروس شهوراً عديدة³"، وقد نجم عن اضطراب أداء المؤسّسة التعليميّة توجّه الكثير من الأولياء إلى المؤسّسات الخاصّة، فقد ذكر رئيس النقابة الوطنيّة للتّعليم الخاص أنّ "تضاعف عدد المؤسّسات التربويّة الخاصّة وتلاميذها خلال السّنات الأخيرة، يترجم تفور الأولياء من التّعليم العموميّ"⁴؛ حيث "أشار إلى أنّ تضاعف عدد المؤسّسات الخاصّة من 670 مؤسّسة تربويّة خلال السّنة الدّراسيّة 2015-2016 إلى 1254 مؤسّسة خلال السّنة التربويّة 2021-2022 وتزايد عدد التّلاميذ من ما يزيد عن 119 ألفاً خلال السّنة الدّراسيّة 2015-2016 إلى 183 ألفاً خلال السّنة الدّراسيّة 2020-2021 هو برهان قاطع على نفور الأولياء من القطاع العموميّ واستنجادهم بالقطاع الخاصّ"⁵.

في خضمّ ما تعانيه المدرسة التونسيّة اليوم، يكون من الوجيه التّفكير في دعائم سياسة تربويّة هدفها إعادة إشعاع المؤسّسة التربويّة التونسيّة ومن هذه الدعائم:

دعامة المحافظة على طفولة المتعلّم: تعدّ العناية بطفولة المتعلّمت والمتعلّمين دعامة أساسيّة لأيّ سياسة تربويّة تروم تمتيع الأطفال بتعليم جيّد، ولكن الملاحظة والمتابعة اليوميّتين للفعل التربويّ في تونس تبيّنان أنّ المتعلّم (ة) يأتي إلى المدرسة طفلاً ولكنّه يعامل في الغالب على أنّه راشد، حتّى أنّ قدومه إلى المدرسة صار مخصّصاً لأداء الواجبات المدرسيّة وليس للتمتّع بحقّ الطفل في التّعليم والتعلّم.

¹ محمّد الطيّب بدور وسميرة غانمي؛ المرجع السابق، ص 112.

² وردت هذه النّقائص في وثيقة مجتمع المعرفة التي كانت الأرضية للسياسة التربويّة الثالثة التي أطرها قانون جويلية 2002، ينظر وزارة التربية، نحو مجتمع المعرفة...، مرجع سابق، ص 19-20.

³ ثريا عرفاوي؛ المرجع السابق، ص 25.

⁴ نقابة التّعليم الخاصّ: تضاعف عدد المؤسّسات التربويّة الخاصّة وتلاميذها خلال السّنات الأخيرة يترجم نفور الأولياء من التّعليم العموميّ، عن موقع Babnet 29 octobre 2022 (شاهد على الساعة 16:25).

⁵ المرجع نفسه.

ليست الطفولة مرحلة عادية في حياة الإنسان، "بل هي من أهمّ مراحل حياة الإنسان إن لم تكن أهمّها ففيها تتشكّل شخصيّة الفرد، فإذا كان هناك اهتمام بهذه المرحلة وإشباع لجميع الحاجات والمتطلّبات في جميع الجوانب المادّية وكذلك المعنويّة والروحيّة، فإنّ ذلك ينتج جيلاً متّزناً، متكاملًا في تربيته؛ وفي المقابل فإن إهمال هذه المرحلة قد يجعل من الطفل الذي سيكبر ويصبح أحد أفراد المجتمع الذين يعوّل عليهم، سيجعله ذلك عضواً غير نافع وعالة على مجتمعه وما ذلك إلاّ لأنّه لم يلق العناية الكافية في طفولته...، لذلك كان لابدّ من إدراك أهميّة هذه المرحلة ونموّ الطفل فيها وأهمّ خصائصها"¹، فالوعي بأهميّة مرحلة الطفولة، يستدعي من كلّ سياسة تربويّة احترام خصائص تلك المرحلة، وفي هذا السّياق مثلاً "تحتّم المدرسة الفنلندية كثيراً الإيقاع البيولوجيّ للطفل بهدف تفادي أي إرهاب حتّى حدود السنّ الإلزاميّ أي 16 سنة بحيث أنّ الحصّة لا تتعدّى 45 دقيقة مع تخصيص 15 دقيقة للاستراحة، وبين كلّ حصّة وأخرى تمنح فيها حرّية تامّة للتلاميذ لاسترجاع أنفاسهم (استعمال الحاسوب، الجلوس بقاعة مخصّصة للراحة، الحضور بالممرّات، مناقشة حرّة... الخ)"²، وهو ما يبيّن أهميّة الطفولة في هذا البلد الرائد تربويّاً.

ليس الإيقاع البيولوجي هو البعد الوحيد الذي يجب أن توليه السياسات التربويّة أهميّة خاصّة بل كلّ أبعاد شخصيّة الطفل، بمعنى أنّه لما كانت "المدرسة بمنهجها التعلّيميّة وطرقها البيداغوجيّة ووسائلها الديدانكتيكيّة ومدرسها، خلقت من أجل التلميذ ولم يخلق التلميذ من أجلها"³، فإنّ على السّياسة التربويّة تبنّي مدخل حقوقيّ لإرساء أي خطط وأهداف تربويّة لأنّ هذا المدخل يقوم "على مسّلمة مفادها أنّ المدرسة وُجدت لفائدة الطفل، وهو المستفيد الأوّل والرئيسيّ منها، ويجب أن تكون جودة أداء المؤسّسة التربويّة وحكامتها مرتبطين ارتباطاً وثيقاً بمدى تجسيد حقوق الطفل في الفضاء المدرسي"⁴.

إنّ جودة التعلّم مرتبطة باحترام حقوق الطفل، وهذا الاحترام لا يكون إلاّ ب"إدراج حقوق الإنسان عامّة وحقوق الطفل خاصّة في التكوّن الأساسيّ والمستمرّ للمقبلين والمشتغلين في الحقل التربويّ شأنها في ذلك شأن المقاربات البيداغوجيّة التي تيسّر ترجمة هذه الحقوق إلى واقع في الممارسة اليوميّة"⁵، وهذا يعني أنّ كلّ سياسة تربويّة ينبغي أن تأخذ بعين الاعتبار هذه الأرضيّة الحقوقيّة والبيداغوجيّة التي تؤدّي إلى إرساء دعامة حماية الطفولة وجعل الفضاء التربويّ فضاء يتمتّع فيه الطفل بحقوقه وليس فقط مجالاً لتأدية الواجبات.

¹ عبد العزيز قريش؛ الاشتغال المدرسيّ على تنمية الطّفّل (من أجل اندماج اجتماعيّ منذ الصغر)، مجلّة علوم التّربية، العدد 49، ص-ص 54-55
² بول روبرت؛ التربية في فنلندا: أسرار نظام رائد عالميّ، ترجمة بتصرف عبد اللّطيف امحمد خطّابي، مجلّة عالم التّربية عدد خاصّ في جزئين 22-2013/23، ص 80.

³ محمّد مومن؛ بيداغوجيا النّظام التعلّيميّ المغربيّ في أبعادها التمثيليّة والتعلّيميّة والسلطويّة والعلائقيّة بين "التقليد" و "التحديث": الدار البيضاء، دار الثقافة للنّشر والتّوزيع، 1438هـ/2016م، ص 54.

⁴ محمّد بالرشاد؛ حقوق الطفل: أرضيّة الإصلاح تربويّ بنيّ الدّات الفاعلة عند المتعلّم، أبحاث ودراسات تربويّة، العدد الثّامن، السنة الرابعة، شتاء 2019م -1440، ص-ص 248-249.

⁵ المرجع نفسه، ص 275.

دعامة تكوين الفاعلين التربويين:

يعتبر الباحث عبد الجليل العكاري أنه من الضروري "ضمان أن يكون المعلمون وقادة المدارس مؤهلين وتم اختيارهم بشكل جيد ولديهم الرغبة الحقيقية في التطور المهني المستمر لأنهم من أهم المدخلات في إحداث التعلم"¹، بمعنى أن لتكوين الفاعلين التربويين أهمية خاصة في تحقيق تعليم ذي جودة، ومن ثم يكون من المهم أن يتوفر لهم تكوين جيد النوعية.

تكوين المعلمين: من المؤكد أن "للمعلم دورا أساسيا في العملية التنموية للمجتمع، وأي إهمال أو تقصير لدوره، ينعكس على مسيرة العملية التنموية انعكاسا سلبيا مؤثرا"²، وعليه فإن حسن تكوين المعلم عامل ضروري لنجاحه في أدائه لوظيفته "متعددة الجوانب والغايات، عظيمة الأهمية وشديدة الأثر في المساهمة في تكوين شخصيات التلاميذ، والكشف عن مواهبهم وقدراتهم واستعداداتهم الشخصية مع الحرص على تكوين الصفات والعادات الحميدة والأخلاق الكريمة وترسيخ روح التسامح والمودة والتعود على تبادل الآراء والأخذ بأفضلها دون التعصب للرأي الشخصي والتعاون مع زملائه بروح المحبة وتأكيد مفهوم الصالح العام"³.

وبما أن مهام المعلم اليوم لم تعد قابلة للاختزال والاختصار في نقل المعارف، أي "لم تعد تقتصر على نقل معلومات وخبرات للأجيال الصاعدة، بل تعدت ذلك إلى التجديد والتجديد باستمرار في التكوين والتواصل والتوجيه والإرشاد والمصاحبة وتكليف الوسائل الحديثة واستغلالها الاستغلال الأمثل"⁴، ونظرا إلى هذا التحول النوعي الكبير في مهام المعلمين والذي فرض عليهم التخلي عن النظرة الاختزالية لمهام المعلم في نقل المعارف وامتحان التلاميذ فيها، بات من اللازم إحداث تغيير في سياسة تكوين المعلمين حتى يكون ذلك التكوين أكثر عمقا وملاصا لمختلف أبعاد شخصية المعلم، وبعبارة أخرى، باتت القناعة اليوم راسخة أن المعلم عاجز عن أداء تلك المهام الموكولة إليه دون تكوين أساسي ومستمر يستجيب لذلك.

يشمل التكوين في بعده الأساسي والمستمر مختلف مكونات مهام المدرس بما فيها تلك المتصلة بالجانب التواصلية أي العلائقية لأن التجربة بينت أن للعلاقات التربوية دورا مركزيا في نجاح العملية التعليمية التعليمية بل إن "علاقة تلاميذ المرحلة الثانوية بالمادة الدراسية تخضع لنوعية العلاقات التي يتم بناؤها بين المعلم وفصله، وبينه وبين كل تلميذ من تلاميذه"⁵.

بناء على ما سبق تحتاج مسألة تكوين المعلمين إلى استراتيجيات واضحة تحمل رؤية عميقة ونظرة استشرافية ولذلك لا غرابة أن يطالب الباحث الهادي التيمومي بـ"بعث مدارس خاصة بتكوين المعلمين للابتدائي والأساتذة

¹ عبد الجليل العكاري؛ المرجع السابق، ص 15.

² ماهر الجويني؛ المعلم ودوره في التنشئة الاجتماعية؛ أبحاث ودراسات تربوية، العدد الثالث، السنة الثانية، صيف 2016م-1437هـ، ص 173.

³ المرجع نفسه، ص 173.

⁴ أحمد بنعمو؛ أي ملامح مازالت للمدرّس اليوم؟ دفا تر التربية والتكوين، عدد مزدوج 9/8، يناير 2013، ص 139.

للثانوي¹، وهو مطلب وجيه ومشروع لأن جودة التعليم من جودة أداء المعلم، إلا أنّ ذلك المطلب يحتاج إلى أرضية تتمثل بالأساس في تغيير خارطة التوجيه المدرسي والجامعي التي أبانت عن قصور واضح في مواكبة تحولات عالم الشغل، وحتى لا يظل الكثير من خريجي الشعب الأدبية والإنسانيات في مهبط الريح عندما توصل في وجوههم أبواب مهنة التدريس.

ينبغي أن يؤسس تكوين المعلمين لممارسات تدريسية وتعليمية تعزز البحث والإبداع والابتكار بدلا من التعلّم الروتيني القائم على الحفظ والتذكر والاستظهار، بمعنى ينبغي أن يكون تكوين المعلمين كفيًا لا كميًا، وذلك حتى يستهدف أداؤه الكيف لا الكم فتتحرر قدراته ويقبل على التجديد ويرفض الانتصار إلى المنهج الخفي المبني على الامتثال لما استقر من عادات في ممارسات المعلمين حتى باتت عرفا يحكم رؤاهم للفعل التربوي.

يحتاج معلّم (ة) المستقبل إلى تكوين يمكّنه من تحليل ممارساته المهنية *l'analyse de ses pratiques professionnelles* كما يساعده على إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في عملية التعليم والتعلّم (بما في ذلك في التقييم)، لأنّ امتلاك المدرّسين لناصية تكنولوجيا المعلومات والاتصال يساعدهم على الاستفادة من إقبال التلاميذ على تلك التكنولوجيا وييسّر لهم الولوج إلى التعليم المفتوح الذي من مزاياه تلك المتصلة بتذليل عقبات التعليم والتعلّم زمن الأزمات (الحروب- الكوارث- الأوبئة)، فالتعليم الطارئ يستدعي تحوّلًا في "الطرق التدريسية التقليدية لهدف إيجاد حلّ مؤقت وسريع يمكن أن يُعتمد عليه خلال الأزمات"²، فقد أظهرت جائحة كورونا عجز المؤسسة التربوية في مختلف مراحلها على التعامل مع الأزمات، إذ لوحظ عجز كبير عن الاستفادة من الفرص التي تتيحها التكنولوجيات الحديثة، حتى وإن كانت الأسباب لا تعود إلى المعلم لوحده (ضعف البنية الأساسية، ضعف تكوين المتعلمين...).

تكوين الإداريين والمشرفين على المؤسسات التربوية: خضع تعيين المديرين سنوات طويلة للولاء السياسي فكان اختيار المديرين يتمّ بالأساس على معيار الولاء السياسي، وبدءًا من سنة 2011 صار التعيين يتمّ بناء على لجنة مشتركة تجمع بين النقابات والوزارة، وأصبح تعيين مديري المؤسسات التربوية بطريقة أو بأخرى خاضعا للولاء النقابي، الأمر الذي دفع عددا من المديرين إلى رفض تقديم قوائم في أسماء الأساتذة المضربين³، ويمكن القول إن تعيين مديري المؤسسات التربوية في الحالتين لم يكن سليما، فتسيير المؤسسة التربوية يتطلّب اليوم الاحترافية والقدرة على القيادة، ف"مدير المدرسة الذي كان معنيا بإدارة المبنى، المنقذ لتعليمات الوزارة وإدارة التعليم، الساعي إلى توفير احتياجات المدرسة المادية، المحافظ على أمن التلاميذ وسلامتهم، المشرف على توزيع الجدول الدراسي، امتدّ دوره اليوم ليكون قائدا تعليميا يبني خططا استراتيجية في ضوء رؤية علمية يستطيع

¹ الهادي التيمومي؛ المرجع السابق، ص 85.

² خلف العقلة؛ التعليم والتعلّم زمن جائحة كورونا: الواقع والحلول، نشرية الألكسو العلمية سبتمبر 2020، ص 10.

³ ينظر موقع <https://www.tunisia-sat.com/forums> / بسبب رفضهم مدّ الوزارة بقائمة المضربين؛ ناجي جلول يقيل 10 مديرين (شوهه يوم

من خلالها أن يستثمر طاقات المجتمع المدرسي، ويرفع روح الالتزام والإنجاز في الآخرين، ويؤمن باستثمار جميع قدرات ومهارات وإمكانات جميع المتدربين¹، ولهذا فإن التكوين يجب أن يستهدف تنمية الكفايات المهنية الخاصة بإدارة المؤسسة التربوية لدى المديرين ولا يكتفى ببعض المعايير من قبيل الأقدمية في التدريس والتعاون... الخ، تشمل الكفايات² مجال القيادة البيداغوجية (معرفة طرق التدريس، مهارة تحليل المشاكل، مهارات التواصل كتابياً وشفوياً، القيادة...) ومجال العلاقات الإنسانية (مهارات بناء العلاقات الإنسانية، مهارة في الحكم...) ومجال الإدارة (مهارة التنظيم...) ومجال الدافعية والإرادة الشخصية (الإبداع...)، بمعنى أن تكوين الإداريين يجب أن يستهدف تنمية الكفايات التي تخوّل للمدير القيادة والإدارة الناجعة والقرارات الحكيمة المبنية على معلومات تربوية ورؤية استشرافية عميقة.

دعامة الانتصار للتقييم والتخلي عن الامتحانات

لا تزال السياسة التربوية التونسية تنتصر للامتحانات على حساب التقييم، فمختلف الإجراءات تهدف إلى إجراء الامتحانات في "ظروف طيبة"، وتؤدي هيمنة الامتحانات إلى تمشيّات تعليمية هاجسها النجاح في الامتحان، وضمن هذا السياق أصبحت الدروس الخصوصية مهيمنة على زمن التلميذ(ة)، فقلّصت بذلك من زمن الحياة المدرسية أي زمن الأنشطة الثقافية والرياضية التي يمارس فيها التلاميذ هواياتهم ويطوّرون مواهبهم، وبعبارة أخرى هيمن هاجس الامتحانات على الفعل التربوي فجعله فعلاً نفعياً براغماتياً هدفه النجاح في الامتحان بغض النظر عن الوسيلة فانتشر الغشّ وصار امتحان البكالوريا ملقاً أمنياً تطارد خلاله عصابات تروج تقنيات متطورة للغشّ بل وتقدّم الإجابات بمقابل³ الأمر الذي يفرض على السياسة التربوية الانتصار للتقييم كمسار يبدأ بالتقييم التشخيصي فالتكويني وصولاً إلى التقييم الجزائي، وبعبارة ثانية لا يمكن للسياسة التربوية أن تضمن تعليماً جيداً ما تتمكّن من توطين التقييم évaluation أديلاً عن الامتحانات la .docimologie

دعامة عدم الفصل بين الأدبي والعلمي

يصرّ عالم الاجتماع الفرنسيّ ألان تورين على "ضرورة القطع مع الفصل التقليديّ بين "الأداب" و"العلوم" في أقرب وقت ممكن حتّى يتمّ توحيدهما في تكوين المعلّمين وأعاون الرّعاية الصحيّة وكذلك في تكوين أكبر عدد من التّلاميذ والطلبة⁴ ويعكس هذا الإصرار من قبل تورين على عدم الفصل بين الآداب والعلوم في تكوين

¹الصادق الصادق العماري: التربية والتنمية وتحديات المستقبل، الدار البيضاء، افريقيا الشرق، 2015، ص80.

²Dupuis (Ph); L'administration de l'éducation : Quelles compétences ? Education et Francophonie, Volume XXXII2, automne 2004, p142.

³ جاء في موقع الإخبارية التونسية بتاريخ 9-6-2022 أن فرقة الأبحاث والتفتيش بالقصرين تمكّنت من تفكيك وفاق قصد الغشّ في امتحانات البكالوريا يتكوّن من تلميذين وقيّم بأحد المعاهد وشخص آخر يتولّى إملأ إجابات الامتحانات بالهاتف على المترشّحين مقابل مبالغ مالية تتراوح بين 150 و300 ديناراً للامتحان الواحد...." (شاهد الموقع في الساعة 10:11 د).

⁴ Touraine (A); La société de communication et ses acteurs, Paris, seuil, 2021, p18-19.

التلاميذ والطلبة، والذي لا ينفي وجود تمايز بين الاختصاصات، أنّ التّقسيم القديم للتلاميذ لم يعد له من مبرر لعدة أسباب منها أن العملية التّربويّة تعمل على تكويني إنسان وهذا الأخير كائن مركّب يجمع بين العاطفي والعقلي وكلّ تقسيم للموادّ الدراسيّة هو عمليّة تجزئة للكائن الإنسانيّ ذاته، فكما يحتاج تلميذ الآداب إلى العلوم، يحتاج تلميذ العلوم إلى الآداب، ومن تلك الأسباب أيضا تحولات عالم الشغل التي أصبحت تنشد الجمع بين المعارف التقنية والمهارات الحياتيّة من قبيل التواصل الفعّال والتّفكير الناقد...ولا يقتصر الأمر على السببين المشار إليهما بل يتجاوزهما إلى مسألة الذكاءات المتعدّدة ودور المدرسة في تنمية مجموعة منها لدى المتعلّم الواحد، ولم يعد مقبولا منها أن تقسّم التلاميذ حسب صنفين من الذكاءات فقط هما الذكاء اللّغوي والذكاء المنطقي-الرياضي، فلدى المتعلّم (ة) الواحد(ة) ذكاءات أخرى تستحقّ بدورها الرّعاية والتنمية.

سيكون لعدم الفصل بين الأدبي والعلميّ دور محوريّ في تكوين المدرّسين واعوان الرّعاية الصحيّة وكلّ المختصّين، وهو ما سنعكس على نوعيّة شبكة التوجيه المدرسيّ والجامعيّ التي أضحت من نقاط ضعف المنظومة التّربويّة التونسيّة لأنّ الفصل التّقليدي لم يعد كافيا لتهيئة الطلبة إلى الالتحاق بشعب مستجدة ومستحدثة في الجامعات، بمعنى أن من دعائم السّياسات التّربوية المستقبليّة تفادي تلك التّقسيمات التّقليديّة لأنّ "الرّسالة التّربويّة في حاجة إلى أن تجعل في استطاعة التلميذ أن يفهم بأن الظواهر هي ظواهر معقّدة وتجعل القدرة على فهم التعقيد، فالتعامل مع المقرّرات كموادّ كل واحدة في معزل عن الأخرى، يجعل التلقين مجرد حشد لمعلومات مجزأة وعرض لتخصّصات وكأنتها وجدت لذاتها لا لفهم جانب من القواع المتعدّد والمعقد، فإذا لم نلقن لطلبتنا وتلاميذنا أن الظواهر معقّدة وتقتضي التّحليل لفهم التّعقيد، فإننا ندفعهم إلى تبسيط الواقع، وبالتالي السّقوط في التّفكير المانوي الذي يقسّم الواقع إلى خير وشرّ، ويدفع بالبعض إلى مقاومة الشرّ والاندفاع وراء أخلاقيانية مفرطة"¹، بمعنى آخر إن التخلّي عن الفصل بين الأدبيّ والعلميّ يشترط التخلّي عن المعلومات المجزأة وعن الاختصاصات الضيّقة لأنّ "تجزئيّ العلوم والمعارف والتّخصّصات يؤدّي إلى منح قيمة لبعضها واعتبار أخرى لا قيمة لها، لا داعي للتذكير أن كل المنظومة التعليميّة تركز على العلوم باعتبار جوانبها النفعيّة في إطار نموذج اقتصاديّ للتعليم"².

سيمكّن القطع مع الفصل بين الأدبي والعلميّ إلى القطع مع "تتميش الجماليات والإنسانيات في كل مراحل التعليم وإرسال أحسن تلاميذ التعليم الثّانوي قبل البكالوريا إلى الشّعب العلميّة، وأضعفهم إلى الشّعب الأدبيّة. لقد تقلص عدد طلاب معاهد الفنون والحرف في التعليم العالي، وأصبح عددهم في بعض الشّعب أقل من عدد أساتذتهم، فعلى سبيل المثال لم يتجاوز طلابّ الموسيقى في معهد الفنون والحرف بالكاف في السنة الجامعيّة 2015-2016 خمسة طلابّ، بينما يضم طاقم التدريس تسعة أساتذة"³.

¹ رحمة بورقية؛ نحو مدرسة لبناء القدرات المعرفيّة، المدرسة المغربيّة، عدد مزدوج 5/4، أكتوبر 2012، ص 24.

² المرجع نفسه، ص 24-25.

³ الهادي التيمومي؛ المرجع السّابق، ص 43-44.

خاتمة:

تحتاج المنظومة التربوية التونسية في الوقت الراهن إلى سياسات تربوية تضمن تعليماً جيداً للمتعلّقات والمتعلّمين ينمي كفاياتهم المختلفة بما يؤهلهم للتأقلم مع واقع سريع التغيّر أو بالأحرى واقع يزداد فيه هامش اللأيقين اتّساعاً، وحتى تكون تلك السياسة التعلّميّة ناجعة، لا بدّ أن تستند على جملة من المبادئ منها الطّابع التّشاركي في صناعة تلك السياسة، لأنّ المسألة التّربويّة تتّصل ببناء الإنسان فإنّه لا يمكن أن تكون حصيلة وجهة نظر واحدة، إلا أنّ المقاربة التّشاركيّة لا تنزع عن الدولة مسؤوليّةها في إعمال حقّ الأطفال في تعليم جيّد، وإضافة إلى المقاربة التّشاركيّة ينبغي أن توضع السياسة التّربويّة برؤية استشرافيّة يتمّ فيها النّظر إلى حاجيات الأفراد والمجتمع المستقبليّة على حدّ سواء، وهو ما لا يتحقّق إلا بالاستئناس بالتّجارب التّربويّة الرائدة في العالم وبمزيد توطيد العلاقة بين المؤسّسة التّربويّة ومؤسّسات البحث العلميّ وفي طليعتها الجامعة حتى يكون البحث العلميّ موجّهاً للسياسة التّربويّة.

قائمة المراجع :

1. بالراشد (محمّد)؛ حقوق الطفل: أرضيّة الإصلاح التربويّ ينميّ الذات الفاعلة عند المتعلّم، أبحاث ودراسات تربويّة، العدد الثامن، السنة الرابعة، شتاء 2019.
2. بدور (محمد الطيب) وغانمي (سميرة)؛ التعليم التونسي بين خطر الإفلاس وواجب التأسيس لتعليم تحرري منصف، تونس، شامة للنشر، 2020.
3. بنعمّو (أحمد)؛ أي ملامح مازالت للمدرّس اليوم؟ دفاتر التربية والتكوين، عدد مزدوج 9/8، يناير 2013.
4. بن فاطمة (محمّد)؛ عقلنة إصلاح المنظومة التّربويّة بتونس وتوحيده (وفق التكنولوجيا اللاماديّة)؛ تونس كوبي برو COPIE PRO 2020.
5. بوبكري (محمّد)؛ المدرسة وإشكاليّة المعنى، الدار البيضاء، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2000.
6. بورقية (رحمة)؛ نحو مدرسة لبناء القدرات المعرفية، المدرسة المغربية، عدد مزدوج 5/4، أكتوبر 2012.
7. التيمومي (الهادي)؛ تعليم الجهل في عصر العولمة والإصلاح التربوي، صفاقس، دار محمد علي الحامي للنشر، 2016.
8. الجويني (ماهر)؛ المعلم ودوره في التّنشئة الاجتماعيّة؛ أبحاث ودراسات تربويّة، العدد الثالث، السنة الثانية، صيف 2016.
9. الدريسي (محرز)؛ المنظومات التّربويّة المغربيّة: ملاحظات ومداخل إصلاحيّة، المستقبل العربيّ، السّنة 41، العدد 476، تشرين الأوّل / أكتوبر 2018.

10. روبرت (بول): التربية في فنلندا: أسرار نظام رائد عالميًا، ترجمة بتصرف عبد اللطيف امحمد خطابي، مجلة عالم التربية عدد خاص في جزئين 22-23/2013.
11. السديري (عماد بن عبد الله): أزمة التعليم التونسي: حقائق مخيفة تكشفها التقارير الدولية، تونس، يافا للبحوث والدراسات والنشر والتوزيع، 2019.
12. السعيد (عبد السلام): تدريس مفاهيم حقوق الإنسان ضمن المناهج التعليمية مع دراسة تطبيقية، الدار البيضاء، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2001.
13. السوالي (محمد): السياسات التربوية: الأسس والتدبير، الرباط، دار الأمان، 2012.
14. شعالي (المختار): من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، مجلة علوم التربية، عدد 64، يناير 2016.
15. الشيخ الزوالي (مصطفى): المدرسون والتجديد: دراسة حول الإصلاح التربوي لسنة 2002 في تونس، المنستير، المطبعة التيمومي، 2022.
16. الصادقي العماري (الصادق): التربية والتنمية وتحديات المستقبل، الدار البيضاء، افريقيا الشرق، 2015.
17. عرفاوي (ثريا): التحولات السياسية والسياسات التعليمية في تونس، إسطنبول، المعهد المصري للدراسات، 2020.
18. العقل (خلف): التعليم والتعلم زمن جائحة كورونا: الواقع والحلول، نشرية الألكسو العلمية سبتمبر 2020.
19. العكاري (عبد الجليل): الفجوة بين السياسات التعليمية وأجندة التعليم العالمية 2030 ضمن Gulf Education and Social Policy Review, Volume 2, Issue n°1, 2021, p21
20. العياشي (المختار): في تاريخ المدرسة التونسية خلاصة 32 قرنا من الكتابة والمعرفة والتعليم (1101 ق م /2007 م)، تونس، مركز النشر الجامعي، 2012.
21. قريش (عبد العزيز): الاشتغال المدرسي على تنمية الطفل (من أجل اندماج اجتماعي منذ الصغر)، مجلة علوم التربية، العدد 49.
22. لشهب (أحمد): صنع السياسة التربوية في الجزائر، مجلة المفكر، العدد الحادي عشر.
23. لوگران (لويس): السياسات التربوية، ترجمة تمام الساحلي، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع 1990.
24. مومن (محمد): بيداغوجيا النظام التعليمي المغربي في أبعادها التمثيلية والتعليمية والسلطوية والعلائقية بين "التقليد" و"التحديث"، الدار البيضاء، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2016.

- 25.الهداني (العربي)؛ إرساء الجودة بقطاع التّعليم المدرسيّ: في المنهجية والإكراهات والشّروط، مجلّة علوم التربية، العدد 49.
- 26.وزارة التربية؛ نحو مجتمع المعرفة: الإصلاح التّربويّ الجديد؛ الخطّة التّنفيذية، 2002-2007، جوان 2002.
- 27.؛ برنامج البرامج، جانفي 2003.
- 28.؛ الإدارة العامة للدراسات والتّخطيط ونظم المعلومات، الإحصاء المدرسيّ، السنة الدراسيّة 2012-2013.
- 29.الوكيلي (محمّد عزيز)؛ المدرسة ومنظومة القيم الكونيّة، مجلّة عالم التربية عدد 21/2012.
- 30.يحي حسين (مها)؛ تحليل السياسة العامّة: التّطور والمنهجية؛ مجلّة كآية التّجارة للبحوث العلميّة، العدد الأوّل، المجلّد الخامس والخمسون، يناير 2018.
- 31.Delattre (J) ; Qualité et enseignement, spirale, Revue de recherches en éducation, n° 26, 2000.
- 32.Dubet (F) ; Les Lycéens, Paris, Editions du Seuil, 1991.
- 33.Dupuis (Ph) ; L'administration de l'éducation: Quelles compétences ? Education et Francophonie, Volume XXXII2, automne 2004.
- 34.Louis (P.A) ; Tunisie du Sud : Ksars et Villages de Crêtes, Paris, CNRS, 1975.
- 35.Rambaud (P) ; Sociologie Rurale, Paris, La Haye, Mouton, 1976.
- 36.Touraine (A) ; La société de communication et ses acteurs, Paris, seuil, 2021.

