(عنوان الكتاب)

منهجيات:
''أدوات منهجية تطبيقية للبحث و التحليل في الفلسفة و الأدب و العلوم الإنسانية''.

الخطوات الإجرائية لتوظيف:

- **الهرمينوطيقا.**
- **الفنومنولوجيا.**
- **النقد الإيديولوجي.**
- **تحليل الصورة.**
- **شبكات تحليل الكتب المدرسية.**
- **شبكة تحليل الكتب المدرسية في بعد حقوق الإنسان.**
- **خطوات عملية لقراءة كتاب منهجيا.**
- **كفاية الاستماع و خطوات التدخل البيداغوجي في مراكز الاستماع.**
- **ضوابط الفعل التواصلي في السياق المغربي.**

○ مدخل عام:

في خضم مرحلة التصور الإعدادي لهذا الكتاب كان السؤال الذي دفعنا إلى الاشتغال على موضوعه هو:

ما دور المنهج في البحث والتحليل؟ولماذا الاشتغال على الآليات المنهجية أساسا؟

إننا نعتقد أيما اعتقاد أن الجهة التي نؤتى من قبلها، وتفضح تخلفنا في العلم و تحول دون تفوقنا، هي المنهج بمفهومه العام. ولكن ماذا نقصد بالمنهج عندما نتحدث عنه في محاولاتنا؟

إن المنهج هو كل سلوك نظري أو عملي نتوخاه لبلوغ غايتنا المحددة، و يرتبط أشد ما يكون الارتباط بمفهوم النظام والترتيب والاستدلال الضامن للوصول إلى الغاية، لنقل إنه نظام من الإجراءات يكون قادرا على تحقيق ما يصبو إليه **الفاعل العملي والمتأمل النظري**، وزيادة في الضبط والتحديد يمكن القول إن غايته هي إخراج **النظر والعمل** من تحكم العادة والعشوائية إلى حيز الضبط والتنظيم.

ننطلق من اعتبار أن المنهج في بعده الآلي ليس مقصودا لذاته، أو لنقل ليس غاية في حد ذاته، إننا لا نهتم به إلا من أجل غيره، أي من أجل توظيفه، فهو مساعد و آلة لا غنى لنا عنها، ولكن إذا كان هذا الغير لا يُنال إلا بواسطته، أي أن هذا "الغير" متعلق بالمنهج وجودا وعدما، نزل عندنا المنهج منزلة السابق و"الغير" منزلة اللاحق، إذ أن هذا "الغير" سواء كان نظرا أم عملا، لا يقبل إلا إذا كان موافقا لمقتضيات المنهج. فبدون منهج قد نكتسب معرفة، و بالمنهج فقط نكتسب علما، أو على رأي علي الجرجاني نكتسب اعتقادا جازما مطابقا للواقع[1]. إذ العلم يطلق على ما يدرك وجوده وجنسه وكيفيته وعليته على رأي الأصفهاني[2]. وهذا مناط محاولاتنا في البحث في المنهج و أجرأته، إذ المبتغى هو الوقوف على دقائق التأليف والفعل الفلسفي و التربوي، فندرك بذلك أجناسهما و كيفياتهما وعلاتهما، فنعمل بعد ذلك على تطويرهما بتجاوز عللهما و آفاتهما.

و من جهة ثانية فعندما نقول بأن المنهج في بعده الآلي متعلق به غيره، نستشف أن للمنهج بعدا عمليا أساسيا، وعندما يتعلق الأمر بالفلسفة و بعلوم التربية والبحث فيهما، فإن البعد الكيفي يعتبر هو لحمة النظر والعمل فيهما.

---

(1) "الجرجاني، عليى بن محمد": "التعريفات"، تحقيق وتعليق عبد الرحمان عميرة، بيروت، 1987م ، ص: 200.

(2) "الأصفهاني، الراغب": "الذريعة إلى مكارم الشريعة"، تحقيق أبو اليزيد العجمي، ط 2، القاهرة، 1987م، ص: 180،179.

إن دافعنا هو أن لا نخوض في مواضيع فلسفية و تربوية مستهلكة سجينة التأمل أو بعيدة عن العمل من جهة، ولا نأتي فيها بجديد ندلل به على اجتهادنا واهتمامنا بالعمل، وطموحنا لتطوير واقع النظر والعمل لصالح وطننا من جهة ثانية. وفي هذا الأمر نعمل على الإدلاء بآرائنا العلمية ولو تعارضت مع غيرنا من آراء الباحثين خصوصا في باب تقديم العمل والآليات على باب النظر التأملي الفلسفي في واقعنا الحالي.

و أخيرا فكثيرا ما لاحظنا تذمر الطلبة من الإغراق في الكلام النظري، وكذا سخط الأساتذة في مختلف المسالك من انحراف الطلبة عن شرائط البحث من دقة وضبط وتنظيم؛ كما أننا وجدنا من ينتقد منهجا ما، وهو لا يعرف كيف يوظفه. وفكرنا في ملء هذا الفراغ بالتركيز على كيفية الاشتغال بالمناهج، عوض الحديث عن تطورها التاريخي و فلسفتها، فذلك يغرقنا في التنظير، ويبعدنا عن العمل والفعل.

إننا نأمل أن نلبي في محاولاتنا هذه الوضوح والبساطة والدقة بالرجوع إلى أهل الاختصاص، وأن نساهم في إكساب المطلعين عليها حسن الدراية بطرق توظيف الآليات المنهجية، وحسبنا أن نكون في ذلك مساهمين، أو على الأقل ميسرين ولو بحظ بسيط عسى أن يكون ذلك نافعا لغيرنا، ولا ندعي في ذلك التعالم على غيرنا، فنحن نومن أشد ما يكون الإيمان بنسبية الاجتهاد البشري، إذ الإنسان بطبيعته محتاج لغيره، والتراكم العلمي لا يحصل ولن يحصل إلا بوجود المخالف المنتقد.

أساسيات المنهج الهرمينوطيقي وخطوات توظيفه:

○ الأهداف العملية:

عند الانتهاء من قراءة و دراسة هذا المحور و التدرب عليه من خلال تناول نصوص أو صور بالتحليل من المتوقع أن تكتسب المهارات المعرفية و الكفايات التي تمكنك من أن تستوعب و تكتسب ما يلي:

- **ما الهرمينويطقا كمنهج؟**
- **من هم روادها؟**
- **ما مفاهيمها المركزية؟**
- **ما هي قواعد التحليل الهرمينوطيقي؟**
- **ما هي مجالات توظيف الهرمينوطيقا؟**
- **المراحل المختلفة للتحليل الهرمينويطيقي؟**
- **القيام بالتمرن على تطبيق المنهج الهرمينويطيقي بالاستناد على الأسئلة التوجيهية.**
- **التمكن من العدة الهرمينويطيقية.**

○ مدخل تمهيدي:

يعتبر الفهم فعلا يوميا بديهيا يقوم به أي إنسان ، فكما نفكر منطقيا بدون أن نقصد ذلك فكذلك نفهم تلقائيا، حيث أننا نسمع الأخبار ونتكلم مع الناس وننصت إلى الموسيقى ونقرأ الكتب والجرائد كما نقرأ الإعلانات الإشهارية ، كل هذه الأشياء وغيرها نقوم بها

يوميا و نفهمها[3]. كذلك نفهم حركات الناس وإيماءاتهم، كلماتهم، طلباتهم، تشكراتهم ... هذا الإنسياب المباشر السلس وهذه العملية المباشرة السهلة يمكن أن يقع لها تشويش مفاجئ فنقول أننا لم نفهم. هب أن أحدا من الناس قام بحركة حيرتنا، أو أن أستاذا ألقى محاضرة في موضوع ما ولم يحصل هذا الإنسياب المباشر العادي، فإننا نتألم لأننا لم نفهم. هذا في ما يخص الحياة اليومية ، أما في ما يخص البحث والنشاط العلمي فإن فهمنا من نوع آخر ومن تم وجب أن نفكر فيه وان نتساءل: كيف يتم ؟ ما بنيته الأساسية ؟ ما سيرورته ؟ هنا يتعلق الأمر بنظرية معينة في الفهم لها جدور تصل إلى الفلسفة اليونانية والفلسفة الأفلاطونية على الخصوص ، إنها نظرية التأويل (Hermeneutik). فماذا يعني إذن أن نفهم حسب هذه النظرية؟ وقبل الشروع في الموضوع أشير إلى أنني أورد النصوص بلغتها الأصلية وأتبعها بترجمة معانيها[4].

الفهم في هذه النظرية لا يتعلق فقط بالنص المكتوب بل بكل الأعمال الشفوية المكتوبة واللوحات الفنية والصور الفوتوغرافية والنصوص المترجمة ... إلخ ، أي كل ما هو قابل لأن يفهم وكل ما تم تثبيته من التعابير الحياتية (lebensfixierte Aesserungen).

ونظرية الفهم تسمى في كتابات متعددة في الرقعة العربية بنظرية التأويل، وقد ارتبطت في بداياتها بتفسير النص الديني، وتوسع استعمال المنهج الهرمينوطيقي إلى أن شمل كل المجالات التي ذكرناها أعلاه خصوصا مع بداية القرن التاسع عشر. ولقد كان للفكر الألماني الدور الريادي في هذا المجال، ولعب دورا مركزيا في هذا الإنتقال، فأصبحت العلوم الإنسانية كافة تستعين بهذا المنهج بغية تعميق الأسئلة الفلسفية الابستمولوجية المرتبطة بتناول الظواهر الإنسانية من أجل فهمها وفقا لمنهج خاص بها، وهنا بالضبط أود أن أشير إلى أن الاسئلة التي طرحتها الهرمينوطيقا منذ "Dilthey".

---

n geisteswissenschaftlicher Paedagogik. 3 Aufl.) Vgl.Danner, H.: Methode3(Muenchen-Basel 1994. S.34.

(4) وإنني أهدف - من خلال ذلك أيضا- إلى مخاطبة الفئة التي تتقن لغة النصوص الأصلية، وكذا دفع القارئ الكريم للاستئناس ببعض المصطلحات المفاتيح في هذا المجال، خصوصا وأن أهم الكتابات فيه كتبت باللغة الألمانية. كما أن هذه الطريقة في التعامل مع النصوص الأصلية بلغتها، سائدة كتقليد في ألمانيا ولا يرى فيه الباحثون بأسا إن كان القارئ يتقن عدة لغات. أما إن كان لا يتقن إلا لغة كتابة البحث فالترجمة المرافقة للنصوص تكفيه وتغنيه.

كانت ذات صبغة ابستمولوجية بالاساس، إذ بحث هذا الأخير في المعرفة وكيفية الوصول إليها دون أن يسقط في هم الفلاسفة القديم أي الوصول الى الحقائق النهائية، و انطلق من محاربة كل ادعاء شمولي (Allgemeingueltigkeit) في المعرفة واعتبره لاغيا ويغفل التطور في الزمان والمكان، فليست هناك حلول شمولية ونهائية، ولقد انعكس هذا على منهجية الفهم نفسها والتي أخذت بمبدإ الانفتاح والتاريخ والنفس. ولا أريد هنا أن أرصد تاريخ الهرمينوطيقا ولكن سأسعى للوقوف عند أهم مصطلحاتها لانه بدون استيعاب مفاهيمها المركزية لا يمكن فهم ماهية هذه المنهجية، وكمرحلة ثانية أنتقل إلى الخطوات المنهجية التي على الباحث أن يلتزم بها لإجراء بحث هرمنوطيقي مركز.

I) في المصطلحات المركزية للهرمنوطيقا:

1) الفهم : (Das Verstehen)

يمكن اعتبار مصطلح الفهم أهم مصطلح في مبحث الهرمينوطيقا ويشكل لحمتها وسداتها. ويعرفه رائد الهرمينوطيقا "W.Dilthey" بقوله :

"Wir nennen den Vorgang, in welchen wir aus Zeichen, die von Aussen sinnlich gegeben sind, ein Inneres erkennen: Verstehe" (5) .

(فعل الفهم هو عملية ادراك جوانية للمعاني من خلال مؤشراتها الخارجية).

يتضح من خلال هذا التعريف أنه يمكننا فهم البعد الداخلي للنص من خلال العلامات والرموز الخارجية، فالعلامات والرموز نعرفها كما هي في الخارج وبواسطة حواسنا، وهي في حد ذاتها ذات بعدين: بعد داخلي وآخر خارجي، والفهم هو عملية إدراك البعد الداخلي من خلال البعد الخارجي. وللتوضيح أكثر يورد "Helmut Danner" المثال التالي:

(إن علامات المرور تتنوع بين الدائرة والمثلث، وفي الألوان بين الأبيض والأحمر والأخضر وما إلى ذلك ، هذا هو بعدها الخارجي أما بعدها الداخلي فهو **معانيها**)[6].

) 5(W. Dilthey : Gesammelt Schriften Band V, S. 318.

يورد "Dilthey" مثالا آخر عن صراخ الطفل، فهو عندما يطلق أصواتا مختلفة (Das Lallen) - أي تلك التأتأة أو الوأوأة - والتي تبدو غير متناغمة في بعدها الظاهري، إلا أن بعدها الداخلي قد يعني إحساسه بالفرح أو الحزن أو الخوف أو ما إلى ذلك من الحالات الوجدانية النفسية التي تنتابه ويعبر عنها بطريقته.

لو انتقلنا الآن من مثال الطفل إلى مثال يدور حول تحليل نص مكتوب، ولنفترض أن هذا النص الذي نسعى إلى فهمه هو نص تربوي لـ"ابن خلدون"، فإننا نلحظ أن البعد الخارجي للنص عبارة عن حروف متلاصقة مع بعضها البعض، وجمل مكونة من كلمات، ومداد على ورق، وفقرات تطول أو تقصر....، ولكن بمجرد الولوج إلى أعماق النص لفهم مضمونه ومحتواه والمعاني التي يزخر بها، فإننا سنكون لا محالة أمام عالم واسع ذي أبعاد لا متناهية في التاريخ واللغة والقيم والفقه والفلسفة والعمران والتربية.. إلخ . إن هذا الكل هوالذي يشكل **العمق**(Innere) أو البعد الداخلي ويعكس مجمل حياة النص.

والفهم عند "Dilthey" ثلاثة مستويات: [7]

- **المستوى الأول: الفهم اليومي:**

Das Verstehen von Lebensaeusserungen im Sinne eines Alltagsverstehen""

(فهم تعبيرات الحياة في دلالاتها اليومية)

تناول "Dilthey" هذا المستوى من الفهم بربطه بما سماه "Schleiermacher" بالمستوى الأول من الفهم، وهو فهم يتجه بالأساس إلى أجزاء التعبيرات الحياتية للإنسان، أو لنقل إنه يتجه إلى النظر في العناصر المكونة للكل المراد بحثه، وهو فهم بدهي مباشر وتلقائي.

- **المستوى الثاني: الفهم المقعد:**

) 6(Danner, Helmut.: Methoden geisteswissenschaftlicher Paedagogik. 3 Aufl. Muenchen-Basel 1994. S. 39

)7(Kron, W. F.: Wissenschaftstheorie fuer Paedagogen. Muenchen-Basel 1999. S. 214

Das Verstehen nach Regeln: das kunstgemaesse oder wissenschaftliche Verstehen

(الفهم المستند الى قواعد: الفهم العلمي)

هذا المستوى من الفهم ينبني على قواعد سنعرفها في ما بعد، ويسميه "Dilthey" بالفهم العلوي، وهو متوجه بالأساس إلى فهم الظاهرة الأساسية في كليتها :

"Aus den einzelnen Woerten und deren Verbindungen soll das Ganze eines Werkes verstanden werden, und doch setzt das volle Verstaendnis des Einzelnen schon das des Ganzen voraus" (8).

(انطلاقا من الكلمات وارتباطاتها يتم فهم العمل في كليته، وفهم الأجزاء متوقف على فهم الكل).

إنها مرحلة متقدمة من الفهم تبحث في مكونات الظواهر الإنسانية والعلاقات الرابطة بينها، وتتم على ثلاث مراحل:

- ✓ أولا : إدراك معنى حدث أو شيء ما.
- ✓ ثانيا: إدراك أن هذا الحدث أو الشيء **إنساني**.
- ✓ ثالثا: إدراك معناه **الإنساني**.

قد يبدو هنا شيء من الغموض في مصطلح **"إنساني"**، لذلك وجب التذكير بأن "Dilthey" يفرق – بشكل عام- بين منهجين أساسيين في العلوم:

- الأول: منهج العلوم الإنسانية وهو الفهم (Da Verstehen).
- الثاني: منهج العلوم الطبيعية وهو التفسير (Erklaeren).

فالظواهر الإنسانية حسب "Dilthey" غير قابلة للتفسير لأنها غير قابلة للتشييء، ولأنها متصلة بذاتية الإنسان، فكل ما هو إنساني مختلف بطبيعته عن كل ما هو طبيعي، فالحياة نفهمها، والطبيعة نفسرها لانها منفصلة عنا.

- **<u>المستوى الثالث: نظرية الفهم أو الهرمينويطيقا:</u>**

Die Lehre oder die Theorie von Verstehen: Hermeneutik

) 8(Tschamler, Herbert.: Wissenschaftstheorie. Eine Einfuehrung fuer Paedagogen. 2. Aufl. Bad Heilbrunn Obb. 1983. S. 35.

(نظرية الفهم هي الهرمينويطيقا)

أما الهرمينوطيقا فهي جماع هذا كله،أي مجمل المبادئ والقواعد والخطوات التي نتقيد بها منهجيا للوصول الى الفهم والتأويل الهرمينوطيقي: كمراعاة التاريخ، والمكان، واللغة، والثقافة، والوضع الاجتماعي والنفسي ... والتى كانت وراء إنتاج إنساني علمي أو معرفي ما.

2) الدورة الهرمينويطيقية: (Hermenetischer Zirkel)[9]

لقد سبق وأن تحدثنا عن مستويات الفهم وقلنا بأنها مستويين: أولي وآخر علوي. والفهم الأولي هو فعل مباشر بديهي لا يعني أن الظاهرة محل البحث قد تم فهمها، بل قد يكون ما حصل في هذا المستوى هو سوء فهم أو عدم فهم، ففي هذه المرحلة لا يوجد ما يمكن تأويله لأن عملية التأويل مرحلة متأخرة و ترتبط أساسا بالسياقات الكبرى وبالعلاقات بين مكونات النص وكذا بما هو خارج النص، بمعنى أن مرحلة التأويل لا تبدأ إلا مع الفهم العلوي، هذا الأخير يأخذ شكل حركة لولبية منفتحة، ولتوضيح ذلك يمكن أن نورد مثالا قريبا مما استدل به "Helmut Danner" وهو كالتالي[10]:

(لاحظ أستاذ أن لديه مشاكل مع طلبته، فبحث عن حل بالرجوع إلى علوم التربية، فقرأ عن كيفية ضبط القسم، واطلع على مراحل نمو الإنسان وخصائصها السيكولوحية، كما راجع الطرق المختلفة للتعامل مع المراحل العمرية، وخصوصا تلك التي يعاني منها مشاكل).

(9) إننا نميل إلى ترجمة (Hermeneutischer Zirkel) بالدورة الهرمينوطيقية عوض الدائرة أو الحلقة السائدة في الترجمات التي اطلعنا عليها، ذلك أن مصطلحي الدائرة أو الحلقة يفيدان الانغلاق، وهذا يخالف قصد الهرمينوطيقا عموما مع كل روادها، إذ أن الأصل هو الانفتاح في فعل القراءة والتأويل، فالفهم فعل منفتح دائما وأبدا، لذلك فمصطلح الدورة نعتبره أنسب وأدق لأن خاصية الدوران ملازمة له، كما أنه يحمل بعدا حركيا مما يتماشى ومقصدية منهجية الهرمينوطيقا.

(10) Vgl.Danner, H.: Methoden geisteswissenschaftlicher Paedagogik. 3 Aufl. Muenchen-Basel 1994. S.56.

نسلم بداية بأن هذا المدرس تعامل مع طلبته بالاستناد على ما كان يعرفه عن التدريس من ثقافته العامة، وأنه بعد تعرضه للمشاكل ومراجعاته المختلفة في البيداغوجيا والديداكتيك والسيكولوجيا، تطور لديه فهم جديد عن التعليم والتعلم.

ما يهمنا هنا - أو بتعبير آخر مناط البحث هنا- هو ما يحصل على مستوى الفهم:

لقد دخل المدرس إلى قاعة الدرس في أول الأمر حاملا معه فهما معينا عن فعل التدريس **فهم قبلي** (Vorverstaendnis)، فاطلع بعد ذلك على معارف أخرى وسعت فهمه الأولي. إن الفهم الأولي حتى وإن كان سوء فهم، فهو مركزي وضروري في عملية تسلق سلم الفهم نحو الأعلى، فنحن نحتاجه لأننا نبني عليه ونعدله ونقومه، فبدون الفهم الأولي ما كان هذا المدرس ليدرك أن هناك أصلا مشكلا بينه وبين طلبته، فكان هذا الفهم المحرك الأساس لعملية الصعود في مدارج الفهم والدافع للتعديل والرقي. إن أي فهم علوي لابد له من فهم أولي سابق عليه. هذه الدورة المفتوحة من فهم وإعادة فهم تؤدي لامحالة إلى توسيع دائرة الفهم ولاتجعلنا منغلقين على فهم بدا لنا أول مرة.

أما عندما يتعلق الأمر بقراءة في نص ما، فإن الدورة الهرمينوطيقية تتم بين أجزاء النص وكليته، إنها ذلك الدوران وتلك العلاقة التفاعلية بين الأجزاء والكل.

3) الفارق الهرمينوطيقي :(Die hermeneutsiche Differenz)

يحاول قارئ نص ما والمتبع لمنهج الهرمينوطيقا فهم هذا الإبداع منطلقا من فهمه الأولي، فيعيد القراءة مرات عديدة للصعود والوصول إلى الفهم العلمي العلوي. ففي بداية سيرورة فعل الفهم يكون الفارق الهرمينوطيقي بين كاتب النص وقارئه واسعا، ويضيق كلما عاد القارئ إلى النص وارتبط به واقترب منه. هذه العملية تقرب الباحث من مقصد الكاتب وتضيق من اتساع الهوة بينهما، إلا أنها لن تصل أبدا إلى درجة الصفر. ولقد حاولت النظريات الهرمينوطيقية المختلفة حل إشكال الفارق الهرمينوطيقي بوسائل عدة. فـ"شلايغماخر Schleiermacher" حاول أن يضع قوانين للفهم، و نظر إليه على انه تكرار لتجربة الباحث، إنه إعادة إحياء ومعايشة تجربة المؤلف منطلقا من لغة النص، ذلك أنه من خلال جمل النص يتغلغل الباحث داخل بنية اللغة، ومن خلال بنية اللغة يكتشف نوع وبنية التفكير الذي ركبها، لذلك تم التركيز معه على ما سماه بالبعد الهرمينوطيقي للغة،

كما أضاف البعد الهرمينوطيقي النفسي من خلال حياة صاحب النص، فوظيفة القراءة الهرمينوطيقية تكمن إذن في إعادة تركيب العملية الإبداعية التي دارت في دواخل المبدع ومعايشتها. أما "Dilthey" فقد ركز على ما سماه بالتجانس (Kongenialitaet):[11]

Das Verstehen ist ein

Wiederfinden des Ich im Du

(الفهم هو اكتشاف الأنا في الآخر)[12]

إن قارئ النص عليه أن يصل في آخر عملية الفهم إلى فهم النص أفضل من كاتبه، وهذا بطبيعة الحال ناتج عن ارتباط الباحث بلغة النص وقراءته لمضامينه وإعادة هذه القراءة مرات عديدة واستدخال حياة كاتبه، زد على ذلك أن القارئ يراعي عوامل لم يراعها أصلا كاتب النص، بل قد لا يكون انتبه إليها أصلا و هي التي كانت وراء إبداعه، كتأثير وضعيته الإجتماعية، وتوجهه السياسي، ورؤيته الدينية، وعمله اليومي، وحياته الخاصة..إلخ. إن القارئ العلمي لا يسمح بطبيعة الحال بتجاوز هذه الأمور بل يراعي حضورها وتأثيرها على المبدع.

أما "H. G. Gadamer" فإنه تجاوز تجانس "Dilthey" وأقر بعكسه تماما. يقول "Gademer":

"Es ist abwegig, die Moeglichkeit des Verstehens von Texten auf die Voraussetzung des Kongenialitaet zu gruenden, die Schoepfer und Interpret eines Werkes vereinigen soll, Waere das wirklich so, dann stuende es schlecht um die Geisteswissenschaften. Das Wunder des Verstehens besteht vielmehr darin, dass es keiner Kongenialitaet bedarf,

) 11(Danner, H.: a. a. O. S. 68

(12) لقد ارتأينا هذه الترجمة على الترجمة التحصيلية على رأي "طه عبد الرحمان". وتبنينا ترجمة تأصيلية بالأساس. ذلك أن مقصد "Dilthey" ليس إعادة إيجاد الأنا في الآخر، ولكن اكتشاف الأنا في الآخر.

وفساد الترجمة الحرفية نابع بالأساس من كونها تحيل على فهم مغلوط، مفاده أن قارئ النص وجد نفسه في يوم من الأيام في ذاتية الكاتب، ثم عاود إيجادها، وهذا ما لم يقصده "Dilthey". كما أن التجانس يمكن أن نترجمه كذلك بالتماهي أو التطابق.

um das wahrhaft bedeutsame und ursprunglich sinnenhafte in der Ueberlieferung zu erkennen."(13)

(إنه من غير المعقول اشتراط التجانس لحصول إمكانية الفهم، ذلك أن التجانس يوحد بين القارئ والمبدع. و لو كان الأمر كذلك فإن ذلك سيكون سيئا على العلوم الإنسانية. إن معجزة الفهم تكمن أكثر في انعدام شرط التجانس لكي يتم اكتشاف أو معرفة المعنى الحقيقي و الأصلي في الموروث - أي النص-).

لقد اعتبر "Gadamer" شرط التجانس بين القارئ والمبدع غير معقول، بل إن **اللاتجانس** هو الشرط الأساسي لحصول فهم علمي، فمعجزة الفهم كامنة في اللاتجانس. والسبب في ذلك ما يؤكد عليه " Gadamer" من عوامل لا يمكن إغفالها من مثل أن قارئ النص لا يمكن تجريده من خلفياته وتجاربه، ومواقفه، وأحكامه المسبقة عن النص وكاتبه، لأنه مسكون بها، مسجون فيها، ومن تم يتعذر حصول شرط التجانس.

فالقارئ بالنسبة لـ"Gadamer" شبيه بعابر سبيل يمر ببنايات تعود إلى العصر الوسيط، ولكن يقرأها من منطلق القرن العشرين، فقد يستطيع القارئ معرفة تاريخ القرن السابع عشر، ولكن يصعب عليه أن يحسه أو يعيشه أو - إن شئت قلت- يحياه. ويسوق " Gadamer" في هذا الإطار مصطلحا جديدا سماه ب(Hermeneutische Situation) [14] أي الوضعية الهرمينوطيقية كشرط أساسي للفهم، ويعني بها الوضعية التي يوجد فيها القارئ والتي من خلالها يفهم ويتمكن من ربط الماضي بالحاضر، فالفهم عنده ليس إعادة إنتاح الماضي، ولكن هو اجتهاد خلاق و مبدع، يتم فيه البحث عن المعاني المبثوثة في النصوص وربطها بالحاضر وهذا هو ما يجعل للماضي والتاريخ - على العموم- دورا في الفهم الهرمينوطيقي . إذا فقد وسع" Gadamer" من سلطة القارئ وكذا من سلطة وضعيته التاريخية.

(13) Gadamer zitiert nach Danner, H.: a. a. O. S. 77.

(14) Gadamer nach Danner, H.: a. a. O. S. 77.