أقسام الكلمة في اللغتين العربية والتركية: دراسة تقابلية

Word's Parts in the Arabic and Turkish Languages: A Contrastive Study

د. هاني إسماعيل رمضان / جامعة جيرسون، تركيا

Assoc. Prof. Hany Ismail RAMADAN / Giresun University, Türkiye

Abstract:

Modern linguistics has made it possible to study language from a purely scientific perspective, by focusing on language, interpreting its phenomena and explaining its phenomena, and treating its problems from the inside, not from the outside, the approach of comparing different languages has adopted a tool to explain these phenomena, and to address the problems related to them, such as difficulties in teaching and learning foreign languages, translation problems, and to benefit from modern linguistics, especially applied linguistics, this research seeks to study the word's parts in the Arabic and Turkish languages, explaining the similarities and differences between the two languages in terms of the classification of word types, with the aim of contributing to a better and clearer understanding of the two languages, which undoubtedly will benefit specialists, learners and curriculum developers. The research was concluded that the word types in modern linguistics Arabic and Turkish languages are largely close and similar. In the Arabic language, the word is divided into seven parts, while in Turkish it is divided into eight parts. The research recommends the adoption of modern word types in the curriculum of teaching Arabic especially for non-native speakers of Arabic, more comparative research between Arabic and Turkish languages, and studies to use the results in teaching Arabic for Turkish students. Likewise, this recommendation applies to Arab students.

Keywords: contrastive linguistics – Arabic language – Turkish language – grammar – word.

ملخص:

أتاحت اللسانية الحديثة دراسة اللغة من منظور علمي بحت، من خلال التمرکز حول اللغة، وتفسير ظواهرها ومعالجة مشكلاتها من داخلها لا من خارجها، وقد اعتمد منهج المقارنة بين اللغات المختلفة أداة لتفسير هذه الظواهر، ومعالجة الإشكاليات المتعلقة بينها، مثل: صعوبات تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها، ومشكلات الترجمة. وللإفادة من اللسانيات الحديثة لا سيما اللسانيات التطبيقية يسعى هذا البحث إلى دراسة أقسام الكلمة في اللغتين العربية والتركية، موضحاً أوجه التشابه والاختلاف بين اللغتين من حيث تقسيم الكلمة، وتصنيف أنواعها، وذلك بغرض المساهمة في فهم اللغتين بشكل أفضل وأوضح، وهو مما لا شك في أنه سيكون رافداً معيناً للمختصين والمتعلمين وواضحاً للمناهج. وقد انتهى البحث إلى أن أقسام الكلمة في الدراسات اللسانية الحديثة في اللغتين العربية والتركية متقارب ومتشابه إلى حد كبير، حيث قسمت الكلمة في اللغة العربية إلى سبعة أقسام بينما قسمت في اللغة التركية إلى ثمانية أقسام، وقد تجاوز التقسيم الحديث التقسيم الثلاثي التقليدي. وأوصى البحث إلى اعتماد توظيف التقسيم الحديث للكلمة في مناهج تعليم اللغة العربية ولا سيما للناطقين بغيرها، وإلى إجراء المزيد من الأبحاث التقابلية بين اللغتين العربية والتركية، والعمل على توظيف النتائج في تعليمية اللغة العربية للمتعلمين الأتراك، والعكس.

الكلمات المفتاحية: اللسانيات التقابلية، اللغة العربية، اللغة التركية، النحو، الكلمة.

مقدمة:

أتاحت اللسانية الحديثة للباحثين من اللغويين إعادة دراسة اللغة من منظور علمي بحت، يتمركز حول اللغة، ويجرد دراستها من منطلقات العلوم الأخرى، لا سيما الفلسفة والمنطق، وقد استقر تعريف اللسانيات منذ دو سوسير بأنها "دراسة اللسان في ذاته ومن أجل ذاته"¹ مما أدى إلى أن تصبح دراسة اللغة غاية ووسيلة في آن، وأن تسمي علماً مستقلاً له قضاياها المستقلة التي يبحثها، وحدوده التي لا يتجاوزها، وأدواته التي يستخدمها، مما أضفى على اللسانيات استقلالية عن سائر العلوم الأخرى.

لا شك أن هذه الاستقلالية نبعت من سمتي العلمية والموضوعية التي تشكلت منهما اللسانيات الحديثة التي تهدف - في المقام الأول - إلى "الدراسة العلمية الموضوعية للسان البشري من خلال الألسنة الخاصة بكل قوم"²، وذلك لا يقوم إلا باتباع المنهج العلمي القائم على تفسير الظواهر اللغوية والكشف عن قوانينها من خلال الملاحظة والاستقراء، دون أي تدخل من الباحث، فلا ينبغي له - مثلاً - أن يدرس اللغة المنمقة فحسب

¹مصطفى غلفان، في اللسانيات العامة تاريخها طبيعتها موضوعها مفهومها الكتاب الجديد، بيروت، 2010، ص 194.

²بن زروق نصر الدين، محاضرات في اللسانيات العامة، كنوز الحكمة، لجزائر، 2011، ص 6.

على حد تعبير دو سوسير¹، أو يقوم بإصدار أحكام قيمية تشكل اللغة وفقاً لقناعته أو ميوله، أو وفقاً لمعايير خارجية غير نابعة من طبيعة اللغة وخصائصها.

فرضت سمات العلمية والموضوعية بالإضافة إلى الاستقلالية على اللسانيات الحديثة أن تنجي بعض القضايا اللغوية التي شغلت حيزاً من الدرس اللغوي القديم، مثل نشأة اللغة حيث "قررت الجمعية اللغوية في باريس، عدم مناقشة هذا الموضوع نهائياً، أو قبول أي بحث فيه لعرضه في جلساتها"² وذلك بسبب نقص الحقائق العلمية والمصادر الموثقة، إذ جل الآراء والمناقشات حول نشأة اللغة اعتمدت على المرويات والنقول، أو الحدس والظن.

على جانب آخر فتحت اللسانيات الحديثة آفاقاً واسعة بين اللغات، وسلطت الضوء على موضوعات جديدة لم يُتطرق لها من قبل، نحو "معرفة أسرار اللسان من حيث هو ظاهرة عامة في الوجود البشري، واستكشاف القوانين الضمنية التي تتحكم في بنيته الجوهرية"³ والمقارنة بين اللغات، والبحث عن الروابط الأسرية بينها، وتصنيفها على حسب هذه الروابط، وغير ذلك من قضايا ومباحث باتت علوماً مستقلة.

فقد ترسخت اللسانيات الحديثة وتشعبت إلى لسانيات نظرية ولسانيات تطبيقية، "وتتضمن اللسانيات النظرية علوم اللغة التي تتصل بالمستويات اللغوية، كعلم الأصوات، وعلم النحو أو التراكيب، وعلم الدلالة، وعلم الصرف، أما اللسانيات التطبيقية فتشتمل على العلوم التي تسعى إلى تطبيق الدرس اللغوي النظري على أرض الواقع"⁴ مثل صناعة المعجم، والأسلوبية والتداولية، والترجمة، وتعليم اللغات، والتخطيط اللغوي.

كما تداخلت اللسانيات مع العلوم الأخرى، فظهرت جملة من الفروع اللسانية، منها على سبيل المثال لا الحصر اللسانيات الحاسوبية، واللسانيات الجغرافية، واللسانيات النفسية، واللسانيات الاجتماعية، واللسانيات التربوية.

أهمية الدراسة:

بالرغم من حداثة اللسانيات الحديثة فإنها أفادت البحث اللغوي ودفعت به نحو التطوير والتجديد، وقد كانت المقارنة بين اللغات الحافز الأول لنشأة اللسانيات "عندما اكتشف العلماء أن اللغات يمكن مقارنة بعضها ببعض"⁵ ويعود الفضل في ذلك إلى فرانز بوب حينما نشر كتابه الموسوم بالنظام الصرفي للسنسكريتية، مقارنةً فيه السنسكريتية بمجموعة من اللغات مثل الألمانية، والإغريقية، واللاتينية، وترجع أهمية الكتاب في

¹ فردينان دي سوسور، علم اللغة العام، ترجمة يوثيل يوسف عزيز، آفاق عربية، بغداد، 1985، ص 24.

² رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة 1997، ص 109.

³ أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي 2013، ص 25.

⁴ نصر الدين، محاضرات في اللسانيات العامة، ص 11.

⁵ سوسور، علم اللغة العام، ص 19.

اتخاذ منهج المقارنة اللغوية لتفسير الظواهر اللغوية ومعالجة قضاياها، " فلم يسبق لأحد أن قام بتفسير لغة باللجوء إلى لغة أخرى، وتوضيح صيغ لغة ما، بالاعتماد على صيغ لغة أخرى"¹.

مما لا شك فيه أن المقارنة بين اللغتين العربية والتركية سينعكس إيجاباً على فهم كلا اللغتين، وسيسهل في فهم المتعلمين لهما، واستيعاب قضاياهما، وإدراك فلسفة كل لغة وأنماط التعبير، وما يضيف على الدراسة أهمية أخرى هي ازدياد نسبة متعلمي اللغتين، حيث نجد إقبالا من الأتراك على تعلم العربية والعكس صحيح، وربما يرجع السبب في ذلك للأحداث السياسية والاجتماعية التي آلت بالمنطقة في الآونة الأخيرة.

أهداف الدراسة:

للإفادة اللسانية الحديثة لا سيما اللسانيات التطبيقية يسعى هذا البحث إلى دراسة أقسام الكلمة في اللغتين العربية والتركية، موضحاً أوجه التشابه والاختلاف بين اللغتين من حيث تقسيم الكلمة، وتصنيف أنواعها، وذلك بغرض المساهمة في فهم اللغتين بشكل أفضل وأوضح، وهو مما لا شك في أن سيفيد المختصين والمتعلمين وواضعي المناهج.

تهدف الدراسة – أيضاً – إلى ترسيخ التقسيم الجديد للكلمة في اللغة العربية، وذلك بغية أن يتماشى مع تقسيمات اللسانيات الحديثة فضلاً عن ملائمة متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها بصفة عامة، والأتراك بصفة خاصة، فإن اعتماد هذا التقسيم في حد ذاته سيحل جملة من المشكلات الناتجة من سوء الفهم النابع من التقسيم التقليدي للكلمة العربية في كتب النحو والصرف.

منهج الدراسة:

ما زالت المقارنة – حتى الآن – تؤدي دورها في الدرس اللغوي المعاصر حتى انقسمت إلى فرعين رئيسين، هما: علم اللغة التقابلي Contrastive Linguistics "ويقصد به المقارنة بين لغتين ليستا مشتركين في أرومة واحدة كالمقابلة بين الفرنسية والعربية مثلاً" وعلم اللغة المقارن Comparative Linguistics ويقصد به "المقارنة بين لغتين من أرومة واحدة كالعربية والعبرية مثلاً، وهما من الأصل السامي"² وبناء على هذين التعريفين فإن هذه الدراسة تقع في إطار علم اللغة التقابلي، فإن اللغة العربية واللغة التركية تنتميان إلى أرومتين مختلفتين، كما سيتضح في المبحث التالي.

¹ المرجع نفسه، ص 20.

² أحمد سليمان ياقوت، في علم اللغة التقابلي دراسة تطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٨٥، ص ٧.

الدراسات السابقة:

لم يقف الباحث عن دراسة سابقة تناولت أقسام الكلمة في كل من اللغتين العربية والتركية، بيد أن هناك ثمة دراسات مستقلة أفادت الدراسة منها إيما إفادة، فمن الدراسات العربية المعتمدة عليها على سبيل المثال لا الحصر:

- دراسة تمام حسان (1994): اللغة العربية معناها ومبناها¹.
 - دراسة فاضل مصطفى الساقى (1977): أقسام الكلام العربي من حيث الوظيفة والشكل².
- ومن الدراسات التركية التي تتقاطع مع الدراسة الحالية دراسة كل من:

- H. İbrahim Delice (2012): Sözcük Türleri Nasıl Tasnif Edilmelidir?³
- Mustafa Levent Yener (2007): Türk Dilinde Sözcük Türleri Tasnifi Sorunu Üzerine.⁴

1. العربية والتركية: تصنيف وتوصيف:

تصنف اللغة العربية ضمن اللغات السامية، والساميون لقب لمجموعة من الشعوب التي عاشت في أقصى الغرب من قارة آسيا، أو ما يسمى بالشرق الأدنى أو منطقة الشرق الأوسط⁵ ويطلق اسم اللغات السامية على لغات هذه الأمم وما تفرع منها، وعلى بعض لغات أخرى ظهر لهم انتماؤها إلى الفصيلة نفسها التي تنتمي إليها هذه اللغات⁶ وتضم عددا من اللغات القديمة والحديثة، منها ما انقرض ومنها ما هو حي حتى يومنا، منها على سبيل المثال – لا الحصر –: العربية، والعبرية، والأمهرية، والآرامية، وغيرها من اللغات الأفروآسيوية.

تتشترك اللغات السامية في بعض الخصائص الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وقد أسهمت النصوص اللغوية التي وصلتنا إلى تيسير مهمة الباحثين في اكتشاف هذه الخصائص والسمات، حيث تعد اللغات السامية من أقدم اللغات الإنسانية التي وصلت إلينا مدونة⁷ وهو ما أسهم في تيسير دراستها والتوصل إلى القواسم المشتركة بينها، ومن أهم هذه الخصائص:

¹تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، ١٩٩٤.

²فاضل مصطفى الساقى، أقسام الكلام العربي من حيث الشكل والوظيفة، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٧٧.

³H. İbrahim Delice, "Sözcük Türleri Nasıl Tasnif Edilmelidir?", Turkish Studies 7/12 (Fall 2012), 27-34.

⁴Mustafa Levent Yener, "Türk Dilinde Sözcük Türleri Tasnifi Sorunu Üzerine", Turkish Studies 2/3 (Summer 2007), 606-623.

⁵حسن ظاها، الساميون ولغاتهم، دار القلم، دمشق، ١٩٩٠، ص ٥.

⁶علي عبد الواحد وافي، فقه اللغة، نهضة مصر، القاهرة، ٢٠٠٤، ص ٧.

⁷محمود فهدى حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء، القاهرة، ١٩٩٧، ص ١٦٦.

- أنها تتضمن أصوات الحلق: العين والغين، والخاء والحاء، والهاء والهمزة، وكذلك الأصوات المطبقة: الصاد والضاد، والطاء والظاء، وما زالت الأصوات الحلقية والمطبقة موجودة في العربية الفصحى بصورتها التامة، "وقد أجمع الباحثون في مقارنة اللغات على أن القاف والطاء والصاد شائعة في كل اللغات السامية"¹.

- التذكير والتأنيث، حيث تنقسم المفردات من ناحية الجنس اللغوي إلى مذكر ومؤنث، فنجد ما يسمى بالتأنيث والتذكير المجازي الذي يقوم على العرف اللغوي لا الحقيقة الخارجية.

- الاشتقاق القائم على الوزن من المادة الثلاثية - في الغالب الأعم - وتتغير الدلالة بالسوابق نحو: مكتب واستكتب من الفعل كتب أو اللواحق كما في الجمع كتبة، أو مقحمت كما في كاتب وكتاب، أو باجتماعها كليا أو جزئيا نحو مكتوبات، ومكاتب².

- الإعراب ويقصد به تغيير أواخر الكلمة بتغير موقعها ووظيفتها في الجملة، والإعراب ما زال موجودا في العربية الفصحى، وتؤكد النصوص وجوده أيضا في البابلية والآشورية، وبقيت منه بقايا طفيفة في اللغة العربية.

المتأمل في هذه الخصائص وغيرها من خصائص السامية يدرك أن العربية أقرب اللغات السامية إلى اللغة الأم، وإن كانت أحدثها من حيث النصوص المكتوبة، وهو ما أكده الباحثون في اللغات السامية، أمثال بروكلمان ورايتوبورشتاين وغيرهم³. وما تؤيده طبيعة اللغة العربية الفصحى (السامية) المعروفة بثباتها وصمودها ضد عوامل التبديل والتحريف لارتباطها الوثيق بالنص القرآني الكريم.

ذلك على خلاف اللغة التركية التي تطورت وتبدلت بشكل لافت للنظر، وتجدر الإشارة إلى أن الأدبيات اللغوية تستخدم مصطلح اللغة التركية بمفهومين: أحدهما بالمفهوم الضيق فيقصد بها اللغة المستخدمة في الجمهورية التركية وبعض دول الخلافة العثمانية مثل: قبرص، البلقان، والعراق، وسوريا، بالإضافة إلى مناطق المهاجرين الأتراك في أمريكا وأوروبا، والآخر يستخدمها بمفهوم أوسع، ويقصد بها اللغة المستخدمة لدى جميع الشعوب التركية، مثل: الأذرية، والأوزبكية، والتركمانية، والأويغورية، والقرغيزية، والتتارية، والبشكير، والكازاخستانية⁴.

تنتمي اللغة التركية إلى أسرة اللغات الأورال - الألتائية ويتضح من اسم الأسرة أنها تتكون من فرعين مختلفين هما الفرع الأورالي والفرع الألتائي، مما حدا ببعض الباحثين إلى اعتبارهما أسرتين مختلفتين، وأن ما بينهما من تشابه هو على سبيل التداخل اللغوي⁵.

¹ عبد الغفار حامد هلال، العربية خصائصها وسماتها، مكتبة وهبة، القاهرة، ٢٠٠٤، ص ٩٢.

² ظاظا، الساميون ولغاتهم، ص 21.

³ هلال، العربية خصائصها وسماتها، ص 92.

⁴ Ahmet Bicanercilasun, "The Place of Turkish among The World Languages", Dil Araştırmaları 12/12 (June 2013), 10.

⁵ Zeynep Korkmaz, *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi* (Ankara: Türk Dil Kurumu, 2009), LXVII.

كان العالمان اللغويان مكس مولر وبونسن أطلقا هذا الاسم على مجموعة من اللغات الآسيوية والأوروبية التي لا تدخل تحت أي من الأُسرتين المشهورتين: السامية أو الهند أوروبية، وبالتالي فإنها "أمشاج من لغات لا يُؤلف بينها إلا صفة سلبية وهي عدم دخولها في إحدى الأُسرتين السابقتين"¹ وهو ما يؤيده تباين المعجم اللغوي الواضح بين المفردات.

بالرغم من أن الباحثين لم يدرجوا تحتها جميع اللغات الأخرى التي لم تدخل فيهما أيضا، وقصروها على مجموعة من اللغات الآسيوية والأوروبية التي يجمعها بعض الخصائص الصرفية والنحوية والجغرافية، حيث يندرج تحتها لغات الشعوب والقبائل القاطنة حول سلاسل جبال أورال الفاصلة بين أوروبا وآسيا وسلاسل جبال ألتاي الواقعة في وسط آسيا، وعلى النقيض من هذا الرأي يقر العديد من الباحثين بأنهما أسرة واحدة تقوم على أسس مشتركة من خصائص البناء اللغوي².

تتميز اللغات الأورال ألتائية – وعلى رأسها اللغة التركية – بجملة من الخصائص اللغوية المشتركة، منها على سبيل المثال أنها لغات إصاقية، تتكون الكلمة فيها من جذر ثابت لا يتغير ومجموعة من اللواحق تكتسب من خلالها المفردة المعاني الصرفية المتنوعة، وتؤدي وظائفها النحوية المتعددة فالجذر -yaz- يدل على المضارع إذا أضيفت له لاحقة -yor- ويدل على الفاعل إذا أضيفت له إحدى لواحق الضمائر المتصلة نحو -im- الدالة على المتكلم المفرد فتصبح الكلمة yazıyorum وعندما تضاف اللاحقة -ci- تدل على اسم الآلة فتصبح yazıcı بمعنى الطابعة، بينما لو أضيفت اللاحقة -an- تدل على اسم الفاعل yazan ولتعددية الفعل تضاف اللاحقة -dir- فيصبح الفعل yazdırdı بمعنى استكتب (أملى).

وما ينطبق على الفعل ينطبق على الاسم فالمفردة okul بمعنى المدرسة عندما يضاف إليها اللاحقة -da- تعني في المدرسة، ولما تضاف لاحقة الضمير المتكلم -im- تصبح okuldayım أنا في المدرسة بينما اللاحقة -lar- تدل على الجمع okullar بمعنى المدارس، وتنفرد اللغة التركية بأن جميع اللواحق فيها لواحق تأتي في نهاية الكلمة بعد الجذر ولا تأتي قبله³.

من الخصائص أيضا التوافق الصوتي للصوائت فاللواحق تتغير وفقا للصوائت الجذر فمثلا كلمة ev-الصائت الموجود فيها مرقق تأتي جميع اللواحق مرققة فنقول evdeyim فجاء لاحقة -de- بدلا من -da- وجاءت لاحقة -im- بدلا من -im- مراعاة لصائت الجذر وذلك خلاف كلمة okul ذات الصوائت المفخمة فأصبحت okuldayım مراعاة لتفخيم صوائت الجذر.

¹ حجازي، مدخل إلى علم اللغة، ص 206.

² المرجع نفسه، ص 209.

³ Vecihe Hatiboğlu, Türkçenin Ekleri (Ankara: Türk Dil Kurumu, 1981).

كذلك تتميز اللغة التركية وأسرتها الأورال ألتائي بأنها لا تفرق بين المذكر والمؤنث فتخلو من علامات التأنيث أو التذكير، وتستخدم الضمائر عينها للجنسين، وكذلك تخلو من علامات التنكير والتعريف.

2. أقسام الكلمة في اللغة العربية:

تكاد تجمع كتب النحو المعتمدة على التقسيم الثلاثي للكلمة بأنها اسم وفعل وحرف، وهو تقسيم اشتهر في دراسة اللغة عند العلماء القدامى - عربيا وعجميا - على حد تعبير صاحب المقتضب: "فالكلام كله اسم وفعل وحرف جاء لمعنى لا يخلو الكلام عربيا كان أو أعجميا من هذه الثلاثة"¹ وقد اعتمد النحاة في هذه القسمة على الدليل المنطقي لا اللغوي، وبرهنوا على ذلك بأن الكلام الدال على معنى "إما أن يدل على معنى في نفسه، أو في غيره لا في نفسه، فإن دل على معنى في غيره فهو حرف، وإن دل على معنى في نفسه، فإما أن يتعرض ببنيته للزمان أو لا يتعرض، فإن تعرض فهو فعل، وإن لم يتعرض فهو اسم"²

وقد اشتهر هذا التقسيم باسم التقسيم الأرسطي، مما حدا ببعض الباحثين بالقول بأن هذه القسمة قسمة سريانية لا عربية، وهو قول مردود عليه³، وإن كنا لا ننفي عن النحو التأثير بالفلسفة اليونانية مطلقا. استنبط العلماء علامات لفظية ومعنوية لكل قسم من الأقسام الثلاثة، فالاسم علامته المعنوية أن يدل على حدث دون زمن، أما علامته اللفظية يلخصها قول ابن مالك⁴:

بالجر والتنوين والندا وأل * ومسند للاسم تمييز حصل

والفعل علامته المعنوية أن يدل على حدث مقترن بزمن، وعلامته اللفظية في ألفية ابن مالك⁵:

بتا فعلت وأنت ويا افعلي * ونون أقبِلَنَّ فعل ينجلي

أما العلامة المعنوية للحرف فهي عدم الدلالة على معنى في ذاته، وعلامته اللفظية عدم قبول علامات الاسم أو الفعل لذلك يقول ابن مالك⁶: سواهما الحرف كهل وفعل ولم

وظل هذا التقسيم الثلاثي هو السائد والمسلم به في الدرس اللغوي العربي القديم إلى العصر الحديث، حتى ظهرت أصوات تدعو لإعادة النظر فيه متأثرة في ذلك باللسانيات الحديثة، وتلبية لحاجة الدارسين والمجتمع. من أولى المحاولات الناضجة التي أفادت من الدرس اللساني الحديث، وطرحت رؤية جديدة ومتكاملة لتقسيم الكلمة؛ محاولة يعقوب عبد النبي التي رأى فيها أن "حصر أنواع الكلمة في ثلاثة فقط، هو حصر

¹ محمد بن يزيد المبرد، المقتضب، تحقيق: محمد عبد الخالق عزيمة، المجلس الأعلى للثقون الإسلامية، القاهرة، 1994، ج 1، ص 141.

² أبو الحسن علي بن عصفور، المقرب، تحقيق: عادل أحمد عبد الجواد وعلي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998، ص 68.

³ أحمد أمين، ضحى الإسلام، مؤسسة هنداوي، القاهرة، 2011، ص 614.

⁴ محمد بن عبد الله بن مالك، متن ألفية ابن مالك، تحقيق عبد اللطيف بن محمد الخطيب، دار العروبة، الكويت، ص 1.

⁵ الصفحة نفسها.

⁶ الصفحة نفسها.

تعسفي وتقسيم باطل¹ ترتب عليه اضطراب في المنهج وتشويش لدى متعلمي النحو العربي على حد تعبيره، ومن ثم فإن إعادة التقسيم يعتبر خطوة مهمة في سبيل تيسير النحو وإصلاح إشكاليته.

واقترح عبد النبي أقسامًا ثمانية للكلمة، على النحو الآتي:

1. الاسم، وهو ما دل على مسعى.
2. الضمير، وهو الكلمة التي تحل محل الاسم وتنوب عنه، ويشمل خمسة أنواع: الضمير الشخصي، والضمير الإشاري، والضمير الموصول، والضمير الشرطي، والضمير الاستفهامي.
3. المصدر، وهو لفظ الحدث الجاري على الفعل.
4. الصفات التي تدل على وصف وصاحبه، وتؤخذ من ألفاظ الأفعال.
5. الظرف، وهو ما دل على زمان الفعل ومكانه.
6. الفعل، وهو ما دل على حدث وزمن وقيل التصرف.
7. الحرف، وهو ما دل على معنى يظهر كاملاً في غيره.
8. أسماء الأفعال والأصوات، الأولى تؤدي معنى الأفعال وعملها بيد أنها لا تتصرف، والأخرى ألفاظ محكية عن الإنسان.

تكتسب هذه المحاولة أهميتها من أنها أولى المحاولات التي قدمت تصورًا شاملاً ووافياً لأقسام الكلمة، مستنبطة أصولها من اللغة نفسها، ومستعينة باللسانيات الحديثة - لا سيما المقارنة منها - في إعادة تصنيفها، فقد عرضت المحاولة لأنواع الكلمة في اللغة الفرنسية، وإن أكدت على أنها ليست نسخاً لها أو محاكاة.

مما يضيف على هذه المحاولة مزيداً من الأهمية أن محاولة تمام حسان وتلميذه فاضل مصطفى الساقى تتماهى معها، وإن كانت محاولتهما أكثر انتشاراً وأذيع صيتهاً، وترجع أهمية محاولتهما إلى أنها محاولة مفصلة وشاملة، فتناولت أقسام الكلمة السبعة بالتفصيل، مستدلة لكل قسم بالشواهد اللغوية والأدلة اللسانية وهو ما أضفى عليها الصبغة العلمية، وجعلها تحتل مكانة مرموقة في الدرس اللساني المعاصر، وهو ما يؤهلها لأن تعتمد مرجعاً موثوقاً لأقسام الكلمة العربية.

وتنقسم الكلمة إلى سبعة أقسام بدلاً من ثمانية - كما في محاولة عبد النبي - حيث أدرج المصدر تحت الاسم واستغني عن كونه قسماً مستقلاً بذاته، والأقسام السبعة التي ارتضاها حسان والساقى هي²:

¹ عبد الوارث ميروك سعيد، في إصلاح النحو العربي، دار القلم، الكويت، 1985، ص 126.

² حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص 90.

1. الاسم، ويشمل خمسة أنواع: الاسم المعين (الذات)، واسم الحدث (المعنى)، واسم الجنس، والميمات ماعدا المصدر الميحي، والاسم المهم.
2. الصفة، وتشمل اسم الفاعل، واسم المفعول، وصيغة المبالغة، والصفة المشبهة، وصيغة التفضيل.
3. الفعل، وهو ما دل على حدث وزمن.
4. الضمير، وهو يعبر عن عموم الحاضر أو الغائب دون دلالة على خصوص الغائب أو الحاضر.
5. الخالفة، ويقصد بها الأساليب التي تستعمل للكشف عن موقف انفعالي ما أو الإفصاح عنه، وتشمل، خالفة الإخالة (اسم الفعل) وخالفة الصوت، وخالفة التعجب، وخالفة المدح والذم.
6. الظرف، وهي مبانٍ تقع في نطاق المبنيات غير المتصرفة.
7. الأداة، مبنى تقسيمي يؤدي معنى التعليق بين الأجزاء المختلفة من الجملة.

لا شك أن اعتماد هذا التقسيم أو الانطلاق منه يعد بداية على الطريق الصحيح في حل العديد من إشكاليات التقسيم الثلاثي للكلمة، وسيسهل في تجاوز عقبات جملة تولدت من محدودية التقسيم الثلاثي، وتعميمه المفرد في أن.

3. أقسام الكلمة في اللغة التركية:

قُسمت الكلمة في اللغة التركية - كما في اللغة العربية - تقسيماً ثلاثياً، أو كما يسمي بالتقسيم الأرسطي¹ وهو تقسيم مقتبس من اللغة التركية العثمانية التي تأثرت بدورها بالنحو العربي² وانطلاقاً من هذا التقسيم أصبحت الكلمة في اللغة التركية ثلاثة أقسام هي: الاسم isim، والفعل fiil، والأداة edat، ونظراً لأن الأداة ليست ذات معنى مستقل كالاسم والفعل، بل ذات وظيفة نحوية ضمت تحتها أنواعاً ثلاثة: أدوات التصريف çekim edatı/ilgeç، وأدوات الربط bağlama edatı/bağlaç، وأدوات التأثير والانفعال ünlem، في حين أن الاسم ضم تحته أربعة أنواع: الاسم isim/ad، والضمير zahir/adil، والصفة sıfat/önad، والظرف zarf/belirteç، وأخيراً الفعل fiil/eylem وبالتالي أصبح أقسام الكلمة ثمانية وإن كانت تصنف تحت الأقسام الثلاثة أساسية.

بيد أنه هناك من الباحثين من جعل الأقسام الفرعية أقساماً مستقلة بذاتها، وتخلي عن التقسيم الثلاثي نهائياً، مع تتركب بعض المصطلحات، وفروق طفيفة في المضمون، ويكاد يعقد الإجماع على التصنيف الثماني هذا، وإن ثمة محاولات أخرى، سعت إلى إعادة النظر في هذا التقسيم من أبرزها دراسة مصطفى ينار Mustafa Levent Yener التي أكد فيها على أن اللغة التركية تنتمي إلى أسرة الألتاي اللغوية التي تتميز بدورها عن أسرة اللغات الهندو أوروبية أو أسرة اللغة العربية السامية، وهو ما يجعل التصنيف المستمد منهما غير متوافق مع

¹Delice, Sözcük Türleri Nasıl Tasnif Edilmelidir?, 1.

²Yener, Türk Dilinde Sözcük Türleri Tasnifi Sorunu Üzerine, 2.

طبيعتها، وقد قسم ينار الكلمة في اللغة التركية إلى قسمين رئيسين: الاسم والفعل وما سواهما أطلق عليه كلمات وظيفية.

بصفة عامة فإن الكلمة في اللغة التركية تنقسم إلى ثمانية أقسام، ويقصد بالكلمة في اللغة التركية "وحدة صوتية أو مجموعة من الوحدات الصوتية ذات المعنى"¹ وتشمل ما يلي:

أولاً: الاسم (isim/ad) : ويندرج تحتها:

- (1) الأسماء المادية المحسوسة، مثل: ev, okul, kalam

- (2) والأسماء المعنوية المجردة، مثل: cesaret, sevgi, nefret

- (3) أسماء الجنس، مثل: taş, ağaç, çocuk, su

- (4) أسماء الأعلام، مثل: İstanbul, Mısır, Ahmet, Arapça

ثانياً: الصفة (sıfat/ön ad) ويندرج تحتها نوعان رئيسان:

- (1) الصفات النعتية، مثل: küçük ev, sabırlı insan

- (2) الصفات البيانية، مثل: en iyi, daha çalışkan, yemyeşil

ثالثاً: الضمير (zamir/adıl) يعرف الضمير في التركية بأنه "الكلمة التي تسد مسد اسم أو جملة أو مجموعة كلمات أو نص"² وتنقسم إلى سبعة أقسام:

- (١) الضمائر الشخصية: ben, sen, o, biz, siz, onlar

- (٢) ضمائر الإشارة: bu, şu, o, bunlar, şunlar, onlar

- (٣) ضمائر الاستفهام: kim, kimler, ne, neler, kaç, hangi

- (٤) ضمائر المطاوعة: kendim, kendin, kendisi, kendimiz, kendiniz, kendileri

- (٥) الضمائر المهمة: biri, kimi, herkes, bazı, birçoğu, herbiri

- (٦) ضمائر العلاقة: Mehmet'inki, benimki, onlarınki

- (٧) ضمائر الملكية: kitabım, evimiz, komşunuz, çocuklarım

رابعاً: الظروف belirteç/zarf وتشمل:

¹Mehmet Hengirmen, *Arapça Açıklamalı Türkçe Dilbilgisi*, çev. Mehmet Hakkı Suçin (Ankara: Engin Yayınevi, 2015), 50.

²Hengirmen, *Ibid*, 81

- (١) ظروف الزمان، مثل: dün, şimdi, yazın

- (٢) ظروف المكان، مثل: yukarı, ön, sağ

- (٣) ظروف الكمية، مثل: az, çok, daha

- (٤) ظروف الحال، مثل: hızlı, mutlaka, birlikte (يشترط أن تصف الأفعال وإذا وصفت الأسماء صارت صفات وليست ظروفًا)

- (٥) ظروف الاستفهام، مثل: ne, nasıl, niçin

خامسا: الأدوات edat/ilgeç وهي التي تربط الكلمات بعضها ببعض، مثل: gibi, için, ile

سادسا: الروابط bağlaç وهي تستخدم لتربط بين الكلمات أيضا أو بين الجمل أو العبارات بعضها بعضا، لذلك توجد صعوبة في تحديد الفرق بينهما بشكل محدد، ومن أمثلة الروابط: ve, veya, ama

سابعا: التأثير أو الانفعال ünlem وهي كلمات تستخدم للتعبير عن الانفعالات والتأثيرات النفسية، وتنقسم إلى قسمين:

- (١) النداء: مثل، ha, haydi, hişt

- (٢) التعجب: oh, eyvah, oh, aman

ثامنا: الفعل fiil/eylem ويتكون من الجذر ويكتسب دلالاته الزمنية من لاحقة الزمن الداخلة عليه، مثل okuyor, yazdı, gitmiş, gelecek, bilir

4. التلاقي والتمايز:

بالرغم من أن اللغتين العربية والتركية من أسرتين لغويتين متباينتين فمن الواضح تأثرهما في تقسيم الكلمة، فقد قسمت الكلمة في اللغة التركية إلى ثلاثة أقسام متأثرة بالتقسيم العربي التي انتقل إلى اللغة التركية الحديثة من خلال اللغة العثمانية، وقد ظل هذا التقسيم سائدا إلى وقت قريب إلى أن ظهرت دعوات إلى إعادة التقسيم المبني على التفصيل والتفريق، وانتهت إلى التقسيم الثماني الأنف الذكر.

وقد حدث الأمر نفسه في اللغة العربية التي ظل فيها التقسيم الثلاثي سائداً حتى الآن بالرغم من الدعوات العديدة لتجاوزه أو تحديثه، وقد توجت هذه الدعوات - في تقديري - بمحاولة تمام حسان التي تناولت الموضوع باستفاضة، وتقصي، فوجدت ثمة آذانا صاغية، فتلقاها العديد من الباحثين والمهتمين بالقبول، وهو ما دفع إلى اعتمادها في هذه الدراسة.

بالنظر إلى تقسيم الكلمة في اللغة العربية - كما عند حسان - وتقسيم الكلمة في اللغة التركية نجد بينهما تشابهًا كبيرًا، يرجع من وجهة نظري إلى حداثة التقسيمين أولاً، وإفادتهما من الدراسات اللسانية الحديثة ثانياً،

وإن كان ثمة اختلاف بينهما فهو يرجع إلى طبيعة كل لغة منهما وخصوصيتها، وسنعرض لبعض أوجه الاختلاف والتشابه بشيء من التفصيل.

أولاً: جمع اسم الذات أو المعين في قسم الاسم في اللغة العربية بين أسماء الأعلام والأسماء المحسوسة، بينما فصل بينهما في اللغة التركية، وانفرد التقسيم أيضاً في اللغة العربية بقسم للأسماء المبدوءة بالميم الزائدة تحت اسم الميمات تضم اسم الزمان، واسم المكان، واسم الآلة، وتستثنى المصدر الميمي.

ثانياً: وضعت أيضاً في اللغة العربية تحت الاسم المهم المكابيل، كمد، وصاع، والموازين كقنطار ورطل، والأعداد كواحد، وألف، والمقاييس كشبر وفدان، في حين أن القسمة التركيبية وضعتها في الصفات، ويرجع السبب في ذلك بأن الصفة في التركية تسبق الموصوف على خلاف اللغة العربية.

ثالثاً: وضعت الجهات، كفوق، وتحت ضمن الاسم المهم في اللغة العربية في حين وضعت في اللغة التركية ضمن الظروف، وفي تقديري أن وضعها في الظروف أقرب للصواب، وأدعى للقبول، فإن هذه الكلمات تستخدم - إلا ما ندر - في الظرفية.

رابعاً: وضعت أسماء الإشارة ضمن الضمائر مرة وضمن الصفات مرة أخرى في تقسيم الكلمة في اللغة التركية، وذلك نظراً للتعدد الوظيفي الذي تقوم به، "وغالباً ما تأخذ الكلمات في الجملة عدة وظائف تبعاً لموقعها" فقد تكون الكلمة أداة في سياق وظرف في سياق ثان وصفة في سياق ثالث¹.

خامساً: تتفرد اللغة التركية بقسم للروابط منفصلاً عن الأدوات وذلك دون التقسيم في اللغة العربية، مع أن الفارق بين الأداة والرابط في اللغة التركية فارق نسبي وضئيل، يجعل من الصعوبة تحديده، لذلك يمكن أن تستخدم الأداة بدلاً من الرابط والعكس صحيح².

سادساً: يستمد مصطلح الخالفة من التراث العربي ويعبر عن مجموعة من الأصوات والكلمات التي تدل في الغالب على الانفعالات وهو ما يجعله متقارب مع مدلولات مصطلح ünlem (التأثير والانفعال) في اللغة التركية.

سابعاً: يستمد الفعل في اللغة التركية دلالاته الزمنية من اللاحقة، بينما في اللغة العربية يستمد منها من السياق أو ما عبر عنه تمام حسان بالزمن النحوي، فالزمن الصرفي تتغير دلالاته وفقاً للقارئ والسياق في الجملة، "فإن الصيغة الواحدة للفعل قد تدل على أزمنة متعددة على حسب السياق والقارئ، مثل صيغة فعل، فهي تدل على الماضي في الأصل أو في الحالة الإفرادية الصرفية كما في: "نجح محمد"، وتدل على المستقبل في الحالة التراكمية النحوية كما في "إن نجح محمد سيلتحق بالجامعة"³.

¹Hengirmen, *Arapça Açıklamalı Türkçe Dilbilgisi*, 111.

²Hengirmen, *Ibid*, 117.

³HanyIsmailRamadan, "Arapça ve Türkçede Zaman: Karşılaştırmalı Bir Araştırma", *İdrak Dini Araştırmalar Dergisi*, 1/2 (Aralık 2021),250.

خاتمة:

ثمة تشابه كبير في تقسيمات الكلمة في اللغتين العربية والتركية وفقا للدراسات اللسانية الحديثة، وإن توظيف هذا التشابه - لا ريب - سيعمل على إزالة جملة من العقبات في تعليم اللغة العربية للمتعلمين من الأتراك، فمن الأخطاء الشائعة لدى المتعلمين الأتراك استخدام الصفة في موضع الاسم والعكس كذلك صحيح، فيستخدم مثلا (السعيد) في قوله: "أشعر بالسعيد" بدلا من أن يقول: "أشعر بالسعادة"، وكذلك يستخدم (جميل) في قوله: "أحب جميل الطبيعة" بدلا من أن يقول: "أحب جمال الطبيعة".

كذلك ضم أسماء الإشارة والأسماء الموصولة تحت الضمائر أدعى للتيسير والقبول لدى المتعلم التركي، وكذلك باقي الأقسام نحو الظروف والأدوات والخالفة فإن قبولها لدى المتعلم العربي والتركي سيكون أيسر وأسهل، فالتفصيل أدعى للفهم من الإجمال.

وعليه فإن الباحث يدعو الباحثين وواضعي المناهج والمعلمين إلى اعتماد توظيف تقسيم حسان في مناهج تعليم اللغة العربية ولا سيما للناطقين بغيرها، فتصنف قائمة المفردات وفقا لها، أو يذكر نوع الكلمة عند شرحها حتى يستطيع المتعلم توظيفها التوظيف السليم، كما يدعو إلى المزيد من الأبحاث التقابلية بين اللغتين العربية والتركية، والعمل على توظيف النتائج في تعليمية اللغة العربية للمتعلمين الأتراك، والإفادة منها في تجاوز العقبات والإشكاليات التي تقف عائقا دون اكتساب العربية.

قائمة المراجع:

1. ابن مالك، محمد بن عبد الله، متن ألفية ابن مالك، تحقيق عبد اللطيف بن محمد الخطيب، دار العروبة، الكويت، د.ت.
2. أمين، أحمد، ضحى الإسلام، مؤسسة هنداوي، القاهرة، 2011.
3. حجازي، محمود فهمي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء، القاهرة، 1997.
4. حسان، تمام، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1994.
5. حساني، أحمد، مباحث في اللسانيات، كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي، 2013.
6. الساقى، فاضل مصطفى، أقسام الكلام العربي من حيث الشكل والوظيفة، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٧٧.
7. سعيد، عبد الوارث مبروك، في إصلاح النحو العربي، دار القلم، الكويت، 1985.
8. سوسور، فردينان دي، علم اللغة العام، ترجمة يوثيل يوسف عزيز، آفاق عربية، بغداد، 1985.
9. ظاظا، حسن، الساميون ولغاتهم، دار القلم، دمشق، ط2، 1990.
10. عبد التواب، رمضان، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1997.

11. علي، أبو الحسن علي بن عصفور، المقرب، تحقيق عادل أحمد عبد الجواد وعلي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998.
12. غلفان، مصطفى، في اللسانيات العامة تاريخها طبيعتها موضوعها مفهومها، الكتاب الجديد، بيروت، 2010.
13. المبرد، محمد بن يزيد، المقتضب، تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، القاهرة، 1994.
14. نصر الدين، بن زروق، محاضرات في اللسانيات العامة، كنوز الحكمة، الجزائر، 2011.
15. هلال، عبد الغفار حامد، العربية خصائصها وسماتها، مكتبة وهبة القاهرة، 2004.
16. وافي، علي عبد الواحد، فقه اللغة، القاهرة، نهضة مصر، 2004.
17. ياقوت، أحمد سليمان، في علم اللغة التقابلي دراسة تطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1985.
18. Delice, H. İbrahim. "Sözcük Türleri Nasıl Tasnif Edilmelidir?". TurkishStudies, 4 (2012), s. 27-34.
19. Ercilasun, Ahmet Bican. "The Place of Turkish among the World Languages". Dil Araştırmaları, 12 (2013), 9-16.
20. Hatiboğlu, Vecihe. **Türkçenin Ekleri**. Ankara: Türk Dil Kurumu, 1981.
21. Hengirmen, Mehmet. **Arapça Açıklamalı Türkçe Dilbilgisi**. çev. Mehmet Hakkı Suçin. Ankara: Engin Yayınevi, 2015.
22. Korkmaz, Zeynep. **Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi**. Ankara: Türk Dil Kurumu, 2009.
23. Yener, Mustafa Levent. "Türk Dilinde Sözcük Türleri Tasnifi Sorunu Üzerine". TurkishStudies, 2 (2007), 606-623.

انحراف من هم بدون مأوى قار، دراسة ميدانية لحالات التشرد بالمجال الحضري لمدينة مراكش

The deviance of the homeless, Empirical study of homelessness in the urban space of Marrakesh,

ط.د رشيد أنزيض / إشراف: د. زهير العلوي، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المغرب

PhD: Rashid Anzid / Supervision: Dr. Zuhair Alawi. Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fez, Morocco

Abstracts:

Through the Empirical Sociological Study, we envisage in this article one of the outputs of academic research, conducted under the supervision of Dr. Zakaria Ibrahim, to look at some of the advantages and trajectories of homeless people, in order to discover how members of this community build their social reality by focusing on the forms of deviance and the nature of used drugs. Here we present the results of a field study of four cases with which we worked with a case study technique and to meet more than 20 homeless people living on the streets of Marrakech, In addition, the observation technique was used jointly, with a range of situations of displacement, including children and women in the city's urban centre, The purpose of this article is to understand part of the lifestyle of this category. And their view of imprisonment, criminality and drugs, and how the lack of control, education and rehabilitation of individuals living on the street affects drug addiction. In this context, we have learned based on case studies, interviews and participatory observation that homeless people have simple perceptions and meanings of housing, which is linked to the necessary need for shelter. Constantly open public spaces, which define a private movement at night, are one of our favourite areas of homelessness.

Keywords: Ethnomethodology ; homeless; deviance; Drugs; Housing ; Marrakesh.

ملخص:

من خلال الدراسة السوسولوجية الميدانية، نتوخى في هذا المقال تقديم إحدى مخرجات البحث الأكاديمي، الذي قمت به تحت إشراف الدكتور زكرياء الإبراهيمي*، للوقوف عند بعض مميزات الأشخاص بدون مأوى قار ومساراتها، قصد اكتشاف كيف يبني أعضاء هذا المجتمع، واقعهم الاجتماعي من خلال التركيز على أشكال الانحراف وطبيعة المخدرات المستعملة. نقدم هنا نتائج لدراسة ميدانية لأربع حالات اشتغلنا معهم بتقنية دراسة الحالة، ولقابلة مع أزيد من عشرين شخص من هم بدون مأوى قار الذين يعيشون في شوارع مدينة مراكش، بالإضافة إلى ذلك وظفت تقنية الملاحظة بالمشاركة، مع مجموعة من الحالات التي تعيش التشرذ بما فهم الأطفال والنساء بالوسط الحضري للمدينة، والهدف من هذا المقال هو فهم جزء من نمط العيش لهذه الفئة، ومواقف بعض أفراد بدون مأوى قار عن السجن والإجرام والمخدرات. وكيف يؤثر غياب الرقابة والتربية والتأهيل للأفراد الذين يعيشون في الشارع في إدمان المخدرات. استخلصنا في هذا الإطار بناءً على دراسة حالات والمقابلات والملاحظة بالمشاركة أن بدون مأوى قار لهم تصورات ومعاني بسيطة للسكن، الذي يرتبط بالحاجة الضرورية في المأوى. تشكل جنبات الأماكن العمومية المفتوحة بشكل مستمر، والتي تعرف حركة خاصة في الليل إحدى المجالات المفضلة لدى بدون مأوى قار.

الكلمات المفتاحية: الإثنوميثودولوجيا، بدون مأوى قار؛ الانحراف؛ المخدرات؛ السكن؛ مراكش.

مقدمة:

تتحدث الدراسات السوسولوجية المعاصرة عن موضوع الأشخاص بدون مأوى قار من حيث كونه ظاهرة اجتماعية، بدلاً من الحديث عنه من زاوية المشاكل الاجتماعية. يفتح هذا المنظور إمكانية التعامل مع هذه الظاهرة ككل، من خلال مراعاة طبيعتها وتعقيداتها، وتحديث الأبعاد التي يتم التفاوض عنها غالباً عندما يتم تناول السؤال من وجهة نظر غير علمية.

في منظور هذه الدراسات السوسولوجية، لا يشكل تدهور الظروف الاقتصادية وغياب الإقامة أسباباً تفسيرية بل بعدين، من بين أبعاد أخرى كثيرة ومركبة. يمكن تقسيم الإنتاج العلمي في السوسولوجيا عن "بدون مأوى قار" إلى نوعين من الدراسات المنهجية:

* زكرياء الإبراهيمي: أستاذ علم الاجتماع والأنثروبولوجيا، بشعبة علم الاجتماع بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة القاضي عياض، مراكش، أشرف على رسالة البحث لنيل شهادة الماستر الموسومة بـ "الهوية الاجتماعية والممارسات المجالية للتشرذ بالمجال الحضري مراكش"، والذي يشكل هذا المقال جزءاً منها.

النوع الأول: كمي، يدرس "التشرد" من خلال تسليط الضوء على المتغيرات والأسباب التي تكمن وراء هذه الظاهرة. تربط هذه الدراسات بين التشرد والظواهر الأخرى التي تميز العصر الحالي، مثل الهشاشة والفقر وعدم الاستقرار المالي، بالإضافة إلى نقص أو غياب الإسكان الاجتماعي، وضعف سياسات الدعم الاجتماعي.

النوع الثاني: كيفي، يهتم بظاهرة "التشرد" من وجهة نظر الفاعل، أي دراسة كيفية يتم فيها اعتماد المقابلات والملاحظة بالمشاركة، ويصبح خطاب الأفراد بدون مأوى قار، والذي تم الحصول عليه من خلال المقابلة النوعية، المادة الخام للباحث. على الرغم من أننا قد نعتبر أن هذين النوعين من الدراسات يلقي بعض الضوء على ظاهرة التشرد، ولهما أهمية كبيرة لفهم بدون مأوى قار، فإن بحثنا يقع في المركز الثاني، لاسترشاده بالبحوث الإثنوميثودولوجية والتفاعلية الرمزية.

استهدف هذا المقال الحياة الاجتماعية لبدون مأوى قار، من خلال تسليط الضوء على هويتهم، ومجالهم الاجتماعي. كما حاولنا البحث في الروتين اليومي لبدون مأوى قار من خلال البحث في الزمن الاجتماعي وكيفية تديره. إن الأفراد الذين يعانون من التشرد يشكلون فئة منفصلة نسبياً عن المجتمع، ينظر إليها سلباً، وغالباً ما يتم وصمها كأفراد اختاروا العيش على مساعدات المجتمع، ينعت الأشخاص بدون مأوى قار بالإنسان الفاشل في الحياة الاجتماعية، ومثير للاشمئزاز والشفقة.

نتوخى إذن من خلال هذه المساهمة التي تشكل جزء من رسالة البحث لنيل شهادة الماجستير بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة القاضي عياض مراكش، ماستر: الهشاشة، الفاعلون والفعل العمومي، أن نقدم بعض من نتائج البحث في محور تدير الانحراف من قبل من هم بدون مأوى قار، وموقع المخدرات في الحياة اليومية لهذه الفئة، التي تعيش في الشارع وتلجأ أحياناً قليلة للملاجئ.

منطلقات الموضوع وأهميته:

تختلف التأويلات العلمية للظواهر والأفعال الاجتماعية، باختلاف المقاربات والمنهج والمنطلقات المرجعية في السوسيولوجيا، وعندها يعني أن لكل حقل معرفي، بالتعبير البوردويوزي ميكانيزماته وخصوصياته. لقد ساهم ويساهم الاختلاف بين الاتجاهات السوسيولوجية في تقدم الأبحاث العلمية، وظهور براديفمات ((Paradigmes وبنيات مفاهيمية جديدة داخل الأنساق السوسيولوجية، نجد هذا الاختلاف واضحاً عند استحضارنا المقاربات الكبرى في السوسيولوجيا المعاصرة: المقاربة البنائية الوظيفية ترى أن المجتمع نظام مركب، تعمل أنساقه معاً لتعزيز التماسك والاستقرار، وهي تشدد النظر إلى البنية الاجتماعية (النمط المستقر نسبياً من السلوك الاجتماعي)، في حين ترى التفاعلية الرمزية أن المجتمع هو نتاج التفاعل اليومي بين الأفراد، وأنه ليس إلا الواقع المشترك الذي يبنيه الناس بأنفسهم عندما يتفاعلون مع بعضهم البعض. يعيش الإنسان وفق هذا التصور ضمن عالم من الرموز، ويعطي معنى لكل شيء. كما تنظر البنائية الوظيفية إلى وظائف البنية الاجتماعية، والكيفية التي تؤدي البنى الاجتماعية وظيفة الحفاظ على سيرورة المجتمع في شكله الحالي، وتسعى

إلى المحافظة على الوضع القائم كما هو، من ناحية أخرى على سبيل المثال ترى أن البنية الاجتماعية تعزز عمل المجتمع ككل، وتبحث في الأنماط الاجتماعية التي تكون في صالح البعض على حساب الآخرين، لأن المجتمع هو ميدان التفاوت الطبقي بلغة ماركس (Karl Marx) الذي يولد الصراع والتغير. إن الماركسية أسلوب ماكروسوسيولوجي، رغم المحاولات العديدة التي يقوم بها الماركسيون الجدد لقراءة وفهم المجتمع، أمثال هاريتمارتينو (Harriet Martineau)، جين آدامز (Addams Jane)، آيدا ويلز بارنيت (Ida Wells-Barnett)، ووليم إدوارد دوبيوس (ois Edward Du B William)، لم تتمكن أن تحجز لنفسها مكانة ضمن النظريات الميكروسوسيولوجيا. نجد الأسلوب الميكروسوسيولوجي في تحليل ماكس فيبر (Max Weber)، جورج هيربرت ميد (George Herbert Mead)، تشارلز كولي (Charles Cooley)، وإرفينغ غوفمان (Erving Goffman) وغيرهم من منظري التفاعلية الرمزية. ظهرت الإثنوميثودولوجيا (Ethnomethodology)، في أواسط الستينيات من القرن الماضي، كمنقلة نوعية راديكالية في الأسلوب والمنهج العلمي السوسيولوجي، قاد هذا التيار هارولد غارفينكل (Harold Garfinkel)، وسيركورل (Circourel)، من خلال التركيز على دراسة أفراد المجتمع في المواقف اليومية التي يجدون أنفسهم فيها، مع التركيز على الطرق التي يستخدمون بها أساليب استثنائية لإنتاج واقع اجتماعي عادي. انصب اهتمامها على الطرق التي يراها الأفراد في حالة التفاعل الفعلي لمعرفة معنى العضو الآخر. دراسة سيركورل لجنوح الأحداث هي نموذج ومثال للأسلوب الإثنوميثودولوجي حيث يتبع الطريقة التي يصنف بها الشباب على أنهم جانحون من قبل الشرطة وضباط المراقبة والمحاكم. أحدث هذا الأسلوب الجديد جدلاً واسعاً بين السوسيولوجيين، ولم ينتشر بشكل واسع إلا في بداية القرن الحالي، بعد ترجمة العمل المؤسس "دراسات في الإثنوميثودولوجيا" (Ethnomethodology Studies in) باللغة الفرنسية سنة 2007.

تكتسي الأبحاث الإثنوميثودولوجية أهمية علمية بالغة تمنح الباحث في السوسيولوجيا طرقاً جديدة للبحث في العلوم الاجتماعية من خلال أسلوب منهجي لم يعتد عليه في الدراسات السوسيولوجية الكلاسيكية. إن اختيار دراسة موضوع الأشخاص بدون مأوى قار (SDF) من خلال اعتماد مقارنة الإثنوميثودولوجيا، لم يكن اعتباطياً، كما لم يكن الاندفاع الذاتي وراء هذا الموضوع بدون أي أسس تعكس أهمية الموضوع، بل على العكس من ذلك، نرى في حالة بدون مأوى قار إحدى الظواهر الاجتماعية التي تعتبر جزءاً من الحياة الحضرية الحديثة، ورغم ذلك لم تنل حظها من الاهتمام الكبير.

بهذا يمكن القول إننا عندما نكون بصدد دراسة ظاهرة بدون مأوى قار، نستحضر الظاهرة في إطار التفاعل اليومي لأعضاء مجتمع بدون مأوى قار والبحث عن الهوية وآليات توظيف المجال، هذا الأخير الذي يعد مسألة أساسية عند بدون مأوى قار، من خلال لجوئه للفضاء العمومي، ينشأ عنه علاقة صراع بينه وبين القاطنين الذين يجدون بعض الفضاءات العمومية شبه خاصة، لا يمكن الوصول إليها. تتفاعل عوامل متعددة ومتنوعة في بناء واقع بدون مأوى قار من قبل أعضائه، مما يعكس أن المجتمع والفرد لا وجود لهما إلا كفكرة مجردة،

هذا "الواقع الاجتماعي" المبني بناء غير مستقر في الزمان والمجال، تسهم متغيرات مركبة في تشكله ومنها اللغة والخطاب بالإضافة للمؤسسات السياسية، القانونية، الاقتصادية والاجتماعية. تشكل الدراسات الاجتماعية بهذا الأسلوب أعقد ما يكون كونها في حاجة للتدخل المعرفي المركب، انسجاماً مع تركيبات الموضوع، ومتطلبات النظرية الإثنوميثودولوجية، وتكمن أهمية هذا الموضوع في الربط النظري والعملي بالإضافة إلى نوع المقاربة النظرية الموجهة للبحث في الحياة اليومية للأعضاء الذين يشكلون واقعهم عملياً من خلال لغة الرموز والممارسة.

من هم بدون مأوى قار؟

يختلف وضع أفراد بدون مأوى قار من مجتمع لآخر، ومن مجال لآخر كما يختلف باختلاف الزمن، فهذه الظاهرة هي اجتماعية، ثقافية وتاريخية. نتوخى من هذا المقال أن يكون بداية دراسة بحثية في أفق التناول العميق للموضوع.

بينت دراسة الأفراد البدون مأوى قار منطق مسألة اجتماعية لها علاقة بواقع الهشاشة والإقصاء الاجتماعي، من منطلق كون الأفراد البدون مأوى قار ينتمون إلى فئة هامشية في المجتمع ومستبعدة من كل الشؤون الاجتماعية، ولا يتم إشراكها في الحياة العامة، وتعيش نمطاً خاصاً يفتقد لمجمل شروط الحياة الإنسانية الكريمة. تكمن أهمية هذه الدراسة في فهم هذه الحالة، كما لا تكمن الأهمية فقط في كونها ظاهرة لم تنل حقها في البحث والدراسة، بقدر ما تكمن الأهمية في مركب من العوامل، أبرزها فتح إمكانيات التفكير في هوية بدون مأوى قار ونمط حياتهم اليومية.

طبيعة الموضوع تتصل بتخصصات فرعية جديدة أبرزها سوسولوجيا الإقصاء الاجتماعي وسوسولوجيا الفقر والانحراف. من خلال دراسة الحياة اليومية لبدون مأوى قار، لإبراز هويتهم وآليات تديبرهم للمجال والزمن الاجتماعي من جهة، ومن جهة أخرى آليات تديبر الوصم.

تشخيص وضع بدون مأوى قار، من خلال الدراسة السوسولوجية الميدانية، للوقوف عند مميزات هذه الفئة ومساراتها، سيمكننا من اكتشاف كيف يبني أعضاء بدون مأوى قار واقعهم الاجتماعي من خلال التركيز على تقنيات البحث الإثنوميثودولوجي. خاصة عندما نعرف أن هذه الفئة بلغ عددها بالمغرب "سنة 2014 حوالي 7226 نسمة مقابل 7308 سنة 2004، حيث انخفض عددهم بنسبة ضئيلة تعادل 1,1% خلال هذه الفترة يعيش معظمهم (89%) بالوسط الحضري". تفسر هذه المعطيات الكمية عن "بدون مأوى قار" في المغرب أن مجال تركيزهم هو المدينة.

تشمل البروليتاريا الرثة مختلف الفئات "المنحرفة" من الصعاليك والمتشردين واللصيصون وتصنف داخل البنية الاجتماعية بوصفها هامشية، خارج الكيان الاجتماعي للمنتجين. إن مشكلة الفئات المعتمدة تعتبر نتاجاً طبيعياً لتطور المجتمعات، ولا يخرج عن إطار المشكلة التطبيقية الأساسية حسب نظرية الصراع في

السوسيولوجيا. لقد برزت ما بعد المرحلة الاستعمارية، والتحرر السياسي للمستعمرات السابقة، مجموعة كبيرة من المشكلات، مرتبطة بالتطور المشوه والشاذ لأنماط اقتصادية مرقعة وهجينة، ومن هذه المشاكل: ظهور مجموعة هائلة من البشر يعيشون في أوضاع أسوأ بكثير من وضع البروليتاريا، وهم خارج القيم والقوانين، مع أنهم لا ينتمون طبقياً ومهنيًا لأي طبقة اجتماعية. يفسر فرانز فانون (Frantz Fanon) كيفية تشكل تلك الفئات الاجتماعية بقوله: "إن الفلاحين الذين لا يملكون أرضاً، والذين يطرح عليهم تزايد السكان مشكلة لا سبيل لحلها، يهجرون الريف ويفدون على المدن فيتكبدون في أكوخ الصفيح ويحاولون أن يتسربوا إلى الموانئ والمدن التي أوجدتها السيطرة الاستعمارية فيكونون هناك البروليتاريا الدنيا"¹.

تسهم عدة عوامل مركبة في تنامي "التشرد" في العالم. إن تزايد نسبة الأفراد بدون مأوى قار في المجتمعات، خاصة في المستعمرات يرتبط بالاحتلال والحروب ونهب الثروات، وبمختلف النزاعات والصراعات الاجتماعية ويرتبط بالمجاعة والأوبئة والكوارث الطبيعية والهجرة. إن اعتبار بدون مأوى قار ظاهرة اجتماعية يعني أنها ذات أبعاد اجتماعية محددة، ولذلك فإن هدف هذه التفسيرات السوسيولوجية الكلاسيكية يرتبط بتحديد هذه الأبعاد وتشخيص تلك العوامل المختلفة التي تشكل تلك الأرضية أو الخلفية لتكوين "بدون مأوى قار".

تنتج هذه الدراسة الغوص على الإشكالات الجوهرية التي تبحث فيها الإثنوميثودولوجيا والتي تعيد الاعتبار للأعضاء، الذين يُشكّلون واقعهم وليسوا نتاج البنية الاجتماعية.