4) إمكانية الفهم: (Die Verbindlichkeit des Verstehens)

(15)

يدور هذا النعت حول الإجابة عن سؤال مفاده: هل بإمكان القارئ أو المفسر أن يقوم بالفعل وبشكل صحيح بعملية التفسير والتأويل لنص لم ينتجه هو؟

للإجابة على هذا السؤال يورد "Dilthey" الحجة التالية: (16)

"Jedes Wort, jeder Satz, jede Gebaerde, oder Hoeflichkeitsformel, jedes Kunstwerk und jede historische Tat sind nur verstaendlich, weil eine Gemeinsamkeit den sich in ihnen Aessernden mit dem Verstehenden verbindet; der einzelne erlebt, denkt und handelt stets in einer Sphaere von Gemeinsamkeiten, und nur in einer solchen versteht er. Alles Verstandene traegt gleichsam die Marke des Bekanntseins aus solchler Gemeinsamkeit an sich. Wir leben in dieser Atmosphaere, sie umgibt uns staendig. Wir sind eingetaucht in sie. Wir sind in dieser geschichtlichen und verstandenen Welt ueber all zu Hause, wie verstehen Sinn und Bedeutung von dem allen, wir selbst sind verwebt in dieser Gemeinsamkeiten."

(كل كلمة، كل جملة، وكل فعل، كما كل صيغة أدب،أو عمل علمي، او كل فعل تاريخي، يمكن فهمه إذا ارتبط بالمشترك فيه مع الذي يريد فهمه. إن الفرد يعيش ويفكر ويتحرك دائما في مجال من المشترك فيه مع الاخرين، ويستطيع الفهم فقط ضمن هذا المشترك. وكل الفهوم تحمل في طياتها خصائص هذا المشترك. إننا نعيش في هذ المجال من المشترك وهو يلفنا باستمرار. إننا غارقون فيه. نحن في هذا العالم المفهوم و

---

(15) ارتأينا ترجمة مصطلح (Verbindlichkeit) بالإمكانية عوض الترجمة الحرفية التي تعني إلزامية الفهم. والمقصود هو أن فهم نص ما أمر ممكن باعتبار اشتراك الكاتب والباحث معا في ما يسمى بالروح الموضوعية، أي ما يمكن تبسيطه وتسميته بالمشترك الثقافي أو ما أطلقنا عليه في محاولة لنا بالشرط الثقافي.

(16) انظرDanner, H.: S. 48.

التاريخي اين ما كنا في بيتنا، نفهم قصد و معنى كل شئ، إننا- نحن أنفسنا - منسوجون في هذا المشترك).

جماع ما تدور حوله هذه القولة هو إن كل ما يوجد في الحياة الإنسانية، سواء كان ذلك لغة أو عادات أو فنونا أو أفعالا بشرية...إلخ لا يمكن فهمه إلا بالرجوع الى الكل الذي أنتج فيه ويعيش في كنفه ومتلبس به ومتشابك معه . ولما كان هذا الكل نتقاسمه، و نتاج تفاعلنا، ويعود لنا، ونعود له، ومسكون بنا، ومسكونين به، فإمكانية الفهم واردة وموجودة. إن دائرة المشترك مقتسمة فنحن هي وهي نحن. والروح الموضوعية هي هذا المشترك.

لتوضيح ذلك عشت شخصيا حالات في الغرب يمكن أن أوظف منها مايلي:

لقد وجدنا كمغاربة صعوبة في البداية في التعامل بالدارجة المغربية مع أصدقاءنا المشارقة وكذا في الاندماج في المجتمع الالماني، نظرا الى أن المعاني التى نعطيها لكثير من الكلمات تعكس ذاك التداول المغربي لها، و لقد تغلبنا في النهاية على هذه الصعوبات بعد أن أصبحت دائرة المشترك واسعة بيننا نتيجة طول الاحتكاك، بل لقد أصبحت لنا - كخليط من مغاربة ومشارقة وألمان وجنسيات أخرى- لغة خاصة تتكون من الدارجة المغربية، والعامية المشرقية، والعربية الفصحى، والامازيغية، وكذا لغة بلد الهجرة أي الألمانية. وكان من الصعب على أي وافد جديد إلينا أن يفك رموز هذا الخليط. وإن بدا له في الوهلة الأولى أنه يفهمنا، فسرعان ما يتوصل إلى عكس فهمه مع مرور الوقت. إن ذلك الكل الذي نعيش فيه في المهجر والذي ساهمنا جميعنافي تشكيله هو ما يطلق عليه في مبحث الهرمينويطيقا (Objektive Geis). ومن سماته التطور أو لنقل التاريخية. إن فعل الفهم ممكن فقط عندما يتوفر الباحث على مفاتيح الروح الموضوعية، وتجدر الإشارة إلى أن الروح الموضوعية تساعد على الفهم لكن ليس الفهم المطلق بل النسبي الذي فيه شيئ من المطلق.

إن التطور الذي عرفته الهرمينوطيقا مع روادها السابقين جعلت بالفعل من منهجها منهجا يستعان به كثيرا في كل عملية فهم لأي إبداع بشري، ويمكن أن يستعان ب

الهرمينوطيقا في جميع الأبحاث التي تتعلق بإبداعات الإنسان، على الأقل في المجالات التالية:

- كل تعاط مع المصطلحات في العلوم الإنسانية لفهمها والوقوف على أبعادها.
- فك رموز كل منتوج إنساني وفهمه بناءا على مبادئ وقواعد وخطوات المنهج الهرمينويطقي
- بناء الفرضيات التي يحتاج فيها إلى ضبط في اللغة ووضوح في المعنى.
- قراءة النتائج المحصل عليها من الأبحاث.
- عملية تنظيم النتائج في إطار مقولات كبرى.
- استنتاج الخلاصات والتوصيات التي يمكن لكل بحث أن يخرج بها.

II) قواعد التحليل الهرمينوطيقي:

بعد أن وقفنا على أهم المصطلحات الهرمينوطيقية سننتقل إلى أهم جزء في هذه المحاولة وهو الوقوف على عدتها المنهجية وقواعدها الإجرائية، والغرض هو إمداد المشتغلين بهذه المنهجية بالآليات العملية التي تساعدهم في مجال البحث العلمي. وما سنقدمه هنا من قواعد هو عبارة عن ترجمة وتجميع لها من كتب متنوعة خصوصا محاولات "Danner","Oevermann","W.Klafki"إضافة إلى كتاب "W. F. Kron". وهي قواعد تساعد الباحثين على اختلاف مستوياتهم واهتماماتهم على ضبط القواعد الهرمينوطيقية عمليا، كما أن هذه المحاولة تروم إخراج الجدل الهرمينوطيقي من إطاره النظري إلى مايهم الباحث العربي مباشرة وهو إتقان الآليات المنهجية وتوظيفها في مجال البحث وتحليل وتفسير وتأويل كل ما هو مثبت، لذلك فهي خطوة عملية أكثر مما هي نظرية.

وقبل الانتقال إلى القواعد المنهجية الإجرائية[17]، أود أن أشير إلى أن ترتيب هذه القواعد غير إلزامي بل يتوقف على نوع البحث المراد القيام به ويبقى أمرا اجتهاديا بالأساس، أما تلك القواعد فهي:

- **القاعدة الأولى: اسبك دافعك المعرفي الأساسي بوضوح:**

كأن تقول إنك تريد كتابة بحث علمي منظم ودقيق حول نص لكانط حول التربية مثلا.

- **القاعدة الثانية: صغ فهمك القبلي وتبثه كتابة(Vorverstaendnis) وضمنه ما تعرفه عن موضوع البحث ولماذا تهتم بهذا الموضوع:**

تثبيث الفهم القبلي كتابة يعني مراقبة الذات في عملية الفهم هل تحررت من فهمها وارتقت به أم أنها ظلت أسيرة له من جهة، وضلت الطريق للفهم العلوي من جهة ثانية، و أضلت القارئ من جهة ثالثة. تتيح خطوة تسجيل الفهم القبلي الفرصة للباحث للمقارنة بين فهمه القبلي وماتوصل إليه من فهوم أخرى.

- **القاعدة الثالثة: البحث في سياق نشأة الموضوع وتطوره:**

وتستهدف الإجابة عن التساؤلات التالية :

- أين كتب النص موضوع البحث؟ ومتى ؟
- متى بدأت الكتابة عنه؟ وأين ؟
- ماهو سبب تأليفه ؟
- أين ومتى تم نشره لأول مرة ؟ لثاني مرة ... ؟ وهل يمكن أن نجد سببا لذلك ؟
- من المخاطب أو المخاطبون المستهدفون بالنص ؟
- تحت أي عنوان تم نشره ؟ أو تحت أي عنوان تم تناول الموضوع ؟

(17) اعتمدنا هنا بالأساس على القواعد التي جمعها ''Kron ''في مؤلفه السابق الذكر، وكذا ''Danner'' في مدخله، ولقد تمت الإشارة إليه سابقا.

- هـل سـبق تفسـير أو تأويـل هـذا الـنص؟ مـن طـرف مـن؟ ومتى؟ ولماذا؟
- هـل لمسـت فروقـا بـين العنـاوين التـي تـم إدراج الـنص تحتها؟ وماهي هذه الفروق؟
- ما هي الطبعة التي تريد الاعتماد في بحثك؟ ولماذا ؟

- **القاعة الرابعة: ضع تخطيطا يعكس مضامين النص:**
  - ماهي المواضيع التي تم تناولها ؟
  - مـاهي المصـطلحات والمواضـيع التـي تشـكل أولويـة فـي النص أو لنقل نشكل مركز النص؟
  - هـل المواضـيع المعروضـة ذات طـابع إخبـاري أو تطـرح إشكاليات أو فرضيات أو ادعاءات أو تعميمات ؟
- **القاعدة الخامسة: استخرج بتركيز ووضوح المواضيع التى أثارت انتباهك والتى لم تثره:**
  - هل هناك مواضيع تتوافق واهتماماتك المعرفية ؟
  - هـل هـذه المواضـيع لهـا أهميـة ناتجـة عـن احتياجـك لهـا لظـرف موضـوعي أولغـرض موضـوعي، كـالتهيء للإمتحـان أو للترقيـة أو أن اهتمامـك اهتمـام شخصـي بالأساس ومعرفي ؟
- **القاعدة السادسة: قارن بين فهمك القبلي الذي دونته سابقا وما طورته من فهم للموضوع في هذه المرحلة:**
  - مـاهي نقـط الاخـتلاف والتشـابه؟ اسـتخرجها واذكرهـا بتفصيل.
  - هـل معرفتـك ازدادت، توسـعت، تعمقـت، تأكـدت ؟ وضـح ذلك.
- **القاعدة السابعة: اشتغل على بعض مناحي وأبعاد الموضوع الشكلية:**

- الـزمن الـذي كتـب بـه الـنص : الماضـي، الحاضـر أو المستقبل ؟ ولماذا ؟
- متـى يستعمل زمـان معين داخـل الـنص ؟ وهـل توجـد أسـباب لذلك ؟
- مـاهي تبعـات هـذه التحديـدات الزمانيـة وتأثيرهـا علـى بقيـة عملية تحليل النص ؟
- هـل يـتم التركيـز علـى زمـان معـين بواسـطة تقنيـات الكتابـة المختلفـة ؟ إذا كـان الجـواب بـنعم، فهـل يسـاعد ذلـك علـى الترتيـب الشـكلي للـنص؟ انتبـه إلـى هـذا الترتيـب أثنـاء عملية التحليل.
- مـاهي المعـاني التـي يعطيهـا الكاتـب لكلمـات أو مصـطلحات معينـة ؟(البعـد السـيميائي)، وهـل تتوافـق هـذه المعـاني مـع روح العصـر ؟ وهـل تـرتبط بمجموعـة أو توجـه معـين أم أنهـا اختيـارات شخصـية ؟ انتبـه إلـى إن هـذه الخطـوة ستساعدك في تحليل المضمون.
- كيـف يركـب أو كيـف يـتم ربـط الكلمـات بعضـها بـبعض؟ (البعـد التركيبـي النحـوي)، ومـا هـي المعـاني التـي يمكـن استخلاصها من طريقة الربط؟
- هـل يمكـن تلمـس علاقـة بـين الجمـل والأقـوال الـواردة فـي الـنص مـن جهـة، والمسـتهدفين بـالنص مـن جهـة ثانيـة؟ (البعد التواصلي في النص) عليك بتدوين ذلك،

- **<u>القاعدة الثامنـة: حـاول التعرف علـى البنيـة الاستدلالية أو لنقل الحجاجيـة الداخلية للنص وكيف تم توظيفها:</u>**

- هـل هنـاك ثغـرات أو لنقـل آفـات فـي طريقـة الاسـتدلال؟ (التنـاقض، التعمـيم، الجـدل الحـاد الغيـر علمـي، الطعـن والسباب، الهجوم ... سلوكات أخرى).
- هـل الاسـتدلال منطقـي؟ (أي ملتـزم بالحـدود المنطقيـة الصارمة: السببية – الغائية).
- هـل هنـاك بنـاء واضـح للـدعوى الأساسـية التـي ينبنـي عليهـا الـنص و الـدعاوى الثانويـة المتفرعـة عنهـا وكـذا الفرضـيات التي تم الانطلاق منها؟
- هل يتم إدراج الاستدلالات وكذا الشروحات والأمثلة؟
- هـل هنـاك خـروج عـن الموضـوع مقصـود أدى إلـى فهـم أعمـق للاسـتدلالات التـي تـم إيرادهـا أم أنـه أثـر سـلبا علـى عملية الاستدلال ولماذا؟
- هل يتم تلخيص ما تم التوصل إليه ؟ وهل يتوافق هذا مع ماورد في النص؟ كيف يمكنك تفسير ذلك؟

- **<u>القاعدة التاسعة: حدد بالضبط ماهي المصادر الإضافية التي استعملها الكاتب:</u>**
  - كتب، أبحاث، مقالات، جرائد، أمثلة من الواقع.
  - هـل تـم إدراج المراجـع وتوظيفهـا كمـا يجـب؟ خـذ عينـة مـن المراجع وانظر في مدى صحة ما تم إداراجه منها؟
  - مـا الوظيفـة التـي لعبتهـا المراجـع والمصـادر فـي عمليـة الاسـتدلال والسـياق وكـذا فـي إغنـاء عمليـة فهـم الـنص أو حتى تثبيت شرعية المقولات المعتمدة؟
  - هل تقر للكاتب باتساع اطلاعه أو بحذقه العلمي ؟
- **<u>القاعدة العاشرة: اختبر مدى صلاحية النص محل وموضوع البحث لهدفك العلمي:</u>**

- علاقة النص باهتمامك وهدفك.
- مدى مساعدته لك على تعميق فهمك.
- هل له علاقة بالبعد العملي أو التطبيقي في أهدافك؟

- **القاعدة الحادية عشرة :حاول - أثناء البحث وبعده- النظر في المنهجية التي اشتغلت بها والقواعد التي وظفتها(هذا يقوي كفاءتك العلمية):**

- هل رتبت المضامين تحت مقولات مركزية؟
- هل قارنت بين مكونات النص أي فقراته المختلفة ورتبت النتائج على شكل مبادئ أو مقولات كبرى؟
- هل حددت العلاقات الرابطة بين مكونات النص سواء على المستوى المصطلحي أو على المستوى المضموني؟
- هل قمت بالتحديدات المصطلحية وكذا التعريفات الضرورية؟
- هل نظمت المصطلحات على شكل خطاطة منظمة كالهرم أو الشبكة أو النسق؟ ومن أين أتيت بالشكل الذي اعتمدته؟
- هل صغت معارفك على شكل مقولات أو استنتاجات أو توصيات؟

لو أردنا مرة أخرى تقسيم مراحل المنهجية الهرمينوطيقية لوجدناها على المستوى الماكرو ثلاث مراحل أو مستويات تذوب فيها القواعد السابقة، وهي حسب"Danner" كالآتي:[18]

- **المرحلة التأويلية الإعدادية: (Vorbereitende Interpretation)**

- الضبط والتحقق من صدقية النص.
- وعي الباحث وتوضيحه لمواقفه القبلية من النص وصاحبه ومضامينه.

---

(18) راجع: Danner ; H: a . a. O . S 94.

- تحديده للإشكالية التي يريد بحثها من خلال النص.
- تطـوير خطاطــة يتوضــح مــن خلالهــا المعنــى العــام للــنص بالاعتماد على مقولات مركزية وقراءة أولية.

- **المرحلة التأويلية العميقة: (Textimmanente Interpretation)**

- البعد السيميائي.
- البعد اللغوي النحوي.
- البنية الاستدلالية.

هنا وجب التطبيق الدقيق والمركز للدورة الهرمنيوطقية وعدم الاكتفاء بالحد الأدنى من القراءة وإعادة القراءة. خصوصا إن وجد شيء غير مفهوم أومتناقض، إذ يتم الانطلاق من قاعدة مفادها أن الكاتب عاقل وواع ويعرف مايريد ومن ثم فالمشكل هو في عدم الفهم أو سوء الفهم عند القارئ.

- **المرحلة التنسيقية أو الترتيبية: (Koordinierende Interpretation)**

- إدراج السياق في عملية الفهم.
- قراءة النص ككل بعد ما تم تجزيئه.
- استدعاء كتابات أخرى لمبدع النص.
- التوجــه السياســي أو الــديني وطــرق اســتدلاله، أنــواع الأدلــة المستعملة.
- يجـب سـبك مـا تـم فهمـه والتوصـل إليـه علـى شـكل فرضـيات لا قطعيات لأن فعل الفهم قابل للتطور والتبدل.

بقـي أن نشـير إلـى أن هـذه القواعـد لا تـدعي الكمـال والإحاطـة بمقصـد الفهـم علـى إطلاقه، ولكن يمكن الاستئناس بها وتطويرها وكذا تطويعها حسب الهدف العلمي للباحث وكذا موضوع البحث.

- **المراجع المعتمدة باللغة الألمانية:**

1) Danner, Helmut.: Methoden geisteswissenschaftlicher Paedagogik. 3 Aufl. Muenchen-Basel 1994.

2) W. Dilthey : Gesammelt Schriften Band V Kron, W. F.: Wissenschaftstheorie fuer Paedagogen. Muenchen-Basel 1999.

3) Tschamler, Herbert.: Wissenschaftstheorie. Eine Einfuehrung fuer Paedagogen. 2. Aufl. Bad Heilbrunn Obb. 1983.

في المنهجية الظاهراتية وخطوات تطبيقها عمليا.

- **الأهداف العملية:**

بعد استيعاب هذا المدخل النظري و العملي و بعد العمل على التدرب على قواعده من المتوقع أن تستوعب و تكتسب ما يلي:

- **معنى الفنومنولوجيا أو الظاهراتية كمنهج.**
- **روادها و مؤسسوها.**
- **مجالات توظيف المنهج الفنومنولوجي.**
- **أساسيات المنهج الفنومنولوجي.**
- **القدرة على القيام بدراسة فنومنولوجية لموضوع ما.**

o مدخل تمهيدي:

مدار هذه المحاولة هو شد الانتباه إلى ضرورة الاستفادة من مناهج البحث الفلسفي في صيغتها الإجرائية في تناولهم للقضايا التربوية و الأدبية المختلفة. ولقد قدمنا لهذه المحاولة بمدخل تعريفي للمنهج الفنومنولوجي ومصطلحاته المركزية ثم انتقلنا للخطوات الواجب اتباعها لإنجاز بحث من هذا النوع بالارتباط أساسا بما هو تربوي.

I) أساسيات الفنومنولوجيا:

بالرجوع إلى الدلالة اللغوية لمصطلح "الفنومنولوجيا" أو ما يسمى في الدراسات العربية بـ"الظاهراتية" يمكن قول ما يلي: [19]

(19) أورد كحاشية سفلية من باب تعميم الاستفادة، مجمل ما ذكره الباحث "محسن الزراعي" من دراسات تناولت الفنومنولوجيا بالدرس والتحليل والترجمة، في مقال له على شبكة الانترنيت، مع الاعتذار للقراء وكذا للباحث عن عدم إدراج عنوان الموقع نظرا لضياعه مني، كما أشير إلى أن آخر تحيين له كان في 14-2007-11، وهو كالتالي بدون تصرف:

«إنّ الاهتمام بـ"هوسّرل" في الفكر العربي بدأ حسب علمنا منذ الخمسينيّات، فقد ظهرت سنة 1958 أوّل ترجمة لنصوص "هوسّرل" قدّمها "تيسير شيخ الأرض" بعنوان: "تأمّلات ديكارتيّة أو المدخل إلى الفينومينولوجيا"، دار بيروت للطّباعة والنّشر، بيروت،1958، وقد أرفق المترجم ذلك النّص بمقدّمة مطوّلة عرّف فيها بهوسّرل وبأهمّ أفكاره الفينومينولوجيّة (أنظر نفس المرجع، ص.ص.3-38). كما ترجم سنة 1959 كتابا لـ"إميل برييه" تضمّن بعض التحديدات لأفكار "هوسّرل"، وهو بعنوان: "اتّجاهات الفلسفة المعاصرة"، ترجمة محمود قاسم، دار الكشّاف للنّشر والطّباعة والتوزيع، بيروت 1959. ثمّ ظهرت في الستينيات بعض المقالات والترجمات في السّياق ذاته، نذكر منها على سبيل المثال من بين الترجمات: إعادة ترجمة نصّ "هوسّرل": "التأمّلات الدّيكارتيّة" من قِبل "نازاي اسماعيل

حسين" بعنوان: "تأمّلات ديكارتيّة المدخل إلى الظّاهراتيّة، دار المعارف ودار الكتاب العربيّ للطّباعة والنّشر، القاهرة، 1969، وترجمة بعض الأعمال الغربيّة التي تتضمّن أقساما أو تحليلات مباشرة للفكر الهوسّرلي مثل: ترجمة بعض أعمال سارتر وأهمّها: "الوجود والعدم بحث في الأنطولوجيا الظّاهراتيّة"، ترجمة "عبد الرّحمان بدوي"، منشورات دار الآداب، بيروت، 1966، وترجمة كتاب لـ"ريجيس جوليفيه" بعنوان: "المذاهب الوجوديّة من كيركجورد إلى جان بول سارتر"، ترجمة "فؤاد كامل"، الدّار المصريّة للتأليف والترجمة، القاهرة، 1966، وقد تضمّن فى آخره ملحقا قدّم فيه الكاتب بعض عناصر المنهج الفينومينولوجيّ الهوسّرلي. أمّا الدّراسات والبحوث فنذكر مثلا: "أحمد عبد الرّحمان": "هوسّرل وفلسفة الظّواهر، مجلّة الفكر المعاصر، سبتمبر 1965، القاهرة، و"عبد الفتّاح الديدي": "الاتّجاهات المعاصرة في الفلسفة"، الدّار القوميّة للطّباعة والنّشر، القاهرة، 1966(وقد خصّص فيه قسما لعرض آراء هوسّرل ومقارنتها ببعض أقطاب الفينومينولوجيا وخاصّة "هيدغير" و""مرلوبونتي: أُنظر خاصّة الصّفحات من ص14 إلى ص62)، و"زكرياء إبراهيم": "دراسات في الفلسفة المعاصرة"، مكتبة مصر، القاهرة، 1968، (أُنظرمثلا الباب السّابع بعنوان "الفلسفة الفينومينولوجيّة"، ص.ص. 315 - 368). أمّا مرحلة السبعينيّات فهي مرحلة تميّزت بظهور عدد هامّ من الأعمال المُخصّصة لـ"هوسّرل"، وقد كانت زيارة "سارتر" إلى مصر(1967) حافزا مهمّا على زيادة الاهتمام العربي بالأعمال الفينومينولوجيّة، فقد بدأ "حسن حنفي" ترجمة أهمّ كتبه التي خصّصها لـ"هوسّرل" ونشره سنة1972، بعنوان: "تعالي الأنا موجود"، دار التنوير للطّباعة والنّشر، بيروت، 1982، بعد أن كتب مقالين عن "هوسّرل"، أولهما بعنوان: "الظّاهريات وأزمة العلوم الأوروبيّة"، مجلّة الفكر المعاصر، يناير1970(القاهرة)، وثانيهما "فينومينولوجيا الدّين عند هوسّرل"، مجلّة الفكر المعاصر، يوليو1970(القاهرة)، وهو مقال سيعمّقه لا حقا في أطروحة الدّكتوراه باللّغة الفرنسيّة بعنوان: " L'exégèse de la phénoménomogie l'état actuelle de la méthode phénoménologique et son application au phénomène religieux", Dar al-fikr al-arabi, Le Cair, 1988.

وظهر في نفس السّنة مقال لـ"أنطوان خوري" بعنوان: "حول مقوّمات المنهج الفينومينولوجيّ"، مجلّة الفكر العربي المعاصر، 9/8، 1970، بيروت، أعيد نشره ضمن كتابه: "الفلسفة الظّاهراتيّة"، دار التنويرللطّباعة والنّشر،1983، ص.ص.116-179). وقد تضمّن ذلك الكتاب أيضا مقاله الذي نشره سنة 1971 بعنوان: "الكوجيتو بين هوسّرل وديكارت"، مجلّة الفكر العربي المعاصر، 16، 1971،بيروت(أنظر نفس المرجع،ص.ص.201-215). أمّا الدّراسات التي خُصّصت للفينومينولوجيا خلال الثمانينات والتسعينات فرغم أنّها تميّزت بظهور اهتمامات متزايد بأعلام فينومينولوجية أخرين وخاصّة "هيدغير"، فإنّ بعضها تميّز بالسّعي إلى الدّقة والتفصيل في تقديم مسائل الفكر الهوسّرلي (مثال كتاب "سماح رافع محمّد": "الفينومينولوجيا عند هوسّرل"، دار الشؤون الثقافية بغداد، 1991. وما ورد في أطروحة "محمود رجب": "المنهج الظاهراتي في الفلسفة (رسالة دكتوراه غير منشورة حسب علمنا)، ومقال "اسماعيل مصدّق": "هوسّرل وأزمة الثّقافة الأوروبيّة"، ورد ضمن مجلّة مدارات فلسفيّة، 1، المغرب، 1998) وبعضها حاول أنّ يوسّع الاهتمام الفينومينولوجيّ بظواهر أخرى مثل الظّاهرة الجماليّة (مثال ذلك كتاب "سعيد توفيق": "الخبرة الجمالية دراسة في فلسفة الجمال الظّاهراتيّة"، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1992).

الأصل اللاتني لمصطلح "Phänomenologie" يعني: دراسة الظواهر بناء على المدلول اللغوي.

هذه الدلالة الإيتمولوجية تساعدنا لامحالة في فهمنا الأولي للمراد بالمصطلح أعلاه. ولو تعمقنا أكثر لوجدنا أن مصطلح الظاهرة "Phänomo" يتجاوز مفهوم الظاهرة إلى الدلالة على الشيء البين الظاهر أمامنا، وفي أحد معانيه يتضمن بعدا آخر مفاده الشيء الذي يحتوي أو يتضمن نورا بداخله "Phos"[20]، ولكن أيضا الشيء الذي يظهر(بضم الياء) نفسه بنفسه، فهو حامل لإشعاع داخي يمكنه من إظهار نفسه. و لو أدرجنا القاعدة الفنومنولوجية "Zu den Sachen selbst" والتي يمكن ترجمتها ب: "**إلى الأشياء في ذاتها**"، لأحالنا ذلك على مايلي:

يتعلق الأمر في المنهجية الفنومنولوجية بالنظر في الظواهر ذاتها كظواهر مستقلة في وجودها، تحمل خصائصها في ذاتها، وهذا يعني بالنسبة للمنهجية الفنومنولوجية إبعاد كل ماهو خارج عن الظواهر حين النظر فيها، أي النظر إلى الظاهرة **كيف تقدم نفسها بنفسها أمامنا**. فلا يتعلق الأمر منهجيا **بمعرفة عن الظاهرة** ولكن **بمعرفة الظاهرة** كظاهرة تبرز أمامنا ونستوعبها مستقلة لا أن نستوعب شيئا عنها، والفرق بين الفهمين عميق ومركزي في بعده المنهجي.