إن واقع بدون مأوى قار غير مُشكّل بمعزل عن أعضاء المجتمع. مما يطرح العديد من الإشكالات والأسئلة المرتبطة بالجوانب الداخلية لأفراد بدون مأوى قار، فعوض البحث عن أسباب والمحددات الخارجية للظاهرة الاجتماعية، سينكب البحث الإثنوميثودولوجي على الجوانب المألوفة والمعتادة والتي ترتبط بالحياة اليومية للعضو، وينطلق من مبدأ أن الذاتي هو المحدد في الظاهرة بمعنى أن المجتمع ليس بالضرورة نتاج التنشئة الاجتماعية، أي أن الفرد ليس دائماً نتاج المجتمع.

في سياق الشغف العلمي لمعرفة من هم الأفراد بدون مأوى قار، تهدف هذه الدراسة مقارنة مجموعة من الأسئلة المرتبطة بالحياة اليومية للمجتمع، لفهم جوانب محددة من هوية أفراد بدون مأوى قار، انطلاقاً من ذاته. يكتسي البحث عن كيف يرى الفرد ذاته أساس مفهوم الذات لدى الفرد بناء على المعرفة التي يحملها عن نفسه، فمثلاً قد يحمل فكرة سلبية أو إيجابية عن هويته، وفي هذه الإشكالية يسعى البحث لإبراز الصورة الذاتية التي يحملها بدون مأوى قار عن ذاته.

تُشكل الوقائع الذهنية والنفسية المتدفقة بلا انقطاع مضمون "الأنا"، بحيث يمكن القول إن "الأنا" أو "الفرد" عبارة عن ديمومة من التجارب الشعورية العملية والمتنوعة. تشكيل فكرة عن الذات أو الهوية الفردية

¹F. Fanon, (1959). L'an V de la révolution algérienne (No. 3). Paris: F. Maspero, p.05.

يستلزم توفر انطباعات وأحاسيس تكون على درجة من الثبات والاستقرار اللذان يمثلان الشرط الضروري لبروز هوية فردية، والحال أن جميع أحاسيسنا، كالإحساس بالألم أو اللذة والشعور بالحزن أو الفرح، مؤقتة وعابرة لا تستقر على قرار. تذهب الإثنوميثودولوجيا في بحثها عن التجارب العملية للعضو في نفس اتجاه الفلسفة الفينومينولوجيا باعتماد المنهج الشبه تجريبي والمنهج الوثائقي (Documentary Method)، وهذا ما يجعلنا نفترض أن لكل عضو من أفراد بدون مأوى قار شعوره الهوياتي الخاص به، الشيء الذي يجعله مختلفاً عن الآخرين ويعني كذلك أن الهوية في الأصل فردية، وتشير إلى الطريقة التي يبني بها الفرد علاقاته الفردية مع المحيط .

يتطلب البحث في الهوية الفردية استحضار الهوية الاجتماعية "كأداة تصنيف المجتمع أو الجماعة إلى فئات وذلك حسب الأدوار، الوظائف والانتماءات الاجتماعية المختلفة، كالانتماء السياسي، الديني، اللغوي، وحتى الانتماءات الجغرافية". يذهب هوارد بيكر (1973) Howard Becker في كتابه الموسوم ب: المارقون: دراسات في سوسيولوجيا الانحراف "the Sociology of Deviance Outsiders : Studies in" إلى أن مقاولو الأخلاق داخل أي مجتمع هم من يضعون القواعد والمعايير التي يمثل الخروج عليها انحرافاً، ويُوصم منتهكوها بـ "المارقين". إن "التشرد" ليس صفة لسلوك يرتكبه فرد ما، بقدر ما هو نتاج لقيام آخرين بتطبيق قواعد معينة وجزاءات محددة على فرد خارج عن المعايير، إن ذلك يَعني أن "المنحرف"، هو ذلك الفرد الذي طُبقت عليه هذه التسمية، بينما السلوك الانحرافي هو كل سلوك تطلق عليه تلك الصفة.

الانحراف والأفراد بدون مأوى قار

اهتمت المدرسة الوضعية الإيطالية بدراسة الجريمة مع كل من لومبروزو Lombroso و فيري E. Ferri و غاروفالو R. Garofalo. عزا لومبروزو الجريمة إلى أسباب داخلية في بنية المجرم، ولومبروزو هو صاحب نظرية المجرم بالولادة، أو الإنسان المجرم، التي لا تزال حتى الآن موضع جدل بين المهتمين بمكافحة الجريمة ومعاملة المجرمين. قام لومبروزو في الأخير بتحديد أنواع المجرمين وقسمهم إلى فئات مختلفة هي: المجرم بالفطرة، والمجرم المجنون والصرعي، والمجرم السياسي، والمجرم السيكوباتي، والمجرم بالصدفة، والمجرم المعتاد. أما فيري فُعدّ صاحب الجناح الاجتماعي في هذه المدرسة، لأنه عزا الجريمة إلى أسباب اجتماعية خارجية تقع في المحيط الذي يعيش فيه المجرم، أما غاروفالو، فقد ألف كتاب عن علم الاجرام أصدره سنة 1885، فقد عرف الجريمة وجعلها في صنفين: جريمة طبيعية وجريمة اصطناعية، وصنف المجرمين كذلك وبين العوامل في إجرامهم وذكر أنها نفسية وعضوية.

يُعرف غاروفالو (Garofalo) الجريمة بأنها " كل فعل يخرج عن العواطف الأخلاقية في المجتمع الإنساني، كعواطف الشفقة، والأمانة، والاستقامة، والنزاهة، ومعيار تحديد السلوك الإجرامي هو معاداة هذا السلوك للمجتمع. فالجريمة سلوك معاد للمجتمع."¹

خلافًا لما سبق، عرف راد كليف براون (Racliffe, B.) الجريمة بأنها "انتهاك العرف السائد مما يستوجب توقيع الجزاء على منتهكيه".

أما ميرتون Merton فيرى أن السلوك الجانح في غالبيته لا ينشأ نتيجة بواعث ودوافع فردية للخروج على الضبط الاجتماعي ولكن على العكس فهو حصيلة تعاون كل من النظام الاجتماعي وثقافة المجتمع.² يفسر الظاهرة الإجرامية بإرجاعها إلى خلل قائم فقط في الثقافة المجتمعية وهو بذلك أسقط المسؤولية على الجانب النفسي والفردية. يشير جرسبجني Grispiagne إلى أن الجريمة هي "الفعل المخالف للحاجات الأساسية والمصالح الرئيسة لمجتمع معين، أو تلك الأفعال التي تمثل خطراً على المجتمع أو تجعل من المستحيل التعايش والتعاون بين الأفراد الذين يكونونهم"³

نادى أنصار المدرسة الوضعية بالمفهوم الاجتماعي للجريمة على أساس أن الجريمة ليست هي كل فعل يقع بالمخالفة لنص تشريعي جنائي (التحديد الشكلي للجريمة) وإنما الجريمة لديهم هي كل فعل ضار بمصالح الجماعة الأساسية وبالتالي يكون مناط تصنيف الفعل بأنه إجرامي من عدمه ليس بكونه منصوصاً عليه في نص تشريعي وإنما بمبادئ الأخلاق والقيم الاجتماعية التي تسود الجماعة.

يصنف المجتمع بدون مأوى قار وفق هذه المقاربات على أنهم منحرفين ويقومون بأفعال لا تناسب المجتمع، اعتباراً أن كل فعل يتعارض مع ما هو نافع للجماعة، وما هو عدل في نظرها، أو كل فعل يقدم الفرد على ارتكابه بدوافع فردية خالصة تخلق حياة الجماعة، وتتعارض مع المستوى الخلقي السائد لديها في لحظة معينة من الزمن، أو كل انتهاك لأي قاعدة من قواعد السلوك مهما تكون هذه القاعدة، أو سلوك لا اجتماعي يكون موجهاً ضد مصالح المجتمع كله، أو انتهاك وخرق للقواعد والمعايير الأخلاقية هو جريمة.

يصعب تحديد عنصر الضرر الاجتماعي الذي يحدثه بدون مأوى قار على ضوء معيار ثابت ومحدد أو قواعد موضوعية كما هو الحال في النظام القانوني، يسقط البعض صفة الإجرام عن بدون مأوى قار مما يعني أن مصالح الأفراد والجماعات تتضارب في المجتمع، فمنهم من يرى بدون مأوى قار مجرم لأنه يهدد مصالحه ومن الناس من لا يرى أي تهديد من قبل بدون مأوى قار.

¹Raffaele, Garofalo, LA CRIMINOLOGIE. Étude sur la nature du crime et la théorie de la pénalité, Paris : Ancienne Librairie Germer, Félix Alcan, 2e édition entièrement refondue, 1890. P. 27.

² Robert, Merton. Social Structure and Anomie.in American Sociological Review.3 (5), 1938. P. 681.

³Flavio, Guidi, Cesare Lombroso e le razzecriminali, Sulla teoriadell'inferioritàdeimeridionali, Andrea Giannaseditore, 2017, P. 121.

نستخلص من البحث الميداني عن من هم بدون مأوى قار، أن مجمل من شملهم البحث الميداني، باستثناء الأطفال، لهم سوابق عدلية. يوضّح الجدول التالي إحدى النتائج المحصل عليها حول مواقف بعض أفراد بدون مأوى قار الذين تحدثوا عن السجن والإجرام.

جدول رقم 1: معدل العودة للسجن حسب النوع عند بدون مأوى قار بمراكش

النوع	معدل عدد مرات دخول السجن	الملاحظات
الذكور	2,33	يصف بدون مأوى قار تجربته السجنية بافتخار، ولكن لا يتمنى العودة إليه. يرى نفسه مظلوماً، ويفسر ذلك بكون الدوافع التي دفعته للفعل الإجرامي ليست ذاتية، ولم يكن ذلك عن سبق الإصرار والترصد.
الإناث	1	

المصدر: البحث الميداني

يتحدث بدون مأوى قار عن السجن، برموز لغوية Codage، من قبيل "البنيذقة"، ويكتسبون من خلاله لغة خاصة لا يفهمها الجميع، تشكل جزء من ثقافتهم الفرعية. ولا يبالي بدون مأوى قار بما يمكن أن ينجم عليه الفعل الإجرامي، وما يميز سلوكه هو أنه يكون موجهاً ضد أفراد مجموعته ونادراً ما يقوم بدون مأوى قار بفعل عدواني ضد الأفراد العاديين من المارة والسكان. وفي المقابل يعاني بدون مأوى قار من اعتداءات كثيرة من طرف القاطنين والمارة.

لاحظ الباحث، مجموعة من السلوكيات العدوانية من قبل حراس أمن كل من: الدراجات والسيارات والعمارات والملاهي الليلية والمؤسسات العامة والخاصة يعتدون على بدون مأوى قار كل ما مر عليهم، وتساءلنا مع بعض حراس الأمن عن سبب هذاء اعتدائه، فصرح لنا أنه باعتباره مسؤولاً عن المنطقة، يرى أن بدون مأوى قار وجوده في المنطقة المحروسة غير مرغوب فيه، وأكد أنه يتبع التعليمات (سألناه عن مصدر التعليمات، ولكنه امتنع عن الإجابة)¹.

حدد فيبر الاستبعاد الاجتماعي، في أشكال الانغلاق الاجتماعي، تقوم به جماعة لتؤمن لنفسها مركزاً متميزاً على حساب جماعة أخرى من خلال عملية إخضاعها. ويلفت جوردان الانتباه إلى ما تقوم به جماعة من الاستبعاد الفعال لجماعة أخرى.

استخلصنا من الملاحظة أن بدون مأوى قار يتعرض للاستبعاد يتجلى في الطرد من بعض الأزقة والمجالات من قبل حراس الأمن، وفي الدرجة الثانية الشرطة. هذه الأخيرة تقوم بإبعاد أفراد بدون مأوى قار من بعض المناطق دون أخرى، وتعكس هذه الممارسات رغبة بعض الجماعات ضد جماعات المتشردين.

يشتمكي أفراد بدون مأوى قار من سوء المعاملة التي يتعرضون لها من قبل حراس الأمن والشرطة بدون سبب. يقول أحد أفراد بدون مأوى بلغة معبرة عن الألم "حكرونا" (بمعنى احتقرونا)، ويقاطعه آخر بالقول "ولاد الحرام كيتعداوعلينا"²، نلمس من لغة هذا الأخير أنه يكن حقداً لحراس الأمن جراء الاعتداء الذي يتعرض له من قبلهم.

نستخلص إذن أن بدون مأوى قار يعيش في الشارع حالة من الصراع المستمر مع بقية أفراد المجتمع الذين يعيشون بدورهم في الشارع من جهة، ومن جهة ثانية يخوض بدون مأوى قار صراعات مع حراس الأمن الذين يتواجدون في جل أزقة شوارع مراكش، بالإضافة إلى الشرطة التي تمنعهم من الجلوس والتجمع في بعض الأماكن الراقية خاصة بحي كليز. يلجأ بدون مأوى قار للحدائق غير المحروسة من قبل حراس الأمن للتجمع والنوم وممارسة مختلف الأنشطة الجماعية الممنوعة.

أكدت نتائج الدراسة مجموعة من الفرضيات التي خلص إليها البحث الميداني عبر الملاحظة بالمشاركة والمقابلات المعمقة، تتمثل في أن التشرذم يُكوّن ثقافة فرعية خاصة بالمتشرد، وأن هناك تصورات متباينة عن هويتهم، كما يختلف منظورهم لمعنى المكان والزمان باختلاف الخبرات والتجارب، ويعتبر المجال فضاء للصراع.

المخدرات والأفراد بدون مأوى قار:

جدول رقم 2: أنواع المخدرات التي يستعملها بدون مأوى قار بمراكش.

الإناث	الذكور	
—	التببة - الكحول - السجائر - السيليسيون	الأطفال
الحشيش - السجائر	التببة - الكحول - اليدليا - السيليسيون - الحشيش - السجائر - المخدرات الصلبة	الشباب
السجائر	جميع أنواع المخدرات	الكبار

المصدر: البحث الميداني

يستعمل بدون مأوى قار الأنواع الرخيصة من المخدرات، وتتجلى في الأنواع المبينة في الجدول رقم 05 أعلاه، ويعكس هذا الأمر الوضعية المزرية والهشة لبدون مأوى قار. ما يهمنا في هذا الإطار ليس أنواع المخدرات بقدر

¹ أحد أفراد بدون مأوى قار الحالة الرابعة من العينة التي شملتها الملاحظة بالمشاركة.

² نفسه.

ما يهمننا ارتباط الخروج بالشارع بثقافة الإدمان. سألنا عن وضعية هؤلاء الأفراد قبل الخروج للعيش بدون مأوى، عما إذا كان مدمناً أم لا فوجدنا أن الغالبية من الأفراد بدون مأوى قار لم يكونوا مدمنين قبل الخروج للشارع والقلّة القليلة هي التي كانت مدمنة، وساهم إدمانها في الخروج من المنزل.

تعكس الفكرة السابقة أن غياب الرقابة والتربية والتأهيل يجعل من الأفراد الذين يعيشون في الشارع يرتمون في إدمان المخدرات. يعزوا انتشار ذلك إلى كون غالبية بدون مأوى قار ينتمون إلى أسفل الهرم الاجتماعي، وكون الثقافة الفرعية للمشردين كما رأينا مع غارفينكل ثقافة انحرافية عن مختلف المعايير، ويفسر بدون مأوى قار إدمانهم للمخدرات بالرغبة في نسيان الواقع.

أن تكون بدون مأوى قار يعني أن تقيم خارج المنزل أو أن تقيم في الأماكن العامة وتقوم بأعمال غير قانونية ولا يقبلها المجتمع، هذه هي بعض الصور التي يكون فيها بدون مأوى قار. لقد تجاهلت الكثير من الأبحاث السابقة عن الموضوع، مجموعة واسعة من تجارب العدد المتزايد من النساء المتشردات، فقام بعض الباحثين في بريطانيا سنة 2007 في مؤلف جماعي (May et al., 2007) بالتنبيه لهذا الأمر.

تختلف أنشطة النساء عن أنشطة الذكور، مما يعزز فكرة كلوداوسكي (Klodawsky) الذي اعتبر أن أحد آثار الرقابة من حيث النوع الاجتماعي هو بناء فرد بلا مأوى يعرف بأنه من الذكور، والذي تم تعزيزه أكثر من خلال تصوير وسائل الإعلام لـ "رجل مهذب"¹ أو "ذكر ملتج، قذر"² لكن، كما يفترض واطسون (Watson)، فإن الخطابات الذكورية المهيمنة هي "تسريح لأولئك الذين لا يستطيعون التعرف على أنفسهم داخلها"³، وبعبارة أخرى، فإن الخطابات القانونية والأكاديمية لكل من التشرد لا تلائم جميع النساء، الأمر الذي يؤدي وفقاً لما ذكره واتسون إلى الشعور بالسلبية وعدم قدرة النساء المتشردات على فعل أي شيء حيال وضعهن.

إن تواجد الفروق بين الجنسين في أوساط بدون مأوى قار، تؤكد لنا في هذه الدراسة أن الهوية الاجتماعية لبدون مأوى قار مركبة ومتنوعة وتتعدد المشاعر والتصورات عند بدون مأوى قار باختلاف النوع والانتماء وغير ذلك.

ويري أصحاب النظريات التفاعلية مثل غوفمان وهوارد بيكر أن الدافع الرئيسي عند الفرد هو الرغبة في الانضمام إلى جماعة محددة خاصة يسلك فيها الفرد ويتصرف بشكل مشابه تماماً لسلوكيات وتصرفات أعضاء هذه الجماعة. كما يرى أصحاب هذه النظريات أن مجرد توفر المخدرات والجماعة المرجعية لا يعد أمراً كافياً، فهناك قطاع عريض من أفراد المجتمع يتسمون بالاجتماعية إلى حد كبير، لدرجة أنهم يعتبرون أن الاستخدام السيئ للمخدرات أمر غير مرغوب فيه.

¹ F., Klodawsky, Landscapes on the Margins: Gender and Homelessness, in Canada Gender, Place & Culture. 13. 4, 2006, p.378.

² A., Radley, et al., Fear, romance and transience in the lives of homeless women, in Social & Cultural Geography, 7. 3, 2006, p.437

³ S., Watson, Homelessness revisited: New reflections on old paradigms, in Urban Policy and Research, 18. 2, 2000, p. 160.

إن الأفراد الذين يقبلون الاستخدام السيئ للمخدرات تنتفي عندهم الاتجاهات السلبية أو حتى الحيادية تجاه الاستخدام السيئ للمخدرات، فالفرد الذي يعتقد اعتقاداً تاماً بأن الاستخدام السيئ للمخدرات يعد بمنزلة تجربة إيجابية أكثر من كونها سلبية، وأن هذا الاعتقاد الذي وصل إليه الفرد تم في ضوء اعتماد الفرد على أنشطة الجماعة المرجعية التي ينتهي إليها، هنا يكون الفرد قد بدأ الخطوة الأولى نحو الاستخدام السيئ للمخدرات¹.

يربط شارلز زاسترو (Charles Zastrow) قرار تعاطي الفرد للمخدرات بدور جماعة الرفاق في تفسير عملية التعاطي، والكمية التي يتعاطاها الفرد في وقت معين، والأنشطة الأخرى التي تندمج مع عملية التعاطي، وليس فقط على الخصائص الفردية والخلفية الأسرية للمتعاظين²، وفي نفس الاتجاه يذهب هوارد بيكر في دراسته لمستعملي الماريخوانا (1953) « Becoming a Marijuana User » والتي نشرت في كتابه (1963) Outsiders; studies in the sociology of deviance أن جماعة الرفاق تؤدي دوراً حاسماً في عملية تعلم تدخين الماريخوانا، فحينما تُدخل جماعة الرفاق فرداً مبتدئاً في عضويتها، تقوم بتعليمه التدخين لكي يدرك الخبرات السارة المرتبطة بعملية التعاطي، كما أن العضوية في مثل هذه الجماعة تشجع على تعاطي المخدرات غير المشروعة أكثر من المخدرات المشروعة، وتعلم العضو أيضاً كيفية تقبل معايير الثقافة الفرعية المؤيدة للمخدرات، ورفض معايير الثقافة الراضية للمخدرات، كما أن أعضاء هذه الجماعة يندمجون في جرائم أخرى كالسرقات والسطو على المنازل، وذلك لتدعيم عاداتهم الإدمانية، وعلى الرغم من أن مثل هذه الثقافات الفرعية تعد معوقة وظيفياً للمجتمع، فإن مثل هذه الثقافات تؤدي وظائف مهمة لأعضاء الجماعة، منها ما يلي:

- إمداد أعضاء الجماعة بتعليمات عن كيفية تعاطي المخدرات.
- إمداد أعضاء الجماعة بالعديد من الإرشادات المتعلقة بالاستخدام الآمن لجرعات المخدر.
- المساعدة في مواجهة الآثار الضارة المترتبة على تعاطي المخدرات.
- تسهيل عملية الحصول على المخدرات.
- حماية أعضاء الجماعة من إمكانية القبض عليهم.
- إقامة حفلات جماعية لأعضاء الجماعة للاستمتاع الفردي بأثر المخدرات³.

لقد تبلورت المعتقدات الثقافية المعاصرة على جعل مدمن المخدرات في صورة المدمن الشرير وذلك في ضوء فرضية مؤداها "أن تعاطي المخدرات يسبب تغيراً في الفردية يترتب عليه ارتكاب السلوك الإجرامي"، حيث تقول ميورفي (Murphy, 1922) عن تعاطي الماريخوانا (Marijuana) إن الأفراد الذين يتعاطون هذا المخدر، يدخلون الأوراق الجافة من النبات التي يكون لها تأثيرها على قيادتهم الجنونية، فالمدمن في أثناء قيادته للسيارة

¹Brown & Brown, op. cit. 1975.p.p. 116 118

²Charles Zastrow and Lee H. Bowker, Social problems: Issues and solutions, Nelson-Hall Publishers, 1996, p.112.

³H, Becker, (1963), Outsiders: Studies In The Sociology of Deviance. New York... Bernburg, JG (2019). Labelingtheory. In Handbook on crime and deviance,, P. 46

يفقد الإحساس الكلي بالمسؤولية الأخلاقية، وحيث إن المدمن يقع تحت تأثير هذا العقار، فإن ذلك يعفيه من العقاب، فهو يفقد تماماً الإدراك والوعي بحالته، وينتهي إلى هؤلاء المصابين بالهذيان، ويكون قادراً على ارتكاب جريمة قتل أو الانغماس في أية صورة من صور العنف نحو الأفراد الآخرين، مستخدماً أقصى الأساليب البدائية في الوحشية دون الإحساس بأية مسؤولية أخلاقية¹.

يؤدي تعاطي المخدرات إلى تدمير الدور الأساسي للمؤسسات الأسرية والاجتماعية، أدت مثل هذه الأمور إلى ظهور العديد من التشريعات القانونية، والتي كان الهدف منها حظر استيراد وصناعة وإنتاج وبيع المخدرات، وحيث إن صياغة وصنع مثل هذه القوانين يؤدي إلى تجريم عادات رُئي أنها ضارة بأفراد المجتمع، فإن ذلك يترتب عليه خلق مشكلات اجتماعية من ناحية، وتسهيل العمل الإجرامي من ناحية أخرى، حيث يتم من خلال عملية التجريم تحويل الهوية الذاتية من كونها معيارية وسوية Normal إلى اعتبارها منحرفة Déviant، وذلك من خلال تطبيق وتنفيذ القوانين الجديدة على المعتمدين على المخدرات، سواء في تجارتها أو زراعتها أو توزيعها أو تعاطيها.

يؤكد بيكر Becker أن عملية صنع قوانين المخدرات، كان لها دور في توضيح القيم التي يتم المطالبة بها، والتي كان لها دوراً في مشروعية تحريم المسكرات والمخدرات، تأثر الكحول والمخدرات على بدون مأوى قار، مما يدفعهم إلى ارتكاب مجموعة من السلوكيات والأدوار "الاجرامية"، وتختلف هذه السلوكيات باختلاف النوع. تعد جرائم النساء غالباً تافهة، وأقل خطورة². لا يرتكب جميع أفراد بدون مأوى قار الجرائم والأخطاء، كما أن منهم من ليس مدمناً، ما نفهمه من هذا الوضع أن المخدرات ليست سوى وسيلة لدى البعض لتفادي التفكير الواعي في الوضع الذي لم يعيش فيه، تقول المقابلة رقم 10: "أنا ما مبلي ما والو، عايش بخير وعلى خير مع راسي بلا مخدرات بلا شراب".

خاتمة:

تسهم عدة عوامل مركبة في تنامي "التشرد" في العالم. إن تزايد نسبة الأفراد بدون مأوى قار في المجتمعات، خاصة في المستعمرات يرتبط بالاحتلال والحروب ونهب الثروات، وبمختلف النزاعات والصراعات الاجتماعية ويرتبط بالمجاعة والأوبئة والكوارث الطبيعية والهجرة³. إن اعتبار بدون مأوى قار ظاهرة اجتماعية يعني أنها ذات أبعاد اجتماعية محددة، ولذلك فإن هدف هذه التفسيرات السوسولوجية الكلاسيكية يرتبط بتحديد هذه الأبعاد وتشخيص تلك العوامل المختلفة التي تشكل تلك الأرضية أو الخلفية لتكوين "بدون مأوى قار".

¹Emily, Murphy, MarahuaA New Menace, The Black Candle Toronto, Ontario: Thomas Allen Publisher; 1922, p.331.

²ibid, p.18.

³Hunger and homeless survey: A status report on hunger and homelessness.in America's cities. Retrieved July.27 2019.fromwww.usmayors.org/hungersurvey/2005/HH2005FINAL

انفتحت هذه الدراسة على إشكالات سوسولوجيا الحياة اليومية. تعيد الإثنوميثودولوجيا الاعتبار للأعضاء، الذين يُشكّلون واقعهم وليسوا نتاج البنية الاجتماعية. إن واقع بدون مأوى قار غير مُشكّل بمعزل عن أعضاء المجتمع. مما يطرح العديد من الإشكالات والأسئلة المرتبطة بالجوانب الداخلية لأفراد بدون مأوى قار.

عوض البحث عن أسباب والمحددات الخارجية للظاهرة الاجتماعية، قام الباحث بتتبع منهج وتقنيات البحث الإثنوميثودولوجي، مكنه ذلك من التفكير والانفتاح على الجوانب المألوفة والمعتادة من هذه الظاهرة الاجتماعية، والتي ترتبط بالحياة اليومية للبدون مأوى قار، وينطلق من مبدأ أن الذاتي هو المحدد في الظاهرة¹ بمعنى أن المجتمع ليس بالضرورة نتاج التنشئة الاجتماعية²، أي أن الفرد ليس دائماً نتاج المجتمع.

طرح البحث مجموعة من الإشكاليات، انسجاماً مع أهداف البحث والإطار النظري، إسوة بالإشكالات التي تطرحها الأبحاث الإثنوميثودولوجية. مكن البحث في الهوية الاجتماعية للتشرد لحالة بدون مأوى قار بالمجال الحضري بمدينة مراكش، من فهم بعض الخصائص الثقافية واللغوية، كما لاحظ الباحث حجم المعاناة اليومية لبدون مأوى قار في البحث عن الأكل والمصاريف التي يحتاج إليها لشراء بعض المخدرات. يستهلك بدون مأوى قار المخدرات الرخيصة ويتفاعل بصعوبة مع محيطه، هذا الأخير يطلق أوصاف كثيرة على التشرد، تعبر عن الصور النمطية للثقافة السائدة داخل المجتمع.

قاربت هذه الدراسة موضوع الهوية الاجتماعية لبدون مأوى قار، باستدعاء مؤشرات ومحددات اجتماعية ومجالية، ومنها ما هو متعلق باللغة والزمان. حاولنا من خلالها فهم ما الذي يعني أن تكون بدون مأوى قار Sans domicile fixe. تعتبر التشرد ظاهرة اجتماعية وتاريخية معقدة جداً، نظراً لكونها تكوين اجتماعي ذات جذور تاريخية.

تختلف الدراسات والدول في تحديد معايير مضبوطة لبدون مأوى قار، مما يجعلها ظاهرة جد صعبة، ودراستها مغامرة، نظراً لذلك يصعب تحديد مكوناتها ومحدداتها. تجنباً للتشعب الذي يشوب الموضوع، اخترنا في هذه الدراسة ربط بدون مأوى قار بمعيار العيش فالشارع بدون مسكن.

تعيش هذه الفئة من المجتمع تشرد مزمن وشبه مزمن، كما هناك بعض أفراد المجتمع يمارسون التشرد المؤقت، فإما مجبراً أو أنه رغب في ذلك لأسباب أخرى، لم نبحث عنها، بغية تركيز اهتمامنا على الجانب الكيفي

¹ للمزيد عن هذا الموضوع راجع (1984) L. Quéré الموسوم بـ L'argument sociologique

² إن التنشئة الاجتماعية عند الأنثروبولوجيين عملية امتصاص من طرف الطفل لثقافة المجتمع الذي يحيا فيه، والفرد يكتسب ثقافة مجتمعه من خلال المواقف الاجتماعية المختلفة التي يتعرض لها أثناء الطفولة وهذه المواقف تختلف من مجتمع لآخر باختلاف الثقافة السائدة كما أن أساليب التنشئة تختلف باختلاف الثقافات، وثقافة المجتمع هي التي تحدد أساليب التنشئة الاجتماعية المتبعة، ويرى بعض علماء الأنثروبولوجيا مثل فرانز بواس (Franz Boas) وروث بنيدكت (Ruth Benedict) ومرغريت ميد (Margaret Mead) أنه ليس هناك عمليات تعلم لنقل الثقافة إلى الفرد، فالطفل يكتسب ثقافة المجتمع بشكل تلقائي من خلال أساليب الثواب والعقاب التي يتعرض لها الفرد في مرحلة الطفولة.

للحياة اليومية لمجتمع التشرّد. تكونت ثقافة التشرّد بالتفاعل المستمر للبدون مأوى قار مع مجال الشارع ليلاً ونهاراً. هذه الثقافة نجد تجلياتها فب اللغة المشتركة لبدون مأوى قار، يعبرون عنها صراحة في كتاباتهم على الجدران، وهي ثقافة نقدية ضد السلطة وكل ما هو مؤسساتي.

استنتجنا من هذه الدراسة أن اللجوء لدور الرعاية الاجتماعية ليس حلاً بالنسبة لبدون مأوى قار، كما لا يمكن إجبارهم على ذلك، ويعتقدون أن ذلك تقييد لحرياتهم، ومحاولة لمحو هويتهم. ساعدت هذه النتيجة في إنتاج إشكالات عن الموضوع.

دراسة الحياة اليومية لبدون مأوى قار بينت أن المجالات التي يفضلها أفراد البدون مأوى قار، هي الحدائق والبنائيات المهجورة والساحات الخارجية للمساجد. يقصد أفراد بدون مأوى قار مجالات عامة للتسول في أوقات محددة ومجالات للنوم تكون بدورها مقصودة، ينتظر منها أن تكون مجالاً لتلقي المساعدات.

نظراً لكون بعض الأمكنة معروفة بسخاء مرتاديهما، يتصارع من أجلها بدون مأوى قار، وتصبح في نظرهم ملكية خاصة عندما يسيطر عليها، ويحاول منع الآخرين من دخولها. من جهة أخرى يفضل بعض أفراد بدون مأوى قار البنائيات المهجورة، لكونها مجال يمكنه من ممارسة بعض الطقوس بحرية وبعيداً عن أعين المارة.

استطاع البعض من أفراد بدون مأوى قار تكوين أسرة، فعلى سبيل المثال، لاحظ الباحث كيف استمرت علاقة بين قاصرة مع شاب، جمعهم التشرّد ثم الحب، وأصبحت أوفياء بعضهم البعض، أنجبت القاصرة طفلاً بفيلا Villa مهجورة ورغم صعوبة الحياة بين العديد من أفراد بدون مأوى قار، استمرت هذه الأسرة في التواجد بهذه الفيلا التي يرتادها أزيد من ثلاثين فرداً.

إن البحث في دلالة السكن أو المأوى عند بدون مأوى قار، بين للباحث كيف أن السكن يكتسي معاني ودلالات مركبة، تختلف من فرد لآخر. يجد بدون مأوى قار صعوبة كبيرة في الجواب عن سؤال السكن، لأنه يربط السكن بالمسكن القار، وعندما يعي المقصود من السكن أو المأوى، يبدأ التعبير عن ويفهم من خطابه أن السكن يعني الشارع والفضاء العام، أو بعض الأشياء الخاصة (هاذ الخنشة هي السكن ديالي 1).

تعرف الباحث عن حالات من مجتمع الدراسة، قامت بمحاولات الانتحار، وحالات أخرى عديدة لا تولى أية أهمية للنظافة ولا للملبس أو للمرض. الملاحظ أن التشبث بالحياة والصحة غير حاضر بقوة. يرى بدون مأوى قار أن الموت أفضل من الحياة، لكن نظراً لكون الدين الإسلامي يحرم الانتحار يستدعي من بدون مأوى قار مواصلة الحياة وعدم اللجوء للانتحار. هكذا فهمنا من المقابلة رقم 4 (تجدون هذه المقابلة كاملة في الملحق) التي أكدت عن حضور الجانب الديني في التشبث بالحياة. حالة أخرى لاحظها الباحث تعاني من تعفّنات

¹ المقابلة رقم 10 من البحث الميداني.

وأمرض مزمنة لا تتحرك نهائياً، يعتني بها بعض زملاء الحالة، ويقول إنه طرد من المستشفى، ورأينا كيف أنه تعايش مع المرض ولم يعد يزعجه حاله، وتأقلم إن صح التعبير مع المرض والألم.

يرتبط التشرّد بالتسول، لكن يتميز الأول عن الثاني. يمتن البعض التسول رغم امتلاكه للمسكن أو المنزل. لاحظ الباحث حالات تملك منازل ولها أفراد من العائلة يعملون باستمرار، وغير محتاجة للمساعدات، لكنها تخرج دائماً للتسول¹، وهناك حالات أخرى تتسول لأنها تعيل أسرة وغير قادرة على القيام بعمل معين بسبب المرض أو الإعاقة. بدون مأوى قار لا يمتن التسول، ولكنه يطلب المساعدات باستمرار، هذا ما يشكل مصدر الدخل الأول. والمصدر الثاني هو القمامات ومطابخ الأربال، حالات قليلة جداً من أفراد بدون مأوى قار تقوم بأعمال السرقة والسطو عندما تعجز عن توفير مصاريفها البسيطة من التسول (الجقير)، وحالات أخرى قليلة هي التي نجدها تعمل، وتعتمد على عملها كمصدر للعيش. (بيع السجائر، بيع المناديل؛ القيام بأعمال السخرة؛ حراسة الدراجات؛ حمل الأمتعة..).

يوصم المتشردين من قبل المجتمع، من قبيل نعت أفراد بدون مأوى قار بالشمكارا؛ الحماق؛ عديم التربية والأصل... تختلف الوصوم باختلاف مظهر وجنس بدون مأوى قار، كما تختلف الوصوم من مجال لآخر. بحثنا عن كيفية تدبير الوصم من قبل بدون مأوى قار، استنتجنا أن بدون مأوى قار لا يولي أهمية لوصمة المجتمع، ولا يقوم بأي شيء لتغيير الصورة النمطية التي يحملها عنه الآخرون، لكن بعض الممارسات التي لاحظها الباحث، يمكن تأويلها لاعتبار بدون مأوى قار يهتم كثيراً بالوصم، ويحاول بطرق مختلفة لتغيير نظرة المجتمع، من خلال الحفاظ على علاقات صداقة مع الآخرين، وعدم القيام بأعمال تضر بمصلحة الغير، هذا التدبير يتجلى كذلك في الابتعاد عن الأسرة والتشرّد بعيداً عن مكان تواجد الأسرة والمعارف.

ترتبط وصمة التشرّد بالانحراف والاجرام، ولا يملك أفراد بدون مأوى قار في نظرهم أية إمكانية أو وسيلة لتفنيد الصور النمطية عنه. يدبر بأشكال مختلفة، منها الصمت ومنها التمرد والعصيان كرد فعل على استبعاده ووصمه. يعبر هذا التدبير عن حضور الصراع من أجل الاعتراف في علاقة بدون مأوى قار مع المجتمع. يعبر هيغل Friedrich Hegel عن هذا الصراع من أجل الاعتراف في جدلية السيد والعبد، حيث يرى استمرارية الصراع في الزمان والمكان، من أجل نزع الاعتراف بشكل ذاتي.

يصف الباحثون الإثنوميثودولوجيون سياق الدراسة، ويوضحون وجهات نظر مختلفة للظواهر، ويراجعون باستمرار الأسئلة بعد تجربتهم الميدانية في هذا المجال، يمكن تنظيم أوضاع الاستقصاء هذه بواسطة التركيز على تجربة الفرد الحية كما يظهر في الظواهر، ودراسة الحالة، ومن خلال التركيز على الجانب

¹البحث الميداني: قمنا بمقابلة مع سيدة تملك منزلاً، ولها أبناء موظفين.

العملي في الحياة اليومية على النحو المحدد في الإثنوغرافيا وبعض الدراسات النقدية. مما يجعل ذات الباحث حاضرة على عكس الأبحاث الاجتماعية الكمية¹.

تبين في هذا المقال بعد تجربة ميدانية² من الملاحظة بالمشاركة لمجال ومجتمع البحث، أن الأفراد بدون مأوى قار هم أفراد يصنعون هوياتهم، ويحملون تصورا ومعنا للحياة. تختلف هذه الهويات باختلاف خبراتهم وتجاربهم، مما يعقد من مسألة تحديد هوية الفرد بدون مأوى قار. ينشأ هذا الأخير هويته الفردية، بمعزل عن التأثيرات الاجتماعية والسياسية وغيرها، مما يجعل هويته متميزة ومختلفة عن عامة الناس ولهم خطاب خاص يحمل دلالات مستقلة عما هو معتاد، ويمضي بدون مأوى قار أوقاته بدون أي مبالاة، ولم يعد للزمان أي معنى أو قيمة عند بدون مأوى قار.

يعمل الأفراد بدون مأوى قار وفق منطقتهم الخاص، بعد أن استعصى عليهم مسامرة نمط الحياة أو العيش كبقية الناس، خاصة عدم القدرة على ضمان وتأمين السكن الخاص، نظراً لمركب من الأسباب والعوامل التي تختلف من فرد لآخر.

يصنف المجتمع الأفراد بدون مأوى قار ضمن الفئات المارقة والمنحرفة، ويحدده من خلال المظهر الخارجي الذي يظهرون به. مما يجعل محددات الهوية الاجتماعية تتركز على البعد العاطفي، وتؤثر على هوية بدون مأوى قار الفردية³.

يشكل البحث في المعنى والدلالة اللغوية لكلمة السكن إحدى أهم التقاطعات البارزة بين هذا المقال والمنظور الإثنوميثودولوجي والفينومينولوجي، استخلصنا في هذا الإطار بناءً على دراسة حالات عبر المقابلات والملاحظة بالمشاركة أن بدون مأوى قار لهم تصورات ومعاني بسيطة للسكن، الذي يرتبط بالحاجة الضرورية في المأوى. تشكل جنبات الأماكن العمومية المفتوحة بشكل مستمر، والتي تعرف حركة خاصة في الليل إحدى المجالات المفضلة لدى بدون مأوى قار.

يحمل الأفراد بدون مأوى قار صورة نمطية لمؤسسات الرعاية الاجتماعية القائمة بمدينة مراكش والنموذج هنا "دار البر والإحسان"، من حيث كونها دار لا تستجيب لأبسط شروط الراحة، مما يجعل من الشارع العام ملجأً آمن مقارنة بمؤسسات الرعاية كما يعتقدون. يفضل الأفراد بدون مأوى قار الشارع العام لكونهم يتلقون المساعدات المالية لشراء الكحول والمخدرات.

¹Harold, Garfinkel, and Harvey, Sacks, On formal structures of practical action, In Theoretical sociology: perspectives and developments, New York, Appleton-Century-Crofts, 1970, p. 125

²فرضيات هذه الدراسة هي نتاج جولة استكشافية أولى pilotsurvey وبحث ميدانين، ليست الفرضيات منطلق هذا العمل بل هي نتيجة البحث الميداني.

³البحث الميداني

استنتجنا إذن، أن الأفراد البدون مأوى قار ينظرون للمجال العمومي كحق يمكن امتلاكه، بعد فقدانهم لكل إمكانات الحصول على السكن. يجعل فقدان السكن تنامي فكرة الحق في الفضاء العمومي. يختار بدون مأوى قار المكان بدقة وفق معايير محددة، ويستعمل المجال العمومي من أجل تلقي المساعدات والمأوى.

يغلب طابع الصراع حول المجال عند الأفراد البدون مأوى قار على طابع التعايش والتضامن، وينشأ الصراع على الأحقية في المجال، والحق للأقوى. تدفع الصراعات القائمة حول المجال الأفراد البدون مأوى قار لتشكيل تكتلات أو مجموعات مأسسة على أساس النوع أو السن أو الانتماء الجغرافي.

قائمة المراجع:

1. BECKER, H. (1963). Outsiders-defining deviance. BECKER, Howard. Outsiders: Studies In The Sociology of Deviance. New York.... Bernburg, JG (2019). Labeling theory. In Handbook on crime and deviance, 179-196.
2. Fanon, F. (1959). L'an V de la révolution algérienne (No. 3). Paris: F. Maspero.
3. Garfinkel, H. (1970). On formal structures of practical actions. Theoretical sociology.
4. Garfinkel, H. (2016). Studies in ethnomethodology. In Social Theory Re-Wired (pp. 85-95). Routledge.
5. Garofalo, R. (1892). La criminologie: étude sur la nature du crime et la théorie de la pénalité. F. Alcan
6. Guidi, F. (2017). Cesare Lombroso e le razze criminali. Sulla teoria dell'inferiorità dei meridionali. Andrea Giannasi editore.
7. Klodawsky, F. (2006). Landscapes on the margins: Gender and homelessness in Canada. Gender, place & culture, 13(4), 365-381.
8. Merton, R. (1938). K. 1938. "Social structure and anomie.". American Sociological Review, 3(5), 672-682.
9. Murphy, E. F. (1922). The black candle. Thomas Allen.
10. Radley, A., Hodgetts, D., & Cullen, A. (2006). Fear, romance and transience in the lives of homeless women. Social & Cultural Geography, 7(3), 437-461.
11. Vom Lehn, D. (2016). Harold Garfinkel: The creation and development of ethnomethodology. Routledge.
12. Watson, S. (2000). Homeless ness revisited: New reflections on old paradigms. Urban Policy and Research, 18(2), 159-170.

13. Waxman, L. D., & Reyes, L. M. (1990). A Status Report on Hunger and Homelessness in America's Cities: 1990. A 30-City Survey.
14. Zastrow, C. (1996). Social problems: Issues and solutions. Wadsworth Publishing Company.

المجتمع القبلي المغربي من منظور الآخر: تعدد الإطارات النظرية ومحدودية التفسير
Moroccan society from the perspective of the other: Multiple theories and limited interpretation

د. محمد شرقي /المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، مراكش- المغرب

D.Mohammed Cherké, Regional Center for Education and Training-Marrakech

Abstract:

This paper aims to present a set of conceptions and theses that were formulated about the concept of the tribe and the tribal system in North Africa and Morocco in particular over several years. These conceptions and theses were based on the Khaldunian writings, which has drawn attention to the importance and procedurality of the concept of the tribe as a material base for the asabiyya, which represents a prerequisite for the formation of the ruling state, in addition to the colonial writings with their various biological and evolutionary theses, and the Anglo-Saxon writings, especially the divisive thesis. Finally, the Moroccan national writings that have tried to demonstrate the relativity and even the limitations and imperfection of these interpretations. This is mainly related to the writings of the Moroccan historian Abdallah Laroui, the sociologist researcher Abdelkebir Alkhatibi and, at a later stage, the writings and analyzes of the anthropologist Abdallah Hammoudi.

Key words: Moroccan society-Tribe - colonial writings - Anglo-saxon writings-National writings.

ملخص:

تروم هذه الورقة تقديم مجموعة من التصورات والأطروحات التي أنجزت حول مفهوم القبيلة والنظام القبلي في شمال أفريقيا والمغرب بشكل خاص، على امتداد سنوات عدة، بدءا بالكتابات الخلدونية التي انتهت، منذ وقت مبكر، إلى مدى أهمية وإجرائية مفهوم القبيلة كقاعدة مادية للعصبية والتي مثلت الشرط الضروري لتشكيل الدولة الحاكمة، ثم الكتابات الكولونيالية بأطروحاتها المختلفة (البيولوجية، التطورية...) والكتابات الأنكلوساكسونية، خصوصا الأطروحة الانقسامية، وأخيرا الكتابات الوطنية المغربية التي حاولت أن تبين نسبية بل ومحدودية هذه التفسيرات وفقر تأويلاتها. يتعلق الأمر أساسا بكتابات المؤرخ المغربي عبد الله العروي والباحث السوسولوجي عبد الكبير الخطيبي ثم في مرحلة متأخرة كتابات وتحليلات الأنثروبولوجي عبد الله حمودي.

الكلمات المفتاحية: مجتمع مغربي- قبيلة- كتابات كولونيالية- كتابات أنجلوساكسونية- كتابات وطنية.

مقدمة:

ارتبط اهتمام السوسولوجيا الكولونيالية بالقبيلة بظرفية تاريخية محددة، هي ظرفية الاستعمار والتوسع الفرنسي في الشمال الإفريقي، ظرفية أعطت الأسبقية لاستفهامات عدة من قبيل: من يحكم في المغرب؟ المخزن، الزاوية أم القبيلة؟ ومع من يمكن أن نتواجه في هذه البلاد؟ وبطبيعة الحال، ذلك أن الإجابات المقدمة عن هذه الاستفهامات هي التي ستحدد نوعية السياسة أو السياسات اللاحقة التي يلزم اتباعها مع الجهة التي بيدها مفاتيح السلطة في المغرب: إما عبر احتوائها وإدماجها كطرف في المشروع الاستعماري نظرا لتماهي مصالحها معه، وهذا ما حصل بالطبع مع رؤساء بعض القبائل الذين تحولوا إلى قواد في ظل السيادة الاستعمارية، أو بعض شيوخ الزوايا، كالزاوية الوزانية، أو عبر استراتيجيات أخرى كالتفكيك والتكديح عبر نزع الملكية والتهجير والنفي... الخ.

نسجل منذ البداية، إذن، التوجه الاستعماري لهذه الدراسات الكولونيالية، سواء كانت في مجال الجغرافيا البشرية، الإثنولوجيا، الأنثروبولوجيا أو السوسولوجيا، وهو توجه حاول أن يزاوج بين إرادة المعرفة وإرادة السلطة والتحكم، إرادة المعرفة وإرادة الغزو والهيمنة. مع ذلك كان لا بد من إرضاء الرأي العام الغربي والفرنسي على وجه الخصوص، وإقناعه بمدى مشروعية التدخل والاحتلال. إن التدخل هنا، ليس من أجل الغزو بل من أجل التحضير.. هناك رسالة إنسانية ينبغي أن يقوم بها الغرب المتحضر اتجاه المجتمعات غير العربية، "البربرية"، "المتوحشة"، "الغريبة"، وإخراجها من حالتها تلك.. هذه المهمة هي التي ستتولى القيام بها أو التمهيد لها الدراسات الأنثروبولوجية والسوسولوجية من خلال دراسات المتعددة حول الزوايا، حول

الطرقية، حول أهل الجبل "الأبرياء" مقابل أهل السهل "الغزاة" وحول المرأة والعائلة... الخ. هذا التوجه هو ما تلخصه المقولة الشهيرة للمنظر الاستعماري الكبير "ليوطي" حيث يكتب: نحن لسنا غزاة، نحن فقط محضرون".

غير أن هذا التوجه، وبغض النظر عن الإشكالية العامة التي كان يتحرك ضمنها¹، إشكالية تداخل فيها السؤال المعرفي بالسؤال السياسي، هاجس المعرفة وهاجس التبرير، فقد ساهم بشكل كبير، ولو على مستوى الوصف، على مستوى المعطيات التي جمعها والتي اعتمدها لتبرير أطروحاته، في تجلية وإغناء معارفنا حول مغرب أواخر القرن 19 و بداية القرن 20. ومن ثم يصبح مشروعنا الاستفادة منه واستثماره في فهمنا لمجتمعاتنا. فربما وكما يقول أندريه آدم André Adam في بعض الأحيان ترى العين الاصطناعية، ما لا تراه العين الطبيعية².

ضمن هذا الإطار إذن، سيتم الاهتمام بدراسة القبيلة. إن مفهوم القبيلة، إلى جانب مؤسستي الزاوية والمخزن، سيمثل مفهوما محوريا في الدراسات السوسولوجية إلى حد يمكن اعتباره، إذا سمح لنا أن نتحدث بلغة الفيزياء التقليدية، "ذرة" للخطاب السوسولوجي، بالخصوص الخطاب الكولونيالي، باعتبار ما كان سيوفره له تناول القبيلة، كما سبق، من تقدم في معرفة / غزو المجال الذي كان ينوي التحرك فيه. لا غرابة إذن من ملاحظة أو تسجيل تعددية في وجهات النظر وفي مقارنة هذا المفهوم، بالرغم من أن التصور أو المنظور العام للقبيلة كما تقدمه المخيلة الاتوغرافية ظل ثابتا، ظل هو نفسه، أي باعتبارها كيانا تسود فيه مساواتية ونزعة مشتركة ومتأصلة نحو هاته الصفة أو تلك.³ كيف ندرك القبيلة إذن، هل ندركها من خلال وظيفتها التاريخية ونقول أنها قوة سياسية ضمن الثلاثي مخزن - قبيلة - زاوية كأنساق سياسية فرعية داخل المجتمع الإجمالي؟ أم أنها تتحدد من خلال ارتباطها بالمجال وفي علاقتها مع "مورفولوجية الأرض" كما يذكر جاك بيرك؟ أم أنها ليست سوى حصيلة طبيعية لتوسع أسري متوحد الأصل؟ وعلى مستوى آخر كيف نقارنها، هل باعتبارها كيانا ثابتا محددًا في الزمان والمكان أم أنها فوق ذلك كيان اجتماعي متحرك، مع ما تفرضه الدينامية من علائقية ومن تشابكات أي ضرورة المقاربة الماكروسوسولوجية؟

¹ يكتب عبد الجليل حليم في هذا الإطار: "إننا في هذه الحالة أمام نظرة أوربية متمركزة حول ذاتها تطلعنا بشكل كبير حول الافتراضات المسبقة لصاحبها أكثر مما تطلعنا حول الحقيقة المدروسة و بالطبع فنظريات من هذا القبيل لا تقدم سوى تصورات شبه علمية للمجتمعات المعنية و من ثم ضرورة القيام ببحث علمي حقا".

- Abdeljalil Halim, 'l'Iqtà et l'appropriation de la terre au Maroc, le cas du gharb mémoire du 3eme cycle en sociologie, 1977 p.53.

² André Adam, bibliographie critique de sociologie d'ethnographie et de géographie humaine du Maroc, paru à l'université René Descartes-Paris Sorbonne, 1968, p.41.

³ في هذا الإطار يمكن استحضار مجموعة نماذج مثلا "رايمون جاموس" و "دافيد هارت" بصدد الحديث عن قبائل الريف ونزعتهم نحو العنف والثأر. وكذلك "روبير مونتاني" حيث يثير مجموعة من الخاصيات تشارك فيها في نظره كل قبائل شمال إفريقيا (رغبة عارمة في الاستقلال، صراعات لا متناهية بين اللفوف، نزوع نحو الثأر، صراعات داخلية، إحساس عميق بالمسؤولية... الخ).

-Robert Montagne, les berbères et le makhzen dans le sud du Maroc, op.cit.,p.317.

تحليل هذه التساؤلات إلى مقاربات عديدة حول ما ندعوه بالقبيلة والمجتمع المغربي للقرن 19 بشكل عام. وهي مقاربات يمكن تقديمها كآلاتي:

1- المقاربة البيولوجية:

تتميز هذه المقاربة في تحديدها لمفهوم القبيلة بإعطاء كامل الأهمية للجانب السلالي، ومن ثم اهتمامها بجينالوجيا القبائل أي بردها إلى أصولها الطبيعية: فهذه القبائل تشكلت من جملة فرق وكل من هذه الفرق تستمد تسميتها من أصلها، ثم من العائلات الوجيهة التي كانت تشكل مكونات أو عناصر لها، والتي تحولت مع مرور الزمن إلى مستوى فرق¹. حسب هذا الفهم، تستمد القبيلة أصلها من وحدتها، بل إن "ميشوبيلير" أحد رواد هذا التوجه، يعتقد أنه حتى على المستوى الإداري فإن كل مقاطعة إدارية هي طبيعية وعائلية². إن القبيلة، بالنسبة إليه، كيان متميز، يقوم على أساس التساكن والتعايش ضمن إطار جغرافي مشترك، كيان قائم على وحدات مشتركة في أصلها.

تمثل القرابة، من هذا المنظور، أساسا لفهم ظهور تجمعات أو تكتلات بشرية معينة "فخلوط" و"طليق" مثلا يعود أصلهما بالتأكيد إلى جد قديم ينحدر من القبائل العربية التي قدمت إلى المغرب والتي كان من بينها هؤلاء الخلووط³. بل أكثر من ذلك، يصبح عنصر القرابة قاعدة وأساسا تنبني عليه العلاقات الاجتماعية، بما تعرفه هذه العلاقات من تصادم وتعاون. تصبح القبيلة بهذا المعنى مجرد تجمع أو اتحاد بين أسر كبيرة، وذلك لأن الأسرة الكبيرة كانت هي أساس التشكيلة الاجتماعية وليس القبيلة، وأن التنظيمات أو التقسيمات الوسيطة التي كانت تندرج تحت اسم القبيلة ما كانت لتشكل وحدة متينة قادرة على امتصاص الأسرة⁴.

هذا التعريف للقبيلة على أساس الوحدة والانتماء إلى نفس الأصل أو الجد المشترك، يذكرنا بتصور ابن خلدون للقبيلة "كمجمع للعصبيات". هذا بالرغم من أن مفهوم العصبية عند ابن خلدون لا يقتصر على رابطة النسب وحدها، بل ينضاف إليه متغير "الحسب" أو ما يدعوه ابن خلدون "الشرف بالأصالة والحقيقة". يقول ابن خلدون في هذا الإطار: "ثم إن القبيل الواحد وإن كانت فيه بيوتات متفرقة وعصبيات متعددة، فلا بد من عصبية تكون أقوى من جميعها، تغلبها وتستتبعها وتلتحم جميع العصبيات فيها، وتصير كأنها عصبية واحدة كبرى⁵". بهذا المعنى تصبح القبيلة وكأنها عصبية استطاعت التأثير على العصبيات الأخرى، ومن ثم فسواء بالنسبة لابن خلدون أو "ميشوبيلير" لا يهم التجمع الذي تمثله القبيلة بقدر ما يهم النواة أو الأسرة: فبالنسبة للأول ستمثل الأسرة أو العائلة الركيزة الأساسية لقيام العصبية وتقوية شوكتها، إنها منبع العصبية ومحركها.

¹ Micaux bellaire ,les tribus arabes de la vallée du lekkous , ch. Les badaoua , Archives marocaines , 1914 , p.16

² Ibidem , p.19

³ Ibidem , p.19.

⁴ ينظر أحمد توفيق، مساهمة في دراسة المجتمع المغربي، إينولتان من 1850 إلى 1912 منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، 1983 الجزء الأول، ص 131.

⁵ العلامة ابن خلدون، المجلد الأول، نشر مكتبة المدرسة ودار الكتب اللبناني، بيروت 1961 ص 245.

و كذلك الشأن بالنسبة لميشوبيلير، فليست هناك في نظره قبيلة، بل ثمة فقط مجموعة أسر كبيرة تعود أصولها لهذه الجهة أو تلك.

ما هي أهم الخلاصات التي يمكن أن نخرج بها من خلال هذه المقاربة وهذا الإدراك للقبيلة ؟

• الخلاصة الأولى: وهي أن هذا الفهم للقبيلة، ينبغي أن يدرك ضمن الإطار النظري، الاستراتيجي الذي يتحرك فيه فكر صاحبه، ويمكن تلمس ذلك الإطار من خلال رؤيته للقبائل ككيانات كانت تعيش دوما تحت الوصاية، وصاية المخزن من جهة، ووصاية العرب المسلمين عندما يتعلق الأمر بالقبائل البربرية. أي ككيانات طبيعية قبل تدخل المخزن الذي سيشوه بنياتها. في هذا الإطار، إذن، تندرج مساهمة ميشوبيلير.

• الخلاصة الثانية: وهي إهمال مجموعة عناصر عند تعريف القبيلة والنظر إلى وحدتها: عامل الدين باعتبار أن هذه القبائل تاريخيا تنتمي إلى مجال ديني معين، بالإضافة إلى عنصر التاريخ، ومن ثم استجلاء وظيفة وماهية القبيلة الحقيقية التي سوف لن تتبدى لنا آنذاك فقط كوحدة بين مجموعة أسر كبيرة، تعود إلى هذا الأصل أو ذاك، بل كوحدة لها أهدافها المشتركة بقدر ما لها تناقضاتها المشتركة أيضا، بالإضافة إلى تعبيراتها المعتقدية والرمزية التي تعكس تلك الأهداف، الطموحات، والتناقضات، والتي إذا أخذناها مجتمعة، ستعطينا على الأقل تصورا عاما أو خطاطة تقريبية حول ذلك الذي نسميه بالقبيلة¹.

2- المقاربة الانقسامية:

يوجد طرح ميشوبيلير مستغرقا ومتضمنا في المقاربة أو الأطروحة الانقسامية،² حيث يمثل محور النسب كذلك وما يستتبعه من وحدة الانتماء عنصرا مشتركا بين الاتجاهين (البيولوجي والانقسامي). فالقبيلة حسب التصور الإنقسامي تشبه بكونها شجرة لها أصل أو جذر واحد، بالرغم من استمرارية توالد الفروع. هذا التوالد المستمر والدائم هو الذي يؤدي إلى خلق إوالية أو ميكانيزم الإنشطار والتي ترافقها في الوقت نفسه إوالية معاكسة هي إوالية الانصهار، كلما كان هناك تهديد خارجي³.

هكذا، من القبيلة كبنية عليا نصل إلى الوحدة العائلية كأصل وكبداية لتشكل ما نسميه بالقبيلة ما دامت هذه الأخيرة لا تعدو أن تكون سوى "تكديسات بشرية مماثلة فيما بينها كما يقول دور كهايم"⁴ ومن ثم وسم النظام السياسي والاجتماعي لهذه القبائل بالانقسامية، التجزئية أو الانشطارية، و "يعني ذلك أن كل قبيلة تنقسم إلى فروع مثل الأغصان دون أن يكون هناك جذع رئيسي لأن جميع الفروع متساوية"⁵.

¹ عبد الكبير الخطيبي، "المراتب الاجتماعية بالمغرب قبل الاستعمار"، المجلة المغربية للاقتصاد والاجتماع، العدد الثاني، 1975، ص. 15

² ضريف محمد، مؤسسة السلطان الشريف في المغرب، محاولة في التركيب، أفريقيا الشرق، 1988، ص. 86.

³ ضريف محمد، ن.م، ص. 86.

⁴ E.Durkheim, Division du travail social, P.U.F 1967, 8ème éd. p. 15.

⁵ كيلنر "السلطة السياسية والوظيفة الدينية في البوادي المغربية"، الأنتروبولوجيا والتاريخ، مؤلف جماعي، دار توبقال للنشر، 1988 ص. 46.

هذه المساواة، حسب الانقساميين، مضافا إليها، عامل الانتماء إلى نفس الأصل، سيحول دون ظهور ترابنية، باعتبار أن المساواة المطلقة تفضي إلى غياب التراتب الاجتماعي إلا في حالة استثنائية، حالة يكون فيها الشخص غريبا عن القبيلة¹. هذا دون أن ننسى التمايز الطبيعي. حسب الانقساميين دائما- ولو في غياب التراتب الاجتماعي - بين الشرفاء / المرابطين (الأولياء- الصالحاء) الذين يتميزون عن العامة.

غير أنه إذا كان هذا العامل، عامل الانتماء إلى نفس الأصل، قد أدى بالانقساميين إلى تصور حياة خالية من التراتبية و لصراع²، فإن ذلك لم يمنع ميشوبيلير من ملاحظة أن حياة القبيلة لم تكن قط متجانسة، بقدر ما كان التمايز قائما في إطارها بين الحكام والمحكومين، بين الفلاحين الميسورين والفلاحين الصغار، بين العقلاء والعوام. بمعنى أن القبيلة لم تكن تسودها المساواة ولم تكن خالية من الصراعات والنزاعات العديدة سواء ضمن تركيبها أو فيما بينها والقبائل المجاورة لها. هذا بغض النظر عن الإشكالية العامة التي كان يتحرك ضمنها فكر ميشو بيلير نفسه، إشكالية التبرير والشرعنة والتي ينبغي أن يدرك إسهامه النظري في إطارها³.

إن انعدام وجود تفاوت اجتماعي حسب الانقساميين يصبح معه وجود سلطة سياسية شيئا زائدا. فما دام التفاوت الاجتماعي غائبا، فإن السلطة السياسية بدورها ستكون غائبة، ذلك أن ولادة السلطة السياسية لا يمكن أن تتحقق إلا إذا استطاع شخص من بين أفراد القبيلة " التميز " عن الآخرين و"مراكمة" وسائل العنف والقهر⁴.