وسنأتي لتفصيل ذلك حين الوقوف عند أهم مبادئ المنهج الفنومنولوجي. ولكن - وقبل ذلك- قد يتبادر سؤال إلى الذهن مفاده: أية ظواهر يمكن أن تكون محل النظر المنهجي الفنومنولوجي؟ و الجواب ببساطة كل ما يظهر أمامك. وبساطة الجواب تحيل على تعقيد لا يمكن أن نمر عليه بمثل هذا التجاوز المخل في الشرح. فلا يجب أن يقودنا الجواب إلى الاعتقاد بأن الأمر يتعلق فقط بكل ماهو طبيعي أي ملموس، ظاهر للعيان، مرئي. ذلك أن مصطلح الظاهرة يرتبط في الاستعمالات اليومية والعلمية بالظواهر الطبيعية مثل: الزلازل، والأمطار، والبراكين، والفياضانات، والخسوف، والكسوف ...،

(20) Danner, Helmut.: Methoden geisteswissenschaftlicher Paedagogik. 3 Aufl. Muenchen-Basel 1994. S. 117.

أما بالنسبة للفنومنولوجيا فالظواهر تتجاوز ذلك إلى مالا يظهر للعيان كالمرض مثلا، ولكن تظهر عوارضه وعلاماته مثل: ارتفاع درجة الحرارة أو الإسهال أو تغير في اللون...

سنرجع للتفصيل في ذلك لاحقا، أما الآن فنلتزم منهجيا بالوقوف على المراحل الثلاثة أو بالأحرى الأجيال الثلاثة التي ساهمت في تطور المنهج الفنومنولوجي.

بداية وجب التأكيد على أن المنهجية الفنومنولوجية غزت كل الحقول المعرفية، خصوصا ما يهمنا في هذه المحاولة أي حقول العلوم الإنسانية المتنوعة.

وأجيالها الثلاثة يمكن ترتيبها على المنوال التالي:

- الجيل الأول:

- Phänder (1870-1941)
- Scheler (1874-1928)
- Husserl (1859-1938)
- Dilthey (1833-1911)
- Heidegger (1889-1976)

- الجيل الثاني:

- A. Schuetz (1899-1959)
- Merleau-Ponty (1908-1961)
- Lochner (1885-1978)
- G. H .Mead (1863-1931)
- Bollnow (1903-1991)
- A. Fischer (1880-1937)
- Th. P. Wilson
- Ballauff (1911-1995)
- P. Petersen und Else Petersen (1884-1952)
- Blumer (1900 geb)

- Langeveld (1905-1989)
- Habermas (1929 geb)
- Mollenhauer (1928-1998)
- Berger (1929geb)
- Luckmann (1927 geb)
- Loch (1928 geb)
- Schaller (1925 geb)

- الجيل الثالث:

- Winnefeld (1911-1968)
- Waldenfels (1934 geb)
- Beekmann
- Lppitz (1945 geb)
- Meyer – Drawe

هذا الترتيب يختص أساسا وفي أغلبه **بالرقعة الجرمانية**، ويتضمن حقولا معرفية مختلفة، وإن كان مجال الفلسفة يجمعها، ومجال فلسفة التربية يهيمن عليها.

ولن نبحث عن الأسس المنهجية للفنومنولوجيا إلا عند "Husserl" الذي وضع لبناتها الأولى والأساسية، بالرغم من بعض التعديلات التي أتى بها من بعده والتي لم تغير في جوهر المنهجية الشئ الكثير.

لقد وضع "Husserl" أساسيات الفنومنولوجيا في مؤلفه:

Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie

(أفكار في فنومنولوجيا خالصة وفلسفة فنومنولوجية)

يقول "Husserl" مايلي:

« …In dieser Weiser finde ich mich im wachen Bewusstsein, allzeit und ohne es je ändern zu können, in Beziehung auf die eine und selbe, obschon de, inhaltlichen Bestand nach Wechselnde Welt. Sie ist immer fort für mich ´vorhanden´, und ich selbst bin ihr Mitglied.

Dabei ist diese Welt für mich nicht da als eine bloße Sachenwelt, sondern in derselben Unmittelbarkeit als Wertewelt,Gueterwelt, praktische Welt. Ohne Weiters finde ich die Dinge vor mir ausgestattet, wie mit Sachbeschaffenheiten, so mit Wertcharackteren, als schön und hässlich, als gefällig und missfällig, als angenehm und unangenehm und dgl…Dasselbe gilt natürlich ebensowohl….auch für Menschen und Tiere meiner Umgebung hinsichtlich ihres sozialen Charakters. Sie sind meine 'Freunde' oder 'Feinde', meine 'Diener' oder 'Vorgesetzte', 'Fremde' oder 'Verwandte' usw ». (21)

إجمال ما تحدث عنه "هوسرل" في هذه المقولة يمكن تلخيصه في مايلي:

- إن وعينا في علاقة دائمة بالعالم.
- إن العالم موجود دائما وأبدا ونحن منه، أي نحن من العناصر المكونة له.
- العالم الذي أمامنا ليس فقط عالما من الأشياء بل هو كذلك عالم من القيم.
- كل مكونات العالم المعيش طبيعية كانت أو اجتماعية، أو قيمية هي بالنسبة لنا بدهية أي واضحة بذاتها، و كذا معتادة لأنها من الحياة اليومية.

(21) Husserl عن Kron, W. F.: Wissenschaftstheorie für Pädagogen. Muenchen-Basel 1999. S . 193.

الميزتـان الأساسيتان للعـالم المعيش همـا كونـه بـدهيا وواضـحا بذاتـه، وكـذا **يوميـا ومعتادا** لنا، وهذا بالضبط ما يجب تجاوزه، أي الاعتيادية والبداهة في الأمور التـي أمامنـا، قصد الوصول إلى ماهية العالم الحقيقية، والتـي لـن تتـأتى إلا بتجـاوز المحسوس البين من الظـواهر، أي تجـاوز التجربـة اليوميـة إلـى التأمل الفلسفي العميق. هذا المنظـور لـه تـأثير مباشر على مفهوم الفلسفة من جهة، وكذا مفهوم العلم من جهـة ثانيـة. ذلك أن منطلـق العلم هو تجربة العالم المعيش، ومن تم فإن أدواته ومناهجه عليها أن تتلاءم مع أشياء هذا العـالم وتمظهراتها وأشكال وجودهـا، بـل عليهـا أن تتجـاوز ذلك لتعريـة بنياتهـا والنظر فيهـا. ومـا دامت المعرفة العلمية هي جهد الباحث كفرد، وإنتاجه كمكون من مكونـات العـالم المعيش، فإنـه مـن المهـم بـل مـن الأساسـي فنومنولوجيـا **النظـر فـي كيفيـة اسـتبطان وعـي الباحـث للظواهر محل البحث،** لأن المعرفة هي مجمل ما كونـه وعـي الباحث حول ظـاهرة مـا فـي العالم المعيش وبشكل قصدي. فوعينا ينقاد الى الظاهرة بشكل قصدي يقوده في ذلك تـراكم ما استدخله الباحث حول الظواهر المختلفة فـي الوجـود علـى مـدار وسيرورة حياتـه. وهنـا وصـلنا إلـى أهـم مصـطلح فـي الجهـاز المفـاهمي لفنمنولوجيـا "هوسـرل": أي الـوعي أو بالضبط ما يصطلح عليه **"قصدية الوعي** Intentionalität des Bewusstseins" .

يـدور معنـى هذا المفهوم حـول لطيفـة **مفادهـا أن وعينـا دائمـا يتوجـه إلـى شـيئ مـا كوعي بشيئ مـا.** هذا الأمر يتجلـى بوضـوح عند ملاحظتنـا لأيـة ظـاهرة. فرؤيتنـا اليوميـة للأشخاص والأشياء تتم بناء على موقف سابق لا يتم التسـاؤل حـول كيفيـة انبنائـه ولا عن معناه، مع العلم أن هذا المعنى ليس إلا ما ألصـقناه بـه نحـن. يجرنـا هذا إلـى القول بـأن هذا الاستيعاب اليومي للظواهر هو فـي حقيقتـه حكم قبلـي عليهـا، و من ثـم وجـب فنومنولوجيـا الوقوف عليه ومعه وتجريد وعينا منه. وهذا ينقلنـا بالضـبط إلـى الغـرض الأسـاس مـن هذه المحاولـة وهـو : كيـف نشـتغل بـالمنهج الفنمنولـوجي؟ وبالضـبط مـا هـي مراحـل البحـث الفنومنولوجي؟

ستكون إجابتنا مركزة وإجرائية أكثـر منهـا نظريـة وفلسفية باعتبـار الهـم المتمثـل فـي التقنيات الإجرائية والذي يقود كل محاولاتنا في البحث المنهجي.

II) الخطوات المنهجية:

بداية أود الاشارة إلى أن هذه الخطوات تراتبية، فكل خطوة بحثية تمثل مستوى أعمق من سابقتها، وهي كالتالي:

- **الخطوة الأولى: من العالم النظري إلى الموقف الطبيعي: التوقف الأول:**

epoché Von der theoretischen Welt zur natuerlichen Einstellung

لإجراء بحث فنومنولوجي وجب الانطلاق حسب "هوسرل" من ما أسماه بـ"الانتقال بالوعي من العالم النظري إلى العالم المعيش". والمقصود بالعالم النظري ذاك العالم الذي استقينا منه آراءنا وأفكارنا حول الظاهرة محل الدراسة، سواء أكانت آراء إديولوجية أو ثراثية أو دينية أو حتى آراء من نظريات علمية. ذلك أن هذا العالم النظري هو بمصطلح "هوسرل" (Verfaelchte Welt عالم مزيف)، أو(Konstruierte Welt أي عالمم مصطنع)، ولا يتمثل الوعي فيه الظاهرة على حقيقتها، بل هو **تمثل عن الظاهرة**. ومن ثم وجب كخطوة أولى القيام **بعملية توقيف مقصودة لسيرورة الوعي**، أي ما يسميه "هوسرل" ب (epoché أي anhalten)،[22] هذا التوقف يهدف إلى الارتقاء بالوعي من المستوى النظري المبني على ما استدخله الباحث في تنشئته عن الظاهرة إلى المستوى الطبيعي، أي القيام بما يسميه "هوسرل" بـ(التقليص أو الاختزال Reduktion)، وهو عملية واعية يقوم من خلالها الباحث باستبعاد المؤثرات النظرية عن وعيه بالظاهرة، أي تقليص درجة تأثير العالم النظري في الفعل العلمي للباحث، ذلك أن الفنومنولوجيا تريد أن تعالج الظواهر كما هي في استقلال تام أو تخلص تام من الأحكام القبلية. فالفنمنولوجي يريد الرجوع بوعيه إلى أصله النقي النظيف المتخلص من شوائب العالم النظري الموجه والمولد لكل عملية تزييف للوعي. وهنا يتم تطوير ما سماه "هوسرل" بـ(الموقف أو التصور الطبيعي للظاهرة natuerliche Einstellung) لدى الباحث. هذه العملية ذات طبيعة جدلية غدوا ورواحا بين الظاهرة ووعي الباحث بها. وعملية البحث في الظاهرة

(22) Lamnek , Siegfried : Qualitative Sozialforschung . 4 Aufl. Weinheim, Basel 2005. S. 50.

تسير بطريقة وصفية متأنية وواضحة ومفهومة. وهي مرحلة تقريب الوعي من الظاهرة محل البحث تبغي النظر في مدى توافق الظاهرة في ظهورها الطبيعي مع وعي الباحث بها، أي الوعي الذي يستبطنه، ويوجه سلوكه، ويحدد مواقفه من الظاهرة. الهدف إذن هو الوصول بالوعي بالظاهرة إلى مرحلة يراها فيها الباحث كما هي في أصلها الطبيعي على حقيقتها، أي إيصال الوعي أولا إلى أن يصبح وعيا بالظاهرة كما هي، وثانيا الدفع به الى فرز العناصر التي شكلت سابقا مواقفه ونظره القبلي. **على الوعي إذن أن يصل في مرحلة الاختزال أو التقليص الأولي إلى عزل ما لا ينتمي للظاهرة في جوهرها.**

ولنضرب لذلك مثالا حتى يتضح المقال، ونحقق المبتغى من هذه المحاولة التي هدفها بالأساس ملامسة المنهجية الفنومنولوجية في بعدها الإجرائي لا النظري الفلسفي، وإن كان بين الاثنين على رأي الأصوليين خصوص وعموم:

- **المثال:**

باحث يريد دراسة ظاهرة الهدر المدرسي أي انقطاع التلاميذ عن التعليم وعدم إكمال تكوينهم.

تقتضي المرحلة الفنومنولوجية الأولى أي ما سماه "هوسرل" ب (epoché) أن يتوقف الباحث بداية مع وعيه بهذه الظاهرة، أي عليه أن يبدأ بتخليص وعيه من كل ما اكتسبه من معارف نظرية حول الظاهرة محل البحث، أي كل ما قرأه وسمعه أو اعتقده في يوم من الإيام. عليه أن يفرق بين معرفة الظاهرة والمعرفة عن الظاهرة ، والتي تكون معرفة مزيفة. إذن، ولمعرفة حقيقة ظاهرة الهدر المدرسي على الباحث تنقية وعيه مما لصق به من شوائب نظرية للوصول بهذا الوعي إلى مرحلة الموقف الطبيعي والذي يرتقي به الباحث إلى **مرحلة تمايز في وعيه بين الظاهرة والمعرفة النظرية حول الظاهرة.** وهذا الأمر يجب أن يتحقق في هذه المرحلة للانتقال إلى مستوى آخر من الوعي بالظاهرة وهو محور النقطة الموالية.

- **الخطوة الثانية: من الموقف الطبيعي إلى الاختزال الفنومنولوجي:**

Von der natuerlichen zur phaenomenologischen Reduktion

هذه الخطوة هي كذلك ممارسة قصدية باتجاه الصعود في مدارج الوعي الطاهر النظيف إن صح التعبير بتوظيف آلية التقليص والاختزال ولكن في مستوى آخر. إنها مرحلة يتوجه فيها الباحث للموقف الطبيعي الذي وصل إليه من خلال توقفه الأول مع وعيه النظري ليمارس فيه هدما وتشطيبا، أو لنقل اختزالا من نوع خاص. الهدف هو إزالة خاصية السذاجة التي تلتصق بما هو طبيعي، وهذا يتطلب عملية الإبقاء على مسافة بين الباحث وموضوع بحثه، وكذا مراقبة الذات في كيفية تعاملها مع موضوعها، إنها عملية متابعة الوعي ومراقبة أشكال تعامله مع الظاهرة، **إن الباحث يجعل نفسه أثناء سيرورة البحث محل بحث**، إنه يراقب قصدية وعيه إلى أين تتجه. إنه يعمد إلى تحليل مواقفه، وأفعاله، وتصوراته، حول الظاهرة التي يتناولها بالدراسة والنظر، يتساءل كيف كان تعامله أثناء وبعد تناوله للظاهرة ؟ كيف كان يتصرف؟ كيف كانت سيرورة فكره؟ أين حافظ على مسافة بينه وبين الظاهرة؟ أين خلط بينه وبين الظاهرة؟ ما هي الأفكار أو الأشخاص أو الأشياء التي جعلته يتصرف بهذا الشكل غير العلمي؟ إنها عملية ممارسة للنقد الذاتي أثناء وبعد سيرورة البحث. كل هذا يجب أن يصوغه فكريا ولغويا بدقة متناهية، وهذا مستوى آخر من الاختزال مس بالأخص وعي الباحث أثناء وبعد البحث، بعد ما خضع هذا الوعي إلى تقليص أولي انصب على عالمه النظري. بهذه الطريقة نصل حسب "هوسرل" إلى ما سماه بـ(الموقف الفنومنولوجي أو الاختزال الفنومنولوجي).

ولنضرب لذلك مثالا غير متجاوزين المثال الذي بسطناه في المرحلة السابقة.

لقد حاول باحثنا أن يخلص وعيه في المرحلة الأولى مما علق به من أحكام قبلية عن الهدر المدرسي ناتجة عن العالم النظري، ووصل بجهد جهيد مع وعيه إلى تنقيته بالغا به مستوى التصور الطبيعي، أي أن يرى الظاهرة في ماهيتها الطبيعية، وجاءت المرحلة الثانية التي تقضي بأن يبقي الباحث مسافة بينه وبين ظاهرة الهدر المدرسي وذلك بإخضاع وعيه لمراقبة مستمرة ومتيقظة. وهب أنه أثناء تناوله لظاهرة الهدر المدرسي لاحظ أنه أثناء معالجته لهذا الموضوع تجنب الحديث عن دور المدرس في عملية الهدر، أو أومأ لذلك بطريقة عرضية لا تفي بالغرض، إما ليتجنب المس بشخصية الأساتذة وهو أحدهم، أو ليتجنب انتقادات زملائه في المهنة أو ما إلى ذلك من الأسباب. بعد ذلك أعاد مراجعة ما

كتب، ووقف موقف المنتقد لوعيه وجرده من التزييف الذي وقع فيه، وتناول دور المدرس في ظاهرة الهدر. إن هذه الاختزال من هذا المستوى هو الاختزال أو التقليص الفنومنولوجي، أي ممارسة المراقبة وتعديل المسار في البحث حين يكتشف الباحث أن الوعي يمارس تزييفا تنكيسيا يبغي إلصاق ما لا ينتمي للظاهرة بالظاهرة، أو إبعاد ما يشكل جزءا من الظاهرة عنها.

- **<u>الخطوة الثالثة : من الاختزال الفنومنولوجي إلى أنكشاف الجوهر:</u>**

Von der pänomenologischen Reduktion zur Wesensschau

بالإلتجاء إلى ما سماه "هوسرل" ب (eiditische Reduktion) والتي تعني (Eidos) أي (Gestalt) جشطالت (الشكل-الهيئة- الظاهر-الصورة)، يرتقي الباحث مرة أخرى بوعيه القصدي في سلم التعالي إلى مرحلة الاختزال أو التقليص الكلي قصد الوصول الى إدراك ماهية الظاهرة محل البحث، وكذا التحكم في الوعي بدرجة يطوق من خلالها المواقف السابقة ويتجاوزها وتصبح الظاهرة بينة واضحة في الإدراك وكأن الباحث يراها رأي العين، فينظر الوعي إليها على أنها بالفعل (ظاهرة Phänomen) . يتعلق الأمر إذن باختزال يريد من خلاله "هوسرل" الوصول إلى (جوهر الظاهرة Wesen das). فـ"هوسرل" يتحدث في هذا الإطار عن جهد حدسي انعكاسي جهيد. إن الاختزال الكلي ينطلق بالأساس من الحدس أولا وأخيرا، ويراقب ويحلل بعمق حركية الظاهرة في أشكال بروزها المختلفة ليصل في الأخير إلى التمييز فيها بين الثابت والمتغير، فالثابت فيها هو جوهرها بالأساس[23]، أما ما دون ذلك فهو متعلق بها أو عالق فيها.

ولتوضيح ذلك يمكن إيراد المثال التالي والذي هو تعميق للمثال الذي درجنا على طرحه.

بينما جمع الباحث معلومات كثيرة من خلال مراقبته للظاهرة في حركيتها، اتضح له أن هناك خصائص معينة أو معلومات أو أفكارا أو غير ذلك مما يعيد نفسه، ويظهر دائما وأبدا كلما قلب الظاهرة من جوانبها المختلفة، هذا الظهور الدائم لهذه العناصر لا يتغير بتغير الزمان، أو المكان، أو الحال مما يدل على أن هذه العناصر تشكل جوهر الظاهرة

(23) Lamnek , Siegfried : a.a. O. S. 51.

ومدارها ولحمتها وسداها أي أنها جوهرها(Das Wesen) ، أما مادونها فهو متغير. فلو تناول باحثنا السابق ظاهرة الهدر المدرسي في أشكال بروزها، وتابع أسبابها، وقلبها من جوانبها المختلفة، وراقب الحالات الواقعية الممسوسة بالهدر، ووصفها وصفا دقيقا، وجمع معلومات ونصوصا حولها في أبعادها المختلفة، ووجد من خلال ذلك كله **مثلا** أن ماهيتها تتجلى في كون الذين أهدروا أو يهدرون فرص الدراسة كان دافعهم هو العوز المادي، يكون بذلك الفقر هو جوهر (Das Wesen) الهدر المدرسي، ذلك أن ظاهرة الهدر ترتبط عند باحثنا بالفقر المادي أما العناصر الأخرى فهي تابعة للفقر بالأساس ومتغيرة. فالثابث هو الفقر أما ما دون ذلك فهو متغير.

للتوضيح أكثر نورد مثالا أدرجه "Lamnek" أثناء شرحه للمنهج الفنومنولوجي نراه أوضح وأسلم، يقول فيه ما يلي:[24]

إذا أراد باحث ما الوصول إلى جوهر (Kraftfahrzeug أي العربة ذات المحرك)، وقد نقول تجاوزا القاطرة (أي كل آلة متحركة تحتوي على محرك: كالسيارة، الشاحنة، ...)، فعليه بداية أن يخلص وعيه من أشكالها المختلفة: كالسيارة بأربع عجلات، أو بثلاث عجلات، أو أنواعها مثل: سيارة الإسعاف أو سيارة الشرطة أو الشاحنات أوالحافلات...وكذا التخلص من أنواع السيارات المخصصة للعب سواء للكبار والصغار،

وإذا ما قارن بين هذه الأشكال والأنواع سيجد أن بينها شيئا جامعا وهو جوهرها، وأشياء متغيرة هي أشكالها وألوانها وأنواعها، فجوهرها هو المحرك أما ما دون ذلك فتابع له.

من طبيعة الحال لا يتجلى الجوهر فقط في الأشياء الملموسة، ولكن كذلك في الشخصية الإنسانية مثلا، وذلك من خلال أفعالها العارضة والثابتة، و كذا أشكال التفكير، فكل شخصية لها جوهر ثابت تتميز به عن غيرها كما ان لها خصائص تشترك فيها مع الآخرين.

(24) أورد "Lamnek" هذا المثال في طبعة 1993.

في هذه المرحلة بالذات يتوقف الباحثون في العلوم الإنسانية مع الفنومنولوجيا، ويعتبرون الخطوة التالية فلسفية يصعب العمل بها أو الالتجاء إليها في البحث العلمي، هذه الخطوة هي موضوع النقطة الموالية في هذه المحاولة.

- **الخطوة الرابعة: الاختزال أو التقليص المتعالي: transzendentale Reduktion**

عند انكشاف جوهر الظاهرة محل البحث يتم تجاوز الجزئيات والخصوصيات والانتقال بالوعي عن طريق ما سماه "هوسرل" بـ (الاختزال المتعالي transzendentale Reduktion) و الهدف منها الوصول إلى الوعي المتعالي، وهو أعلى مراحل التجريد في الفنومنولوجيا، وقد نسميه الوعي المطلق الخالص، إنها محاولة على رأي "Lamnek" لإرجاع الوعي إلى مرحلة سابقة على ظهور الأنا، والتي تتموقع زمانيا قبل ظهور الوعي في علم النفس، إنها مستوى من التجريد يصل فيه الباحث إلى أن يصبح متفرجا وغير مشارك في الظاهرة، لنقل بلغتنا : إنها المرحلة التي ينظر فيها الباحث في الظاهرة محل البحث نظرة يستقل فيها بنفسه استقلالا تاما كليا، مطلقا ومتعاليا عن كل تأثير قد يطاله من الظاهرة نفسها، إن باحثنا وصل إلى (مرحلة الذات المتعالية Transzendentale Subjektivität).

هنا يمكن لمن يشتغل بمشاكل المنهج، والبحث وإشكالياته، والفلسفة الفنومنولوجية أن يستفيد من الظاهراتية. إن الخطوة الرابعة تذهب إلى التأسيس لفلسفة الفنومنولوجيا بالأساس، وهذا هو الخط الذي يتوقف عنده من يريد أن يشتغل بالمنهج الفنومنولوجي في العلوم الإنسانية.

بقي أن نوضح أن الفنومنولوجيا تعتمد على تقنية الوصف بالأساس قبل أي شيئ آخر و"Heidegger"يتحدث عن الوصف الفنومنولوجي قائلا:

" Bei phänomenologischen Beschreiben handelt es sich um einen bestimmten Denkvorgang, der sich vom Verstehen und vom Erklären unterscheidet, indem er sich des interpretierenden und zurückführenden Zugriff enthält. Sein Sinn liegt darin, das was sich

zeigt, so wie es sich von ihm selbst her zeigt, von ihm selbst her sehen lassen". (25)

الوصف الفنومنولوجي كطريقة تفكير يختلف عن الفهم الهرمينوطيقي، وكذا عن التفسير العلمي. ذلك أنه يسعى إلى رؤية الظاهرة كما تظهر (بضم التاء وكسر الهاء) هي نفسها بنفسها. لا يسعى لفهمها، ولا لإعطاء تفسير لها، ولا الحكم عليها، لأن المنهج الفينومينولوجي لا يهمه الحكم في ذاته، بل يهمه كيف استطاع الباحث أن يصل إلى ماهية وكنه الظاهرة محل الدراسة.

إن المعرفة الحقيقية للموضوع المبحوث لا تتأتى بمحاولة تحليله كما يظهر خارج الذات فقط، وإنما بتحليل الذات، أي الوعي في سيرورته وهو يقوم بالتعرف على العالم، أي بتحليل الوعي وقد استبطن الأشياء فتحولت إلى ظواهر، لأن الوعي لا يكون مستقلاً وإنما هو دائماً وعي بشيء ما، غير أنه من الضروري تجريد الوعي من أية تصورات قبلية نظرية، وعلى رأي "هوسرل" تجب محاصرة العالم النظري والتحكم فيه أثناء تناول الظاهرة، و إخضاع أية تصورات أو فرضيات للمساءلة الدائمة في كل مراحل المنهجية الفنومنولوجية.

III) توجيهات في مسار البحث الفنومنولوجي:

يؤكد"Gadamer"(26) على أن المنهج الفنومنولوجي سمته الغالبة هي التعدد. فليست هناك منهجية موحدة يمكن ادعاؤها، فكل باحث حسب تجربته مع المنهج والمناهج، وكذا حسب قدرته المعرفية وإمكاناته المنهجية وجهده الخاص، يشق لنفسه مسارا فنومنولوجيا خاصا، وهذا لا يعني أنه لا توجد قواعد أساسية على الباحث أن يلتزم بها إن أراد أن ينجز بحثا فنومنولوجيا مركزا، وهي خطوات بقدر ما تمرن عليها الباحث اكتسب كفاية توظيفها وسار بإمكانه أيضا تعميقها. ويمكن سردها كما يلي:

(25) Heidigger nach Danner, H : Ibid p 159.

(26) Gadamer , H .G : Die phaenomenologische Bewegung . Phil. Rundschau 11 , 1\2, 1-45, 1963\64. S. 39.

أ- حدد ميلك وهدفك المعرفي المركزي الذي تريد معالجته: ماهي الظاهرة التي تريد تناولها بالبحث؟

ب- صغ موضوع البحث صياغة واضحة.

ج- دقق في المصطلحات التي تستعملها لتسمية الظاهرة محل البحث.

د- ارجع إلى تاريخها وتاريخ ظهورها والتسميات التي أطلقت عليها.

ه- فرق في تناولك للظاهرة بين ما وجدته من معارف نظرية وبين الظاهرة محل البحث، فتلك معارف حول الظاهرة وليست الظاهرة نفسها.

و- انزل إلى الواقع وعاين الظاهرة كيف تظهر نفسها بنفسها.

ز- صف الظاهرة كما هي ودقق كثيرا في الجزئيات وسجلها.

ح- ميز بين الظاهرة محل الدراسة وغيرها من الظواهر المشابهة لها. والتمييز يكون منهجيا بتوظيف المنهج المقارن. ولك في هذا الباب مخرجان : أن تميز الظاهرة عن غيرها من الظواهر أو العكس، أي أن تميز هذه الظواهر عن الظاهرة محل الدراسة، وللمقارنة عليك أن تبحث في ما يلي:

- مميزات الظاهرة.
- مواطن التشابه.
- مواطن الاختلاف.