في غياب هذه السلطة السياسية، ومن أجل تدبير أمور القبيلة، سيتم اختيار شخص للقيام بذلك، ولكن لأمد قصير لا يتعدى السنة، و بشكل استثنائي يذكر روبرت مونطاني لمدة قد تمتد إلى سنتين⁵. وهذا الإجراء له أكثر من دلالة. إنه من جهة يترجم التخوف من ظهور زعامة سياسية تستبد بالسلطة، ومن جهة أخرى، يؤكد أن عملية الاستيلاء والانفراد بالحكم والزعامة مثلت دائما طموحا كامنا أو مكبوتا لدى أفراد القبيلة، على

¹ حسب كيلتر، "حتى لو بلغ أفراد أو جماعات قدر من الغنى أو من النفوذ قديمهم تفوقا مؤقتا على الآخرين فإن ذلك لا يؤدي إلى تراتب دائم أو مقبول رمزيا، ولا يمكن أن يرتب في مكانة أعلى أو أدنى اجتماعيا سوى الأشخاص الطارئون على القبيلة". ينظر الأنثروبولوجيا والتاريخ، مرجع سابق، ص47.

² انتقادات كثيرة وجهت لهذا التصور. يمكن الرجوع على وجه الخصوص إلى دراسة عبد الله حمودي :

-A.Hammoudi , « sainteté , pouvoir et société : Tamgrout au XVII –XVIII siècle , Annales,

mai/ Août n°3/4 –p.62 حيث يسجل حمودي، أن "فكرة المساواة ما هي إلا إيديولوجيا تفرزها "القبيلة" لإخفاء مظاهر اللامساواة بين أفرادها"

³ حول هذه النقطة يمكن الرجوع إلى:

-جرمان عياش، دراسات في تاريخ المغرب، الشركة المغربية للناشرين المتحدين، الدار البيضاء، 1986، ص.321.

-FAOUZI, M.Houroro, sociologie politique coloniale au Maroc, cas de M.Bellaire, éd. Afrique orient, 1988, p.27.

-A.laroui , les origines sociales et culturelles du nationalisme marocain (1830-1912) , Maspéro, Paris, 1977 , p.167.

⁴ ضريف محمد، م.سابق، ص. 86.

⁵ R.Montagne ,les berbères et le Makhzen ,op.cit.,p.225.

الأقل الأعيان منهم، ومن ثم يصبح الحديث عن المساواة وعن غياب التراتب الاجتماعي كما لاحظنا مع الانقساميين، حديثا متهافتا.

ومع ذلك، وقصد الحيلولة دون بروز أية زعامة سياسية، ولتنظيم علاقات القبيلة الداخلية والخارجية، سيتم افتراض ظهور الزاوية بقيادة شيخها الذي من المفترض أن يكون ميالا إلى السلم، ونابذا للعنف وعليه يتوقف حل كل النزاعات.

هذه الوظيفة، وظيفية التحكيم التي يقوم بها "الشرفاء" تمثل ثابتا آخر في التحليلات الانقسامية إلى درجة أن بعضهم سيعرف القبيلة انطلاقا من مدى قابليتها وإيمانها بهذه الوظيفة. يقول إفانس برتشارد: "إن القبيلة هي أكبر جماعة بشرية يعتقد أعضاؤها أن من واجبه حل نزاعاتهم عن طريق التحكيم".¹

يصبح المجتمع المغربي انطلاقا من هذا التعريف عبارة عن قبيلة واحدة حسب كيلنر، الذي يرفض على التو هذا الاستنتاج، انطلاقا من أن المغاربة أنفسهم يقرون بتعدد قبائلهم.

إلا أن هذا الاعتراض يبقى حسب عبد الله العروى غير كاف ما دامت القضية في نظره هي بالضبط هل المجتمع المغربي قبلي انقسامي أم لا؟. فلا معنى إذن للبحث عن تعريف أدق للقبيلة المغربية، ويخلص عبد الله العروى من هذه المناقشة إلى أن النظرية الانقسامية "تتسم بالضعف ويتجلى ضعفها على الوجهين التاليين: فإما أنها تفرط في الشكلانية إلى حد تفقد معه القدرة على التفسير ولا تقدم بالتالي تعريفا حقيقيا للقبيلة أو تنحصر في مجال خاص إلى حد التناقض مع نفسها². بمعنى أنها تنظر إلى الواقع المغربي انطلاقا من نموذج مبني مسبقا وتحاول أن ترغمه على الانطباق مع ذلك النموذج بغض النظر عن التشوهات التي يمكن أن تلحق بالفهم من جراء تلك العملية. ومن ثم فهي لا تعدو أن تكون سوى وهم ابستمولوجي وأكثر من ذلك هديانا منهجيا، لأنها لا تمكننا من فهم السبب الذي يجعل ظواهر الانصهار والانغلاق عاجزة عن إحداث سيرورة لحالة من الارتباط والسيطرة³". أي أنها لا تتجاوز "الأشكال الأولية للتصنيف" لتتبع تبين تلك الأشكال في شكل "طبقات اجتماعية" يحكمها التمايز واللاتكافؤ⁴. هذا بالإضافة إلى أن الرسم الذي تقدمه لنا حول القبيلة، يجعلنا نتوهم أن القبيلة تعيش في استقلال تام عن أية قوى أخرى⁵. فهي حسبهم تعيش وفقا لمزاج مكوناتها متأرجحة بين حالي انشطار وانصهار، ولها قوة تحكيمية تحل نزاعاتها، ناسية أو متجاهلة دور المخزن كقوة كان لها حضور فعال عبر التاريخ المغربي حيث غالبا ما نجدها تترك وتعرقل سير هذا النظام المفترض أنه تجزيئي بواسطة مجموعة آليات: تدخل عسكري، احتواء، توزيع القبائل وتغيير مواقعها.. الخ

¹ Evans pritchard , les systèmes politiques africains, 1941

² A.Laroui , les origines sociales et culturellesop.cit.

³ عبد الكبير الخطيبي، "المراتب الاجتماعية بالمغرب قبل الاستعمار" م.س. ص.34.

⁴ عبد الكبير الخطيبي، ن.م.، ص.39.

⁵ حليم عبد الجليل، "البحث السوسولوجي في المغرب"، مجلة كلية الآداب بفاس 83/1982، العدد 6 ص.25.

هكذا نخلص إلى أن الأطروحة الانقسامية لم تقدم جديدا مقارنة مع الطرح السابق البيولوجي، طرح ميشو بيلير، باستثناء استحضارها عند التحليل لقوة اجتماعية لم يتم الحديث عن دورها ووظيفتها بما فيه الكفاية مع ميشو بيلير، نقصد الزاوية*. وكذلك النقاش الذي أثارته حول تطور النظام القبلي في المغرب، والذي ساهم بشكل كبير من خلال ردود الفعل التي أثارها، في إغناء معرفتنا بالقبائل المغربية وسيرورة تكوينها.

3- المقاربة التطورية:

ضمن هذا المنظور التطوري، سيحاول "روبير مونطاني" صياغة تعريف للقبيلة انطلاقا من معاينة جملة التحولات التي عرفتها بنياتها على مر التاريخ، خاصة بنياتها لسياسية. وهكذا ستقارب القبيلة انطلاقا من التطور والتقلبات التي عرفها نظامها السياسي، حيث أنه من دون التعرض لهذا النظام، لا يمكن تقديم تعريف محدد للقبيلة، على الأقل القبيلة البربرية / السوسية، عينة روبير مونطاني والتي مثلت بالنسبة إليه صورة حية (متحفا أركيولوجيا) لما كانت عليه المجتمعات الأوروبية في أوائل القرون الوسطى (ق.5-7).

يميز روبير مونطاني داخل هذا النظام وداخل هذا المجال التطوري لأنظمة الحكم بين أربعة مراحل:

- المرحلة الأولى: مرحلة الحكم الجمهوري الديمقراطي، و خلالها تكون القبيلة منظمة على الشكل التالي:

1- الدوار أو المدشر : Hameau، وحدة مبنية على عامل النسب أساسا، تتشكل من 20 إلى 30 "كانونا".

2- الفخذة : sous-fraction: وتضم ما بين 3 إلى 4 دواوير.

3- الفرقة : canton: ويشتمل على 3 إلى 5 فخذات و هي بالمقارنة مع الفخذة أو الدوار تتميز بكونها وحدة سياسية غير دموية، إذ يمكن اعتبارها جمهورية مستقلة.

4- القبيلة: وتضم مجموعة فرق، يتراوح عددها ما بين 3 و 12 فرقة "تمتلك إقليما محددًا، إسما، بعض العادات المشتركة، وتوجد في نفس الوقت مجردة من كل مؤسسة سياسية واضحة". ويضيف-روبير مونطاني- "بالخصوص في ناحية الأطلس الكبير الغربي، الذي لم يتم تغييره من طرف مؤسسة المخزن"¹. وتمثل القبيلة وحدة دموية مفترضة فقط، لأن "وحدة التراب أو الإقليم والاهتمام بالدفاع عنه وتطويره هما اللذان يخلقان بين الأسر المنتمية لنفس الفرقة مجالا اجتماعيا دائما، وليس الانتماء إلى أصل مشترك كما يعتقد السكان المحليون في الغالب، بالرغم من أن الاسم المعطى لتاقيبيلت (آيت لحسن، آيت عبد الله، آيت موسى) ينزع في بعض الأحيان إلى الدفع بافتراض أن كل السكان هم أبناء لجد مشترك، فإنه من اليسير النظر إلى هذا المعتقد باعتباره مجرد وهم"².

¹ R.Montagne , les berbères et le makhzen ...op.cit. , p.154.

² bidem , p. 154.

إن وحدة القبيلة، إذا ما حاولنا إدراكها في حقيقتها، يقول مونتاني، تكمن في كونها استجابة لمطلب معين، مطلب استراتيجي أساسا، باعتبار أن هذه الوحدة "لا تظهر إلا في ظروف خاصة، عندما يجد استقلال الفرق نفسه مهددا من طرف المخزن حيث يجتمع كل الحاملين للسلاح أو المحاربين للدفاع عن الوطن¹. كما أن المجال الدائم الذي يوحد الفرق... في الغالب، لا يتميز سوى بوجود شعور غامض من الأخوة - يقول روبير مونتاني - لم نستطع بعد معرفة طبيعته وأصله"².

في هذا المستوى كذلك من التنظيم الاجتماعي والسياسي، يمكننا الحديث عن نوع من المساواة، لكنها تبقى مساواة نسبية، لأن ممثلي القبائل في الغالب ما يكونون سليلي أسر قوية وغنية. إن "كل تاقبيلت حسب مونتاني، تمتلك دائما، وفي الواقع، من بين 10 أو 15 أسرة مكونة لها، إثنان أو ثلاثة مجموعات أكثر قوة، أكثر غنى وأكثر محاربة، والتي ينضم إليها الآخرون للبحث عن سند. رؤساء هذه الأسر الأكثر أهمية داخل الفرقة هم الذين يسيرون، حسب مزاجهم، مداولات أو قرارات المجلس والذي في إطاره تبقى مساواة "الآيت أربعين" مجرد مساواة صورية"³. إن العنصر الذي يقوي من حظوظ الزعامة لا يكمن في السن بقدر ما يكمن في الغنى.

5- اللف: يضم مجموعة من القبائل وهو عبارة عن حلف لا تظهر فاعليته إلا في حالات خاصة: الحروب مثلا، وهو يماثل في وظيفته نوعا ما، مفهوم العصبية الخلدوني، باعتبار، من جهة، أن كلا منهما يكون عبارة عن شعور كامن قبل وقوع خطر أو تهديد خارجي، حيث يلعب كل منهما دور المحرك لشعور الجماعة وتعبئتها. ومن جهة أخرى فكل منهما يساعد في فهم طريقة الوصول إلى الحكم والانفراد بالسلطة، سواء عند أرسطراطي ابن خلدون أو عند أمغاري روبير مونتاني.

المرحلة الثانية: مرحلة حكم الشيوخ، الأمغارات:

يتم تخطي مرحلة الحكم الجمهوري والانتقال إلى هاته المرحلة عبر ولادة أو انبثاق زعامة سياسية كانت في مرحلة كمون. إنها الزعامة المتمثلة في ظهور الأمغار، الذي سوف لن يتوانى في مراكمة وسائل العنف والقهر، حتى يتاح له الاستبداد بالسلطة بعد ذلك. "فهما كانت يقظة مجالس الأعيان-يقول روبير مونتاني - فإننا نلاحظ دائما بروز رجال، بالنسبة لهم حب الشرف و المال أو الزعامة لا يتماشى والإطار الضيق الذي أغلقتهم فيه التقاليد"⁴.

-J.Berque, Maghreb, Histoire et société, éd. J. Duculot, Alger, 1974, p.25.

الذي يكتب: "إن اللجوء إلى الجد المشترك الذي تنتهي إليه نفس السلالة، ليس في الواقع إلا مجرد وهم، إذ يتقاطع عبره عدد لا حصر له من الأصول".

¹ R.Montagne, op. cit., p.159.

² Ibidem, p.159.

³ Ibidem, p.271.

⁴ R.Montagne, op. cit., p.269.

وهكذا " ففي كل القبائل، حتى في تلك التي توجد بها مؤسسات أوليغارشية أو ديمقراطية مقبولة بشكل كامل، سينهض رؤساء فوق الجماعات، سيحتكرون السلطة، وسيبحثون عبر حيازة إسم أمغار، على تأسيس، عن طريق العنف، ما سماه دوفوكو عن حق، السلطة الاستبدادية. وهكذا فثمة دائما نزوع عفوي نحو تشكل السلطة الشخصية¹."

المرحلة الثالثة: مرحلة كبار القواد:

تستمد هذه المرحلة أسسها من سابقتها حيث إن مرحلة حكم الأمغارات تتضمن في داخلها الإرهافات والبوادر الأولى التي ستؤدي حتما إلى تجاوزها من جهة، ومن جهة أخرى تعويضها بنظام حكم جديد هو حكم القواد الكبار. ذلك أن توسع نفوذ الأمغار، سيجبر المخزن كقوة سياسية عليا على الاستجابة ومسيرة طبيعة الأشياء، ومن ثم تنصيب الأمغار قائدا. وإذ ذلك يكتسب " ثقة " المخزن وبنفس القدر أو بالضرورة " ثقة " القبيلة.

عند هذا المستوى يقول روبير مونطاني، "ستودع القبيلة استقلالها وطريقة حكمها المباشر في الماضي"².

المرحلة الرابعة: مرحلة حكم المخزن، وهنا سيتم احتواء القبيلة نتيجة لاحتواء رؤسائها بمجرد الاعتراف بهم وتنصيبهم كقواد. و من ثم خضوع القبيلة للسيطرة الفعلية و المباشرة للمخزن.

إن هذا المنعرج الطويل الذي سلكناه ليس زائدا، باعتبار أنه عبر هذا التدرج في أنماط الحكم والتدبير. هذا التدرج المعروفة نقطة وصوله مسبقا وكذا دلالات ذلك الوصول، وعبر ما تخلله من تصوير مكثف للحياة الاجتماعية والمؤسسية عند القبائل البربرية، يبلور - روبير مونطاني - تعريفه للقبيلة. وهكذا " فالقبيلة تتحدد بالاسم- اسمها- والتراب والعيش وفق تقاليد وأعراف، وما قد يجمع بينها من سوق أسبوعي، ضريح مجاور، وكذلك طبيعة العلاقات التي تنسجها مع القبائل المجاورة. بالإضافة إلى اعتبارات أو " مؤسسات " أخرى كامتلاكها محلا للمراقبة الدائمة، " برجاً"، مسجداً و "أكادير" كمؤسسة اقتصادية بشكل معين"³.

4- جاك بيرك أو المقاربة اليقظة:

تبرز أهمية جاك بيرك في هذا الإطار، في أنها ظلت وعلى امتداد فترات زمنية متقاطعة، واعية بحدودها. إنها مقاربة يقظة " ترفض كل تعميم انطلاقا من حالة مزدوجة التحديد".

¹ Ibidem , p.317.

² Ibidem ,p.319.

³ Ibidem , pp.316-317.

إن مرحلة التنظير، كمرحلة ملازمة لكل بحث علمي، لا يمكن التوصل إليها حسب جاك بيرك إلا انطلاقاً من عمل مقارن بين حالات منفردة¹. ومن ثم ستعطى الأولوية للتحليل قبل التركيب مع ما يتطلبه ذلك من قطع مع المناهج التي اعتادت البحث عن الثوابت وعن الاطلاقية².

وعلى هذا المستوى كذلك سيتم تعويض البحث عن التشابهات بالبحث عن الاختلافات والفوارق ومن ثم الاهتمام بتعددية الأشكال التنظيمية وكذا البنيات الاجتماعية التي بلورها سكان هذه المنطقة أو تلك، بالخصوص سكان الأطلس الكبير الذين شكلوا مجال اهتمام ودراسة جاك بيرك، بالرغم من طغيان منظور ما يسميه هو نفسه "بالاستمرارية المغاربية".

لابد إذن من إدراك القبيلة ضمن صيرورتها التاريخية، وبالتالي فعوض تعريف واحد لها، ستبرز تعاريف ومتغيرات عديدة تستمد مصداقيتها من أهمية السياق التاريخي والانتباه إلى علاقة القبيلة بالدولة وإلى لحظات الصراع حول السلطة، ومدى التصاقها بالوطن المسكون.

ينبغي إذن، حسب جاك بيرك دائماً الاهتمام بدراسة "الحالات" في ذاتها وفي أبعادها التاريخية، ومن ثم ساهمت بدراسة المجتمع القروي وبشكل أدق المجتمع الزراعي في علاقته مع الوسط الطبيعي أو ما يسميه بالأساس أو الجوهر الطبيعي. هذا التداخل بين الإنسان ووسطه القروي هو الذي سيحدد في نظره، الشكل المجتمعي Sociétal، لقبيلة معينة "سكساوة" بالنسبة إليه³.

بالإضافة إلى المتغيرات السابقة، وضمن إشكال نظري آخر متعلق أساساً بمحاولة قراءة أو إعادة كتابة التاريخ الاجتماعي لشمال إفريقيا، سيركز جاك بيرك على دراسة العلامات وما يمكن أن توفره من إمكانيات في فهم التاريخ الحقيقي لهذه المجتمعات. يقول جاك بيرك: "لقد سعينا فقط إلى التأكيد على الأهمية التفسيرية التي تكتسبها العلامات في فهم جانب من الظواهر الاجتماعية في شمال إفريقيا، لأن هذه المنطقة ظلت باستمرار أرض البحث عن هوية الذات بالاستناد إلى التأويل أو التأكيد أو الخداع، أو بواسطة الاندماج أو الانشطار، ففي حياة الكلمات يكمن قسط من تاريخ و مورفولوجية المجموعات"⁴.

هذه الاعتبارات ستجعله ينظر إلى القبيلة في أبعادها الحقيقية، ومن ثم محاولة مقارنتها بحذر شديد ليس باعتبارها وحدة مغلقة بل ضمن إطار عام و شامل⁵، ضمن شرط تاريخي محدد، عبره تم تعمير المغرب. "إن تعمير المغرب -يقول جاك بيرك- يبدو لنا كسيفساء، لكن الحبة به صغيرة ومحدودة، والألوان رغم تعددها

¹ A.Laroui , les origines, op.cit., p.174.

² Georges Nicolas, « la sociologie rurale au Maroc pendant les dernières cinquante années. Evolution des thèmes de recherche», revue Tiers –monde ,T.II, n°8,1961, p.539

³ J.Berque , les seksawa, recherches sur les structures sociales du Haut Atlas occidental , Paris , 1954. p.174.

⁴ الأنتروبولوجيا والتاريخ م.س ، ص.121.

⁵ J.Berque , l'Intérieur du maghreb , éd. Gallimard , op.cit. , p.353.

فإنها تتجمع تقريبا دائما في نسق واحد هو الأسماء التاريخية الكبرى¹. إلا أن هذا لا يعني أننا استطعنا حل ألغازها ودلالاتها. لكن يقول جاك بيرك، أليس التمييز بين خطوطها عملية تحفز عليها أبسط ضرورات المنطق وأبسط متطلبات العقل؟ هذا ما قام به باحثونا، فقد اعتمد بعضهم على الوهم النسبي الذي ينتشر الأبناء بمقتضاه بعيدا عن الأب، بينما اعتمد البعض الآخر على التفسير التاريخي الذي يقوم على تناحر المجموعات، هكذا شرح كل بطريقته الخاصة هذه التكرارية الغريبة التي تعرفها أسماء المجموعات².

إن القبيلة لا تتطور فقط بواسطة التباعد، إن التباعد يشكل فقط إحدى اتجاهاتها الممكنة وهو نتيجة للتقلبات التي فرضها عليها التاريخ. إنها تتطور وبنفس القدر عن طريق التقارب. ومن ثم يمكن إدراكها "كعسلوج" واحد تمتد جذوره من قريب لقريب حتى يشمل مجموع جهات الأفق³.

إنها لا تنمو فقط عن طريق الاندماج، بل كذلك عن طريق التجميع. وعندما نقول تجميع فهذا يعني أن ثمة فاعل، ثمة دوافع وعوامل ساهمت في خلق تكتلات و تشتيت أخرى.

هذه العوامل حسب بيرك تكمن في "الانتصارات والهزائم، تنقلات الغزاة أو تهان الهاربين، الحيوية التي تبعث على الانتشار أو الضعف الذي يقترن بالثشتت، حركات التوسع أو الانكماش التي يعرفها الاقتصاد الفلاحي وعلى الأخص الرعوي، تكاثر أو اختلاط المجموعات"⁴. وبشكل عام كل التقلبات التي فرضها عليها التاريخ كما سبقت الإشارة إلى ذلك.

هكذا يخلص جاك بيرك، في الأخير، إلى إظهار طغيان عامل الكسب والمعاش مع ما يترتب عن ذلك من حروب وصراعات، في فهم وتفسير تكتلات بشرية معينة. يقول جاك بيرك: "إذا ما حاولنا، الآن، تجميع المظاهر الأكثر تأثيرا في التنظيم القروي، فإننا سنتبين أنه نتيجة لغلبة الإنسان الاقتصادي Homoecoonmicus⁵.

إن الحديث عن تكثف بشري معين من خلال صراعه مع الطبيعة ومع التاريخ، من خلال صراعه مع الحياة هو ما طبع تصور جاك بيرك للقبيلة. وباعتبار أن هذا الصراع يستدعي الديناميكية والتحرك، فإن ذلك سينعكس لا محالة على مستوى التعريف، مستوى تحديد مفهوم القبيلة. إنها حسب تعبير "بول باسكون"، وبصيغة تلخص جيدا طرح بيرك، عبارة عن جمعية سياسية مبنية على عوامل اقتصادية جغرافية: أي علاقات الإنسان بالأرض، والطاقة البشرية بالثروة البيئية وفضاءها في مستوى تكنولوجي معين.

¹ J.Berque, Maghreb, Histoire et Société, op. cit., p.25

² الأنتروبولوجيا والتاريخ، م.س.ص.116.

³ J.berque, Maghreb..., op.cit, p.24.

⁴ الأنتروبولوجيا والتاريخ، م.س.ص.114.

⁵ J.Berque, les seksawa, recherches sur les structures sociales du haut –Atlas occidental, op.cit., p.367.

هكذا عوض العثور من خلال مجهود جاك بيرك على تعريف محدد للقبيلة سنجد أنفسنا أمام تساؤلات أخرى جديدة تتعلق أساسا بالعامل المحدد الذي على أساسه نفهم هذه التكتلات البشرية التي ندعوها قبائل، هل هو العامل الاقتصادي، الجغرافي، أم شيئا آخر، ومن ثم الرجوع مرة أخرى، أو بالضرورة، إلى الميدان، إلى المادة الخام، الأساس لكل تنظير حسب بيرك.

قائمة المراجع:

1. الحلبي، أحمد، "المجموعات القروية التقليدية و تطورها"، المجلة المغربية للاقتصاد والاجتماع، العدد الثاني، 1975.
2. الخطيبي، عبد الكبير، "المراتب الاجتماعية بالمغرب قبل الاستعمار"، المجلة المغربية للاقتصاد والاجتماع، العدد الثاني، 1975.
3. الهراس، المختار، "ملاحظات و استنتاجات حول تطور النظام القبلي في جبال"، مجلة المشروع، العدد السادس، 1986.
4. بورقية رحمة، "حول القبيلة في المجتمع المغربي في القرن التاسع عشر"، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، عدد 14، 1988.
5. حلیم، عبد الجليل، "التدخل الاستعماري و الحركية الاجتماعية"، مجلة الوحدة، العدد 57، يونيو 1989.
6. غيلنر، إرنست، "السلطة السياسية والوظيفة الدينية في البوادي المغربية"، الأنثروبولوجيا والتاريخ - حالة المغرب العربي-ترجمة عبد الأحد السبتي و عبد اللطيف الفلق، دار توبقال للنشر، 1988.
7. فافري، جان، "التقليدية و التحديث المعاق"، الأنثروبولوجيا و التاريخ-حالة المغرب العربي-ترجمة عبد الأحد السبتي و عبد اللطيف الفلق، دار توبقال للنشر، 1988.
8. -Adam, André, Bibliographie critique de sociologie d'éthnologie et de géographie humaine du Maroc, université René Descartes, Paris Sorbonne, 1968
9. -BERQUE jacques, Les seksawa, recherches sur les structures du haut Atlas –occidental , Paris , 1954
10. -BERQUE jacques, Structures sociales du haut Atlas; P.U.F, Paris, 1955
11. BERQUE jacques, L'Intérieur du maghreb XV^e –XIX siècles, Gallimard, paris, 1978.
12. -BOURQIA,R. HOPKINS , N. et autres, Le maghreb: Approches des mécanismes d'articulation, Ed. AL KAIAM, 1991

13. HALIM Abdeljalil, L'Iqtà et l'appropriation de la terre au Maroc (le cas du Gharb) , mémoire du 3^{ème} cycle en sociologie , Nov. 1977
14. JULIEN, CH –André, Le maroc face au impérialismes, 1415-1956, éd. Jeune Afrique, Paris , 1978
15. LAROUÏ, Abdellah, Les origines sociales et culturelles du nationalisme marocaine (1830-1912), maspéro, Paris, 1977.
16. -MONTAGNE, Robert, Les berbères et le makhzen dans le sud du Maroc, Essai sur la transformation politique des berbères sédentaires(chlough), Félix Alcan, Paris,1930 -Paul Pascon, le Haouz de Marrakech, Rabat, 1977

السلطة البيداغوجية: الإنتاج وإعادة الإنتاج

Pedagogical power: production and reproduction

ط.د. أحمد أهل السعيد/جامعة محمد الخامس، المغرب

PhD student AHMED AHL ESSAID/ Mohammed V University, Morocco

ملخص:

يروم هذا المقال إلى تسليط الضوء على السلطة البيداغوجية، مع إبراز أهم المفاهيم العلمية المقدمة لها من حقل علم النفس التربوي وعلم الاجتماع التربوي، والخلفيات النفسية والاجتماعية المتحكمة فيها، وأثارها النفسية والاجتماعية على الخاضعين لها والنسق التعليمي، ودورها في إنتاج وإعادة إنتاج النسق الاجتماعي. الكلمات المفتاحية: السلطة البيداغوجية، التعليم، النسق، الإنتاج، إعادة الإنتاج.

Abstract:

This article aims to shed light on the pedagogical authority, highlighting the most important scientific concepts presented to it from the fields of educational psychology and educational sociology, the psychological and social backgrounds controlling it, its psychological and social effects on its subjects and the educational system, and its role in the production and reproduction of the social system .

Key words: pedagogical authority, education, system, production, reproduction.

مقدمة :

فهم التعليم لا يمكن أن يتم إلا داخل النسق الذي يتواجد فيه. يعتبر التعليم نسق يتكون من مجموعة العناصر المتفاعلة في ما بينها في بيئة اجتماعية معينة، كل عنصر يقوم بوظيفة معينة، وأي تغيير في أي عنصر، يحدث تغيير في باقي العناصر المكونة للنسق.

يقوم نسق التعليم على مستوى الممارسة بالعديد من الأدوار السياسية والاجتماعية. إذا كان التعليم نسقا، تتخذ فيه الأجزاء معانيها من الكل الذي تنتهي إليه، فإن هذا النسق هو نفسه جزء من كل، عنصر من عناصر البنية العامة، الاقتصادية، الاجتماعية والسياسية والثقافية التي توظف الوضع العام في الدولة، ولذلك كانت مآزق نسقنا التعليمي وأزماته، تحرك عناصر البنية العامة كلها، كما أن أي عنصر يتحرك في هذه البنية العامة، يحرك بدوره تلك المآزق والأزمات¹.

تقوم ممارسة النشاط التربوي على وسيلتين البيداغوجية كأسلوب معلن، والسلطة كأسلوب غير معلن، وهو ما يطلق عليه السلطة البيداغوجية.

تخضع العلاقة البيداغوجية بين الفاعل التربوي والطلبة إلى سلطة الفاعل التربوي لممارسة نشاطه التربوي. لذلك يمكن للنشاط البيداغوجي أن ينفصل عن السلطة البيداغوجية، باعتباره إحدى أهم آليات الممارسة التربوية. يعتمد الفاعل التربوي على السلطة البيداغوجية، من أجل ضبط الفضاء التربوي، وفق قواعد محدد، يتعين على الخاضعين لها، احترامها وتطبيقها. لكن للسلطة البيداغوجية العديد من التداعيات النفسية السلبية على الخاضعين لها.

استخدام الفاعل التربوي للسلطة البيداغوجية، يأتي من منطلق التمثلات الاجتماعية التي تحملها هذه السلطة لدى الفاعل التربوي والطلبة، وهذه التمثلات هي التي تعطي للسلطة البيداغوجية قوة تأثيرها على الخاضعين لها، وهنا تلعب السلطة البيداغوجية ليس فقط أدوار تربوية بل أيضا اجتماعية.

إن دراسة السلطة البيداغوجية، تستلزم منا إلقاء الإشكالية التالية: كيف تقوم السلطة البيداغوجية بإنتاج وإعادة إنتاج النسق؟

للإجابة عن هذا التساؤل، ارتأينا الاعتماد على التصميم الآتي:

المطلب الأول: السلطة البيداغوجية

المطلب الثاني: تجليات السلطة البيداغوجية

المطلب الأول: السلطة البيداغوجية

¹- محمد عابد الجابري، أضواء على مشكلة التعليم بالمغرب، دار النشر العربية، الدار البيضاء، ص 135.

تمكننا دراسة الميدانية للسلطة البيداغوجية بالمغرب (الفقرة الأولى) من الوقوف على العديد من التفسيرات العلمية (الفقرة الثانية).

الفقرة الأولى: دراسة حالة السلطة البيداغوجية بالمغرب

السلطة في حقل علم الاجتماع وعلم النفس لا يقتصر تواجدها فقط في المؤسسات الرسمية للدولة، وإنما السلطة تتواجد في كل نواحي حياة الإنسان، من الأسرة مروا بالمجتمع إلى المؤسسات التعليمية. ليس السلطة التي تفرض نفسها من خلال الأوامر فحسب، وإنما تلك تمارس من غير أن يكون علينا ممارستها، تلك ندعوها سلطة طبيعية، والتي تسكن اللغة، وأنماط السلوك ولغة العيش...، كل نوع من أنواع السلطة يستند إلى شكل من أشكال الاعتقاد الأصلي أكثر عمقا وتجدر مما نفهمه عادة من هذا الاسم¹. وهو ما أكده ميشيل فوكو قائلا "أن السلطة تأتي من الأسفل وليس من الأعلى. السلطة تختفي وتتستر عن الكثير من ألياتها وأفاعيلها وتكاثر تقنياتها وتعدد سبل تدخلها، وإلا ما معنى أن نفكر بالسلطة كمجرد قوة ردعية وقمعية مع أنها منهكة في إنتاج تقنيات المراقبة والتطويع أكثر دقة وفعالية وتنوعا"².

التعليم من المؤسسات التي تمارس فيها السلطة على الخاضعين لها، دون أن يدرون بذلك، لأنها السلطة تتم بطريقة بيداغوجية، لذلك يطلق عليها السلطة البيداغوجية.

السلطة البيداغوجية هي سلطة معنوية خفية تؤثر في نفسية الخاضعين لها، وتحدث ثورة داخلها، وتنتقل من الشعور إلى اللاشعور، وتصبح جزءا من هذا الأخير الذي يدفعه للقيام بردة فعل تجاه هذه السلطة البيداغوجية التي مورست عليه.

في المجال التربوي نجد عدة مفاهيم تصف ظاهرة العنف والتطرف، في توظيف السلطة. ويشار في هذا الصدد إلى كلمات مثل: العنف التربوي، والقمع التربوي، والإرهاب التربوي، والتسلط التربوي، والإكراه التربوي، والاضطهاد التربوي، والاستلاب التربوي، والإكراه التربوي. هذه كلها كلمات تعبر عن مفهوم التسلط، وتشكل أبعادا حقيقية له، لذلك يصح أن نعتبرها امتدادا لمفهوم التسلط³.

إن من مبررات قيام السلطة البيداغوجية هي السلطة المعرفية التي يمتلكها الفاعلين التربويين، لكن لم تعد السلطة المعرفية كافية للممارسة السلطة البيداغوجية، لأن المعرفة أصبحت متوفرة، مع ثورة تكنولوجيا

¹ - بيير بورديو، العنف الرمزي، بحث في أصول علم الاجتماع التربوي، ترجمة نظير جاهل، الطبعة الأولى، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1994، ص 68.

² - ميشيل فوكو، المعرفة والسلطة، ترجمة عبد العزيز العيادي، الطبعة الأولى، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1994، ص 61.

³ - سناء الغندوري، مفهوم السلطة لدى المدرس وعلاقته بالقلق النفسي عند التلميذ، ص 200، على الرابط الآتي:

والإعلام والاتصال التي عرفها العالم، لذلك تقلص دور فاعلين التربويين ليصبح فقد في التوجيه، والتحفيز، وتشجيع، والمواكبة.

ينظر الطلبة إلى الفاعلين التربويين على أنهم سلطويين، كما أن الفاعلين التربويين ينظرون للطلبة على أنهم متمردين، وهذه الأحكام المسبقة تجعل الطلبة والفاعلين التربويين لا شعوريا يقومون بالفعل وردة الفعل. إن جميع جوانب مواقفنا تجاه الشخص الآخر تكون متأثرة بطريقة فهمنا له، وهذا ما يجعل هذا الفهم ضروريا وأساسيا في أي علاقة اجتماعية، وسيسود التوافق والتناغم بين البشر لو كانت لديهم معلومات أفضل عن "طبيعة البشرية"، وسيؤدي هذا إلى تحسن ملحوظ تنشأ من عدم الفهم، وأن هذا الفشل في فهمنا للآخرين يمكن أن يؤدي إلى خطأ في التقدير وفي الحكم عليهم¹. ولتجنب هذه الأحكام المسبقة يتعين قيام روابط اجتماعية بين الفاعل التربوي والطالب، من أجل تعزيز التواصل والقرب، وكلما زاد التواصل تعززت الثقة بين الأطراف وقلت الأحكام المسبقة.

وبالتالي، العلاقة التربوية تستلزم بناء الفاعل التربوي علاقة اجتماعية مع متعلمي فصله هي نتاج إحساس حب ومسؤولية نحو الطالب، وهو تعليق آمال عليه كمواطن الغد، وتمييزه لحجم المسؤولية الملقاة على عاتقه وجسامتها، ويجعل منه فاعلا إيجابيا مع السيرورة التعليمية².

تكمن أهمية وجود روابط اجتماعية بين الفاعل التربوي والطالب في أنها توفر نفسية قابلة لتعلم لدى الطالب، كما أنها تسهل عمل الفاعل التربوي مادام المتعلم لديه الرغبة في التعلم، وكذلك تساعد على تواصل القرب، وهذا يشعر الطالب بأن له قيمة ودور ومسؤولية، وكل هذه العوامل النفسية تحفر الطالب على الإنتاجية والتعلم.

إن الفاعل التربوي لا ينجح في مهمته إلا بقدر ما يصير غير ضروري وغير نافع للطالب، غير أن تحقيق هذا المبتغى يتطلب من الفاعل التربوي، التخلي عن بعض أدواته وتصوراته التقليدية، وخاصة منها تلك التي تجعل الطالب مجرد منفذ للأوامر المدرس وتوجهاته³.

في استطاع رأي حول مهام ومهنة الأستاذ الباحث قام به المجلس الأعلى للتعليم سنة 2008، وفي الشق المتعلق بالطريقة البيداغوجية لنقل المعارف، وعمّا إذا كانت سلطوية أو تفاعلية؟ أظهر البحث أن 17% من

¹- ألفريد أدلر، الطبيعة البشرية، ترجمة عادل نجيب بشرى، الطبعة الثانية، القاهرة، 2009، ص 18.

²- حكمت شقور، العلاقة بين المدرس والمعلم في بعدها البيداغوجي والاجتماعي، دفاثر التربية والتكوين، المتعلم مشروع مواطن الغد، العدد 10، المجلس الأعلى للتعليم، 2013، ص 73.

³- حماني أفضلي، خصوصيات عمل التلميذ، قراءة في كتب "مهنة التلميذ لروني لابوردودي"، دفاثر التربية والتكوين، المتعلم مشروع مواطن الغد، العدد 10، المجلس الأعلى للتعليم، 2013، ص 53.

الأستاذة لم يصرحوا بأي اختيار بين الطريقتين، و50% من المستجوبين أقرروا بأنها طريقة سلطوية، في حين صرح 33% بأنها تفاعلية¹.

وبالتالي، هذا الاعتراف العلني من قبل الأستاذة². دليل على ممارسة السلطة البيداغوجية. أي أن السلطة البيداغوجية هي الصفة المميزة للممارسة البيداغوجية. هذه السلطة البيداغوجية حولت المؤسسات التعليمية إلى مصانع لإنتاج الحاقدين على السلطة البيداغوجية.

الفقرة الثانية: التفسيرات العلمية للسلطة البيداغوجية

يقول بيير بورديو "إن أي نشاط تربوي هو موضوعياً نوع من العنف الرمزي، وذلك بوصفه فرضاً من قبل جهة متعسفة لتعسف ثقافي معين. أي لفرض وترسيخ نموذج ثقافي تعسفي وفق نمط تعسفي من الفرض والترسيخ (التربية)"³.

إن الفكرة التي تقول بوجود نشاط تربوي يمارس دون سلطة تربوية، فتبقى، بماهي متناقضة من الوجهة المنطقية، غير ممكنة في علم الاجتماع: ذلك أن أي نشاط تربوي يهدف إلى الكشف، من خلال ممارسته نفسها، عن حقيقته الموضوعية كنشاط عنفي، مدمراً بذلك أساس سلطة الفاعل التربوية، لا يخول من أن يكون نوعاً من التدمير الذاتي. ويكفي لإدراك ما تستتبعه هذه المفارقة أن نفكر بما قد يصطدم به من آراء متعارضة، كل من يسعى إلى تأسيس ممارسته التربوية على ما للممارسة التربوية من حقيقة نظرية: أن نعلم النسبية الثقافية أي أن نبين الطابع التعسفي لأي ثقافة يحملها أفراد سبق لهم أن تربوا وفقاً لمبادئ التعسف الثقافي الخاص بجماعة أو طبقة معينة أمر، وأن ندعي إعطاء تعليم نسبي، أي نتج واقعاً إنساناً مثقفاً يصلح أن يكون الإنسان المحلي في كل الثقافات أمر آخر. ولن نكون انطلاقاً من الإشكالات الناتجة عن ازدواجية اللغة أو الثقافة إلا فكرة ضعيفة عن التناقض المستعصي الذي يواجه أي نشاط تربوي يجهل من إثبات تعسف الرموز اللغوية أو الثقافية، مبدأ ينطلق منه عملياً في مجال التدريب أو التأهيل التربوي..."⁴.

السلطة البيداغوجية لا تقبل النقد أو النقاش، لذلك يجب التسليم بها والخضوع لها. قال ماكس فيبر "...هناك آلاف من الأستاذة قد تحولوا إلى أنبياء صغار متميزين وماجورين من قبل الدولة، وهم يحاولون أداء دوره في قاعات محاضراتهم"⁵. وقد شرح ماكس فيبر كيف يتم ذلك، حيث قال "...أن النبي والديماغوجي ليس لهما من مكان بين كراسي الجامعة، يجب أن نقول للنبي وكذلك للديماغوجي: اذهب إلى الشارع وتحدث إلى

¹- ملخص استطاع رأي حول مهام ومهنة الأستاذ الباحث، انجر سنة 2008، من قبل المجلس الأعلى للتعليم، دفا تر التربية والتكوين، مهام المدرس ورسالته التربوية، المجلس الأعلى للتعليم، عدد مزدوج 9/8، 2013، ص 126.

²- حتى الفئة الصامتة التي تشكل 17% قد تكون هي أيضاً تمارس السلطة البيداغوجية لتشكيل الأغلبية.

³- بيير بورديو، العنف الرمزي، المرجع السابق، ص 7.

⁴- بيير بورديو، العنف الرمزي، المرجع نفسه، ص 18-19.

⁵- ماكس فيبر، رجل العلم ورجل السياسة، ترجمة نادر ذكري، الطبعة الأولى، دار الحقيقة، بيروت، 1982، ص 38.

الجمهور العام، وهذا يعني : هناك حيث يمكن للناس توجيه النقد إليك، أما في مدرج الجامعة فعلى العكس من ذلك، فإننا نواجه المستمعين بطريقة أخرى مختلفة تماما، حيث يأخذ الأستاذ الكلام، أما الطلبة فقد حكم عليهم بالصمت، فقد شاءت الظروف أن يكون الطلبة مجبرين على إتباع دروس أستاذ ما بهدف تأمين مستقبلهم المهني، وأن أي شخص موجود في قاعة الدرس لا يمكنه انتقاد الأستاذ، ولهذا ليس لأي أستاذ عذر في انتهاك هذا الوضع لمحاولة وسم طلابه بمفاهيمه السياسية الخاصة بدل تقديم الفائدة لهم، كما هو واجبه بفضل معارفه وخبرته العلمية...¹.

ومن نتائج السلطة البيداغوجية أنها أنتجت لنا نموذجا مثاليا من الطلبة، حيث أصبحت قيمة الطالب هو ذلك الذي يحفظ المحاضرات. بيداغوجية التلقين، حولت الطلبة إلى آلات لتخزين المعلومات. سبب ذلك كما قال ابن خلدون "عنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة، فلا يحصلون على طائل من التصرف في العلم والتعليم، ثم بعد تحصيل من يرى منهم أنه قد حصل تجد ملكته قاصرة في علمه إن فاوض أو ناظر أو علم، وما أتاهم القصور إلا من قبل التعليم وانقطاع سنده، وإلا فحفظهم أبلغ من حفظ من سواهم لشدة عنايتهم به، وظنهم أنه المقصود من الملكة العلمية، وليس كذلك².

إن قبول وتسليم الطلبة بالسلطة البيداغوجية هي التي سمحت للسلطة البيداغوجية أن تستمر وتتقوى. ولولا قبول الطلبة الخضوع للسلطة البيداغوجية لما حافظت السلطة البيداغوجية على نجاحها واستمراريتها، لأن السلطة لا تعمل إلا إذا اعترف بها، أي إذا لم يؤبه بها كقوة اعتبارية، وهذا يعني أن السلطة الرمزية لا تتجلى في "المنظومات الرمزية"، وإنما في كونها تتحدد بفضل علاقة معينة تربط من يمارس السلطة بمن يخضع لها، أي أنها تتحدد بينة المجال التي يؤكد فيها الاعتقاد ويعاد إنتاجه"، إن ما يعطي للكلمات، وكلمات السر، قوتها، وما يجعلها قادرة على حفظ النظام أو خرقه هو الإيمان بمشروعية الكلمات ومن ينطق بها، وهو إيمان ليس في إمكان الكلمات أن تنتج أو تولده³.

السلطة البيداغوجية تمارس على من ليس بسلطة، وتفرض عليه الخضوع والولاء، وبهذا تنعدم العلاقة التربوية التي من المفروض أن تسودها روابط الاجتماعية والإنسانية... ليحل محلها الترهيب والتخويف، ومع تراكم هذه السلوكيات تصبح جزءا من لاشعور طالب، حيث تشكل رقابة داخلية تتحكم في الطالب وتمنعه من تفكير ونقد.

الفاعلون التربويون يمارسون السلطة البيداغوجية، لأنها بكل بساطة مورست عليهم، لذلك يمارسون ما طبق عليهم. وهذه الاعتبارات تتحكم فيها أسباب نفسية محضة، لأن التربية كما قال غوستاف لوبون "...ليست

¹-ماكس فيبر، العنف الرمزي، المرجع السابق، ص 29.

²- عبد الرحمن ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، الجزء الثاني، الطبعة الأولى، مكتبة الهداية، دمشق، 2004، ص 167- 168.

³- بيير بورديو، العنف الرمزي، بحث في أصول علم الاجتماع التربوي، ترجمة نظير جاهل، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، بيروت، 1994، ص

إلا الفن الذي يمكن من تحويل الشعور إلى اللاشعوري¹. والمقصود بذلك أن التربية (الأسرة، التعليم، المجتمع...) يمكن مع التأثير الذي تحدثه عن طريق التكرار، من تحويل سلوك الإنسان (سواء كان إيجابيا أو سلبيا) من الشعور إلى اللاشعور.

المطلب الثاني: تجليات السلطة البيداغوجية

للسلطة البيداغوجية تجليات عديدة على التعليم (الفقرة الأولى) والطلبة (الفقرة الثانية).

الفقرة الأولى: تجليات السلطة البيداغوجية على التعليم

إن السلطة البيداغوجية لا تختلف عن السلطة السياسية أو الاجتماعية التي تمارس علينا في مختلف نواحي حياتنا، ويمكن أن نقول أن السلطة البيداغوجية أكثر قسوة من نظيرتها الأخرى، لأنها كما قال بيير بورديو "...على الأقل على قدر من النجاعة على المدى الطويل أكثر"²، لأنها تحدث تأثيرا كبيرا في نفسية الخاضعين لها. إن السلطة البيداغوجية لا يمكن لها أن تحتفظ بهيبتها وسموها إلا عن طريق السلطة الرمزية. تلك السلطة لا مرئية ولا يمكن أن تمارس إلا بتواطؤ الذين يأبون الاعتراف بأنهم يخضعون لها بل ويمارسونها³. أما رد فعل الطلبة تجاه هذه السلطة الرمزية فمن الطبيعي أن يكون هو الخضوع والولاء.

لذلك ليس غرابة أن نجد مؤسساتنا التعليمية تخرج سنويا جيوشا من الطلبة الحاقدين على السلطة البيداغوجية. لكن عندما تصل هذه الجيوش إلى إدارة السلطة في مختلف المجالات، تقوم بدورها بإنتاج ما طبق عليهم، لأن التناقض يعتبر من أهم صفات النفس البشرية، وهكذا يدخل المجتمع في دوامة لا يخرج منها من الإنتاج وإعادة الإنتاج.

إن السلطة البيداغوجية ستؤدي إلى تربية هذه الأجيال الحاضرة على ما تلقنوه في مشوارهم التعليمي، وستبقى مترسخة في نفسيتهم حتى تتوفر لهم الظروف المناسبة لإعادة إنتاجها في المستقبل، وبالتالي يتعين على التعليم أن يربي الأجيال الصاعدة على القيم: الخير، التعاون، الديمقراطية، التسامح، التطوع، المصلحة العامة، الاستقلالية...، إن تربية الأجيال على هذه القيم، سيجعلها تنعكس على المثل العليا للمجتمع. لكن تحقيق هذا الهدف، سيواجه العديد من العوائق، أهمها الأجيال التي ستعتبر هذه القيم ليست من أولوياتها أو تحمل قيم معارضة.

حولت السلطة البيداغوجية المؤسسات التعليمية من فضاءات للتربية على التفكير النقدي إلى فضاءات لتجسيد ثقافة الخضوع والولاء، وهذا لا يؤثر فقط على الطالب بل حتى على الدولة، لأن مختلف مؤسسات

¹ - غوستاف لوبون، روح التربية، ترجمة طه حسين، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، 2012، ص 30.

² - بيير بورديو وجان-كلود باستون، إعادة الإنتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، ترجمة ماهر تريش، الطبعة الأولى، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، 2007، ص 141.

³ - بيير بورديو، الرمز والسلطة، المرجع السابق، ص 47.

الدولة، مهما كانت طبيعتها ستلجأ إلى خريجي المؤسسات التعليمية للتدبير والقيادة، ومن الطبيعي أن يقوم هؤلاء الطلبة بإعادة إنتاج السلطة التي مورست عليهم في المؤسسات التعليمية.

الفقرة الثانية: تجليات السلطة البيداغوجية على نفسية الطلبة

إن الآثار النفسية للسلطة البيداغوجية هي أنها تخلق طلبة خائفين وخجولين وقلقين يسمعون ويطيعون كلام الفاعل التربوي دون أن يناقشوه أو ينتقدون. كما أن السلطة البيداغوجية ستؤثر سلباً على شخصية الخاضعين لها، حيث ستخلق طلبة ضعفاء لا يبادرون اتكاليين يفتقدون إلى الشجاعة والاستقلالية.

كما أن تكرار ممارسة السلطة البيداغوجية ستجعل الخاضعين لها، يتكيفون معها، وتصبح صفة ملازمة لنفسهم، لا يستطيعون الاستغناء عنها، يعتمدون عليها في مختلف نواحي حياتهم. وهذا بفضل مجموعة من العوامل خاصة التربية التي رسخت هذا التفكير عن طريق الممارسة المتكررة حتى أصبحت حقيقة مؤكدة في نفسية الخاضعين لها¹.

لذلك عندما تغيب السلطة البيداغوجية سيخرج الطلبة عن الانضباط، لأنهم اعتادوا على المراقبة وليس الحرية. قال غوستاف لوبون "أسوأ شيء في مدارسنا هو هذه المراقبة المتصلة التي تضيق الطفل وتثقل عليه، هذه المراقبة الشديدة السيئة التي تنتج الخداع والعصيان هي مصدر الشر في الحياة"².

يقول الأخصائي النفسي أدلر "إن مهمة الأستاذ هي التعرف على المشكلات التي تواجه الأطفال وتصحيح أخطاء الوالدين... إنه من الواجب على المدرس أن يقوم بما يفترض على الأم أن تقوم به. فلا يوجد من يستطيع إنجاز هذا بواسطة الشدة أو العقوبات، فعندما يأتي الطفل الجديد إلى المدرسة، ويجد أنه من الصعب عليه الارتباط بمدرسيه ورفاقه من التلاميذ فإنه لا يوجد ما هو أسوأ من توجيه النقد والتوبيخ لمثل هذا الطفل، فإن مثل هذه الطريقة في معالجة الأمور ستؤكد لدى الطفل صحة شعوره في عدم حب المدرسة"³. "إن ما نرغب في القيام به : وهو منع تطور العادات التي تقود إلى الهزيمة، والتي تخلق صعوبات لا داعي لها، ويمكن تصحيح النمو والتطور الخاطئ بسهولة خلال مرحلة الطفولة، وقبل أن تستحكم مثل هذه العادات، وعندما لا يتم تصحيحها مبكراً فإن آثارها الاجتماعية على حياة الطفل، عندما يصل إلى مرحلة البلوغ تكون خطيرة جداً وضارة"⁴.

ما يريد أدلر قوله هو أن الأطفال يأتون من أوضاع أسرية مختلفة، هنا يبرز دور الأستاذ ليأخذ من تربية التي يأتي بها الأطفال من الأسرة ما ينفعهم ويزول ما يضرهم. وهو ما أكدته أدلر قائلاً "إن المدرسة يمكن أن

¹- بيير بورديو، الرمز والسلطة، المرجع نفسه، ص 28.

²- غوستاف لوبون، روح التربية، المرجع السابق، ص 44.

³- ألفريد أدلر، معنى الحياة، ترجمة عادل نجيب بشري، الطبعة الأولى، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2005، ص 205.

⁴- ألفريد أدلر، معنى الحياة، المرجع نفسه، ص 221.

تحدث تغييرا ملحوظا في حياة الطفل، ولهذا فإنه علينا أن نجعل مدارسنا قادرة على تأدية هذه الوظيفة، وفي الوقت الحاضر فإن الفرد الذي يحصل على مقاليد السيطرة والحكم داخل المدرسة يستخدمها كأداة لإشباع غروره وخططه الطموحة، وكثيرا ما نسمع الآن بعودة النظام الصارم، فكيف يمكننا إذن أن نسمح بعودة النظام الظالم الصارم المتزمت والذي ثبت ضرره دائما في الماضي؟ ولماذا يكون التزمت والصرامة في المدرسة أحسن حالات بعد ما رأينا فشلها داخل المنزل؟ لقد تمكنت النظم المتزمتة والصادمة من تحقيق شيء واحد فقط، ألا وهو ثروة عالمية رافضة لهم... فمن المستحيل فرض نظام جامد على الطفل دون أن يؤدي إلى نتائج سيئة على نموه وتطوره النفسي... إن المدرسين لن يتمكنوا من إجبار الأطفال على تقبل هذا المنطق، ولن يتبقى إلا طريقة واحدة، وهي أن نتجنب بقدر الإمكان حدوث أي مواجهات، وأن نعامل الأطفال لا على أنهم مفردات العملية التعليمية بل على أنهم الهدف منها، فإنه يجب معاملة الأطفال كما لو كانوا بالغين، وعلى قدم المساواة مع مدرسيهم، وهذا سيجعل من الصعب على الطفل السقوط في خطأ الاعتقاد بأنه ضغط، أو أنه مهمل، وهكذا فإنه لن يجد نفسه مجبرا على الدخول في معركة مع مدرسيه، إن السلطة لا يجوز أن تعتمد على القوة، ولكن يجب أن تكون مبنية على الشعور الاجتماعي وحده. المدرسة ما هي إلا ذلك المعهد الذي يمر من خلاله كل الأطفال خلال نموهم وتطورهم النفسي، ولهذا فإنه من الواجب أن تتوافر فيه كل الشروط والمتطلبات التي تسمح بحدوث نمو نفسي صحي، والمدرسة التي يمكنها أن تتعاطف مع احتياجات التلاميذ النفسية هي وحدها التي يمكن أن نطلق عليها اسم المدرسة جيدة، وهي وحدها التي يمكنها أن توفر تعليما صالحا ومفيدا للحياة الاجتماعية...¹.

يعتبر التعليم المؤسسة الثانية بعد الأسرة المسؤولة على التربية، وعندما تقوم الأسرة الانتهاء من دورها في تربية الطفل، يجد هذا الأخير نفسه في مؤسسة التعليم التي من المنتظر منها أن تتطلع بهذا الدور. وليس من السهل أن يقوم التعليم بتربية الأطفال تربية صالحة إذا تلقى الطفل تربية غير صالحة من الأسرة، هنا يجد الفاعل التربوي أمام مهمة صعبة خاصة إذا تجاوز هذا الطفل سن التربية، لأنه عندما يتجاوز الإنسان مرحلة الطفولة يكون حينما تشكل اللاوعي، وبعدها يصعب تغييره، لأن الطفل مثل الشجرة، إذا قامت معوجة من البداية، فإنها ستبقى كذلك طيلة حياتها.

لا جدال من الناحية النفسية في كون أن جميع الطلبة الذين خضعوا للسلطة البيداغوجية، سيعملون على إعادة إنتاجها في المستقبل.

إذا أردنا تقييم السلطة البيداغوجية، وعلاقتها بالطالب نجدها تساهم في مجموعة من الظواهر السلبية:

- تشجع الطلبة على التبعية والاتكالية على الأستاذ، لذلك فهي لا تربهم على الاستقلالية والاعتماد على

الذات.

¹- ألفريد أدلر، الطبيعة البشرية، المرجع السابق، ص 280-283.

- السلطة البيداغوجية تعتبر من بين أسباب تخلي العديد من الطلبة عن الدراسة، حيث في سنة - 2016 2017 غادر المدرسة 177 279 تلميذ قبل حصولهم على شهادة البكالوريا¹. كما غادر التعليم العالي نسبة 64% من دون شهادة: 25.2% منهم يغادرون الدراسة في السنة الأولى من الإجازة، و40.2% بعد سنتين من الدراسة². إن رجوع هذا الكم الهائل من الطلبة إلى المجتمع بدور عمل، سيساهم في ظهور العديد من الظواهر الاجتماعية التي لن تزيد الوضع إلا تدهورا ماديا ومعنويا؛

- لا تحفز الطلبة على الإبداع والتفكير والنقاش.
هناك العديد من الفاعلين التربويين الذين يقرون أن السلطة البيداغوجية هي الأداة الناجحة لضبط الطلبة، هذا الرأي قد يكون صحيحا عندما يتعلق الأمر بالجانب الضبطي. لكن يجب أن لا ننسى أن السلطة البيداغوجية التي تمارس على الطلبة، ستدفع هؤلاء الطلبة لا شعوريا إلى إعادة إنتاجها في مختلف نواحي حياتهم، بهذه الطريقة سيفسد المجتمع.

تخرج المؤسسات التعليمية جيوش من الطلبة الحاقدين على السلطة، وبمجرد أن تصل هذه الجيوش إلى المرافق العمومية، تقوم بإعادة إنتاج ما طبق عليها من قبل السلطة البيداغوجية. هكذا يشتغل نسق السلطة، والتعليم ليست إلا حلقة من بين مجموعة من الحلقات، تعمل على إعادة إنتاج السلطة بطريقة بيداغوجية. وبالتالي، الفاعلون التربويون يمارسون السلطة البيداغوجية، والطلبة يخضعون لها، أي أن الفاعلون ينتجون، والطلبة يقومون بإعادة الإنتاج. وبهذه هذه الطريقة تحافظ السلطة البيداغوجية على ديمومتها واستمراريتها داخل نسق التعليم.

إذا أردنا تتبع السلطة الممارسة على الطفل وكيف تؤثر في شخصيته، في أهم مراحل حياته، سنجد مايلي:

1- الأسرة: يتعرض الطفل منذ نشأته لقمع السلطة الأبوية، في المرحلة الأولى ينتقد الطفل هذه السلطة، وفي المرحلة الثانية يتمرد عليها، وفي المرحلة الثالثة يتقبلها وتصبح جزء من شخصيته، والوصول إلى المرحلة الأخيرة يعني أنه أصبح مشروعا مؤهلا لإعادة إنتاج السلطة الأبوية، عندما يصبح أبا في المستقبل. وبالتالي ترجع ممارسة الآباء للسلطة الأبوية إلى إعادة إنتاج السلطة الأبوية التي مورست عليهم، عندما كانوا أطفالا، ورغم معارضتهم لهذه السلطة في مرحلة الطفولة، إلا أنهم في مرحلة البلوغ يمارسونها، لأنها عن طريق التربية أصبحت جزءا من اللاشعور لديهم. وهذه العملية التي خضع لها الآباء، سيخضع لها الأبناء أيضا في المستقبل، هكذا تشكل السلطة الأبوية نسق يشتغل بشكل متكامل ومستدام.

2- المدرسة: عندما يلتحق الطفل بالمدرسة يتعرض أيضا لقمع الفاعل التربوي، هذا الأخيرة عوض أن يقوم بالتخفيف من حدة الأزمات النفسية للأطفال، يقوم بزيادتها وتطويرها من خلال السلطة البيداغوجية.

¹- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، مدرسة العدالة الاجتماعية، مساهمة في التفكير حول النموذج التنموي، 2018، ص 14.

²- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013، المكتسبات والمعوقات والتحديات، 2014،

3- المجتمع: عندما يتلقى الطفل تربية قمعية في الأسرة والتعليم، يخرج إلى المجتمع كمحاولة للهروب من الواقع الذي يعيشه. لكنه يصطدم بأمر الواقع، إذ حتى دور الفرد يتحدد في المجتمع نفسه بناء على سلطته المالية أو الوظيفية أو العائلية أو الطبقية، خارج هذا الإطار ليس للفرد أي دور سوى أن يكون عبدا للسلطة الاجتماعية المهيمنة.

وعليه، فهذا الطفل الذي كان مثل الملائكة في طفولته تحول بفضل السلطة المعنوية الممارسة عليه في الأسرة والتعليم والمجتمع، إلى مستبد وامتد.

وبالتالي، يتعين علينا الاعتراف أن الطالب مهما كانت وضعيته النفسية، فإنها نتاج التربية الأسرية والتعليمية، ومن أراد أن ينتقد الطلبة الذين يبدوون له سيئين، فإنه يتعين عليه أن ينتقد الأسرة والتعليم اللذين ينتجان لنا هذه النفسيات، أما الطلبة فمهما كان سلوكهم، فهم ليس لهم أي ذنب، سوى الوجود في محيط متعسف.

نخلص مما سبق، أن الأسرة والتعليم ينتجان، والطلبة يقومون بإعادة إنتاج التربية التي تلقنوها، وواهم من يعتقد أن هذه الطريقة ستغير النسق التعليمي، بل وعلى العكس من ذلك، هذه الطريقة تدعم النسق وتزوده بالموارد البشرية (الطلبة) والنفسية (نفسيات الطلبة المضطهدة) لكي يحافظ على استمراره. ولا يمكن لأي قوانين أو برامج تغيير ما تشبعت به النفوس، يجب انتظار عشرات السنين بل وقرون حتى تبدأ هذه النفسيات تتغير تدريجيا حسب تغير الأجيال.

خاتمة:

نخلص مما سبق، أنه بفضل علم النفس التربوي وعلم الاجتماع التربوي تمكنا من معرفة حقيقة السلطة البيداغوجية، ومختلف العوامل النفسية والاجتماعية التي تقف خلف هذه السلطة البيداغوجية، وكيف تقوم هذه الأخيرة بإنتاج وإعادة إنتاج النسق الاجتماعي السائد.

قائمة المراجع:

1. ألفريد أدلر، معنى الحياة، ترجمة عادل نجيب بشري، الطبعة الأولى، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2005.
2. ألفريد أدلر، الطبيعة البشرية، ترجمة عادل نجيب بشري، الطبعة الثانية، القاهرة، 2009.
3. بيير بورديو، العنف الرمزي، بحث في أصول علم الاجتماع التربوي، ترجمة نظير جاهل، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، بيروت، 1994.
4. بيير بورديو وجان-كلود باستون، إعادة الإنتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، ترجمة ماهر تريش، الطبعة الأولى، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، 2007.