ط- حدد بعد اطلاعك على المعارف النظرية المختلفة حول الظاهرة وكذا نزولك للواقع، العناصر التي تظهر لك في كل مرة، أي تلك التى تتكرر بعد كل نظر، وفرق بينها وبين تلك التي تظهر هنا وتختفي هناك.

ي- الثابت من العناصر المستخرجة يشكل بنية موضوع البحث وبالتعبير الفنومنولوجي هويته أو ماهيته: إن ما تبقى هو الظاهرة.

في ما يخص الملاحظة التي تعتبر منطلق وأساس عملية الوصف و المقارنة يحدد "Diemer" [27] شروطها كالتالي:

- النظر والوصف البسيط للظاهرة.

(27) Diemer nach Lamnek . S 56.

- النظر فقط للظاهرة ووصفها هي.
- النظر والوصف غير المتحيز ما أمكن.
- النظر والوصف الدقيق.
- النظر والوصف الكامل أو التام.
- التحرك فقط ضمن مكونات الظاهرة لا غير.

تلك كانت محاولة لبسط مقومات المنهج الفنومنولوجي بالاعتماد أساسا على أهل التخصص المنهجي في الرقعة الجرمانية، وكان جوهر هذه المحاولة هو بعدها الاجرائي مكتفين في البعد النظري بما يفي بغرض التوضيح والبيان لكي لا نصرف عن أولويتنا المركزية وهي ملامسة الخطوات المنهجية الإجرائية للاستفادة منها والعمل بها ومد الباحثين بمفاتيحها.

- **المراجع المعتمدة باللغة الألمانية:**

1) Danner, Helmut.: Methoden geisteswissenschaftlicher Paedagogik. 3 Aufl. Muenchen-Basel 1994.

2)Gadamer" , H .G : Die phaenomenologische Bewegung . Phil. Rundschau 11 , 1\2, 1-45, 1963\64.

3)Kron, W. F.: Wissenschaftstheorie für Pädagogen. Muenchen-Basel 1999..

4)Lamnek , Siegfried : Qualitative Sozialforschung . 4 Aufl. Weinheim, Basel 2005.

منهجية تحليل الكتاب المدرسي في بعد حقوق الإنسان[28]

○ الأهداف العملية:

عند الانتهاء من قراءة و استيعاب هذه الشبكة العملية و التدرب عليها من خلال تحليل كتب مدرسية معينة من المتوقع أن تكتسب ما يلي:

- **فهما دقيقا و معمقا لإشكالية حقوق الإنسان في مضامين الكتاب المدرسي.**
- **الإشكاليات المركزية لبعد حقوق الإنسان في الكتاب المدرسي.**
- **خلفيات التعامل مع حقوق الإنسان في الكتاب المدرسي.**
- **المقولات المركزية لمساءلة الكتاب المدرسي في بعد حقوق الإنسان.**
- **القدرة على تفكيك مضامين الكتاب المدرسي في بعد حقوق الإنسان.**

○ مدخل تمهيدي:

28 () العنوان الأصلي للبحث بلغته الألمانية هو كالتالي:

"Menschenrechtserziehung ein Leitfaden zur Darstellung des Themas – Menschenrechte- in Schulbuechern und im Unterricht".

"التربية على حقوق الإنسان. مدخل توجيهي لعرض موضوع حقوق الإنسان في الكتب المدرسية وفي الدرس". لقد قمنا بترجمة هذا المحور بتصرف واسع.

يعتبرالبحث في مجال حقوق الإنسان في الكتاب المدرسي جزءا لا يتجزأ من البحث في مضامين هذا الوسيط التربوي والوسيلة الديداكتيكية الفعالة، ذلك أن بعد المضمون من الأبعاد المركزية للكتاب المدرسي. فمن خلاله يتم تمرير نظام القيم و القواعد و المعايير التي يريدها المجتمع، كما تتجلى فيه الفلسفة المحددة للخطوط العامة للتربية على العموم و الفعل التربوي على الخصوص. وفيه تنعكس الثقافة بكل أبعادها وتجلياتها مستغلة كل الوسائط البيداغوجية الممكنة من كلمة و لون وصورة و ما إلى ذلك،

ولعل البحث في بعد حقوق الإنسان في المؤلفات التربوية الموجهة للمتعلمين يحتاج إلى تطوير آلية خاصة به. فلا يكفي أن نقوم فقط بالنقد الإيديولوجي لمضامين الكتب المدرسية، ولكن علينا كذلك القيام بتطوير تقنية تكون مستلهمة لمبادئ حقوق الإنسان وقيمها، و تمكننا من الوقوف على المزايا وكذا اكتشاف العيوب التي يمكن أن تتضمنها هذه المؤلفات، فيتم في مرحلة موالية تقويم اعوجاجها وضعفها مما يجعلها تواكب التطور الذي تعرفه قيم حقوق الإنسان في عالم اليوم.

و ليس بخاف أن موضوع حقوق الإنسان تتجاذبه حقول معرفية مختلفة، و يحوي قيما هي نفسها محل أخذ و رد و نقاش واسع، حتى إنه يتم التساؤل عن الكائن و الممكن من التربية على حقوق الإنسان.[29]

و لا يهمنا في هذه المحاولة الصراع الإيديولوجي الذي يثيره هذا الموضوع، و لا تهمنا المواقف منه إن سلبا أو إيجابا، بقدر ما يشغل بالنا سؤال مركزي مفاده :

كيف يمكن أن نطور شبكة بحثية تقويمية للنظر في مضامين الكتب المدرسية في بعد حقوق الإنسان ؟

و في هذا الصدد سنقوم بعرض لشبكة تم تطويرها بجامعة "Bielefeld" من طرف كل من "Peter Weinbrenner" و "Peter Fritzsche" بألمانيا وسنقوم بمناقشة مقولتها.[30]

(29) أنظر في هذا الصدد: ''مبارك العدولي''و ''محمد أوزي': ''الكائن والممكن من التربية على حقوق الإنسان''.أكادير.

I) أساسيات:

يؤكد مؤلفو الشبكة على أن الأسئلة المركزية التي يجعلها الباحثون مركز اهتمامهم في تناولهم لقضية حقوق الإنسان في الكتب المدرسية يمكن إجمالها في إحدى عشر سؤالا و هي كالتالي:

- هل يتم تناول تاريخ حقوق الإنسان في الكتب المدرسية على أنه فقط إصدارت متتابعة للإعلانات المختلفة، أم يتم تناول النزاعات الكامنة خلفها، والتقدم الذي حصل في هذا المجال؟
- هل يتم طرح تطور الأجيال المختلفة لحقوق الإنسان و النظر إليه (أي التطور) على أنه سيرورة منفتحة؟
- هل يتم استغلال حقوق الإنسان لتبرير مشروعية سلطة ما؟
- هل يتم تناول حقوق الغير و ربطها بأشكال العداء اتجاه الآخر، كالعنصرية مثلا؟
- هل تغطي مضامين الكتب المدرسية التجاوزات العالمية لحقوق الإنسان و تقف منها موقفا منتقدا أم لا؟
- ما هي الإعلانات التي يتم اعتمادها أو طرحها لفضح أو تعرية قصور معين في تطبيق حقوق الإنسان؟
- هل تعطي الكتب الموجهة للمتعلمين معلومات حول المؤسسات والمنظمات التي تدافع و تتبنى حقوق الإنسان؟
- هل تتناول الكتب شرح مسؤولية المواطنين في الدفاع عن حقوق الإنسان وكذا طرح الإجراءات العملية لتحقيق ذلك؟
- هل يتم النظر إلى عالمية حقوق الإنسان على أنها مشكل؟

(30) Weinbrenner , Peter. Fritzsche. : Menschenrechtserziehung. Ein Leitfaden zur Darstellung des Themas "Menschenrechte" in Schulbuechern und im Unterricht. In : Schriften zur Didaktik der Wirtschafts- und Sozialwissenschften. N 71.

- كيف تعرض الصورة التي لها علاقة بحقوق الإنسان داخل الكتب المدرسية؟ وكيف يتم التعليق عليها؟
- هل الواجبات أي التمارين التي يلزم بها المتعلمون و الإشكالات التي يوضعون أمامها، وكذا المنهجيات المتبعة في ذلك تساعد على استيعاب حقوق الإنسان؟

II) تدريس حقوق الإنسان:

يؤكد مؤلفو الشبكة على أن مقترحاتهم وأفكارهم ترتكز بالأساس على نتائج النقاشات التي دارت بمعهد " Georg Eckert Institut" أثناء تنظيمه لأيام دراسية حول موضوع حقوق الإنسان في الكتب المدرسية الأوروبية ما بين 10 و 13 دجنبر 1999 بمدينة "Braunschweig".

وينطلقون مما يلي:

1) الإطار النظري:

يعتبرالحديث عن حقوق الإنسان في الكتاب المدرسي بدون التأسيس لها نظريا عملية غير مقبولة وتطعن في جدية و مصداقية الموضوع ذاته. و لذلك وجب الانطلاق من ثلاثة أبعاد أساسية للدرس المدرسي ومراعاتها أثناء التأليف، هذه الأبعاد هي كالتالي:

- **التدريس حول حقوق الإنسان،** و يعني توعية الناس بحقوقهم.
- **التدريس من أجل حقوق الإنسان،** و يعني مد الناس بآليات و طرق للدفاع عن حقوق الإنسان من جهة وكذا تطبيقها في الواقع من جهة أخرى.
- **التدريس بروح حقوق الإنسان،** و يعني ممارسة التربية على حقوق الإنسان في فضاء يحترمها، و الذي يمكن من خلاله التعرف على قيمها.

ولتغطية هذه الأبعاد من الدرس وجب الرجوع إلى العناصر المكونة للمنهاج على العموم ونقصد بذلك العناصر الرئيسية المعروفة في الأدبيات التربوية، أي:

- الأهداف.
- المضامين.

- طرق التدريس.
- التقويم.

لا يجب أن تغفل معالجة تدريس حقوق الإنسان على ضوء العناصر الرئيسة التقليدية المكونة للمنهاج، شروط الإطار الممكنة التي ستتم فيها العملية التعليمية. فشخصية المدرس و برنامج الدرس، و السياق العام الذي تدور فيه هذه العملية يجب أن يوفروا الشروط المساعدة على تحقيق أهداف التربية على حقوق الإنسان.

2) <u>عناصر المنهاج:</u>

معروف لدى المتخصصين في التربية على حقوق الإنسان أن هناك عددا كبيرا من المؤلفات و المقالات التي تناولت مضامين التربية على حقوق الإنسان، ولكن لا يتم - غالبا- ترتيبها بشكل منظم، و لا يتم التأسيس لها نظريا بالرجوع إلى مكونات منهاج التدريس، و لذا كان من الضروري القيام بهذه الخطوة التأسيسية، وهذا ما قام به مطورو الشبكة محل الدرس، فقدموا اقتراحا يضم مقولات مركزية يمكن بسطها كالتالي:

المعرفة:	المعطيات:	- وثائق. - أحداث. - شخصيات. - دول. - أمثلة من وقائع: إيجابية أو سلبية.
	المبادئ:	- حقوق. - واجبات و مسؤوليات.
المواقف و التصورات القيمية:	المواقف:	- تقدير الذات. - تقدير الغير. - المسؤولية. - المسؤولية عن السلام والعدل. - التعاون والتكافل.
	التصورات القيمية	- التعامل الحسن.

	و الإجراءات الثانوية:	- الإجراءات القانونية العادلة. - السلوك المتخلق. - الحقيقة. - العدالة. - الحرية والتسامح.
القدرات أو الكفايات:	الكفايات المعرفية:	- التفكير النقدي. - حل المسائل(أو معالجتها). - فك النزاع. - التواصل كتابة.
	الكفايات العملية:	- القدرة على التغيير سياسيا. - القدرة على التنظيم. - القدرة على تنظيمها وقيادتها.

لنمر الآن إلى النظر في كل مقولة على حدة:

- أولا: المعرفة:

يتعلق الأمر في هذا المقولة بالخصائص المعرفية الواجب توفرها في المضامين المرتبطة بحقوق الإنسان والتي يتلقاها المتعلم من خلال الكتب المدرسية.

وهي خصائص تلامس المجالات التالية:

1) التطور التاريخي:

على المتعلمين أن يطلعوا على أهم المراحل التي قطعتها حقوق الإنسان في تطورها التاريخي، وأهم الأمثلة التي يمكن أن تدعم عملية استدخال البعد التطوري التاريخي هي تلك الأحداث الرهيبة في حياة الإنسانية مثل العبودية في مختلف الحضارات، وسحق شعوب وحضارات مثل "الأزديك" و"الأنكا"، والاعتداءات التي عرفها اليهود في ألمانيا و غيرها من الدول النازية، زد على ذلك الاعتداءات التي عرفها و يعرفها المسلمون في عدد من الدول مثل: الشيشان- فلسطين- كشمير و العراق وكذا بعض سلوكيات الدول القوية تجاه الدول المستضعفة باسم الحرية ونشر الديمقراطية و ما إلى ذلك.

2) التجاوزات داخل البلد الأم (أي الوطن):

الهدف أن يتعلم التلميذ أنه ليس هناك بلد نظيف نقي ومثالي في علاقته بحقوق الإنسان، و أن بلده لا يشكل استثناء في ذلك. و احترام حقوق الإنسان معناه أولا و أخيرا

احترام كرامة هذا المخلوق، و لذا وجب أن يعرف مدى احترام بلده لتلك الحقوق وأين وصل التطور في هذا المجال، و ما هي التحديات التي تواجهه، وهنا وجب عليه أن يدرس و أن يتعرف على وضعية حقوق الإنسان في بلده من خلال المنظمات الوطنية و كذا الدولية التي تشتغل على هذا الملف في بلده.

3) <u>التجاوزات في دول أخرى:</u>

الهدف هو أن يعرف المتعلم أشكال التجاوزات الموجودة قي بلدان أخرى كالعنصرية المبنية على اللون، الجنس، السلطة، العرق، المال أو الجاه و ما إلى ذلك، وهي أشكال تتلون بتلون الثقافات و تأخذ أبعادا مختلفة باختلاف المرجعيات الثقافية المبنية عليها.

4) <u>الاكتشاف والتعرف على أناس وجماعات أخرى مختلفة:</u>

القصد هو أن ينمي المتعلم كفاية التعامل مع الآخر المختلف عنه، بدون مركب نقص، أو الإحساس بالعلو والاستكبار.

5) <u>تساوي الشعوب:</u>

يتعلق الأمر في هذه النقطة ببعد المساواة و الديمقراطية، فالمتعلم عليه أن يطور ذاته بشكل يستوعب فيه مبدأ تساوي الشعوب من جهة، و كذا حق كل شعب في الحياة الكريمة و الحرية و الاستقلالية من جهة ثانية، و أنه ليست هناك شعوب وصية على أخرى ومتعالية عليها من جهة ثالثة. إذ الأصل هو المساواة.

6) <u>الحفاظ على السلم:</u>

على المتعلمين أن يفهموا خصوصية السلم الإيجابي و السلم السلبي، أن يفهموا و يعرفوا أنواع الحروب و أسبابها وآثارها، أن يفهموا أهمية ما هو اقتصادي و ثقافي و سياسي في تحديد العلاقة بين الشعوب، و كذا أن يستوعبوا أهمية القوانين و المواثيق الدولية والأمن و العمل المشترك، و دور ذلك كله في تثبيت السلم و الحفاظ عليه.

7) <u>فهم و استيعاب الحقوق:</u>

من أهدف التربية على حقوق الإنسان أن يستوعب و يستدخل المتعلم حقوقه من جهة و واجباته من جهة ثانية كمواطن في بلده، وكذا كإنسان يعيش في العالم. فكرامة الإنسان

أينما كانت مقدسة و يجب أن لا يلحقها الأذى أو التجاوز. والمتعلم حامل هنا لرسالة إنسانية تتجاوز حدود وطنه.

8) <u>النمو و التطور:</u>

تهدف التربية على حقوق الإنسان كذلك إلى أن يطور المتعلمون فهما دقيقا حول علاقة النمو الاقتصادي بالفقر و التطور، فالتطور المتوازن هو الذي ينتج سعادة و غنى و يقلل من دائرة الفقر و الفقراء و يضيق من دائرة الفوارق الاجتماعية، ومن ثم وجب تعليم المستهدفين الأسباب المؤدية إلى الفقر و كذا مراحل التطور الاقتصادي.

9) <u>البيئة:</u>

مطالب من التربية على حقوق الإنسان أن توصل المتعلمين إلى مستوى من الوعي البيئي الذي يجنب كوكبنا الدمار الشامل، وهنا وجب تزويدهم بما يكفي من نظريات و معلومات توضح العلاقة بين التطور - النمو الاقتصادي و الخراب، و كذا طرق تجاوز البعد السلبي لهذا النمو.

10) <u>الفهم الكوني و الإرث الثقافي الإنساني:</u>

يهدف هذا البعد إلى توعية المتعلمين بأهمية الموروث الثقافي الإنساني المختلف، و ذلك من خلال استدخالهم لقيمة الاختلاف الفردي و كذا الثقافي و أهمية التعدد و دور ذلك كله في الحفاظ على السلم و الحياة الإنسانية الجماعية، فالتنوع غنى و ليس منافسة شرسة.

11) <u>نظام الأمم المتحدة:</u>

على التربية على حقوق الإنسان أن تسعى لأن يستوعب المتعلم ما يلي:

ما الأمم المتحدة؟ دورها؟ جهودها؟ مؤسساتها؟ أليست لها علاقة بحقوق الإنسان؟ و كيف يمكن الاستفادة منها لدعم كل تحرك في هذا الاتجاه؟ وما الأسباب التي أدت أصلا إلى نشأتها؟

12) <u>عالمية حقوق الإنسان:</u>

الهدف هو أن يستدخل المتعلمون المبادئ الكبرى لحقوق الإنسان، عن طريق شرحها و تفسيرها ومحاولة إيجاد إجماع حول أسسها العامة، والتي تصبح سندا نظريا

مهما في الفعل اليومي للتفاعل في هذا المجال. كما أنها ذات بعد عالمي ولا تختص بجنس أو أمة دون أخرى.

- ثانيا: المواقف و التصورات القيمية:

مدار هذه المقولة حول دعم بناء المواقف والاتجاهات لدى التلاميذ، لذلك فإن مكوناتها المختلفة تدور حول القيم الموجهة للسلوك والبانية للمواقف.

يعتبر دعم استدخال القيم وتمثلها لتصبح موجهة لسلوك الفرد في حقل التربية أهم بكثير من توصيل المعلومات و ملء العقول بالمعطيات. فالمواقف ترتبط بالبعد الجواني (الداخلي) في الشخصية، إنها قدرات داخلية تتجلى في سلوكات الأفراد، ولها ارتباط وثيق برزمة القيم الأخلاقية والدينية والاجتماعية التي استدخلها الفرد و تحكمت في سلوكه ووجهت مواقفه.

هذه القيم صنفتها الشبكة محل العرض كالتالي:

- **تقدير الذات:**

المتعلم مطالب باستدخال قيمة تقدير الذات وهي ذات بعدين: باتجاه نفسه من جهة وباتجاه الآخر من جهة ثانية، و عندما يتعلق الأمر بالغير، فالمقصود هو تقدير الآخر المختلف و المخالف ثقافيا و عرقيا و دينيا و اجتماعيا. وعندما يتعلق الأمر بالنفس، فإن المقصود هومقاومة كل أشكال الاستكانة والتنازلات التي تذيب الشخصية وتصيبها بالهشاشة و الضغف.

- **المسؤولية البيئية:**

على المتعلم استيعاب و فهم أهمية البيئة و الحفاظ عليها سواء على المستوى المحلي أو الوطني أو الدولي، و ليس الهدف هو أن يفهم أهميتها، و لكن أن يتحول هذا الفهم إلى سلوك يكرس استدخال هذه القيمة، ليتحمل المتعلم بذلك المسؤولية اتجاه محيطه البيئي قريبا كان أو بعيدا.

- **الالتزام بالعدل و السلم:**

الهدف هو أن يستوعب المتعلم قيم العدل و السلم وأن يلتزم بها و يعمل على تحققها في عالم اليوم، إن محليا أو وطنيا أو دوليا.

- **الانفتاح النقدي:**

يتعلم المستهدف النقد البناء و الانفتاح على الآراء المختلفة والتعامل معها بعقل واع منفتح و منتقد.

- **التموضع مكان الآخرين:**

الهدف هو تمكين المتعلم من كيفية التموضع مكان الآخرين والإحساس بمشاعرهم، خصوصا الجماعات و الشعوب، وكذا الأشخاص الذي يختلفون عنه ثقافيا.

- **التعاون:**

الهدف هو استدخال القيم التي تعلي وترفع من قيمة المشاركة. فالمتعلم محتاج إلى التعاون مع غيره من أجل إيجاد الحلول للمشكلات التي تعترض محيطه، وأن يساهم مع الآخرين بشكل جماعي في تطوير آليات للعمل المشترك، ذلك أن المشاكل في عالم اليوم ذات طبيعة مركبة وتحتاج إلى تضافر الجهود.

- **التسامح:**

الهدف أن يتجاوز المتعلم الأحكام القبلية والمواقف الجاهزة إلى الحوار و التواصل واحترام آراء الآخرين، وإن اختلفت عن رأيه و يتعاون بهدف إيجاد إجماع حول قضية ما.

- ثالثا: كفايات و مهارات

لا جدال بأن هدف البعد المعرفي وبعد استدخال القيم هو تطوير شخصية المتعلم بإكسابها قدرات وكفايات متنوعة، ومدار هذا البعد هو نوعية الكفايات المستهدفة في حقل حقوق الإنسان.

صنف مؤلفو الشبكة هذه الكفايات كالتالي:

- **التفكير النقدي:**

على المتعلم أن يطور كفاية التفكير النقدي، وكيفية التعامل النقدي المنفتح مع المشاكل، والقدرة على الدفاع عن آرائه بمنطق عقلي و سليم، زد على ذلك القدرة على

اكتشاف أشكال الوهم، وكذا الأحكام المسبقة السائدة، و أشكال الدعاية لوضع ذلك كله تحت السؤال والتمحيص.

- **المقاربة المتعددة:**

تعتبرالقدرة على مقاربة المشكل من أبعاد مختلفة و متباينة و عبر مداخل متنوعة، كفاية مركزية. فلا مجال هنا ليتعلم المستهدف المقاربات الأحادية في تناول المشاكل المركبة.

- **القدوة:**

تطوير أفكار جديدة حول كيفية الدفع بالكون ليصبح كونا أجمل وأفضل وأحسن، ليس فقط للجماعة التي ينتمون إليها و لكن للوطن والعالم و الكون أجمع. فسلوك المتعلم يجب أن يكون قدوة في هذا الإطار.

- **العمل الجماعي:**

لحل كل المشاكل و مقاربتها و تجاوزها وجب العمل في إطار جماعي سواء بين الأفراد أو الجماعات. وتطوير مثل هذه الكفاية يعتبر أساسيا في مجال حقوق الإنسان. فالمشاكل التي أنتجها الناس جميعا لا يمكن أن يحلها إلا الناس جميعا.

- **الوعي الذاتي:**

الهدف هو تطوير قدرة المتعلمين على التواصل بوعي ذاتي رزين مع الآخر دون تمركز حول الذات و لا فقدانها، مع الاعتراف للآخر بحقوقه، و حفظ حقوق النفس و عدم السماح للآخرين بتجاوزها أو هضمها.

- **التفكير التنازعي:**

المقصود به هو تنمية كفاية تناول مواضيع و مشاكل متناقضة، للخروج بعد تحليلها تحليلا نقديا غير دوغمائي بنتائج إيجابية نسبية مبنية على قيم متفق حولها، و لبلوغ ذلك وجب اتباع طرق الاستدلال المبنية على العلم و التجربة.

- **كفاية حل النزاع:**

على المتعلم أن يطور كفاية حل المشاكل و المنازعات المختلفة بطريقة موضوعية و منظمة. فيها قدرة واضحة على التحليل قصد الوصول إلى حلول موضوعية مرضية لأطراف النزاع.

- **التسامح مع الازدواجية أو الغموض:**

ذلك أن المتعلم عليه أن يستدخل كفاية غض الطرف في بعض الأحيان عن بعض أشكال الغموض و الوهم، والتركيز على الأولويات. فالمتعلم باندفاعه قد يظن أن كل المشاكل يجب أن يتناولها ويجد لها حلا سريعا، و بتعليمه التغاضي عن النقائص يستوعب كيفية ترتيب أوراقه في سلم أولوياته. فما كل ما يرى يتم تناوله وما كل ما يعلم يقال.

- **المشاركة أو التأثر:**

المتعلم مطالب بالمشاركة من أجل تفسير قرارات معينة، سواء في محيطه القريب أو حتى داخل وطنه و العالم.

- **كفاية التواصل:**

تتوقف كثير من الكفايات السابقة على قدرة المتعلم على التواصل، بل إن أغلب الكفايات السابقة يمكن أن تقرأ من خلال هذه الكفاية، إلا أن التركيز هنا يمكن أن يكون على الجانب اللغوي، ذلك أن تمكن المتعلم من لغة أو لغات أجنبية متعددة ضروري للعمل داخل بلده و خارجه.

III) في منهجية شبكة تحليل الكتب المدرسية في بعد حقوق الإنسان:

تنطلق الشبكة من اعتبار مفاده أن العناصر التي وردت في ندوة للمتخصصين في المجال في أستراليا سنة 1991، من أهم ما يمكن اعتماده في إطار ما سموه بالمواصفات الكيفية و الأهداف المنهجية.

وقد تم تجميع هذه العناصر تحت المقولات التالية:

1) <u>الصحة أو الصلاحية:</u>

هذا العنصر يمكن اختباره من خلال البحث عن العناصر التالية في الكتاب المدرسي:

- مدى توافق اختيار النصوص و المواضيع مع مستوى التطور العلمي الحقوقي الحالي، سواء تعلق الأمر بالإشكالات الحقوقية، أسبابها أو تأثيراتها وحلولها المقترحة.
- مدى تتابع المواضيع، و كذا متانتها، و صحتها داخل الكتاب المدرسي، و هل تم ذلك بالفعل من خلال طرح أهم مكوناتها و عناصرها؟
- هل المعارف و المعلومات مستقاة من مصادر موثوق بها و أثبتت صحتها أم لا؟

والغرض من ذلك، هو التأكد من أن الاختلافات و التناقضات المعرفية، يتم حلها في الكتاب بالرجوع إلى النظريات المرتبطة بالحقل المعرفي لحقوق الإنسان، و كذا إلى التأويلات و التحليلات التي تتأسس على ما أجمع عليه المختصون من الدليل المأخوذ من السياق المعرفي.

- إلى أي حد تتوافق أو تتناسق الصور التوضيحية و الرسومات البيانية؟ وهل تواكب وسائل الإيضاح الموظفة التطور الحاصل في آليات وتقنيات التدريس أم لا؟
- هل يحتوي الكتاب المدرسي على معلومات، بيانات ونصوص...خاطئة أو متجاوزة؟

2) <u>البعد الثقافي:</u>

- هل الشروط التأسيسية الثقافية الظنية أو الإيديولوجية يتم عرضها و طرحها بطريقة منفتحة؟ أم على أنها دوغمائيات غير قابلة للنقاش؟

- البنية العلائقية بين الثقافات، أي العلاقة المبنية على الارتباط أولنقل تبعية الثقافات لبعضها البعض، هل تتم معالجتها بهدف توضيح إمكانية التأثير على مشاكل العالم و طرق معالجتها؟
- هل تتم معالجة الطرق المختلفة التي يتفاعل بها الناس و الثقافات مع قضايا حقوق الإنسان؟
- هل تتم تعرية التأويلات الوطنية المتطرفة و فضح طريقة انبناء فكرها؟
- هل يتم تجنب وجهات النظر المرتكزة على العرق أو الثقافة في الكتب المدرسية، وذلك بطرح تجارب وحضارات و ثقافات الآخرين المختلفين حضاريا أم لا ؟
- هل تتم تنحية القوالب الجاهزة و الأفكار المسبقة أثناء عرض مضامين الثقافات الأخرى؟

3) <u>الأخلاق الكونية:</u>

- هل يتم تناول قضية حقوق الإنسان انطلاقا من رؤية كونية، مثل الإعلان العالمي لحقوق الإنسان؟
- هل يتم تناول مبادئ العدالة الاقتصادية، حقوق الإنسان، التطورالمستدام و السلم العالمي من منطلق كوني؟

4) <u>الحجم:</u>

- هل يتم عرض كل العناصر الأساسية المرتبطة بموضوع ما، بشكل تام وكامل و غير ناقص؟
- هل يترك المجال مفتوحا عند اختبار و طرح المشاكل المعروضة في الكتاب، أي أنها لا تطرح على أنها شيء مغلق و غير قابل للنقاش؟
- هل الاختيارات و طريقة عرضها منتظمة و متناسقة بشكل يسهل التعرف على بنية المادة؟

5) <u>الأهداف المنهجية:</u>

- هل يتم عرض المعارف في الكتاب المدرسي بطرق بيداغوجية تراعي المراحل التعليمية العمرية للمتعلمين؟
- من أهم المرتكزات أن ينمي المتعلمون التفكير النقدي ليتعلموا كيفية التعامل مع المعلومات و التأويلات، و كيفية ممارسة التحليل و التقييم: هل هذا الأمر وارد في الكتاب المدرسي؟
- هل تعرض على المتعلمين كافة الرؤى و التحليلات و التأويلات المتعلقة بمشاكل العالم ليتمكنوا من إجراء المقارنات و التقييمات؟ هل يظهر ذلك في الكتاب المدرسي؟
- هل تعطى الفرصة للمتعلمين في الكتاب المدرسي للتعبير عن وجهات نظر مختلفة أو إعطاء بدائل أو تحليلات؟
- هل تعطى الفرصة للمتعلمين لإبداء رأيهم في الإشكالات المعروضة عليهم، أو لنقل هل يشجع المتعلم لإبداء رأيه في الإشكال المعروض عليه؟ فالمتعلم مطالب بتطوير كفاية الاختيار الحر و اتخاذ القرار الشخصي بطريقة مستقلة، و العمل على تبرير اختياره.
- هل يطرح الكتاب إمكانية المساهمة في حل المشاكل المتعلقة بحقوق الإنسان على المستوى المحلي أو الوطني مثلا؟

IV) طرق التدريس:

لا يقف الأمر عند تمرير مجموعة من القيم المتعلقة بحقوق الإنسان للمتعلمين، بل الأمر أكبر من ذلك، ويتوجه بالأساس إلى طرق التدريس المتبعة في توصيل هذه المادة.

وهنا وجب الوقوف على مجموعة من الشروط البيداغوجية وردت عند "Weinbrenner" والتي يمكن إجمالها فيما يلي:

1) الشروط العامة:

أ- التوافق بين المنهجيات والمضامين:

لا مناص من وجود توافق بين المنهجيات المتبعة في التدريس وكذا المضامين المراد إيصالها للمتعلمين، فالمجال المؤسساتي كالمدرسة، و كذا سيرورة التعليم و التعلم، يجب أن تتوافق مع أهداف السلام و العمل التشاركي والعدالة و الحقوق والبيئة وغيرها من المبادئ.

ب- أشكال العمل المشترك:

يجب أن تنبني سيرورة فعل التعلم والتعليم على مبدأ التعاون و التشارك بين المتعلم والمعلم، أو المدرس وكذا بين المتعلمين.

ج- المنهجية الفعالة:

يجب استغلال طرق التدريس و التعلم الفعالة في العملية التعليمية التعلمية، للدفع بالمتعلمين لتطوير كفاية البحث في المشاكل و الصعوبات و تطوير حلول مناسبة.

د- حاجيات و ميولات المتعلمين:

لابد من مراعاة تنظيم الدرس و منهجية التدريس لحاجات و ميولات المتعلمين المختلفة باختلاف أعمارهم، ذلك أن عليها أن تكيف وفقا للشروط الموضوعية للتعلم.

ه- أشكال التعبير الشفوي:

على المدرس أن يساعد المتعلم على اكتساب و تطوير كفايته التواصلية لكي يستطيع الدفاع وكذا مناقشة الإشكالات المرتبطة بحقوق الإنسان.

و- الإشكاليات:

نهج طريقة المشكل أو الوضعية - المشكل كاستراتيجيه تعليمية، لكي يطور المتعلم شخصيته و يدافع عن آرائه، و كذا ليتعلم كيفية تطوير إشكالات وكيفية التعامل مع الاختلاف، وهذا من المهارات الأساسية التي تحتاجها التربية على حقوق الإنسان.

2) طرق خاصة بالتربية على حقوق الإنسان:

يتعلق الأمر هنا بتجريب الطرق المتنوعة في التدريس من أجل توظيف أهميتها في درس حقوق الإنسان، وتقترح الشبكة الطرائق التالية:

- الدرس الإلقائي.
- الدرس التشاركي(الدرس الذي يغلب عليه طابع الحوار و النقاش).
- المشاريع.

- الدراما الاجتماعية و تقنية لعب الأدوار.
- اللعب و تقنية التنشيط.
- التداريب الميدانية.
- ورشات التفكير المستقبلية.
- تقنية تطوير السيناريوهات.

3) <u>الشروط الإطار للتدريس أو للتعليم و التعلم:</u>

- المدرس.
- المتعلم.
- البرنامج الدراسي.
- الكتاب المدرسي و غيره من الوسائط.
- تنظيم المدرسة.
- جو التدريس و الشروط التي يجب توفرها.

V) ملاحظات على المقولات الموجهة للتربية على حقوق الإنسان حسب هذا النموذج:

غالبا ما يتم الحديث عن حقوق الإنسان دون التنصيص على واجباته، و قد يعترض معترض و يقول بأن هذه الحقوق هي من جهة أخرى واجبات، إلا أن ادعاءه مفاده ما يلي:

إننا ندافع عن أناس أو قوميات أو ثقافات أو حقوق فردية مركزين على جانب الحق لا الواجب، و بين الأمرين بون شاسع، ذلك أن التوجه الطاغي عند الحديث عن حقوق الإنسان هو الدفاع عن الحقوق، أما أداء الواجبات فهو غير وارد، وإن أتى فإنما يأتي عرضا. وحتى عندما ندافع عنها فإننا نستحضر بعد الحق الذي يفيد بأن هناك من هضم حقه لا أن هناك من لم يؤد واجبه. والأمر بالنسبة إلينا أعمق، لأن عدم أداء الواجب يعود ضرره على الفاعل مباشرة، إذ فيه خيانة للمسؤولية، ومن ثم يصبح ضياع حق الآخر تحصيل حاصل.

و غرضنا هو تخصيص مقولات توضح فيها الواجبات كذلك و تراعى في تطوير مناهج **للتربية على حقوق و واجبات الإنسان.** فحتى التسمية (حقوق الإنسان) تلغي مفهوم الواجب و هذا **اختزال** وجبت الإشارة إليه.

فلا يمكن التوقف عند مسمى حقوق الإنسان لوحده، بل إننا نرى أن إضافة مصطلح (واجبات) من صميم الحقوق من جهة، وتؤدي بعدا توجيهيا من جهة ثانية، وتزيل مركزية الأنا في الصياغة نفسها من جهة ثالثة.

ولو رجعنا إلى بعض المقولات السابقة ووقفنا معها من باب التحليل، لوجدنا أنها في الأصل واجبات إنسان آخر و ليست بحقوق، ومن **ثم وجب النظر إلى الإنسان في بعديه: بعد الحق و بعد الواجب.**

يلاحظ كذلك أن السائد في مثل هذه الأطروحات حول التربية على حقوق الإنسان، هو طغيان التعبيرات السياقية البلاغية، و كذا الغارقة في التجريد، فلا يتعلق الأمر في مثل هذه الأهداف العامة بالواقع و التجارب اليومية، كالتطرق للمس الدائم بحقوق الإنسان وتجاوزها في العالم بأسره، و ا في الوطن الذي ننتمي إليه.

ولو تم ربط هذه المبادئ العامة بأمثلة واقعية حية أو تاريخية لكان وقعها أفضل و استيعابها أسهل، فالحياة السياسية و الاجتماعية اليومية في العالم مليئة بالأمثلة الدالة والموضحة تمام التوضيح للمقصود بكل هذه المبادئ العامة الغارقة في التجريد، و لا يكاد يخلو يوم واحد من التجاوزات الدامية في عالم اليوم، ولنا في مناطق الصراع أمثلة كثيرة لتوضيح المبهم و المجرد (الحروب- العنصرية- الاضطهاد- الاستغلال- ال

VI) نماذج علمية لتطوير التربية على حقوق الإنسان في الكتاب المدرسي:

1) التعددية في التربية على حقوق الإنسان:

بالرجوع إلى النتائج التي خرجت بها لقاءات علمية متعددة حول حقوق الإنسان في الكتاب المدرسي خصوصا "لقاء 1992 -1993"و الذي حضره متخصصون من حوالي 20 بلدا، يمكن إجمال ما توصلوا إليه كالتالي:

- توزع التربية على حقوق الإنسان على مجالات متعددة، خصوصا المجال السياسي و الثقافي.
- تعدد الموانع و العوائق التي تقف أمام التربية على حقوق الإنسان.
- ضرورة تحديد التوجه العام لطرح حقوق الإنسان في الكتب المدرسية.
- ضرورة تبني مبدأ التعددية كاستراتجيه لمواجهة المعيقات و الموانع.
- ضرورة الاستمرار في البحث، أي إنجاز بحوث في ميدان التربية على حقوق الإنسان، و كذا ضرورة تكوين المعلمين على ذلك.

2) <u>الاختلافات الدولية: (التنوع العالمي، التنوع الوطني):</u>

يرتبط التعدد في كيفية تناول خطاب حقوق الإنسان أساسا، بالشروط التي يجب توفرها من أجل تحقيق هدف هذه الحقول، و هو متصل أيما اتصال بتنوع الثقافات العالمية و في هذا الإطار يبقى أن نصنف المجتمعات العالمية إلى خمسة أنواع:

أ- مجتمعات تعيش توترات ذات طابع سياسي، ثقافي، ديني و اقتصادي كتركيا و كوريا مثلا.

ب- مجتمعات في طور التحول كروسيا و دول شرق أوروبا.

ج- مجتمعات تعيش تحت ضغوط داخلية دائمة و متعبة كفرنسا.

د- مجتمعات الضغوط فيها نسبية، و التعب في أدنى مستوياته كالنرويج وسويسرا.

ه- مجتمعات تعيش ضغوطا و تعبا إيجابيين كأستراليا و كندا.

و من ثم فإن النظر إلى التربية على حقوق الإنسان عليه مراعاة هذه الوضعيات المختلفة داخليا، و تطوير آليات التعامل معها.

3) <u>ستة طرق للتعامل مع التربية على حقوق الإنسان فى العالم:</u>

أ- تسجيل أن هناك جهلا للتطور التاريخي لحقوق الإنسان والذي طور الوعي بها و أخرجها إلى الوجود، وغير فيها.

ب- تحقق الكفايات المتعلقة بالتربية على حقوق الإنسان لدى المواطنين.

ج- اللامبالاة المترتبة عن الجهل و تحقق الكفايات.

د- عدم التوازن بين إدراك التجاوزات في مجال حقوق الإنسان و الاستعداد للدفاع عنها و إخراجها إلى حيز التطبيق.

ه- استغلال حقوق الإنسان كوسيلة لتثبيت السلطة و شرعنتها.

و- ضعف الوازع الأخلاقي و الإحساس بالطبيعة الذاتية أي الفردية و المترتبة عن الخوف من البطش و التعذيب.

في منهجية التحليل الإيديولوجي للكتاب المدرسي
قراءة في شبكة "Weinbrenner" للنقد الإيديولوجي.

- **الأهداف العملية:**

بعد الفراغ من قراءة و استيعاب هذا المحور و التدرب عليه يتوقع أن تكتسب الكفايات المعرفية و العملية التالية:

- **معنى الإيديولوجيا و علاقتها بالكتاب المدرسي.**
- **ماهية النقد الإيديولوجي.**
- **ماهية و أهداف النقد الإيديولوجي لمضامين الكتاب المدرسي.**
- **المقولات المركزية للتحليل الإيديولوجي للكتاب المدرسي.**
- **القدرة على تفكيك و تحليل كتاب مدرسي في بعده الإيديولوجي بالتوسل بالأسئلة التوجيهية المرافقة للشبكة التحليلية.**

- **مدخل تمهيدي:**

تعد الحمولة الإيديولوجية مكونا أساسيا لمضامين الكتب وخصوصا الكتب الموجهة للمتعلمين. ذلك أن أي نظام تعليمي كيفما كان، إلا ويسعى بشكل قصدي ومدروس إلى

تشكيل أبنائه وفقا لنظام من القيم والعادات والمعايير والقواعد التي تحافظ على تماسكه، وتضمن له البقاء والاستمرارية، وتميزه عن غيره من المجتمعات.

ولعل النقد الإيديولوجي من أهم الوسائل التي تمكن الباحثين التربويين من تتبع تطور نظام القيم والأهداف في المؤلفات التعليمية، وكذا من مراجعة التصورات الموجهة للمضامين التعليمية، ومحاكمتها للمثال المعتمد من طرف المجتمع، وكذا مراقبة ما يستدخله النشء في سيرورته التعليمية.

ومبحث النقد الإيديولوجي التربوي من المباحث المغبونة في الأدبيات التربوية المغربية، إذ لا نكاد نعثر إلا على بعض الشذرات هنا وهناك في بعض المجلات والتي غالبا ماتعالجه ضمن أبعاد الكتاب المدرسي.[31]

وقد يكون غياب مثل هذه الأبحاث ناتجا بالأساس عن التوجه العام الطاغي على الأدبيات التربوية المغربية والتي سجنت نفسها في المستجدات التربوية خصوصا ما يرتبط باحتياجات المعلمين والأساتذة من معارف للترقية والصعود في السلالم الإدارية، الشيء الذي جعل الباحثين التربويين في خانة الاتهام بالجري وراء تأليف مايباع فقط. وتركت قضايا التربية والتعليم الأساسية وإشكالاته دون بحث، حتى أنك تكاد لا تجد مؤلفا واحدا في السوق المغربية يؤسس للتربية في المغرب، وينتقد توجهاتها، ويحاكم مناهجها، ويحلل مكوناتها، ويجدد في بنياتها، بل إن كل ماتجده هو كتب متعددة تتناول موضوعا تقنيا جديدا سرعان ما سيتخلى عنه المؤلف بمجرد ظهور جيل جديد من التقنيات والنظريات.

من المؤسف أن يصبح الباحث التربوي موجها من طرف السوق، ولم ننتج بعد - كتربويين مغاربة- تصورا عن الإنسان المغربي الذي نريده، وعن استرتيجيات التعامل مع المستجدات العالمية في العلوم الإنسانية والتربوية بالخصوص، وعن الروض و

(31) كما هو الحال مع محاولة الباحث المقتدر "محمد أوزي" في العدد 31 من مجلة علوم التربية، وكذا محاولات أخرى لباحثين آخرين في العدد 5 من المجلة التربوية، زد على ذلك موضوعا ورد في العدد 15 من مجلة علوم التربية ومحاولة لـ"عبد القادر المذنب" و "عبد الرحيم تمحري" في جريدة الاتحاد الاشتراكي بتاريخ 4 مارس 1999.

المدرسة والجامعة المغربية. لامناص إذن من التفكير بطريقة مختلفة ومغايرة عن المنهجية التي اتبعناها حتى اليوم. وماذلك علينا بعزيز.

وقد يكون غياب الأبحاث التي تتناول البعد الإيديولوجي في الكتب التعليمية راجعا - كذلك- إلى غياب أداة منهجية لتحليل المضامين في بعدها الفكراني على رأي "طه عبد الرحمان".[32] وسنقوم في هذه المحاولة بقراءة في أداة منهجية تم تطويرها في جامعة "Bielefeld" الألمانية من طرف الباحث "Peter Weinbrenner" بعنوان:

(Entwicklung eines Instrumentariums fuer die Ideologiekritik) (wirtschafts- und sozialkundlicher Lehr- und Lernmittel).

(تطوير أداة في التحليل الإيديولوجي للكتب التعليمية والتعلمية الخاصة بالمواد الاقتصادية والاجتماعية).

وصدر هذا المؤلف في العدد45 من سلسلة:

(Schriften zur Didaktik der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften).

(كتابات حول ديداكتيك العلوم الاقتصادية والاجتماعية).

و سيرا على نهج مجموعة "Weinbrenner" نفتتح هذه المحاولة بتحديد معنى مصطلحي الإيديولوجيا، و النقد الإيديولوجي ووظائفه، ثم ننتقل بعد ذلك إلى بسط مقولات الأداة المنهجية، وأخيرا التعليق عليها وبيان حدودها.

I) <u>في معنى الإيديولوجيا:</u>

يمتنع مصطلح الإيديولوجيا عن أي تحديد دقيق وعلمي بالمعنى الأساسي للكلمة. إلا أنه في معناه العام يشير إلى معنى الإخفاء والتستر أو التزييف للحقيقة المعرفية أو الحقيقة

32 () يستعمل هذا الباحث مصطلح ''الفكرانية'' عوض ''الإديولوجيا'' وكذا الأدلوجة الذي نحته ''عبد الله العروي''، ويعتبر ''طه عبد الرحمان'' أن مصطلح ''عبد الله العروي'' قد يوحي فقط بالبُعد السلبي للإديولوجيا رغم أن ا تجاهاتها ليست كلها سلبية. أنظر كتاب ''تجديد المنهج في تقويم الثرات' لـ''طه عبد الرحمان''. ص 24-25.

الواقعية. [33] و بالنظر إلى هذه المعاني التي يحيل عليها مصطلح الإيديولوجيا يمكن أن نورد ما يلي:

يرى "Werner Hofmann" في مؤلفه: **(Grundelemente der Wirtschaftsgesellschaft)**

(العناصر الاساسية لمجتمع الاقتصاد)

يورد "Weinbrenner" في الصفحة السابعة أن للإيديولوجيات الخصائص التالية: (34)

- تنتمي بالأساس إلى المجتمعات ذات النظام السلطوي وتمثل مقولات الأفراد والجماعات التي تسعى الى السلطة أو تمارسها أو تسعى إلى توسيعها.
- أن الإيديولوجيات تصدر دائما عن فهم معين للواقع يتماشى جزئيا مع هذا الواقع، و لذلك لا يمكن أن نصف الإيديولوجيا بأنها على صواب أو على خطأ لأنها مرتبطة بالواقع. إلا أن الخاصية الأساسية للمقولات الإيديولوجية هي **أنها مصدر الفهم الكائن أو الذي في مرحلة التكون**. وعلى رأي "Hofmann" علامتها الأساسية هي النكوص والانحسار الفكري والتاريخي.

وبالرجوع إلى استعمالات المصطلح التي أوردها "عبد الله العروي" في كتابه "مفهوم الإيديولوجيا"، يمكن الحديث عن خمسة استعمالات وهي كالتالي: [35]

- **<u>استعمال القرن الثامن عشر</u>**، و تعني فيه الإيديولوجيا الأفكار المسبقة الموروثة عن عصور الجهل والاستعباد والاستغفال.

(33)أشير هنا إلى أن كل التعاريف التي سترد في هذه المحاولة مقتبسة من المصدر الأساس وهو المذكور أعلاه في متن الموضوع، أي النص المستهدف بالقراءة، وما يتم توظيفه من مراجع أخرى أو إضافته ستتتم الإشارة إليه في حينه.

(34) Weinbrenner, Peter: Entwicklung eines Instrumentariums fuer die Ideologiekritik wirtschafts- und sozialkundlicher Lehr- und Lernmittel. Schriften zur Didaktik der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften N 45. S. 2.

(35) ''العروي، عبد الله'': ''مفهوم الإديولوجيا''. الدار البيضاء. الطبعة السابعة، 2003.

- **استعمال الفلاسفة الألمان**، الذين يعتبرونها منظومة فكرية تعبر عن الروح التي تحفز حقبة تاريخية إلى هدف مرسوم في خط التاريخ العام وهي خطة واعية بذاتها.
- **الاستعمال الماركسي**، ويعتبرها منظومة فكرية تعكس بنية النظام الاجتماعي العام.
- **استعمال "نيتشه"**، ويقصد بها مجموع الأوهام والتعديلات والحيل التي يعاكس بها الإنسان الضحية قانون الحياة.
- **استعمال "فرويد"**، حيث يعتبرها أفكارا ناتجة عن التعاقل الذي يبرز السلوك المعاكس لقانون اللذة والضروري لبناء الحضارة، ونظن أن "فرويد"" يقصد هنا تلك المخارج التي يسعى الأنا إلى إيجادها قصد إحداث توازن بين متطلبات الهو(اللذة) والتزامات الأنا الأعلى، وهي بالفعل عملية تعاقل بامتياز.

يمكن أن نجد - بالنظر إلى أوجه استعمال مصطلح الإيديولوجيا- خيطا ناظما لهذه الاستعمالات، مفاده أن الإيديولوحية لها علاقة وطيدة بالأفكار التي ينتجها الإنسان قصد تحقيق هدف معين، سواء كان تبريرا للواقع أو معاكسة له، كما أن لها بعدا ذاتيا وآخر جمعيا. ومجمل القول هو أن تعريف الفلاسفة الألمان يجمع هذه الأبعاد كلها، إذ أنه يعتبرها منظومة فكرية تعبر عن الروح الموجهة لعصر ما. وهو تعريف يحتوي الأبعاد الذاتية ويتجاوزها بأن يجعلها روحا محركة للمجتمع ككل، ومن ثم فهذا التعريف يلامس البعد التربوي ملامسة مباشرة بجمعه بين الذات والمجتمع والثقافة. والشبكة أدناه لا تلتزم بتعريف معين بل تستغل كل الاجتهادات في هذا المجال بغية ملامسة أغلب الجوانب التي قد يطالها النقد الإيديولوجي. أما عن ماهية هذا الأخير فستكون محور النقطة الموالية.

II) في ماهية وأهداف النقد الإيديولوجي التربوي:

بالرجوع إلى الدراسات التي تناولت النقد الإيديولوجي منهجيا ونظريا والتي تتوزع بين مدراس واتجاهات مختلفة، يمكن مقاربة هذا الإشكال بالاعتماد على الأهداف التي حددها "Hans Albert " للنقد الإيديولوجي والتي يمكن إجمالها في مايلي:[36]

- يتجاوز النقد الإيديولوجي البعد اللغوي، أي عملية تتبع اللغة المستعملة والبحث في النصوص عن كلمات معينة والتي لها بعد قدحي أو ما إلى ذلك من الأحكام المعيارية أو القيمية.
- هدف النقد الإيديولوجي هو توظيف مناهج ونتائج التفكير النقدي من أجل تكوين ودعم وتقوية الوعي الاجتماعي والرأي العام.
- يسعى النقد الإيديولوجي إلى الدفع باتجاه التربية على الفعل العقلي في حل الإشكالات المجتمعية.
- النقد الإيديولوجي في المجال التربوي يسعى إلى تعليم الأفراد منهجية التفكير النقدي والاستقلال الذاتي، ومساعدتهم على تطوير كفايات الممانعة لكل تفكير دغمائي، وكذلك القدرة على كشف كل غموض أوإخفاء و تستر، إنه يساعد المتعلم على استدخال واستيعاب آليات تعرية و فضح الخفي والمتستر عنه.
- النقد الإيديولوجي التربوي يمكن الأفراد داخل المجتمع من تطوير مناعة ضد أشكال التبرير غير معقولة، وتجعلهم مستعدين لقبول النقد والرأي المخالف.
- النقد الإيديولوجي التربوي يمكن من تصحيح الأحكام القبلية الخاطئة خصوصا في بعدها الاجتماعي و السياسي. ولا يخفى نوع العلاقة التلازمية بين المجتمع والسياسة والتربية.
- إنه يمكن من فضح التحيزات داخل المضامين.
- يساعد على الكشف عن النموذج الحضاري المرغوب فيه والمغضوب عليه.

36() انظر المرجع السابق ص 6.

- ومكن من الكشف عن أشكال الكذب والوهم المبثوثة في ثنايا النصوص.
- يدفع باتجاه تعرية أشكال التبرير والإقصاء والتبسيط.

وبدون نقد إيديولوجي للمضامين ومنهجيات عرضها في المؤلفات التعليمية، فإننا نحرم أنفسنا وأبناءنا ومستقبلنا ووطننا من نتائج قد تكون حاسمة في تطوره. فالنقد الإيديولوجي لا يجعلنا نشارك في خدعة أن الامور كلها بخير، و أن كل الكتب مطابقة لتوجيهات وزارة التربية الوطنية. وعلى رأي الكاتب الروماني "بلوتارخ": عندما نطفئ الشموع فإن كل النساء جميلات. أي عندما تختفي آليات النقد فإن أغلب الكتب - إن لم تكن كلها- قابلة للتسويق.

أما فيما يخص المقولات التي من خلالها يمكن مقاربة هذا البعد في الوسائط التعليمية فيمكن التفصيل فيها في النقطة الموالية.

III) المقولات التحليلية للنقد الإيديولوجي:

ذهبت الشبكة التي نحن بصدد بسط مقولاتها إلى تأصيل نظري حول النقد الإيديولوجي لا نلتزم بعرضه والتطرق إليه نظرا لاتساعه، وكذلك لكونه يحتاج إلى بحث خاص، لذلك فسنستعرض أهم أفكاره فقط ، ثم نعرج على المقولات التي جاءت في الشبكة كما هي مع الإشارة إلى بعض الملاحظات الخاصة.

ينطلق الباحث من تأصيل نظري يعلل فيه المنطلقات الأساسية التي يعتمدها في بحثه. فيقسم العناصر التي لها علاقة بالنقد الإيديولوجي إلى ما يلي:[37]

- **''منتج الإيديولوجيا" Ideologieproduzent**: أي الفاعل والداعي إليها.

(37) المرجع السابق. ص37 .

- **''المستهدف بالإيديولوجيا'' Ideologieadressat**: أي المفعول به والمستهدف منها.
- **''القول الإيديولوجي" Die ideologische Aussage**: أي مضمونها أو المنتوج الإيديولوجي.

ونفصل القول في كل عنصر على حدة كالتالي:

1) منتج الإيديولوجيا Ideologieproduzent:

تطرح الشبكة إمكانية قراءة وضعية المنتج من زاويتين:

أ- الزاوية الأولى:

و تستهدف فهم وتحليل بنية سيروره التفكير عنده، وبتعبير آخر الولوج إلى عالمه الفكري للنظر في كيفية انبناء منتوجه الإيديولوجي. وهنا تطرح إشكالات منهجية كبرى تتجلى بالخصوص في كيفية الوصول إلى مثل هذا النوع من الولوج إلى العالم المعرفي للمنتج الإيديولوجي. للخروج من هذا المأزق المنهجي يطرح "Theodo Geiger" طريقة تتبع أفكار المنتج الإيديولوجي في سلسلة إبداعاته وبحوثه لكي نصل في الأخير الى المصدر الذي ينهل منه، ويؤطر توجهه الإيديولوجي. ذلك أن تتبع المنتج سيحيلنا لامحالة إلى موضع معين يفصح فيه بصراحة لاتحتاج إلى تأويل عن توجهه العام، بل قد نعثر في ثنايا كتاباته عن توجهات يعلن عداءه لها بوضوح. وفي هذا تصريح واضح عن توجهه بناء على مفهوم المخالفة على رأي الأصوليين.

ب- الزاوية الثانية:

و تروم اكتشاف السياق الاجتماعي الذي انبثق فيه ومنه المنتوج الإيديولوجي. والغرض من هذه الخطوة هو أن لا يستند البحث فقط على ماهو نظري في حياة المنتج الإيديولوجي، ولكن كذلك ربطه بالأبعاد الاجتماعية المنتجة له، ذلك أنه من الثابت أن المنتوج الإيديولوجي له علاقة وطيدة بالحراك الاجتماعي والسياسي، ومتابعة هذه العلاقة تكشف بما لا يدع مجالا للشك عن الغاية من وراء المنتوج الإيديولوجي والظروف التي أفرزته.