5. بيير بورديو، العنف الرمزي، بحث في أصول علم الاجتماع التربوي، ترجمة نظير جاهل، الطبعة الأولى، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1994.
6. حكمت شقور، العلاقة بين المدرس والمعلم في بعدها البيداغوجي والاجتماعي، دفاتر التربية والتكوين، المتعلم مشروع مواطن الغد، العدد 10، المجلس الأعلى للتعليم، 2013.
7. حماني أقبلي، خصوصيات عمل التلميذ، قراءة في كتب "مهنة التلميذ لروني لابوردودي"، دفاتر التربية والتكوين، المتعلم مشروع مواطن الغد، العدد 10، المجلس الأعلى للتعليم، 2013.
8. عبد الرحمن ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، الجزء الثاني، الطبعة الأولى، مكتبة الهداية، دمشق، 2004.
9. غوستاف لوبون، روح التربية، ترجمة طه حسين، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، 2012.
10. ماكس فيبر، رجل العلم ورجل السياسة، ترجمة نادر ذكرى، الطبعة الأولى، دار الحقيقة، بيروت، 1982.
11. ميشيل فوكو، المعرفة والسلطة، ترجمة عبد العزيز العيادي، الطبعة الأولى، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1994.
12. محمد عابد الجابري، أضواء على مشكلة التعليم بالمغرب، دار النشر العربية، الدار البيضاء.
13. استطاع رأي حول مهام ومهنة الأستاذ الباحث، أنجر سنة 2008، من قبل المجلس الأعلى للتعليم، دفاتر التربية والتكوين، مهام المدرس ورسائله التربوية، المجلس الأعلى للتعليم، عدد مزدوج 9/8، 2013.
14. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013، المكتسبات والمعوقات والتحديات، 2014.
15. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، مدرسة العدالة الاجتماعية، مساهمة في التفكير حول النموذج التنموي، 2018.

العجائبيّ في أمكنة الفعل الدرامي بين غايات إيهام المشاهد ومسارات إدماج طفل التوحّد

Fantasy in the spaces of dramatic action: Between the goals of deluding the audience and the processes of integrating autistic children

الأستاذ المساعد زهير بن ترديت / المعهد العالي للعلوم الإنسانية بمدنين، جامعة قابس، تونس

Zouhaier Ben Terdayet, Assistant Professor at the Higher Institute of Human Sciences of Medenine, University of Gabes - Tunisia

ملخص:

تسعى هذه الدراسة إلى البحث في عجائبية أمكنة الفعل الدرامي بين وظائفها التي عرفها المسرح الإغريقي ونظر لها أرسطو طاليس في كتابه فنّ الشعر وبين مساراتها الإدماجية مع ظهور اضطراب التوحّد؛ حيث نحاول الرّبط بين تجربة تطبيقية أنجزناها ومباحث نظرية اطلّعنا على كنهها ومحتواها. ونستخلص منها غايات توظيف المكان بين التطهير والإيهام إذ تصنع الفرجة المسرحية لفائدة المشاهد وصنّاعها على حدّ السّواء. وحين يكون أبطالها حاملين طيف التوحّد تحقق لهم ما لا تحقّقه للمشاهدين .

الكلمات المفتاحية: العجائبي-الفعل الدرامي-الإيهام- الإدماج- التوحّد- التطهير.

Abstract:

This article aims to study fantasy in the spaces of dramatic action whose functions are defined by the Greek theatre and theorized by Aristotle Thales in his book The Art of Poetry on one hand and employed within the processes of integrating autistic children on the other hand. Within this respect, a link is meant to be established between an applied experiment that we completed and theoretical investigations that we learned about its essence and content. We derived conclusions from the purposes of employing the space between purification and delusion. In fact, the theatrical spectacle is created for the benefit of the spectator and the playwright alike, but when the heroes are on the autism spectrum, the play achieves for them what it does not achieve for normal audience

Keywords: Fantasy - dramatic action - illusion - integration - autism - Purification.

مقدمة :

كان الفنّ المسرحيّ عند انطلاقته مع كَتّاب الدراما الإغريقية يستلهم من الإلياذة والأوديسا للشاعر هومروس ; ملحمة تجنّح في عالم الأساطير العجيبة وتنغرس في وقائع تاريخيّة في الآن ذاته. الحرب لها جنود على الميدان وفي نفس الوقت لها عوالم خارقة تتجاوز العقل والبرهان. يقول تودوروف (Tzvetan Todorov): "إنّ العجيب يلقي بنا في عالم ذي قوانين مختلفة تماما عن قوانين عالمنا،"¹. فالمعارك يخوضها بالإضافة إلى الجند قادة من أنصاف الآلهة ; أخيل مثلا لا يمكن أن يقتل إلا إذا ما ضرب بسهم في قدمه. أمّا الآلهة نفسها فكانت تتصارع فيما بينها ; بعضها يناصر طروادة ويرى أنّها مظلومة والبعض الآخر يناصر الإغريق ويرى أنّ المعركة هي استرداد لشرف استباحه باريس بن فريام أمير طروادة حين فرّ بهيلين زوجة مينلاوس . إذن منذ البدء كان العجب يتملّكنا ونحن نستمتع إلى هذه الأساطير ونتخيّل هذه الشخصيات.

يعرّف روجيه كايوا (Roger Caillois)، مفهوم العجائبي ب"أنّه اقتحام الممنوع الذي لا يمكن أن يحدث، و لكنّه رغم ذلك يحدث في نقطة و في لحظة دقيقة، و في عالم متجدّد بامتياز، عالم مادي فوق الواقع."²

هذا المفهوم هو ما انبنت عليه الدراما بأشكالها المختلفة ; ألم يقل أرسطو طاليس في كتاب فن الشعر : " إن عمل الشّاعر ليس رواية ما وقع بل ما يجوز وقوعه."³ وأكد أنّ : " عنصر الرّوعة ينبغي إدخاله في التراجيديا...ومخالفة العقل هي أكبر ما يعتمد عليه عنصر الرّوعة."⁴

1- عجائبية أمكنة الفعل الدرامي ودورها في خلق الإيهام .

لعبت أمكنة الأحداث في الإلياذة والأوديسا دورا محوريا ; ففي الإلياذة مثلا دارت أحداث في السّماء ودارت أحداث في البحر وأخرى على اليابسة. بل أنّ بعضها دار داخل حصان خشبيّ - عجيب وغريب - غير مجرى الأحداث كلّها، حصان طروادة الذي أبدع "أوليس" فكرته ليوحي للأعداء بأنّه هدية من الآلهة وبشرى انتصار ولما أدخلوه إلى المدينة خرج منه المقاتلون القادة وفتحوا أبواب الأسوار ليدخل جيش الإغريق ويدكّ طروادة.

أمّا في الأوديسا فإنّ أغلب الأحداث دارت في البحر أو في جزر عجيبة أحاط بها البحر من كل جانب ; فهذه جزيرة العمالقة أكلي البشر، وتلك جزيرة اللوتوس التي من يأكل من ثمارها ينسى طريق عودته وكل شيء عن حياته الماضية، فسحرها يذيب العقول. وتلك جبال رؤوسها أفاعي ولا عجب، فالأسطورة عالم من الخيال يأخذ من الواقع شذرات.

¹ -Todorov, Introduction à la Littérature Fantastique, Éditions du Seuil, Paris, (Coll ; Points), 1972, P172.

² Denis Labbé et Gibert Millet, Le fantastique, Ellipse édition, Paris, 2000, p 6

³ - أرسطو طاليس، كتاب فن الشعر ، فن الشعر ، ترجمة وتحقيق بدوي (عبد الرحمان) ، مكتبة النهضة المصريّة ، القاهرة مصر، 1953، ص 64.

⁴ - المصدر نفسه ، ص 68.

بما أن الفن المسرحي يقوم على المحاكاة فقد دأب على خلق أحداث وهمية أو أحداث لها صلة بالواقع; تدور في فضاءات زمانية ومكانية خاصة بها لا تنتهي غالباً لفضاءات المشاهد. ولتعميق هذا العزل - إن صحّ القول- حدّد في البدء فضاءاً للعب المسرحي سمي ركحاً وفضاءاً للجماهير التي تشاهد; والهدف من ذلك تعميق الإيهام; حيث يتفق المشاهدون مع الفاعلين أنّ الأحداث تدور في الزمان الذي أنبأ به المخرج وكذلك المكان من خلال ما تصوّره المناظر أو الكلمات.

إنّ ما سميّ بالجدار الرابع وهو جدار وهمي يفصل بين الركح والجمهور خدّم غايات الإيهام من خلال ممارسة عجيبة ساحرة، فأنت ترى الممثل أمامك ومن خلال تقمصه للشخصية وما أحاط به من ديكور ومؤثرات - رسمت فضاءات وهمية للأحداث- تقتنع أنّه الشخصية التي يؤدي، فتبكي لحزنها وتضحك لسعادتها; فأنت المسحور بألعابه وخدعه المفتون بصور المخرج وعبارات الكاتب وأداء الممثل تهت بخيالك ووجدانك. فقد تعاقدت مع المبدع واتفقت معه على أن تصدّق قوله وفعله; فإن قال: أنا محتجز في هذا الكهف، صدقت قوله حتى ولو كان العرض لا يعتمد ديكورا يوجي بوجود الكهف فالصورة يتخيلها المشاهد مباشرة إثر ما ينطق أو يفعل الممثل.

إنّ المكان المسرحي عموماً هو تصوير لفضاء الأحداث يعمّق الإيهام ويبعث على العجب المخالف للمعتاد.

2- أمكنة الفعل الدرامي ومسارات تطوير قدرات طفل التوحّد

نشأ العلاج النفسي بالدراما مع مورينو (Jacob Levy Moreno-1911). وظهرت استخدامات جديدة لهذا الفن تغيّرت فيها الوظائف، فلم نعد في حاجة إلى جمهور نوهمه بالأفعال ونفصله عن عوالم الأحداث، بل جعلنا من المريض ممثلاً يقدّم لأجل ذاته ومع الآخرين أدواراً من حياته، ففي سنة 1912 حضر جاكوب ليفي مورينو دروس سيغموند فرويد (Sigmund Freud 1900) حول الأحلام (Télépathique) وحين سأله فرويد عن دراساته أجابه "أبدأ من حيث تنتهي. تضع الناس في وضعيات مصطنعة في مكتبك أما أنا ألتقيهم في الشارع وفي بيوتهم وفي أوساطهم. أنتم تحللون أحلامهم وأنا أعطيهم الشجاعة كي يحلموا من جديد. أدرب الناس كيف يلعبون دور الإله"¹ أي صاحب القدرة والفعل،. فيستدعي فضاءات واقعه أو ماضيه كي يكمل بناء أركان قصته. مما يساعده على الاندماج فيها واسترجاع أفعاله وسلوكياته حتّى يتخلّص منها، فدور المكان تحقيق مزيد من الانغماس داخل الذات التي تؤدي الدور وليس الانفصال عن جمهور يراد أن تخيل إليه الأحداث.

تقول شيتزنبارك (Schutzenberger Anne): "في البسيكو دراما يتمثل الأمر في أن تحيا في إطار مجموعة وضعيّة مضت أو هي جارية الآن، أو يمكن أن تكون مستقبلية، ليس بواسطة الحكيم وإنما بواسطة الفعل المرتجل".²

¹ Maurice –David Matisson Le psychodrame Edition universitaires –Paris 1973 p22.

² - Ryngaert(J P), Le Jeu dramatique en milieu scolaire – Paris. Cedic 1977.- P 21.

تطوّر علم النفس وتجلّت معه خفايا اضطرابات لم تكن معهودة كاضطراب التوحّد الذي اكتشفه الطبيب النمساوي ليو كانر (Leo Kanner's) في سنة 1943 وعرّفه بصعوبات التّواصل ورغبة الطفل في الانزواء و"عدم قدرته على إقامة علاقة طبيعيّة مع الناس وشذوذ اللغة. وامتلاك الطفل لطاقة قائمة على التذكّر والتكرار ولعب نمطي مكرّر ورغبة في ذات الأشياء الموجودة في البيئة".¹

فهل تمكّن الفعل المسرحي مرّة أخرى من لعب أدوار غير تلك التي عهدناها في المسارح؟ هل أمكن للفعل المسرحي وأمكنته تطوير قدرات هذا المضطرب؟ فالمصاب باضطراب التوحّد يعاني من صعوبات جمّة تتجلى في عدم إدراكه مثلاً بالجسد ووعيه به كما لا يستوعب الفضاء بشكل سريع ويصعب عليه فهم الاتجاهات؛ أعلى، أسفل، يمين، يسار وقبول الأمكنة الجديدة، لاحظ فونتان (Fontaine-1991) أنّ الأطفال الذين يعانون من تأخر في التعلّم يتّصفون بتأخّر في تكوين العمليات الذهنية لهذا التعلّم ومن بين القدرات الذهنية التي يمكن من بنيات تنظيم "فعليّة التنظيم هذه يمكن أن تكون حسب الفضاء أو المكان وحسب الزمان".²

التوحّد حسب هوشمان (Jacques Hochmann 1956) هو الطريق الثالث، عالم يخلقه الطفل للدّفاع عن نفسه ضد عالم مؤلم يعيشه ولا يستطيع مساعدته على التعبير عن أوجاعه.³ وهؤلاء الأطفال أقلّ ميلاً للاحتضان. يظهرون عجزاً عن التفاعل الاجتماعي وحساسيّة للضجيج ويركزون على أهداف ذات طابع أنانيّ يتمركز حول الذات.

في سنة 1989 افترض داوسون وليوي (Dawson and Lewey) وجود عطب في النّظام الشّبكي /الطرفي/ القشري/الدماغيّ وهو مركز الانتباه لما هو جديد وللمثيرات المفاجئة، لدعم وجهة النظر لاحظ أن أطفال الانطواء يظهرون استجابات فيزيولوجية شاذة للمثيرات الجديدة - الغريبة- وهم أبطأ في التعود عليها. وقد شكّلت هذه النتائج الأساس للعلاج الموجّه نحو الطفل حيث يستخدم التقليد لزيادة المهارات الاجتماعية والعقلية مثل اللّعب بالدمى، تبادل الأدوار، الانتباه المشترك واللّعب الرّمزي.⁴

من الأهداف العلاجيّة التي حدّدها المختصّون "تعويد الطّفل على التّقليد والتّجاوب الاجتماعيّ- اللّعب الوظيفيّ والرّمزي- التّفاوض للحصول على المكان والنّشاط".⁵

¹ - ليمان روبرت وهيمبري كيجن طوني، تدخلات الصحة النفسية لأطفال ما قبل المدرسة، ترجمة الريحاني سليمان ونزيه حمدي و نزهة داود - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والمركز العربي للتعبير والترجمة والتأليف والنشر بدمشق 1998، ص 208

² - غازي شقرون، أنشطة لإعداد الطفل لتعلّم القراءة والكتابة والرياضيات، دليل المربي، نشر دار محمد علي الحامي، صفاقس، تونس، بدون تاريخ، ص 09.

³ - Robert Samache -Psychologie clinique et psychopathologie -Editions Bréal Amazon France – cedex – France 2005 p309

⁴ - ليمان روبرت وهيمبري كيجن طوني، تدخلات الصحة النفسية لأطفال ما قبل المدرسة، مصدر سابق، ص 213.

⁵ - المصدر نفسه، ص 218.

لقد بيّنت منظمة الصحة العالمية أنّ " الإعاقة تحدث بسبب التفاعل بين الأشخاص المصابين بعاهة والحوادث في المواقف والبيئات المحيطة التي تحول دون مشاركتهم مشاركة كاملة فعّالة في مجتمعهم، على قدم المساواة مع الآخرين.¹"

بصفة عامة كل فرد له إعاقات تحول بينه وبين القيام ببعض المهمّات. والطفل المصاب باضطراب التوحّد يعاني من مشكلات تمثّل جسده داخل المكان. لذا فإنّ من أولى مهام المرّبي أن يطور قدراته في هذا المجال ليفهم الاتجاهات والأفعال المناسبة لكلّ فضاء. فاعتماد أساليب التّدرّيس المباشرة قد تكون مفيدة لكنّ استخدام اللّعب الدراميّ يمكن أن يكون أكثر فاعليّة. إنّ أنشطة الألعاب الدرامية تتركز على مبدأ الحركة والصوت وتتمثل في ألعاب ارتجالية قد تنطلق من مثيرات كعروسة أو دمية أو لعبة أو موضوع ما... حيث يسعى المنشط إلى تحريض اللّعب على التفاعل ومن ثمة يلاحظ ردود أفعاله والعوائق التي تعترضه فيحاول عن طريق الألعاب مساعدته على تطوير قدراته.

لذا فإنّ استخدام الألعاب الدرامية لمساعدة المصاب باضطراب التوحّد تجعل مهمّتنا الأولى في هذا الإطار أن نسهّل تفاعله مع الحواجز والبيئات المحيطة كما ورد في اتفاقية منظمة الصحة السابق ذكرها.

انطلاقاً من هذه المعطيات أنجزنا في سنة 2016 تجربة إدماجية مع ستة أطفال يعانون من اضطراب التوحّد. وبعد الملاحظة أنجزنا ألعاباً تطوّر قدراتهم وتشدّ انتباههم. ثم انطلقنا في خلق فضاءات عجيبة لا يجدون بداً من الانتباه إليها وهم الذين لا يرغبون في التغيير. استخدمنا الإضاءة السوداء فظهرت الغابة العجيبة تسحر العيون بألوان أشجارها الخضراء وثمارها الصفراء. إنّها مرحلة هامة جعلت أطفالنا يندمجون مع العمل ويطمحون للمشاركة فيه ودخول عوالمه.

يعاني الطفل المصاب باضطراب التوحّد من مشاكل في المجال النفسيّ الحركيّ الذي يضمّ صورة جسده والأجسام التي يحيط بها وهو ما يعبر عنه بالحسّ الدهليزي²، المسؤول عن الإحساس بالجاذبيّة والتوازن والتناسق الحركيّ عند الوثب أو القفز من مكان مرتفع أو العزف أو ركوب الدراجة أو الحصان... فيشمل حركة المفاصل والعضلات وتوجّه الجسد في الفراغ...

حين نعمل على ترغيب الأطفال ليدخلوا أمكنة أحداث مسرحيّتهم ليصبحوا أبطالاً فيها نمكّتهم من دربة للتعود على قبول عوالم أخرى تماماً كما نطور قدراتهم الحسيّة الحركيّة.

حين تنتقل التربية الحسيّة الحركيّة إلى فعل منتج داخل فضاءات متنوّعة لها أن تعبر بالطفّل من مخاوفه واضطراباتّه إلى تكيف مع ما يحيط به " فجوثري (Guthrie-1886-1959) ميّز بين الحركة والفعل وقال إنّ

1 - اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والبروتوكول الاختياري، منظمة الصحة العالمية 2001.

2 - سهام الخفش، الأطفال التوحديون: دليل إرشاد للوالدين والمعلمين، دار يافا العالمية، 2007، ص 117.

الحركة نمط من الاستجابات الغديّة ، أما الفعل فهو سلسلة حركات تؤدّي إلى نتيجة، بمعنى أنّ الحركة آليّة، ولكنّ الفعل أكبر من ذلك.¹

لنأخذ مثلاً على ذلك: بعض الأطفال الذين يعانون من اضطراب التوحّد يتابعون حركة الدوائر سواء كان ذلك بصريّاً بمتابعتها على شاشة التّلفزة أو حركيّاً بالدوران معها إذا ما كانت أطواقاً بلاستيكيّة تحرّكها لتدور على الأرض. إنّهُ يحدّد مسافة ما من هذه الأطواق وينطلق بشكل تلقائيّ بالدوران معها إنّهُ يخلق إطاراً مكانيّاً وفضاءً لعبيّاً. لنفترض أنّنا وضعنا تلك الدوائر على يدي وحش مخيف وجعلنا الوحش يدور سيتبع عندها الطفل الدوائر غير أبه بالوحش. ثمّ باعتماد قاعدة التدرّج نزول الأطواق ونترك الوحش يقوم بنفس الحركات فسترى أنّ الطفل سيتعوّد على مطاردة الوحش ومواجهته، إذا ما جعلنا الوحش يضيّف بعض الأفعال كأن يضرب بلطف الطّفل أو يحاول لمسه وهو يدور سيدفع الأمر بالطّفل لردّ الفعل. عندها نجعل وحشنا يظهر انهزامه أمام قوة الطّفل رغم أنّ ردّ فعل الطّفل كان بسيطاً سنحقّق بذلك تغييراً في الوضع النفسيّ للطّفل، سيدشعر بأنّه قادر على ردّ الفعل ومواجهة الخوف والانتصار على المجهول. كلّ ذلك تحقّق بفضل مكان اللّعب الذي أصبحت له وظيفة إدمائيّة فهو عتبة ينتقل عبرها الطّفل من وضع إلى وضع ومن سلبية وانكفاء إلى فعل واقتدار.

وإذا ما استعنا بالإضاءة المسرحيّة لنصنع دوائر ضوئيّة تحدّد أمكنة ما كمكان المواجهة بين الطّفل والوحش. نلاحظ أنّ الطّفل لما نضعه بداخلها لا يغادرها ربّما خوفاً من ظلمة تحيط بها رغم أنّ داخل الضوء وحش لكنّه معلوم وسبق للطّفل أن هزمه. ولكن أيضاً رغبة منه في عدم مغادرة فضاء اللّعب وفقاً لقاعدة "هنا نلعب ولا لعب خارج هذا الفضاء".² إنّ دائرة الضوء حدّدت مركزاً ينطلق منه الطّفل ليواجه العالم. يقول مارسيا إلياد " إنّ تعيين نقطة ثابتة أي مركز لهو فعل يضارع خلق العالم."³

يخشى هؤلاء الأطفال الأضواء السّاطعة وينفرون من الأصوات الصّاخبة لأنها تؤثر في الدّماغ وتحدث اضطرابات في التّوصيلات العصبية ولكن باستخدامها المتدرّج لخلق العالم العجائبي والفضاءات السّاحرة التي تمكّنه من اللّعب والصّراخ وإعلان وجوده وهو في وضع آمن منفصل عن الجمهور أمكن لنا ذلك.

لقد أصبح المكان ملهماً روحياً وفضاءً تطهيريّاً يساعد الطّفل على تفرّغ طاقته و تحقيق متعته. إنّها أمكنة للفعل المسرحيّ احتوت عناصر التّحدّي كالوحش والدوائر المطلوب القفز فيها والطاولة التي عليه الوقوف فوقها ورفع يديه والحواجز التي يحصل عليها إذا ما تمكّن من انجاز المطلوب داخل الفضاء المحدّد كحصوله على تاج يرتديه أو ثمرة يقطفها أو صعود فوق ظهر الوحش وكلّها مكافآت لعبيّة لها فضاءات خاصة بها.

¹ - عبد المنعم الحفني ، موسوعة مدارس علم النفس ، مكتبة مدبولي، مصر، دون تاريخ، ص486.

² - Jean Claude Landier – Barret Gisèle , Expression dramatique – Théâtre-, université de Montréal -1976 – , P 180.

³ - مرسيا إلياد ، المقدس والديوي ، ترجمة عبد الهادي عباس المحامي ، دار دمشق للطباعة والنشر و التوزيع، الطبعة الأولى، 1988، ص 26.

في سنة 2020 أنجزنا تجربة إدماج طفلين يحملان اضطراب التوحد مع خمسة آخرين لهم إعاقات عضوية أو ذهنية وستة أطفال لا يحملون إعاقات كان عملنا بحثيا في إطار مختبر مسرحي يشارك فيه بالإضافة إلى الفنانين مختصون نفسيون وآخرون اجتماعيون وعدد من المربين المختصين. عملا مسرحيا استخرجنا نصّه من هواجس الأطفال وأحلامهم التي توصلنا إليها من خلال ألعاب درامية أظهرت ما يكمن في بواطنهم فليون شانسرال في أول كتاب وضعه حول الألعاب الدرامية (Chancerel-1936) عرّف هذه التقنية بأنها: "ألعاب تعطي للأطفال وسيلة لإظهار مشاعرهم الباطنية وملاحظاتهم الشخصية وذلك بواسطة الحركة والصوت . وهدفها تطوير رغباتهم وقدراتهم التعبيرية وتوجيهها. وتتمثل في أنشطة متنوّعة انطلاقا من اللعب البسيط الذي يمارسه الطفل بتقليد شخصية أو حيوان أو مهنة وصولا إلى اللعب الجماعي المتضمّن لرغبات وأفكار كلّ فرد".¹ وباعتبار الألعاب متنوّعة تستخدم الجسد والصوت والرسم ومسرح الأشياء فقد جلب انتباهنا كثرة المخاوف لدى بعضهم وهي مخاوف مرتبطة بزمان الظهيرة والليل أي فترات النوم حيث دأب الآباء على الاستعانة بقصص الغول وغيرها من الشخصيات التي تخيف الأطفال فيركنون إلى النوم واقتداء بمنهج وينكوت (Winnicott- 1994) الذي عارض فكرة تجنّب مرحلة الشباب وما تفرزه من نشاط مفرط فقال: "مرحلة الشباب ترفض النوم أو حتّى الغيبوبة فعلى المجتمع أن يدعم يقظتها ويحتويها".² دفعنا بأطفال لمقاومة مخاوفهم بأن قسمنا فضاء اللعب إلى فضاءين فضاء الخوف واليأس وقد حددناه بغرف يختبئ فيها الأطفال وفضاء المقاومة والأمل حددناه بمدارج متحركة يربطها الأطفال ببعضها لتصبح جسر تحقيق الأمانى وإبراز المواهب. ولكننا لاحظنا خوف الطفلين الحاملين لاضطراب التوحد من الصعود على المدارج والأماكن المرتفعة فانطلقنا في البحث عن ما يكتنز في باطنهما من مواهب ووجدنا أن الفتاة تمتلك موهبة رائعة في الغناء قمنا باستثارتها فكانت أحيانا لا تتجاوب ففكرنا في تغيير فضاء اللعب حتى ندفعها للتجاوب لذا صنعنا مدارج تؤدي إلى جسر وقمنا بتلوينها على شكل قوس قزح وانطلقنا في لعب جماعي يشارك فيها الجميع بالصعود لعبور الجسر وحين تصعد فتاتنا نخصّص لها إضاءة وندفعها للغناء في أعلى المدارج . بعد أيام من التمارين لم تعد تجد أية صعوبة في الصعود بل أصبحت تتفاعل مع المؤثرات التي نحدثها لصناعة المشهد كالثلج مثلا دون أن تنقطع عن الغناء*، إن الفضاء المكاني فضاء آمن بالنسبة لطفل التوحد فهو محدّد وله إضاءته وألوانه ولا يمكن للآخرين أن يعبروا إليه إلاّ عبر عقولهم ووجدانهم.

¹ -Chancerel Léon et Joly- Charbonnier (Hélène) et Hussenot- Saussoy (Anne-Marie) , Jeux dramatiques dans L'éducation - Librairie théâtrale , Rue Marivaux Paris. Écrit En 1936 –Imprimerie Launay – P05et P06.

² - Winnicott D.W , Déprivation et délinquance .Edition Payot et Rivages – France 1994 P186

* ينظر الملاحق ص 10

خلاصة :

يلعب مكان الفعل الدرامي دورا هاما في تحديد خصوصية المشهد لدى المتفرج وفي الآن ذاته لدى اللاعب فيخلق الصورة في وجدان الطفل المصاب باضطراب التوحد ليعي خصوصيتها ويتعود على الاختلاف بينها وبين الأمكنة الأخرى، إنّ ما يعيه الإنسان ليس إلا نسبة صغيرة مقارنة بما يحمله اللاوعي ومن الحيف أن نركّز على النسبة الضئيلة ونترك فرصة كبيرة للعمل على تطوير قدرات طفل التوحد عبر مساحة اللاوعي ونؤثتها بأمكنة متنوعة الإضاءات والموسيقى والتميمات الركحية حتى يتمكن من الوعي بكل واحدة منها وما تختلف فيه عن الأخرى.

إنّ عالم الإنسان عجيب وغريب تسعى العلوم الصحيحة لتسهيل مهمّاته وفهم خصائصه الجسدية وتسعى العلوم الإنسانية إلى فهم أغواره وكشف أسرار روحه وأفكاره، ولعلّ العجيب يكتنز الجمال والتشويق. إنّ المصاب باضطراب التوحد مختلف يبعث فينا الرغبة في اكتشاف عالمه والفعل الدرامي يسمح لنا باختراق هذا العالم وتمكين الطفل من دخول عالمنا. لكلّ عالم مكانه حيث تظهر عثرات هذا المختلف في عدم وعيه بالأمكنة وخصوصياتها فنمتطي صهوة الفعل الدرامي ونجرّب مع المصاب باضطراب التوحد الأمكنة مسرحيًا لنعبر به إلى أمكنة الواقع.

قائمة المصادر والمراجع :

1. إلياد مرسيا ، المقدس والديني ، ترجمة عبد الهادي عباس المحامي ، دار دمشق للطباعة والنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، 1988.
2. الحفني عبد المنعم ، موسوعة مدارس علم النفس ، مكتبة مدبولي ، مصر ، بدون تاريخ.
3. الخفش سهام ، الأطفال التوحديون : دليل ارشاد للوالدين والمعلمين ، دار يافا العالمية ، 2007.
4. شقرون غازي ، أنشطة لإعداد الطفل لتعلم القراءة والكتابة والرياضيات ، دليل المربي ، نشر دار محمد علي الحامي ، صفاقس ، تونس ، بدون تاريخ ، .
5. طاليس أرسطو ، كتاب فن الشعر ، ، فن الشعر ، ترجمة وتحقيق بدوي (عبد الرحمان) ، مكتبة النهضة المصريّة ، القاهرة مصر ، 1953..
6. ليمان روبرت وهيمبري كيجن طوني ، تدخلات الصحة النفسية لأطفال ما قبل المدرسة ، ترجمة الريحاني سليمان ونزيه حمدي و نزيهة داود - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والمركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق 1998.
7. اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والبروتوكول الاختياري ، منظمة الصحة العالمية 2001.

8. Chancerel Léon et Joly- Charbonnier (Hélène) et Hussenot- Saussoy (Anne-Marie) , Jeux dramatiques dans L'éducation- Librairie théâtrale, Rue Marivaux Paris Imprimerie Launay. Écrit En 1936.
9. Denis Labbé et Gibert Millet, Le fantastique, Ellipse édition, Paris, 2000.
10. Jean Claude Landier – Barret Gisèle, Expression dramatique – Théâtre-, université de Montréal -1976
11. Robert Samache -Psychologie clinique et psychopathologie -Editions Bréal Amazon France – cedex – France2005 .
12. Ryngaert(J P), Le Jeu dramatique en milieu scolaire– Paris. Cedic 1977.
13. Maurice –David Matisson Le psychodrame Edition universitaires –Paris 1973
14. Todorov, Introduction à la Littérature Fantastique, Éditions du Seuil, Paris, (Coll ; Points), 1972
15. Winnicott D.W, Déprivation et délinquance .Edition Payot et Rivages – France 1994 P186

ملاحق



صورة الفتاة على المدارج



صورة الفتاة تتفاعل وتغني على المدارج بتواجد المؤثرات الضوئية





DOI Prefix:10.33685/1316

جميع الحقوق محفوظة © لمركز جيل البحث العلمي