إضافة إلى تأصيل" Geiger" لجأت الشبكة الى الاستعانة بنظرية " Werner Hofmann " في هذا المجال. ومجمل ما يمكن أن نستخرجه كنتيجة للجولة التأصيلية مع هذا الأخير، هو كونه يؤكد على مركزية متابعة كل الأقوال، والتعبيرات، والنصوص، والصور، وغيرها والتي تستهدف بطريقة قصدية ومنظمة الإبقاء على وضعية اجتماعية غير عادية، وتصريفها في المؤلفات على أنها عادية، أو ترمي إلى المحافظة على الامتيازات المادية، والسياسية لفئة ما، وكذا المحافظة على مواقع السلطة لمجموعة معينة أو اشخاص بعينهم، أو تهدف إلى توسيع مكتسبات تحققت أو على الأقل المحافظة عليها، كل ذلك له دلالة إديولوجية لا تحتمل التجاوز، أو على الأقل يمكن اعتبارها من المتغيرات التي يجب الاعتماد عليها.

بعد هذا ننطلق إلى المكون الثاني.

2) <u>المستهدف بالإيديولوجيا Ideologieadressat :</u>

بالارتكاز على "Hofmann" تطرح الشبكة هذا البعد كالتالي:

هدف المنتج هو إقناع المستهدف (بفتح الدال) بادعائه وحمله على اعتقاد أن الصحة والصواب تلازم ما يعرضه من أفكار. ولبلوغ ذلك يلجأ المنتج إلى صياغة وتركيب أقواله بشكل لايترك معه للذي يقع عليه الفعل الإيديولوجي فرصة للاعتقاد في احتمال تلبس هذه الآراء بالخطإ أو الكذب. بل إنه من خلال تلك الصياغات اللغوية يسد عليه الطريق للتفكير حتى في مضمون الأفكار نفسها فكيف بانتقادها أو الاعتراض عليها.

هدف الفاعل الإيديولوجي ،إذن، هو الاستحواذ على المستهدف كلية. بل إن الأمر يتجاوز حمله على الاعتقاد بصحة الفكرة والتسليم بها إلى دفعه إلى العمل بها ولها. وللمنتج الإيديولوجي استراتجيات مختلفة معرفية وأخرى عاطفية وجدانية يوظفها. ويمكن سبك أهم مكوناتها كالتالي:

أ- <u>(Emotionalisierung durch Leerformeln) (مخاطبة الوجدان عن طريق التراكيب العامة التي تقول كل شيئ ولاتقول أي شيئ).</u>

ويمكن أن نصوغ العنوان تأصيليا بشكل أفضل كالتالي: **(مخاطبة الوجدان باللجوء الى التدليس اللغوي).**

ذلك أن مصطلح التدليس يتضمن بعد الكتمان، و الخداع، وكذا الظلم، والإخفاء، والظلام، وكلها أوصاف تصدق في حق فعل وفكر المنتج الإيديولوجي. ولو وقفنا على هذا المعنى لوحده، وتوسعنا في شرح ارتباطه باستراتيجيات المنتج الإيديولوجي لأغنينا بحثنا أيما إغناء، ولكن ذلك سيخرجنا عن مقصودنا، فلنرجع إذن لشرح ماهية مخاطبة الوجدان باللجوء إلى التدليس اللغوي.

جاء في الشبكة أن المؤدلج (بكسر اللام) يلجأ إلى مخاطبة البعد العاطفي الوجداني عند المستهدف، ويستخدم في ذلك القوالب والتراكيب اللغوية الحمالة للتعدد في المعاني. فهي تعني كل شيئ ولاتعني أي شيئ. فعن طريقها يمكن أن نمرر كل قول أو فعل نريده، وأن نحمل من نستهدفه على الاعتقاد بالمعنى الذي نسعى للترويج له نظرا لحمولتها القيمية والمعيارية المتعددة والمتغيرة. فهب أن أحدا صاغ لك هدفه كالتالي:

(هدفنا هو تربية المواطن الصالح)

أو

(نسعى إلى تطوير تربية نموذجية تحمل المغرب إلى مصاف الدول العظمى).

إنها أقوال وادعاءات لايمكن أن يعترض عليها أي أحد، وعلى هذا الأساس يمكن للإديولوجي أن يمرر مع هذه القولة ما يشاء من أهداف أخرى تشكل بالأساس الأهداف المركزية لديه وإن جاءت من حيث الترتيب في مرتبة ثانوية.

هل هناك من سيعارض التربية على المواطنة الصالحة؟ أو يعترض على تربية تحمل المغرب إلى مصاف الدول العظمى؟ لايعترض على هذه الأهداف إلا عدو للتقدم والعلم أو عدو للوطن. وهذا بالضبط هدف المنتج الإيديولوجي : **أي حمل المخالف له على التراجع مخافة الزج به في خانة أعداء الوطن والانسانية، فيدفعه إلى الانسحاب وترك المجال مفتوحا له لوحده**. ولكن ما أن تسأله عن قصده بالمواطن الصالح، أو معنى التربية على المواطنة، أو ماهية التربية ومضامينها والمعايير التي سيتبناها والتي توجه اختياراته، حتي تتكشف عورته، ويتجلى تدليسه في أبهى صوره. فمنتج الإيديولوجيا يستغل القوالب اللغوية المدلسة بوجهيها: التجريبي و المعياري.

ب- Mythologisierung durch Beschwoerungsformeln:

الوثوقية الأسطورية عبر الأيمان المغلظة:

للوصول إلى وثوقية تضاهي الأسطورة في التسليم بها، يلجأ المنتج الإيديولوجي إلى التوظيف اللغوي في أبعاد أخرى كأشكال التشبيه والاستعارة وغيرها مخاطبا البعد الوجداني، وناهجا في ذلك مسلك الترهيب والتخويف تارة، وعارجا على الترغيب تارة أخرى، ومقسما بالله وبكل مايقسم به داخل المجتمع، وواعدا الناس بالجنة فوق الأرض، ومصورا لهم الواقع في أسوإ صوره بغية حملهم على الاعتقاد في صواب رأيه، و دفعهم إلى التسليم بالتلازم المؤكد بين اختياراته و نجاتهم أو تحسين أوضاعهم. واستعمال الأيمان المغلظة وغيرها من الأدوات اللغوية الرامية إلى التغطية عن قصوره، وكذا توجيه اهتمام القارئ أو المستمع إلى عناصر بعينها وإخفاء أخرى.

إذا نظرت في خطابه فهو لا يحمل أي جديد، إلا أنه لغة ملغومة، وأهداف عامة، ووعود إديولوجية تبغي التأثير على المستمع أو القارئ، بل أكثر من ذلك تهدف أسره والاستحواذ عليه كليا.

3) القول الإيديولوجي Die ideologische Aussage :

تعتبر عملية عزل واستخراج الأقوال الإيديولوجية من بين مجمل الأقوال التي ينتجها شخص ما، من العمليات المعقدة والمحفوفة بالمخاطر والمزالق المنهجية، إذ تحتاج إلى ضبط كل ادعاء وتعليل كل فرز. فاللغة حمالة للأوجه، والنصوص على تنوعها قابلة للتأويل. إلا أن القول الإيديولوجي رغم ذلك كله، يعبر عن نفسه بطرق، ويشتغل صاحبه بآليات تعتبر مدخلا أساسيا لكل عملية فرز في النقد الإيديولوجي. ومن أهم خصائص القول الإيديولوجي و التي أوردتها الشبكة في إطار تأصليها للاختياراتها النظرية، نجد العناصر التالية:

- يرتبط القول الإيديولوجي حسب "Geiger" **بكونه غالبا ما يحيل على منتجه أكثر من إحالته على الموضوع الذي يتناوله (البعد الذاتي).** ويرى هذا الباحث أن مداخل الكشف عن هذا القول عليها أن تنظر إليه من زاوية مركزية سماها: **(بنية موضوع القول الإيديولوجي)**. وهي زاوية لايمكن فصلها عما سماه **بـ"موضوع**

القـــول الإيـــديولوجي'' ''Aussagegegenstand'' وأيضـــا بـــ**''السياق الإيديولوجي'' "Aussagezusammenhang"**.

للتوضيح يمكن أن نقول بأن بنية مضمون القول تحيل على البناء اللغوي للقول، وقولبة المضمون لغويا بتقنيات متعددة بغية الاستحواذ على المستهدف إيديولوجيا. إن البحث في المضمون يتم هنا كذلك بربطه بموضوع القول نفسه، ومدى صحة وتناغم القول مع حقيقة موضوع القول، زد على ذلك توظيف السياق العام المؤطر للقول نفسه. وللتوضيح أكثر نقول: إن التعرف على المصادر التي ينهل منها المنتج الإيديولوجي وتؤطر تفكيره، تحيلنا مباشرة على الأصل الإيديولوجي المعتمد، وكذا مسلماته المركزية. فالمنتج لا محالة واقع في الإعلان عن توجهه بصراحة ووضوح في وضعيات وإنتاجات أخرى غير التي هي موضع النقد الإيديولوجي. وهذا هو السياق المقصود: أي ذلك الإطار المعرفي والاجتماعي والسياسي الشامل الذي يتحرك فيه المنتج. ويمكننا أن نوسع مفهوم السياق في النقد الإيديولوجي ليشمل ماله علاقة بالقول الإيديولوجي، وما له علاقة بالمنتج، والمستهدف، وكذا ظروف القول وملابساته المختلفة.

- **من معالم القول الإيديولوجي أنه لا يصمد بل يعارض بطبيعته مبادئ المعرفة العلمية والمنطق.** ورغم أنه حتى الآن، لم يتم تطوير أي "تبلوجيات" أي مصنفات خاصة بالأحكام المعيارية،[38] فإنه يمكن بالاستناد إلى الإطار النظري الذي تؤسس عليه هذه الشبكة، استخراج أسئلة موجهة للنقد الإيديولوجي عموما، وهي وفق "Weinbrenner" سبعة معالم أساسية:[39]

(38) نميل إلى ترجمة مصطلح ''Typologie'' بـ''صنافة'' عوض ''تبولوجيا'' أو ''نمذجة''. ذلك أن فعل ''صنَّف'' يعني جعل الشيئ أصنافا وأنواعا، والتصنيف هو التمييز، فنقول صنف الشيئ أي : ميز بعضه من بعض . كما يحيل هذا المصطلح على بُعد الترتيب ، فنقول: ''صنف فلان الكتاب أي ألفه ورتبه''''. ومن تم فعوض استعمال مصطلح ''النمذجة'' نفضل مصطلح ''صنافة''، و إن كان هذا المصطلح يستعمله البعض كترجمة لمصطلح ''Taxinomie -Taxonomie''''، إذ نعتقد بأن هذا الأخير يؤدي الغرض المطلوب بوضوح أفضل، وهذا هو قصدنا من البحث أصلا. فالتصنيف يشمل هذه المعاني ويحتويها.

(39) المرجع السابق. ص.ص:39.20 .

- ✓ كل قول إيديولوجي يخلط بطبيعته بين الحقيقة الواقعية والأحكام القيمية بل بين الأحكام القيمية نفسها.
- ✓ الانطلاق من مقدمات والوصول إلى نتائج غير صحيحة أو غير مكتملة، الشيء الذي يعني استباق المنتج الإيديولوجي للنتائج.
- ✓ مايجب تعليله يتم السكوت عنه وتمريره على أنه مسلم به.
- ✓ الفرضيات يتم تحويلها إلى يقينيات أو على الأقل اعتبارها ادعاءات ثابتة ويتم التأسيس عليها للوصول للنتائج المهيأة سلفا.
- ✓ العلاقات السببية هي إما خاطئة أو أنها أحادية: فإذا كانت القضية ناتجة عن ثلاثة أسباب ردها إلى سبب واحد أو اثنين. وإذا كان السبب له نتيجتان أو أكثر اكتفى بواحدة أو أكثر، لأن الإيديولوجي يركز فقط وبوعي أو لا شعوريا على مايهمه وكفى. أي أنه ينتقي من الأسباب والنتائج مايخدم قصده الإيديولوجي، ممارسا بذلك انتقاء وتضييقا يصيبان قوله بالهزال والاضطراب، وتلك خاصية القول المؤدلج الذي ينم عن التشهي في كل أبعاده.
- ✓ تعميم الاهتمامات الشخصية واعتبارها جماعية.
- ✓ تعميم النتائج بمنطق فاسد وغير مقبول

يظهر من هذا كله، أن منهجية اكتشاف القول الإيديولوجي وتعريته تنبني على ماهو منطقي ومضموني. وللاستزادة من ذلك نضيف ما أورده "Hofmann" في هذا الإطار، إذ يعتبر أن مثل هذه المنهجية عليها أن تتبنى استرتيجية من مرحلتين اثنتين:

أ- <u>المرحلة الأولى:</u>

سماها **بـ''التحليل المعرفي المنطقي للقول الإيديولوجي''**، وهنا وجب البحث عن حمولة الصدق في القول من حيث المضمون وكذا سلامة خطواته الاستدلالية.

ب- <u>المرحلة الثانية:</u>

سماها بـ**"التحليل الاجتماعي للقول"**، ومدارها حول علاقة القول الإيديولوجي بالموضوع الذي يتناوله، وكذا علاقته بمواضيع قريبة منه أو حتى مختلفة عنه والحاضرة في المجتمع، هذه العلاقات تكون متنوعة وعلى الأوجه التالية:

- **الوجه الأول: <u>علاقة القول بوضعية منتجه:</u>**

أي الوضع الاجتماعي،الاقتصادي، السياسي... أو علاقته بمنظمات، أو هيئات، أو أحزاب...

- **الوجه الثاني: <u>علاقة الأقوال بعضها ببعض:</u>**

ذلك أن منتج القول الإيديولوجي مسكون وموجه بالهدف الذي ينشده، ومن ثم فإن متن قوله قد يضم أقوالا يخالف بعضها البعض، وقد يمكن عند التدقيق ملاحظة أنه يناقض بعضها البعض الآخر.

- **الوجه الثالث: <u>علاقة الأقوال بنتائجها المزعومة أو المحققة على أرض الواقع:</u>**

ذلك أن الدعوة لقول إيديولوجي معين تؤدي إلى نتائج معينة، قد نجد ،في الواقع المعاش أو التاريخ القريب، ما يؤكد فشلها وعدم جدواها رغم إصرار صاحب القول على الترويج لها، فالتجربة الواقعية تفضح الإيديولوجيا.

و إذا ما حاولنا الآن تلخيص هذا كله في إطار أسئلة توجيهية للنقد الإيديولوجي فإننا سنحصل على مايلي:

- **المقولة الأولى: <u>هل تم تناول موضوع التكوين الإيديولوجى فى الكتاب المدرسي؟</u>**
  - هل تم توظيف مصطلح الإيديولوجيا أو على الأقل هل ورد في مكان ما من الكتاب؟
  - هل تم تخصيص نصوص تتناول هذا الموضوع؟
- **المقولة الثانية: <u>هل تم شرح مصطلح الإيديولوجيا أو تعريفه؟</u>**
  - ما هي خصائص المصطلح المبثوثة في الكتاب؟

- هل يتم التأصيل لـه؟ بمعنى على أية نظرية أو طرح يعتمد مؤلف الكتاب: الوضعية، الماركسية أو غيرها من النظريات؟

- **المقولة الثالثة: <u>هل تم تطوير مقولات تحليلية في النقد الإيديولوجي بالرجوع إلى:</u>**
  - المنتج الإيديولوجي؟
  - المستهدف إيديولوجيا؟
  - القول الإيديولوجي؟
- **المقولة الرابعة: <u>ماهي أنواع الأحكام الإيديولوجية المبثوثة في الكتاب المدرسي؟</u>**
  - أحكام ذات مصادر قبلية أو وصفية؟
  - هل يحتوي الكتاب على استنتاجات خاطئة مبنية على مقدمات خاطئة؟
  - هل عملية الاستنتاج ممنهجة وسليمة؟
  - هل يتم تمرير الأفكار والأحكام دون الاستدلال عليها؟
  - هل العلاقات السببية داخل النصوص المختارة سليمة أم خاطئة أم أنها أحادية التعليل؟
  - هل يتم تمرير الاهتمامات أو التوجهات الفردية على أنها توجهات عامة تشمل المجتمع ككل؟
  - كيف تتم عملية تعميم الحقائق والاستنتاجات المتوصل إليها؟

بقي أن أشير إلى لطيفة هامة أوردها "Josef Thonhauser" [(40)]مفادها: **أن ممارسة النقد الإيديولوجي بأمانة وعلمية تستدعي من الناقد الإيديولوجي أن يتعالى عن الإيديولوجيا بمفهومها القدحي ويمارس قبل ذلك نقدا إيديولوجيا ذاتيا.**

(40) Thonhauser, Josef : Das Schulbuch im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Ideologie. In: Olechowski, Richard (Hrsg).: Schulbuchforschung. Frankfurt am Main: 1995. S. 193.

وهنا أود الوقوف بعجالة على الفرق بين ممارسة النقد الإيديولوجي من باب العلم، وممارسته من باب الإيديولوجيا الموغلة في الوهم والإخفاء والخداع.

ننطلق من مسلمة مفادها أنه لا وجود لعلم مجرد من القيم، و هذا مطلب نعتبره مستحيلا في العلوم الإنسانية، بله في علوم التربية التي تبغي تنشئة الفرد على قيم وعادات ومعايير مجتمعه وفقا للفلسفة التي تحكمه. بل إننا نزعم أن مثل هذا المطلب غارق في الإيديولوجيا في بعدها الإقصائي، ولا نريد الاستمرار في التوضيح مخافة الخروج عن المطلوب.

كما ننطلق من مسلمة أخرى، تنبني على أنه ليس هناك تفكير يتعالى عن الإيديولوجيا إذا ما سلمنا بمفهوم الفلاسفة الألمان لها، كما سبقت الإشارة إلى ذلك، ومن يدعي تحرره الكامل من إديولوجيا معينة فهو واقع من حيث نموه النقدي في مرحلة ماقبل الوعي الذاتي بالإيديولوجيا الذاتية.

إن النقد الإيديولوجي ليس معناه أن هناك علوما تربوية بل وإنسانية محايدة في بعدها القيمي، وأهدافها الكبرى، **بل إنه يسعى إلى اكتشاف الآفات التي تتسرب إلى الكتب والدروس المدرسية و التعليمية على العموم في بعدها المنهجي والمضموني**، ويفي بالأغراض التالية:

- تربية النشء على التعليل وعدم قبول الرأي المتحكم هو تقوية للحس النقدي لدى المتعلم.
- اكتشاف ما يخل بالتوجهات العامة للتربية والتكوين الوطنيين، لأن ذلك يحمي المكتسبات الوطنية التي أتت بالتوافق والتشارك من الانزلاقات الحزبية والجمعوية التي تعمد إلى إقصاء المخالف، بل وتريد تجاوز الإجماع الوطني الذي يقوم على مبدأ الإقرار للغير بنفس الحقوق التي للذات ضمن المشروع المجتمعي.
- ممارسة النقد الإيديولوجي في المجال التربوي ممانعة علمية ضد توظيف التربية في الصراعات السياسية الضيقة، وكذا فضح لكل تجاوز للمتفق عليه، خصوصا عندما يتولى وزراء حزبيون مهمة التعليم، فيأتي كل واحد منهم

بإيديولوجيته ويفتح لها المجال للانتشار من خلال الكتب المدرسية، والتوجيهات الوزارية، والحفلات المدرسية....الخ بل وبتعيين الحزبيين كمديرن إقليميين ومديري أكاديميات ورؤساء مصالح. إن التعليم والتربية يعلوان فوق أي توظيف إيديولوجي، وعليهما أن يخدما المتفق عليه ضمن المشروع المجتمعي المغربي، لا أن يصبحا مجالا للمزايدات الضيقة، لأن مثل هذا الفعل الإيديولوجي يغلب مصلحة الإيديولوجيا الحزبية الضيقة على مصلحة الوطن.

فمن مميزات النقد الإيديولوجي العلمي أنه ينطلق من قناعات ألزم بها الباحث العلمي نفسه، كاللجوء الى الأدلة المنطقية والتجريبية للوصول إلى الحقيقة، بعكس الإيديولوجي الذي ينطلق هو الآخر من قناعة شخصية وواجب ألزم نفسه به، وهو مناصرة إديولوجيته موظفا في ذلك المنطق السليم والسقيم، والتجربة الصحيحة والكاذبة أو الخاطئة، وموهما مستهدفه بأن قوله الإيديولوجي مصلحة عامة بالأساس، والحقيقة غير ذلك. كما أن العالم (بكسر اللام) الإيديولوجي لا يبغي توقيف العلم بتوصله الى حقيقة ما، بل قد يبدأ بالشك في هذه الحقيقة مرة أخرى نزولا عند القاعدة العلمية من أن الحقائق بالخصوص في العلوم الإنسانية نسبية، ومن ثم ضرورة بقائها منفتحة على التطور والتغير، وما يلازم ذلك من إعادة النظر في ماكان يعد مسلمة علمية في مرحلة من مراحل التراكم المعرفي، بعكس الإيديولوجي الذي يدعي امتلاك الحقيقة غير القابلة للنقاش ولا للتجاوز، ولا يهمه تقدم العلم أم تأخر، بل فقط التسليم له بانتهاء العلم عنده.

إن الممارسة النقدية مسلمة بانية للعلم، واقية له من الانحراف، مغذية للتراكم عند العالم، أما عند الإيديولوجي فكل نقد يعد هدما، أو عداء يجب مقاومته، وقد لا يتورع الإيديولوجي في تطوير أشكال لا أخلاقية للدفاع عما يعتقده. إن المؤدلج تنمو فيه مناعة قوية ضد الاختلاف والنقد، لأن الاعتقاد بامتلاك الحقيقة يوصله إلى مرحلة سيكولوجية ينغلق فيها عما سوى إيديولوجيته، لتسليمه بأن الحقيقة التي يبحث عنها الناس موجودة معه، أما الآخرون فقد عجزوا عن استيعابها، لذلك وجب هجرانهم، وهجران تعليمهم وأفكارهم، بل لا يتورع عن اعتبارهم لم يصلوا بعد مرحلة من النضج تؤهلهم لبلوغ

نبوءاته وفتوحاته الفكرية. إن صاحبنا الإيديولوجي ينصب نفسه وصيا على الناس، وقد يصل به الأمر إلى تنصيب نفسه ربا للناس. فسبيله سبيل التقدم والرشاد وغيره واهم وضال. والعلم بطبيعته منفتح، أما الإيديولوجيا في شكلها الإخفائي فهي إما منغلقة بالإطلاق، أو أنها تنفتح وتنغلق بناء على أهداف أصحابها.

كانت هذه محاولة لقراءة شبكة النقد الإيديولوجي لـ "Weinbrenner "، وهي محاولة غرضها ملامسة موضوع غائب في البحث، حاضر في الممارسة.

- **المراجع المعتمدة:**

- **باللغة العربية:**

1) "العروي، عبد الله": "مفهوم الإيديولوجيا". الطبعة السابعة، الدار البيضاء. 2003.

2) "طه، عبد الرحمان": "تجديد المنهج في تقويم التراث". الدار البيضاء، 1994.

- **باللغة الألمانية:**

1) Weinbrenner, Peter: Entwicklung eines Instrumentariums fuer die Ideologiekritik wirtschafts- und sozialkundlicher Lehr- und Lernmittel. Schriften zur Didaktik der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften N 45.

2) Thonhauser, Josef : Das Schulbuch im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Ideologie. In: Olechowski, Richard (Hrsg).: Schulbuchforschung. Frankfurt am Main: 1995.

في منهجية تحليل الصورة.

○ الأهداف العملية:

بعد قراءة هذا المحور و العمل على تطبيقه يتوقع أن تكتسب الكفايات المعرفية و العملية التالية:

- **معنى الصورة و النص.**
- **علاقة الصورة بالنص.**
- **المزالق المنهجية المهددة للتعامل الموضوعي مع الصورة و النص.**
- **الخطوات العملية لتحليل الصورة.**
- **الإشكالات التطبيقية التي تعترض هذه المنهجية.**
- **تفكيك و تحليل صورة أو نص بطريقة علمية عند اتباع الأسئلة التوجيهية المبثوثة في هذا المحور.**

○ مدخل تمهيدي:

تفرض إشكالية المنهج والمنهجية نفسها - على العموم- في كل مجالات البحث، وخصوصا عندما يتعلق الأمر بالبحث في العلوم الإنسانية التي تعرف بخصوصيتها وتفردها وصعوبة ضبط ظواهرها والتحكم في العوامل المؤثرة فيها، حتى أنه أصبح من

المسلمات المنهجية في هذه العلوم مبدأ الانفتاح أثناء سيرورة البحث، وذلك بقصد تمكين الباحث من التعديل في إشكاليته و في الأدوات المنهجية التي يتسلح بها.

وعندما يتعلق الأمر بمجال الصورة الذي يقترب بشكل كبير من مجال البحث في النص المكتوب ،إن لم يكن هو نفسه، فإن مناهج التحليل متعددة بتعدد منطلقاتها الفلسفية وخلفياتها النظرية، ومع ذلك فلن تكون هذه المحاولة عبارة عن سرد لمنهجية تحليل النصوص، كما أنه ليس من أهدافها بسط الإشكالات النظرية للمناهج ولامناقشة خلفياتها، بل هدفها بالأساس، أولا وأخيرا، الوقوف عند الجانب العملي الإجرائي قصد تزويد الطالب والباحث بتقنية تمكنه من التعامل مع الصورة تحليلا وتفسيرا لسبر أغوارها واكتشاف أبعادها. ونستعين هنا ببحث قيم لـ "Christia Beck" قام به في "جامعة يوحنا كوتن بيرغ" بألمانيا مع طلبته، نتوفر على نسخة منه سلمت لنا من طرفه قبل نشره في إحدى المجلات العلمية البيداغوجية، وعنوانه كالتالي : (**قراءة الصورة كما يقرأ النص. توجيه في التحليل العلمي الاجتماعي للصورة**)[41].

I) منطلقات أولية:

من المعلوم أن بين المنهجية والموضوع علاقة تفاعلية، والكتابة عن منهجية علمية لتحليل الصورة تقتضي استحضار هذا البعد، ذلك أن الصور ليست نمطا واحدا بل هي متعددة، ومن ثم فإن منهجية تناولها تقتضي كذلك هذا التنوع، ومادام أنه ليست هنالك وصفة جاهزة لتحليل كل الصور، فإنه يمكن أن نطور خطوطا عريضة يلتزم بها الباحث في عملية التحليل غير ناسين أو متناسين الاستثناءات التي قد لاتدخل تحت هاته التقنيات المنهجية .

يحتاج تناول صورة ما بالتحليل عملا تحضيريا أساسيا، يحتمي به الباحث من مزالق منهجية قد تحد من موضوعيته و علمية تناوله للصورة كموضوع للتحليل، فيغدو نشاطه

(41) Beck, Christian.: Fotos Wie Texte lesen. Anleitung zur sozialwissenschaftlichem Fotoanalyse. S. 1-15. .

ونشير إلى أنني أعتمد النسخة الأصلية قبل نشرها. لذلك فإنه من المنتظر أن تتفاوت أرقام الصفحات مع النسخة المنشورة.

العلمي بعيدا عن الاحترافية وانسياقا وراء الذاتية أو سجينا لفهمه القبلي، كما قد يصبح تحليله عملا لاغيا بحكم فساد المنطلق وضعف الوسيلة.

وبما أن البحث العلمي في حد ذاته طلب للتجديد أو طلب لمجهول في ذاته، وجب الاحتراز مما يلي :

- سلطة الفهم القبلي.
- سلطة المعلومات.
- التسرع في قراءة الصورة.

توازي هاته الآفات المنهجية المنطلقات التالية :

- التوقف ابتداء في الفهم.
- التعالي ابتداء عن إسقاط المعلومات الجاهزة.
- التأني والقصد في سيرورة قراءة الصورة.

هذا يعني أن يبقي الباحث ابتداء مسافة بينه وبين الصورة موضوع التحليل. والمقصود بهذا كله هو أن ينظر الباحث إلى الصورة ومكوناتها ومضمونها كحالة أو واقعة مستقلة عنه، وأنها تنقل له وضعية أو واقعة في مكان وزمان محددين وغير جامدين، إذ أن الحدث الذي تنقله الصورة لن يتكرر في الواقع كما هو على الإطلاق، فهو حدث متفرد ساهمت في إخراجه عوامل وأشخاص وسياق و يستحيل أن يعيد نفسه.

نورد هنا سؤالا آخر نصوغه كالتالي : **ما علاقة الصورة بالحدث الذي تجسده ؟**

إن علاقة الصورة بالمجسد عليها علاقة وطيدة، إلا أنها لا تجسده تجسيدا كاملا مطلقا؛ فالمصور اختار حدثا ما أراد نقله من زاوية ما في مكان ما وزمان ما، وكلها اختيارات المصور. مما يعني أن هناك نوعا من تدخل الذات في اختيار موضوع الصورة من جهة المصور، أما من جهة الذي وقع عليه فعل التصوير فقد نتساءل: هل صورته هاته فجائية أم اختيارية؟ و كيف أراد أن يظهر فيها ؟ ومع من أراد أخذها ؟ ما دلالة المكان والزمان المجسدين في الصورة ؟

تجسد الصورة إذن حدثا معينا من وجهة نظر معينة، ولاتجسد البتة الواقعة كما هي. وهناك سؤال آخر لابد من طرحه لتعميق إشكال تحليل الصورة ومفاده :

هل ما نقلته لنا آلة التصوير هو الواقع نفسه، أم أن هناك عوامل وعناصر أخرى لم تلتقطها عدسة الآلة وكانت العامل الحاسم في خروج الحدث إلى أرض الواقع ؟

على أية حال، نريد هنا أن نسجل بداية أن الصورة ليست هي الحدث بل شيء أو جزء من الحدث.

ألا تدفعنا هذه التساؤلات والإشكالات إلى التسليم بدعوى مفادها :

أن الصورة تقع خارج نطاق التحليل والفهم؟

نعترض على هذه الدعوى بما نسميه **بـ"الشرط الثقافي لفهم الصورة"**، ونقصد به أن الباحث الذي يعيش في مجتمعه يشترك مع أبناء هذا المجتمع في القيم والعادات والتقاليد والمعايير التي توجه سلوكهم، ومن ثم فهو مؤهل لفهم الواقع النسبي الذي تنقله الصورة، بل إنه يستطيع أن يحللها ويفك رموزها بناء على ما استدخله في تنشئته الاجتماعية من ثقافة مجتمعه، إذ يمده الشرط الثقافي بخزان من الرموز والعلامات والفهوم والمعاني التي تمكنه من رد مكونات الصورة (خصوصا الأشخاص – اللباس – الألوان – الزمان – المكان ...) إلى أبعادها الاجتماعية وأصولها الثقافية. ومن هنا نركز على الشرط الثقافي ونعتبر أن أي ادعاء لفهم موضوعي لصورة ما أو نص ما و لايستند على هذا الشرط يعد لغوا وشططا.

II) بين الصورة والنص:

لننتقل الآن إلى التساؤل عن السمات المميزة للصورة، وهو تساؤل سنجد إجابته بالرجوع إلى "Paul Ricoeur" و"Oevermmen"، فمن خلالهما يرى "Christian Beck" بناء على ما يسمى بـ"الهرمينوطيقا الموضوعية" "Objektive Hermeneutik"، أن هناك أربعة عناصر تجمع بين الصورة والنص المكتوب، وهي كالتالي :

1) سمة الانفلات:

الحدث المسجل في الصورة كما الحدث المسجل على شكل نص مكتوب مرتبط بزمانه، ومن ثم فهو متفلت، لأنه يظهر ويسجل ثم يختفي. لكن الصورة لا تسجل الحدث فقط بل تمسك به وتثبته، وبإمساكها هذا تكون قد سجلت حيثيات الحدث: العناصر

المصـورة (المسـجلة)، والهيئـة التـي هـم عليهـا، ألـوانهم ، ألبسـتهم ، محـيطهم ، قسـمات وجوههم ، كل هذا يشكل ما يسميه "Ricoeur " بـ **(روح النص)** أي كل المعطيات التي تساعد على فهم عالم النص وفك رموزه وتنشيط فعل التخيل لدى الباحث. إن هذه الحيثيات تشترك فيها الصورة والنص المكتوب، ولكن تتفوق الصورة على النص لأنها تعرض الحدث دفعة واحدة، والنص يركبه ويجزؤه من خلال كلمات، وجمل، وتعابير، وصيغ، وقد تشكل اللغة المكتوبة نفسها عائقا لفهم الحدث باعتبارها حمالة للأوجه.

2) المعنى الذاتي المقصود والمعنى الموضوعي الكامن:

إن النص والصورة يسجلان حدثا ما و إن كان ذلك بطريقتين مختلفتين، ولهما بعدان مركزيان:

- الأول: ذاتي: ونقصد به ما أراد المبدع تبليغه، وهو شكل من أشكال تعبير الذات عن ذاتها.
- الثاني: موضوعي: وهو أن الإبداع يتجاوز البعد الذاتي، ويقول أكثر مما حمله أو ضمنه المبدع، وهذا هو بعده الموضوعي. إن الإبداع يتجاوز الذاتية رغما عن مبدعه.

3) البعد البرانى (الخارجى):

يتقاسم مبدع الصورة والذي وقع عليه فعل التصوير الوضعية التي كانت دافعا لإخراج هذا الإبداع إلى أرض الواقع، وهذا ما يسميه "Ricoeur" بـ**''العلاقة المباشرة الظاهرة''**. إلا أن الإبداع نفسه سواء أكان نصا أو صورة، يتجاوز وضعية إخراجه وينفتح على روابط جديدة خارجية قد تكون غريبة عنه ولم تدخل أصلا في حيثيات إبداعه. فالصورة كما النص تحمل في ذاتها بعدا برانيا وهو ما يمكن نعته بالترابطات غير الظاهرة و غير المباشرة. وهذا ما يفتح الباب في الجانب المنهجي على مقارنة الصورة بغيرها من الصور وإن لم تشترك معها في نفس السياق ولا الأشخاص.

4) ملكية الجمهور:

وتعني أنه بمجرد إخراج الإبداع على شكل نص أو صورة، يصبح في ملك الغير وبمعزل عن صانعه وتحت رحمة المتعاطين معه، لأن صفة التثبيت سواء على شكل نص أو صورة تخرجه من ضيق الذات الى سعة القراء.

III) الخطوات المنهجية لقراءة الصورة:

تم تطوير التقنية المتبعة في التحليل والفهم في قسم علوم التربية في "جامعة ماينز"، وقد استفاد "Christian Beck" وطلبته من أبحاث كل من:

- Bernhard Haupert et Josef Schaefer 1991.
- Felicitas Englisch 1991.
- Ulf Wuggenig 1991.
- Ulrich Beck - Wilhelm Vossenkul et Erdmann Ziegler 1995.

وتتلخص التقنية المستخلصة في الدورة الصيفية لسنة 1996 ، في تأكيد "Christian Beck" على أن القواعد التي تم التوصل إليها يمكن اعتبارها أسئلة توجيهية مركزية من أجل قراءة الصورة قراءة منتظمة وناجحة. إذ أنها ستساعد الباحث على توجيه اهتمامه للعناصر الأساسية لفعل القراءة، كما ستفتح أبواب البحث عن المعاني الخفية الكامنة وراء الصورة موضوع البحث، وفي مايلي جرد للخطوات المنهجية :

1) مرحلة الجمع (Fokussierung) :

ما هو بالتدقيق موضوع التحليل؟

الهدف من طرح هذا التساؤل كمنطلق منهجي هو تجميع الآراء والأفكار حول الموضوع المراد تحليله من خلال الصورة، ذلك أنه بمجرد وضع الصورة أمام فريق البحث نحصل على عدد لاحصر له من المعاني والأفكار والمضامين مما يعرض عملية القراءة إلى التيه والضياع والتشتت، لذلك وجب تحديد الإشكال المركزي الذي يجب التركيز عليه في عملية القراءة كأول خطوة منهجية.

2) معايشة الصورة (Bildhaftes Erleben) :

ما هي أولى الانطباعات عن الصورة ؟

يتعلق الأمر في هذه الخطوة بجانبين اثنين : **الأول:** هو تسجيل الانطباعات التي تخص السياق العام للصورة وبالضبط مكانها ، زمانها والجو الذي تجسده وما إلى ذلك من الأبعاد الظاهرة التي تهم السياق العام للصورة. وأما **الجانب الثاني**: فهو مايمكن تسميته بالتداعيات الذاتية للصورة، وجماع القول فيه أن الصورة تعرض ما تنقله آلة التصوير دفعة واحدة، ومن تم فإنه من الجانب المنهجي ليس هناك ترتيب معين يفترض في القارئ اتباعه لزوما ، بمعنى أن عرض الحدث بكل معالمه وحيثياته الظاهرة بشكل كامل ودفعة واحدة يفرض علينا البحث عن مداخل مختلفة ومتنوعة لقراءة الصورة، وهذا أمر واقعي، إذ بتباين أفراد فريق البحث وتعددهم تتنوع لزوما الزوايا التي يتناول من خلالها كل واحد منهم مضمون الصورة. إن التداعيات الذاتية للصورة أي ارتباط القراءات بالذوات المختلفة والمتفردة وكذا المتعددة إشكال منهجي يفرض على مجموعة البحث الاجتهاد من أجل تجميع نقط الالتقاء وتحديد المختلف فيه.

3) البعد الجسدي(Koerperlichkeit) :

بماذا تحس وأنت تنظر للأشخاص المجسدين على الصورة؟

لا يتعلق الأمر هنا بمحاولة فك رموز الجسد من خلال النظر إليها فقط، بل باستخدام الجسد تقمصا أو امتزاجا عاطفيا، من أجل الاقتراب من إحساسات المجسدين على الصورة بغية تعميق فهمنا لهم. بمعنى آخر، هل عندما نعيد إنتاج حركات الجسد نفسها الموجودة على الصورة سيتطابق الإحساس الذي ينتابنا مع الفهم الذي يتبدى لنا لأول وهلة من خلال حاسة النظر؟ وقد نطرح هنا تساؤلات إضافية مفادها:

- هل يظهر من خلال هذه العملية أن هناك توافقا في التنشئة الاجتماعية بين العناصر المكونة لمجموعة البحث أم لا ؟
- هل تتوافق أحاسيس الرجال مع أحاسيس النساء في فريق البحث أم أن هناك فرقا بينهما؟

4) نوع الصورة:

الصورة صورتان : إما أنها أخذت بشكل مقصود أي بناء على اتفاق سابق بين المصور والذي أخذت له الصورة، ونسميها **بـ"الصورة الاصطناعية"**، أو أنها أخذت لهذا

الأخير على حين غفلة، ونطلق عليها مسمى **"الصورة الفجائية"**. إن لهذا العنصر أهمية كبيرة عندما يتعلق الأمر بمنهجية التحليل، ذلك أن تحديد نوع الصورة يفتح أبواب التفسير والتأويل المطابق لكل نوع، ولا يجعلنا نتعامل مع المعطيات المتباينة بشكل آلي.

فالصورة المأخوذة في المناسبات كالأعراس والحفلات المتنوعة لها خصوصياتها، إذ يكون كل من المصور(بكسر الواو مع التشديد) والمصور (بفتح الواو مع التشديد) واعيين وقاصدين للهيئة والشكل والمكان و الملابس وكل ما يتعلق بالمظهر الخارجي، ومن ثم فهي صورة اصطناعية بالأساس، بخلاف النوع الثاني الذي يكون فيه ظهور الذي وقع عليه فعل التصوير تلقائيا طبيعيا واقعيا وفجائيا، مما يجعل فعل القراءة في النموذج الثاني أكثر انفتاحية واستشكالا، بعكس النوع الأول الذي تكون فيه عملية الفهم والتأويل سهلة، إذ أن قارئ الصورة والذي من المفترض أن يكون ملما بثقافة مجتمعه، يستطيع بسهولة فهم مضمون الصورة و القيام بتأويل مضامينها، لأنه استدخل في تنشئته الاجتماعية قواعد ومعايير وقيم المجتمع، ويعلم حيثيات المناسبات المختلفة السابقة الذكر والرسائل التي تحملها مضامين هذا النوع من الصور.

ولهذا فتحديد نوع الصورة يعتبر منطلقا منهجيا ضروريا، لابد من استحضاره قبل الشروع في عملية القراءة والتأويل، لأن هناك تلازما بين النوع وبين أشكال التأويل المرتبطة به.

5) <u>المعاني التي توحي بها الصورة</u>:

تقول الصورة شيئا معينا، وتوصل رسالة مقصودة، أو رسائل متعددة لها معاني مختلفة. فالأمر يتعلق - هنا - بالبحث في المعاني التي تحتوي عليها الصورة والرسائل المتضمنة فيها، والهدف في هذه المرحلة من البحث يروم جعل الصورة تفصح عن محتواها، إنها مرحلة تحويل المنظور المجسد إلى مكتوب أو منطوق. وهذا لايتحقق بشكل موضوعي إلا إذا تم داخل فريق بحث يناقش المضمون ويقلبه من وجوه مختلفة.

يعتبر اجتماع الباحثين من الوهلة الأولى واتفاقهم على بُعد واحد أو فهم معين أمرا صعبا إن لم يكن مستحيلا، نظرا لأن فهم العالَم المنظور من الصورة عملية معقدة يكون فيها الباحث ملزما بتعديل وجهة نظره كلما سافر وغاص في جزئيات وتفاصيل وجوانب

الصورة المتعددة. وهنا بالضبط يمكن الاستعانة بالمبادئ الكبرى لمنهجية الهرمينوطيقا للنظر في كيفية ضبط المعاني وتجميعها وتحديدها.

6) <u>التساؤل عن الغائب أو المغيب</u>:

قد يحصل أن يغيب شيء ما في الصورة ينتظر الباحثون حضوره فلم يظهر لهم فيها، ولم يقفوا عليه مجسَّدا منظورا. وهنا وجب أن يتوسع فعل القراءة إلى البحث عن هذا الغائب الذي سماه "Christian Beck" **(ظل الصورة)**، و المقصود به كما سبق ما لم تجسده الصورة. وكمثال على ذلك، قد تعرض الصورة وضعية اجتماعية كالعرس مثلا فيغيب اللباس المفروض أن يلبسه العريس يوم العرس في الثقافة المغربية، أو أن تكون الصورة تجسد تجمعا عائليا يوم العرس تغيب فيه الأم أو الأب أو الحماة، أو كمثال ثالث أن تعكس الصورة مجموعة من الطلبة في فصل مختلط ليس بينهم طالبات أو العكس.

يفتح ظل الصورة أمام الباحث مجالا واسعا للتساؤل عن الأسباب التي تكمن وراء هذا الغياب، وهذه الزاوية من النظر تدفع باتجاه الانفتاح على قراءات متنوعة تهم المصور ومضمون الصورة والخلفيات الثقافية والاجتماعية والقيم الموجهة للسلوك ..إلخ. إنها أشياء ذات دلالات عميقة على المستوى الداخلي والخارجي للصورة، ومن ثم فإن فهم و تأويل الغائب يجعل من الصورة مدخلا لعالم ثقافي لا حدود له.

7) <u>الثقل البصري للصورة:</u>

المقصود بهذا العنصر هو تحديد مركز الثقل في الصورة أي المضمون الذي قصد المصور أن يلفت نظر المشاهد لأول وهلة، أو بتعبير آخر ما يتبدى للناظر دون عناء البحث عنه في الصورة ويشكل لحمتها وسداتها.

لا يقف إدراج هذا البعد عند هذا الحد، بل إن تركيز المصور على إظهار شيئ ما قد يخفي كذلك إرادته في تقزيم أو إخفاء عنصر أو عناصر أخرى. وهذه القضية لا تقل أهمية عن سابقاتها بقدر ما تعمق فعل الفهم و تساعد على تحقيق درجة أعلى من التفسير إذ نقف من خلالها على ما أريد له أن يستتر أو يكمن وراء ما أريد له أن يظهر ويسيطر بغية توجيه الناظر إلى فهم بعينه، ويزيد من تعميق فعالية هذا العنصر مدى تسلح الفريق بأبجديات علم التصوير من: فهم الزاوية والتقطيع والإضاءة والحجم... وكيف تم توظيفها من طرف المصور خصوصا إذا كان محترفا.

8) <u>البعد الظاهري للأفراد وعلاقاتهم البينية:</u>

يتعلق الأمر بقراءة المظهر الخارجي للأفراد وإدماجه في عملية فهم وتحليل مضامين الصورة ويمكن في هذا الإطار أن يتجه الباحث إلى ما يلي :

- حركات الجسد
- قسمات الوجه.
- اللباس.
- الهيئة.

و لتناول هذه العناصر يمكن الوقوف على المستويات التالية :

- كيف أراد الأفراد أن يظهروا في الصورة (القصد الذاتي)؟
- كيف تنظر لشكل ظهورهم على الصورة؟
- كيف يمكن الجمع بين قصدهم الذاتي ونظرتك إليهم (الجمع بين المستوى الأول والثاني)؟

يعتبر هذا المحور مهما في عملية تحليل وفهم الصورة، لأنه يتناول مضمونها العام في كل أبعادها: تقنية اجتماعية وثقافية. فالمعاني التي يمكن للباحث استخراجها من المجسَّد على الصورة تخضع لتحليل بناء على الواقع الذي أخذت فيه و الثقافة السائدة في المجتمع الذي أفرزها. إلا أن إطلاق العنان للتحليل والتأويل غير المنضبط محفوف بمخاطر تمس الفهم الموضوعي لمضمون الصورة ومن قم وجب الالتزام والانضباط للتحليل الجماعي و استحضار نسبية النتائج المتوصل إليها والاستعداد الدائم لمراجعتها.

9) <u>الانفتاح على قراءات أخرى للصورة</u>:

يتم التطرق في هذا البعد إلى محاولة الإجابة عن السؤال الأساسي التالي : **ماهي المعلومات الاجتماعية والثقافية والتاريخية، التي يمكن للباحث استحضارها أثناء قراءته للصورة؟**

إن استدعاء معلومات ذات صبغة ثقافية اجتماعية أو تاريخية لها علاقة بسياق الصورة يساهم في تعميق فهمنا لها، إلا أن هذا الأمر محفوف بخطر الإسقاط، لذلك وجب منهجيا أن لايتم إدراج هذه المعلومات إلا في مرحلة متأخرة من عملية التحليل.

10)علاقة الصورة بالمصوّر:

نحاول من خلال هذا البعد أن نجيب عن السؤال التالي : **هل تعبر الصورة عن علاقة ذاتية بالمصور ؟**

لكل كتاب كاتب ولكل رسم رسام ولكل صناعة صانع كما أن للصورة مصور، هذا الأخير قد يترك بصماته على الصورة. وقد تكون هذه البصمات ظاهرة للناظر في الصورة، وقد يحتاج الباحث لتعميق عملية الفهم والتحليل عبر معرفة المصور نفسه ومن ثم الاستعانة بكل المعلومات المتوفرة عن المصور كمدخل أساس لفهم مقصده من إبداعه.

11)التفاعل:

يهدف مضمون السؤال في هذا المحور إلى تحديد المخاطب الرئيسي بالصورة محل البحث. فقد تكون موجهة لغرض إداري، كما قد تروم التأريخ لذكرى عائلية، أو تهدف إلى تسجيل ظاهرة مفاجئة وغريبة، كما يمكن أن تكون صورة تعليمية أو صورة ذاتية وهلم جرا.

لذلك، فتحديد الجمهور المخاطب بالصورة يعد مفتاحا أساسيا لوضع الصورة في سياقها الحقيقي العام.

12)بنية الموضوع:

يتعلق الأمر هنا بتجميع التحاليل المختلفة تحت مقولات جامعة إن كانت قريبة من بعضها البعض، أما في حالة وجود تحليلات متنافرة ومتناقضة فإنه يجب تحديد الأقرب إلى الصحة، مع تبرير هذا الاختيار بطريقة استدلالية توظف فيها كل العناصر السابقة الذكر.

وقد يتعذر الجمع بين التحاليل المتناقضة، وعندها يكون السبيل الأوحد هو الإبقاء عليها كلها وإن بدت متناقضة. ففعل التحليل والفهم سيرورة من اتخاذ القرارات قد لا ينجلي غموض بعض عناصرها إلا عند وضع آخر اللمسات على الموضوع.

13)المراجعة وإعادة القراءة:

كمرحلة أخيرة ولكي لا يتم إهمال أي شيء تتم معاودة النظر في الصورة بشكل منتظم من الأعلى إلى الأسفل ومن الأسفل إلى الأعلى و من اليمين إلى اليسار ومن اليسار إلى اليمين. في هذه الخطوة يتم تسليط الضوء على كل مكونات الصورة مرة ثانية تجنبا

لأي إغفال أو نسيان أو سهو قد يطال مكونا من مكونات الصورة والذي قد يكون له دور في تعديل قراءتنا للصورة.

IV) الإشكالات التطبيقية:

1) أهم الإشكالات التي اعترضت تطبيق هذا المنهجية:

تتمثل بشكل خاص فيمايلي:

أ- علاقة الباحث بموضوع الصورة :

ثبت من خلال الاشتغال مع مجموعات البحث، أن أقرب القارئين للصورة هم أولئك الذين تربطهم علاقة بالحدث الذي تعرضه، أي أولئك القريبين من موضوع الصورة، وكمثال على ذلك: الصور التي تعكس عالم الشباب، أو الصور التي تعكس عالم النساء، أو الصور التي تعكس عالم التدين ... إلخ. فمن كان بعيدا عن موضوع الصورة يصعب عليه فهم أبعادها وتأويل معانيها.

ب- التحليل الجماعي:

أي العمل في إطار فرق للبحث والتحليل، والذي ثبت أنه أنجع طريقة لقراءة مضامين الصورة، وأقربها للعلمية والدقة والموضوعية، وأغناها لتفسير الأبعاد الثقافية والاجتماعية الكامنة فيها.

ج- إشكال المعرفة المسبقة:

يطرح لدى بعض الذين شاركوا في عملية تحليل الصور المختلفة، إذ يقعون في عملية إسقاط فهمهم القبلي على بعض المظاهر التي تُوصل بعد البحث العميق إلى عكس معتقدهم.

د- إشكال التعاطي مع الصور:

يظهر عندما تكون متعددة وكثيرة. ولقد تم التعامل مع هذا الإشكال من خلال ثلاث طرق مختلفة :

- الطريقة الأولى: طريقة التجميع:

جمع الصور التي تتقارب موضوعاتها ولو في الظاهر.

- الطريقة الثانية: طريقة التقابل:

تنص على مقابلة الصور التي تبدو إما متناقضة أو مختلفة فيما بينها، ويتم هنا رصد نقط الالتقاء والاختلاف كمدخل من مداخل التحليل.

- الطريقة الثالثة: طريقة التوسيع:

وهي إضافة صور أخرى إلى الصور الموجودة قصد مقاربة الموضوع من جوانب مختلفة، كما أنه من الجانب المنهجي تساعدنا هذه الطريقة على الاشتغال بالتقنيات التي توفرها (GroundedTheory).

2) الإشكالات العالقة:

تبقى هذه المنهجية حسب "Christian Beck" مفتوحة على الإضافات التي يمكن للمشتغل بها أن يطعمها بها. لقد تم تجريبها لتحليل مجموعة من الصور المتباينة المصدر وأثبتت نجاعتها. إلا أنه يمكن طرح تساؤلات حول إمكانية اعتبارها المنهجية الناجعة الوحيدة لتناول الصورة، وأسئلة أخرى عالقة تحتاج للبحث والتعميق من مثل: **في حالة مقارنة مجموعة من الصور بعضها ببعض، ما هي المعايير المعتمدة في ذلك؟ و كيف تتم تجلية التباينات بين الصور؟**

سؤال منهجي آخر يروم الاستفادة مما يسمى (بسكولوجية الصورة) ونظرياتها المختلفة و خصوصا: **كيفية استدخال الصورة واستيعابها من طرف الناظر إليها ؟ وكذا الدوافع النفسية التي تكون وراء أشكال معينة من الاستيعاب؟ علاقة المصور بالمصور؟** وغيرها من التساؤلات التي قد تخدم البعد التقني في المنهجية أعلاه.

مناهج البحث وتطوير الكتاب المدرسي

نموذج: شبكة Bielefeld الألمانية(42)

- **الأهداف العملية:**

يتوقع بعد فراغك من قراءة و استيعاب مضامين هذه الشبكة و توظيفها في أبحاثك أن تكتسب ما يلي :

- **معرفة أوسع بماهية الكتاب المدرسي.**
- **معرفة أدق بأبعاد البحث في الكتاب المدرسي.**
- **قدرة على التعامل المهني الاحترافي مع الكتاب المدرسي.**
- **مناهج تحليل الكتاب المدرسي.**
- **إشكالات المنهج في الكتاب المدرسي.**
- **ضبط المقولات التحليلية في الكتاب المدرسي.**
- **خبرة في تفكيك مضامين الكتاب المدرسي.**
- **خبرة في تفكيك الأبعاد الديداكتيكية للكتاب المدرسي.**
- **مهارة تفكيك أبعاد علوم التربية في الكتاب المدرسي.**
- **مهارة معرفة الأبعاد الخارجية للكتاب المدرسي.**

- **مدخل تمهيدي:**

قد لا يدرك الشخص الذي يأخذ كتابا مدرسيا بين يديه بأنّ هذا المحمول موضوع بحث عميق لتخصّصات مختلفة، ومناظرات وأبحاث وسجال علمي متواصل متنوّع ومعقد.

(42) Weinbrenner, Peter.: Theoretische Grundlagen, Dimensionen und Kategorien für die Analyse Wirtschafts- und Sozialkundlicher Schulbücher. In: Schriften zur Didaktik der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Nr.27. Universität Bielefeld. .

يعتبر الكتاب المدرسي مكوّنا أساسا للمنهاج التربوي والتعليمي، والحاجة ماسة إليه، سواء تعلق الأمر بالتلميذ أ و المعلم أو الباحث؛ والأسئلة التي يطرحها أو تطرح عليه وحوله تشمل أبوابا كثيرة من المعرفة، والمنهجية التي تتناوله بالبحث والتحليل تتباين بتباين أصولها المعرفية. لذلك فإننا سنحاول في هذه المناسبة أن نتناول قضية واحدة من القضايا التي ترتبط بهذه الوسيلة التربوية، وهي قضية **منهج التعامل وتقنيات البحث العلمي الخاصة بالكتاب المدرسي**.

I) الكتاب المدرسي باعتباره موضوع بحث:

أهم خلل يعاني منه البحث في الكتب المدرسية يتمثل في ثلاثة مشاكل أساسية:

- **المشكل النظري:**

يتجلى في انعدام أية نظرية متكاملة حول الكتاب المدرسي، بل حتى دوره الديداكتيكي والمنهجي لم يتم تناولهما حتى الآن بالدرس والتحليل، رغم وجود أفكار أولية ومسبقة في الأدبيات التربوية المتنوعة (HACKER" 1980 ") و (RAUCH" 1986").

- **المشكل التجريبي:**

يظهر في انعدام المعلومات الكافية عن كيفية تعامل المعلم والتلميذ، داخل وخارج الدرس مع هذه الوسيلة التعليمية.

- **المشكل المنهجي:**

يتحدد في عدم توفر تقنيات ومناهج قادرة على بحث الأبعاد المختلفة، و بناء المقولات وتقويم الأبحاث الخاصة بهذه الوسيلة التربوية.

وعموما فإن الأبحاث التي تتناول الكتاب المدرسي بالبحث تستأنس بمناهج مختلفة نجملها في ما يلي:

-دراسات تعتمد منهجية التحليل الأدبي غير المدعم بأي سند نظري تربوي.

-دراسات تعتمد على المقابلات مع الفاعلين والمتفاعلين مع الكتاب المدرسي وتنبني على مايسمى**(checklisten)** .

-دراسات تعتمد تقنية تحليل المضمون بمختلف أنواعها.

-دراسات تنبني على تقنية التحليل عبر الشبكات وهي منتشرة بالخصوص في ألمانيا والنمسا، وتعتبر تطويرا للنموذج الأمريكي **(checklisten)** إضافة إلى كونها تدمج تقنية تحليل المضمون.

في هذه الدراسة نريد أن نقف مع شبكة مشهورة ومتطورة في التعامل مع الكتاب المدرسي وهي شبكة معهد Bielefeld لمؤلفيها:
Manfred Laubig, Heidrun Peters, Peter Weinbrenner

يرى مؤلفو الشبكة أن عملية تحليل الكتاب المدرسي هي أوسع وأكثر وفوق ما يفهم من تقنية تحليل المضمون، ولتوضيح مدى تعقد هذه العملية فرّق الباحثون بين ثلاثة أنواع من الأبحاث:

- **أولا : أبحاث تهتم بسيرورة الكتاب المدرسي:**

وتركز على ما يسمى بـ **(الدورة الحياتية)** للكتاب **(Lebenszyklus)** وتضم ستة مجالات للبحث، لكل واحد منها مواضيعه وتقنياته:

- الكتاب المدرسي بين المؤلف والناشر.
- الترخيص والتجريب الأولي للكتاب.
- تسويق الكتاب.
- اعتماد الكتاب داخل المؤسسات التربوية.
- استعمال الكتاب داخل و خارج الفصل.
- تغيير الكتاب وإبعاده من المنهاج المقرر.

- **ثانيا : الأبحاث المهتمة بالكتاب المدرسي كمنتوج**:

وتعتمد غالبا على تقنية تحليل المضمون بمختلف أنواعها، إضافة إلى الشبكة التحليلية المدعومة بأساس نظري وخلفية منهجية. وقد تتخذ هذه البحوث منهجا مقارنا، ناظرة بذلك إلى دور الكتاب في بعده "التثاقفي" والتقريب بين الحضارات، ويعد معهدGeorg Eckert "Institut" بألمانيا من أشهر المعاهد ذات التاريخ والتقاليد العريقة في هذا النوع من الدراسات.

- **ثالثا : الأبحاث التي تركز على تأثير الكتاب المدرسي عموما**:

وتهتم هذه الأبحاث في بعدها الأول بهذه الوسيلة التربوية كعامل مهم في التنشئة الاجتماعية داخل الفصل وخارجه، خصوصا في ما يتعلق بتأثيره في المعلم والمتعلم، وتهتم في بعدها الثاني بالكتاب المدرسي كوسيلة تفاعل وتواصل، وتجعل محور البحث في كيفية التفاعل وشكله الذي يبديه الآباء والجمعيات والأحزاب والنقابات والمقاولات ذات الاهتمام بهذا المنتوج التربوي.

ويمكن تلخيص الشبكة العامة لهذا التوجه في تحليل الكتاب المدرسي فيما يلي :

1) <u>التأثير على المتعلم:</u>

وتتم عبر الإجابة عن الأسئلة التالية:

أ- ما مدى توافق عرض المواضيع مع عمر التلاميذ؟

ب- ما مدى تعرض المواضيع لاحتياجات و ميولات المتعلمين، إضافة إلى تحريك المتعلم للتفاعل مع الوضعيات المعروضة عليه؟

ج- هل يدفع الكتاب المدرسي والتربية نحو الاستقلالية والتفكير النقدي؟

2) <u>التأثير على المعلم:</u>

ويتم النظر إليها ضمن الإشكالات التالية:

أ- مدى توافق الكتاب مع أهداف وميولات المعلم وطرق عرضه للمواضيع.

ب- الكتاب كمصدر للمعلومات ووسيلة تعليمية.

ج- مدى تأثير الوضعيات المعروضة في كتاب على مواقف المعلم وطرق تفكيره وتصرفاته.

3) <u>التأثير على الرأي العام:</u>

ويتم النظر في ذلك عبر الأسئلة التالية :

أ- كيف هو رد فعل المجتمع نحو الكتاب المقصود بالتحليل: آباء وأولياء التلاميذ، المنظمات المدنية المهتمة بالكتاب، النقابات والمقاولات ذات الصلة بالكتاب، الأحزاب، وسائل الإعلام، إضافة إلى كليات علوم التربية ومعاهد البحث؟

ب- هل هناك موقف معلن فيما يخص الكتاب موضوع الدراسة؟

ج- هل مورست من طرف الجماعات المذكورة أعلاه، ضغوط على المعلمين أو على الوزارة أو على المؤلفين أو على دور النشر، لتغيير مضامينه أو لحجبه عن الصدور.

4) <u>التأثير على العلاقات الدولية:</u>

ويتم بحث هذا البعد من خلال التساؤلات التالية:

أ- كيف يتم عرض الدول و الشعوب والأعراق في الكتاب المدرسي؟

ب- هل يتضمن الكتاب أحكاما مسبقة أو عدائية أو أشكالا أخرى من التشوهات تجاه الثقافات المغايرة؟

ج- هل يصلح الكتاب بمضامينه ليكون وسيلة تربوية، تدفع باتجاه التسامح والانفتاح والتعاون الدولي، إضافة إلى التفاهم بين الشعوب ؟

بالنظر إلى الدراسات التي اطلعنا عليها بألمانيا أو بعض الدراسات التي اطلعنا عليها بالمغرب، يمكن القول إن أغلبها في مجال تحليل الكتاب المدرسي ينحصر في **<u>النموذج الثاني</u>**، أي نموذج دراسة الكتاب المدرسي **<u>كمنتوج</u>**، وتبقى المجالات الأخرى حتى الآن خارج دائرة البحث.

II) <u>الخصائص العامة لشبكة "Bielefeld":</u>

تتميز الشبكة المذكورة أعلاه بأربع خصائص أساسية وهي:

1) <u>خاصية الإجرائية و الواقعية:</u>

بمعنى أنها تنطلق في طرح تساؤلاتها ومعالجتها من الواقع التعليمي والممارسة المهنية للمدرسين، إضافة إلى مراعاتها للتعدد المنهجي والديداكتيكي، الذي يتحتم على المعلم أن يأخذه بعين الاعتبار، عند اختياره كتابا معينا قصد تدريسه للتلاميذ.

تتجلى إجرائية الشبكة في كونها تمد المعلم بمجموعة من الآليات والوسائل، التي تمكنه من معرفة أحسن الكتب واختيارها كأساس لتدريس المادة المقصودة.

وتتميز شبكة "Bielefeld" بانفتاحها على المتغيرات الواقعية الدائمة إضافة إلى السجال النظري الجاري في إطار الأبحاث الخاصة بالكتاب المدرسي كوسيلة ديداكتيكية

تربوية، ذلك أن مقولاتها وبنيتها قابلة للتغيير والتطور حسب النسق التربوي الذي يراد تحليله.

2) **خاصية التوجه الوظيفي**:

بمعنى أنها مرتبطة بالمواد التدريسية، لذلك يمكن التعامل معها وتحويرها حسب المادة المراد بحثها في كتاب مدرسي معين.

3) **خاصية اعتماد تقنية تحليل المضمون كأساس منهجي في دائرة البحث:**

ولا تتوقف عند ذلك، بل تتجاوزه إلى اعتبار الكتاب وحدة أو كلاّ لا يمكن النظر إلى عناصره المختلفة بطريقة تجزيئية مخلة. إن تقنية تحليل المضمون تعني هنا النظر للجزء في إطار الكل. حيث أن الكتاب المدرسي بالنسبة إلى المدرّس والتلميذ ليس فقط مجموعة من النصوص المتناثرة، بل له خصائص تمس المضمون، وأخرى تغطي الشكل، وكل هذه الأبعاد يتم النظر إليها وتغطيتها ضمن الشبكة المقترحة.

4) **خاصية تعدد الأبعاد في شبكة "Bielefeld"**:

ذلك أنها تحتوي بُعد فلسفة المعرفة والبُعد الديداكتيكي وبُعد علوم التربية والخصائص الشكلية والمضامين، إضافة إلى المؤثرات الخارجية، ولكل بُعد من هذه الأبعاد طرق في البحث وتقنيات للتحليل والنظر، ولذلك فإن تعدد أبعادها يعني ضمنيا تعدد مناهجها وغنى توجهها العام.

إن تحليل الكتاب المدرسي حسب هذه الشبكة لا يمكن القيام به عن طريق تحليل كل هذه الأبعاد مرة واحدة، بل فقط عن طريق تحليل بُعد واحد على مستوى مجموعة من الكتب، بقصد المقارنة وملامسة التطور والتغير ضمن المجموعة الواحدة، أو تحليل أبعاد مختلفة ضمن كتاب واحد. فتحليل الكتاب المدرسي حسب هذه الشبكة لا يمكن إلا أن يكون تحليلا جزئيا، ولا يستطيع الباحث أن ينظر في كل الأبعاد، لأنها عملية تتطلب فرقا من البحث وزمنا طويلا من النظر.

III) الأساس النظري لشبكة Bielefeld:

تنطلق شبكة "Bielefeld" من مسلمة تقرّ فيها باستحالة تطوير **شبكة مغلقة**، تحتوي على جميع الأنساق العلائقية لمناهج البحث في الكتاب المدرسي، لذلك فالكلام عن شبكة أو منهج كامل هو هدف مستبعد، بل مستحيل التحقق، لأن طبيعة الفعل التربوي **الانفتاحية** تأبى ذلك. إلا أن الذي يمكن تبنيه وجعله خطا عاما للبحث في الكتاب المدرسي، هو النظر إلى هذه الوسيلة التربوية **كوحدة ذات أبعاد متعددة**، وهذا التعدد يعني، كما سبقت الإشارة إلى ذلك، تعدد جوانب البحث ومناهجه. **وتعدد خلفيات البحث في الكتاب المدرسي قد يكون راجعا إلى منطلقات متعددة:**

1) فإما أنها **تنطلق من تطوير مواصفات ومقولات كمية عددية**، للنظر من خلالها في هذه الوسيلة التربوية.

2) أو قد تكون **ذات خلفية نقدية تجديدية**، تحاول تطوير مواصفات لتغيير أو تحسين الكتب المدرسية بعد الكشف عن مواطن الخلل والضعف فيها، وإعطاء البدائل والاقتراحات لمراجعة الكتاب المقصود بالبحث والتحليل.

3) أو قد تكون **ذات خلفية إجرائية عملية**، تهدف إلى تطوير مواصفات وشروط توضع بين يدي المعلم وتمكنه من اختيار الكتاب المناسب في الوقت المناسب، و تمكن هذه المواصفات السلطات المختصة في الترخيص للكتب المدرسية، من آليات للنظر تعتمد عليها في مرحلة دراسة الطلبات للترخيص لكتب معينة.

IV) من الأساس النظري إلى بسط المقولات والأبعاد:

نرجع الآن إلى بسط الكلام في أبعاد ومقولات الكتاب المدرسي كمنتوج، وقبل ذلك، نشير إلى أن شبكة "Bielefeld" فرقت - كما سبقت الإشارة إلى ذلك- بين ثلاثة مجالات للبحث في الكتاب المدرسي:

- الأبحاث المهتمة بسيرورة الكتاب المدرسي.
- الأبحاث المهتمة بالكتاب المدرسي كمنتوج.
- الأبحاث المركزة على تأثير الكتاب المدرسي على الرأي العام، والمؤسسات المهتمة بهذه الوسيلة التربوية.

وقد ركزت شبكة "Bielefeld" على تطوير آليات للبحث في الكتاب المدرسي كمنتوج، أما المجالات الأخرى، فلم تتطرق إليها إلا باعتبارها مجالات للبحث، يمكن لاجتهادات لاحقة أن تغطيها.

تشتغل شبكة "Bielefeld" بخمسة أبعاد تحليلية وهي كالتالي:

الأبعاد التحليلية	المقولات الأساسية	
نظرية المعرفة	-التوجه والهدف الأساسي. -تحليل المقولات الواردة في الكتاب.	- البناء المصطلحي. -البعد القيمي في الكتاب. -الإيديولوجية.
التصميم	-التصميم الخارجي. -الطباعة.	-الألوان. -الرسومات.
المادة العلمية (المستوى العام)	-الصحة والموضوعية. -آنية المواضيع.	-الإجمالية في الطرح. -المنهجية.
ديداكتيك المادة	-المنطلق الديداكتيكي للمادة. -الهدف التعليمي. -البنية والتراتبية.	-درجات التحول والتلخيص. -التوجه الإستشكالي. -العلاقة بالتوجهات العامة.
علم التربية	-التوجه التربوي العام. -نوعية الكتاب المدرسي. -الوظائف الديداكتيكية. -الوظائف المنهجية.	-نوعية النصوص، بنيتها، مفهوميتها و وضوحها. -أشكال التواصل والتفاعل.

- **<u>البعد التحليلي الأول: نظرية المعرفة:</u>**

أول بعد تتناوله هذه الشبكة ضمن مجال البحث في الكتاب المدرسي كمنتوج، هو بعد نظرية المعرفة. إذ يؤكد مؤلفو الشبكة، أنّ الدراسات السابقة في هذا المجال، ركزت بشكل خاص على البحث في مواضيع ومضامين الكتاب المدرسي من حيث خلفية المادة المطروحة للتدريس، ومن ثَم فإن البحث في المضامين الجغرافية أو التاريخية أو اللغوية أو الدينية مثلا، يكون غالبا مبنيا على خلفية المادة المعروضة في الكتاب.

هذا النوع من البحث الذي ينبني بالأساس على ديداكتيك المادة، يسقط من حسابه بُعدا هاما من أبعاد الديداكتيك، وهو علاقة المادة بالعلم. ذلك أن البحث في المادة كعلم،

يشمل أبعادا أكبر وأوسع وأعمق، ومن ثم لا يصبح الكتاب وسيلة ديداكتيكية فقط، بل موصلا لعلم أو لمعرفة ما أيضا.

ولهذا السبب، على البحث في الكتاب المدرسي أن يتجاوز الإشكالات الموضوعية العلمية الخاصة بالمادة المدرسة، إلى طرح بُعد"Metatheorie " **(ما وراء المفاهيم أو المفاهيم العليا للعلوم)**.

يستهدف هذا النوع من البحث في المفاهيم العليا، الوصول إلى الخلفية أو لنسميها الأنموذج الذي صدر عنه الكتاب محل التحليل. كما يهدف هذا النوع من البحث، إلى الكشف عن التساؤلات التي يطرحها الكتاب، وتعرية القيم والعادات والتقاليد والقواعد الاجتماعية التي يراد إيصالها إلى المتعلم.

إن تحليلا من هذا النوع يوصل لا محالة إلى تساؤلات نموذجية، يمكن اعتبارها مقولات مؤسسة لبحث **"ما وراء مفاهيمي"** للكتاب المدرسي، فيتم عن طريقها ضبط التساؤلات التي يمكن طرحها على كتاب معين أو رفضها بالجملة. وتنتقل بعد ذلك إلى طرح تساؤلات، تهم المتعلم كفرد أو كمجال للتأثيرات والقرارات والأفعال الصادرة عن الدوائر السياسية والاجتماعية، كما يمكن طرح تساؤلات تهمّ مدى جدارة ونفعية وإجرائية بعض الإشكالات التي تُطرح لتحليل الكتاب المدرسي.

ولإعادة تأسيس بنية النموذج المطروح للتحليل تقترح الشبكة مقولات تحت بُعد نظرية المعرفة:

1) <u>التوجه والهدف الأساسي: (rkenntnisleitende Interesse):</u>

القصد منه هو البحث عن الأهداف المعلنة والخفية في الكتاب المدرسي، وهل يمكن التحدث بالأساس عن أهداف معينة، أم أن الأمر يتعلق بخليط من التوجهات المتناقضة؟ وإذا كان الهدف العام مصرّحا به، فأي اتجاه تربوي أو فكري يقبع وراءه؟

2) <u>تحليل المقولات الواردة في الكتاب :</u>

يمدنا بُعد نظرية المعرفة عن طريق هذه المقولة، بمجموعة من الأنساق التحليلية التي تساعد في تحليل المقولات الواردة في الكتاب، ويتم ذلك عبر النظر إليها من خلال النقط التالية:

أ- شكل اللغة:

هل يتعلق الأمر ببناء لغوي إنشائي حكائي؟ أم بلغة تنبني على مقولة منطقية رياضية؟ أم بلغة قياسية ذات أبعاد تصنيفية أو مقارنة؟

ب- مستوى اللغة:

هل هي لغة ذات ارتباط بمقولات موضوعية؟ أم لغة تجريدية ذات بعد ما وراء مفاهيمي؟

ج- مستوى التعميم:

هل يتعلق الأمر بأقوال مفردة أم عامة؟

د- الشكل الخارجي:

هل هي أقوال محددة (بفتح الدال الأولى) أم أقوال بالجملة بدون تحديد؟ وهل هي أقوال برهانية تعلل وتستدل وتقدم الحجج أم أقوال ليس لها من التعليل إلا الاسم؟

3) البناء المصطلحي:

انطلاقا من كون المصطلحات أوعية ثقافية ووسائل علمية، توجه وتشكل المعرفة لدى المخاطب، وباعتبار حاجة المتعلم في كل مرحلة من مراحل تعليمه، إلى آليات لغوية تساعده على ربط المصطلح بالواقع والصفة بالموصوف، فإن التساؤل عن المصطلحات المستعملة في الكتاب المدرسي يصبح ضروريا، نظرا لارتباط الكلمات المستعملة بالمضامين المراد توصيلها. ومن ثم يتم التساؤل في هذا الباب عن خمسة أشكال للبناء المصطلحي داخل الكتاب المدرسي:

أ- الواقعية والتجريد في الكلمات المستعملة.

ب- المنهج المتبع في بناء مصطلحي: الاستنباط و الاستقراء.

ج- المصطلحات بين الواقع و الخيال.

د- كيفية استعمالها بالنظر الى تعاريفها، شروحها، مضامينها وعددها (كثرة أو قلة الاستعمال).

ه- كيفية استعمال المصطلحات الواردة في الكتاب موضوع البحث: بطريقة موحدة في الكتاب كله، أم أنها تأخذ معاني متنوعة حسب السياق؟

و- البعد القيمي أو بعد القيم.

ز- البحث في القيم والقواعد الموجهة للسلوك المبثوثة في الكتاب المدرسي.

و هنا يتعلق الأمر بمجموعة التساؤلات:

- ماهي القيم والتوجيهات الواردة في الكتاب المدرسي؟ وما علاقتها بالقانون والدين والعادات والتقاليد والأخلاق؟
- هل يعطي الكتاب المدرسي توجيهات معينة فيما يخص الأسرة، المدرسة، الشغل، الاستهلاك، الوقت الثالث و المجتمع؟
- ما نوعية الأحكام الواردة في الكتاب: أحكام ذات مضمون قيمي أنطولوجي أو استدلالي؟ أم أنها أحكام حيادية خالية من أي مضمون قيمي؟

4) <u>البناء الإيديولوجي</u>:

يعتبر النقد الإيديولوجي من بين أهم مكونات البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية على العموم. والكتاب المدرسي كمنتوج وراءه أجهزة معينة وفرق عمل مختارة وفلسفات موجهة، هو أول ما يجب وضعه تحت مجهر النقد الإيديولوجي، لأنه يهدف بطريقة قصدية إلى توصيل صورة معينة عن المجتمع، ويطمح إلى تكوين أجيال المستقبل وفق تصور معين.

البحث الإيديولوجي يعري الصور الكاذبة أو الخاطئة أو الأحادية المبثوثة في الكتاب المدرسي. والتساؤل عن هذا البعد في شبكة "Bielefeld" يسوقنا إلى إدراج الأسئلة التالية:

أ- هل المقولات الواردة في الكتاب وضعية أم علوية المصدر؟

ب- هل شروط الفهم والاستنتاج، من وضوح وتجنب للضبابية والصحة متوفرة أم لا؟

ج- هل يتم التمرير بوضوح أم بهدوء و دهاء؟

د- هل يتم طرح الفرضيات على أنها كذلك أم لا؟

ه- هل يحتوي الكتاب على مقولات سببية خاطئة أو أحادية؟

و- هل يتم تمرير الاهتمامات الخاصة على أنها اهتمامات عامة (أي تهم المجتمع ككل)؟

ز- هل يتم التعميم بطريقة مقبولة؟

- **البعد التحليلي الثاني: التصميم:**

يشير التطور الحاصل في إنتاج الكتب المدرسية إلى التغيرات التي لمست هذه الوسيلة التربوية والتي تمس شكله بالخصوص. و قصد التحليل العلمي لهذا التطور، تم إحداث بُعد التصميم. و عن طريق هذا البعد يتم النظر في الشكل الخارجي والداخلي للكتاب المدرسي، بالاستناد على أساس نظري من علوم الاتصال والتواصل (la Communication visuelle). وهكذا يتم النظر إلى الكتاب المدرسي من خلال:

1) **المظهر الخارجي:**

- الحجم.
- الوزن.
- جودة الورق.
- المساحة البيضاء.

2) **الشكل الداخلي:**

- شكل الكتابة وحجمها.
- طول السطور و قصرها.
- الألوان : واضحة، داكنة .....
- الرسوم و الأشكال المطروحة.

إن تطوير الكتاب المدرسي في المستقبل لا يمكن أن يتجاوز هذا البعد، باعتبار تأثيره وأهميته في العصر الحالي.

- **البعد التحليلي الثالث: المادة العلمية:**

يتعلق الأمر في هذا البعد بالخطوط العامة التي تهم كل المواد التعليمية، ويبقى لكل مادة على حدة أن تطور شبكة خاصة بها، للنظر في مضامين الكتب التي يتم إنتاجها وتسويقها واستعمالها داخل الأقسام. و كل كتاب ينظر إليه من الزوايا الثلاث التالية:

- **زاوية المعلومات:** المعلومات الواردة بالنظر إلى المادة المراد تدريسها.
- **زاوية السيرورة :** منهجية المادة داخل الكتاب.
- **زاوية المؤلف:** القواعد المنهجية والأخلاقية للمؤلف.

وبناءً على القواعد السابقة، يجب أن يتوفر الكتاب على الشروط التالية:

- **شرط صحة المعلومات**: الواردة في الكتاب و الموضوعية في طرحها.
- **شرط المواكبة:** يُقصد به مدى آنية المعلومات ومواكبتها للمستجدات العلمية.
- **شرط التقابل:** ويُقصد به مدى استغلال المؤلفين للتناقضات والاختلافات العلمية في طرح المضامين.
- **شرط المرجعية أو المصدرية**: الذي يستهدف البحث عن المراجع المعتمدة ومنهجية التعامل معها وكيف تم الحصول عليها.

- **البعد التحليلي الرابع: ديداكتيك المادة:**

يهدف إدراج هذه المقولة إلى اكتشاف مدى تلاؤم الكتاب محل البحث مع مستويات بناء المناهج المدرسية، والتي تتوزع على خمسة مبادئ:

- **الاختيار (الانتقاء) والتأصيل.**
- **البنية والتراتبية.**
- **التقليص والتحويل.**
- **نظام التعلم والتوصيل.**
- **المراقبة والتقييم.**

تتجلى هذه المبادئ في الكتاب المدرسي بأشكال متعددة حسب المواد، وترتبط هذه الأبعاد، في جانب كبير منها، بالخطوط العامة والشروط المفروضة من طرف الوزارة الوصية، وقد تتحكم فيها الأسس النظرية البيداغوجية التي يستند عليها مؤلف الكتاب.

- **البعد التحليلي الخامس: علوم التربية:**

ينطلق تحليل الكتاب المدرسي في بعده التربوي من "الوظائف الديداكتيكية"، ويتضح ذلك من خلال المعرفة التي يسعى إليها كل من المدرس والتلميذ.

1) المعرفة التي يسعى إليها المدرس:

- هل الكتاب المدرسي الذي يريد استعماله يساعد في التهيئة للدرس ويعطي مداخل معينة للمواضيع المراد إيصالها؟
- هل المعلومات الضرورية لإلقاء الدرس موجودة ومسطرة بطريقة صحيحة ضمن هذه الوسيلة التربوية؟
- هل يستطيع المدرس بمساعدة هذا الكتاب أن يلخص، ويطبق، ويمرن، ويستشكل ويناقش؟
- هل يحتوي الكتاب على واجبات ينجزها التلاميذ؟

2) المعرفة التي يسعى إليها التلميذ:

- هل الكتاب ممتع ومثير وشيّق؟
- هل يولّد متعة عند قراءته؟
- هل مواضيعه مفهومة؟
- هل يمكن أن يساعده في تهييئ الدرس ومراجعته؟
- هل يمكن أن يساعده في التهييئ للامتحان و انجاز الواجبات؟

فالأسئلة الموجهة لهذه الوسيلة التربوية ذات بعدين : الأول يتعلق بسيرورة التعليم في القسم، والثاني يتعلق بمنهجية التدريس. و تأسيسا على ذلك، تم تطوير المقولات التالية:

- **مقولة التوجه التربوي العام:**

حيث يتم البحث في التطور القابع وراء التكوين المنشود من النماذج الديداكتيكية المعتمدة.

- **مقولة "نوعية الكتاب":**

يتعلق الأمر بعملية ترتيب المواضيع وإحصائها بالنظر الى الغرض من تأليف الكتاب، ومدى توافق ذلك مع الهدف المنشود.

- **مقولة الوظائف الديداكتيكية:**

يدور التساؤل فيها حول ما يقدمه الكتاب موضوع البحث من مساعدات فيما يخص التخطيط والتحكم ومسيرة الدرس، أي يتم التساؤل عن الوظائف الديداكتيكية من قبيل: مدخل الدرس، سيره، تعميقه، تلخيصه، تقويمه.

- **مقولة الوظائف المنهجية:**

يتم تحليل الكتاب المدرسي تبعا لهذه المقولة للبحث عن مدى تطويره لقدرات التلميذ في الاستقلالية في التوصل إلى المعلومة ومدى تطويره للحس النقدي لدى التلميذ.

- **مقولة نوعية النصوص، بنيتها، مفهوميتها أو وضوحها:**

يتابع التحليل عبر هذه المقولة أصل النصوص الواردة في الكتاب، ودور كل واحد منها في سياق الدرس وعملية التعليم والتعلم، ويلعب الجانب اللغوي في هذه المقولة دورا رياديا إذ يتساءل عن بنية الجمل واختيار الكلمات وشكل اللغة ومستواها.

- **مقولة التفاعل والتواصل:**

يتعلق الأمر بالتساؤل عن أنواع التدخلات التي يمنحها الكتاب للمدرس أو يدعمها. و مدى مواكبة تلك التدخلات لعدد التلاميذ والمجموعات التعليمية، ومدى استجابة الكتاب للفعل المرتبط بالمتعلم وحركاته المعقدة. وكذلك التساؤل عن مدى فتح المجال واسعا - من خلال الكتاب- لتدخل التلميذ، أم أن الأمر يتعلق بجاهز وجب حفظه وإرجاعه. ذلك أن طرق عرض المضامين هي إما تواصلية تفاعلية أو أحادية عمودية.

V) تقنية التحليل الكيفي للمضمون:

تتبنى شبكة "Bielefeld" منهجية التحليل الكيفي للمضمون حسب Mayring "[43] Phillipp"، وهي منهجية تجمع بين الكمي والكيفي في عملية التحليل.

(43) Mayring, Philipp.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 7. Aufl. 2000.

وتمدنا هذه المنهجية بثلاث تقنيات أساسية، تعتبر في ذاتها مراحل في البحث تمكن من تفتيت المواد الأولية للبحث، وتساعد على بناء المتتاليات المترابطة كخطوات منطقية تساعد على تحليل الموضوع المراد بالدراسة متجنبة بذلك سلبيات دراسة تحليل المضمون المنتشرة في كثير من الأبحاث. وهي منهجية تم تطويرها في ألمانيا على يد البروفسور "Mayring Phillip" أستاذ علم النفس التربوي بجامعة (لودفكس بورغ Ludwigsburg).

وهذه التقنيات الأساسية التي هي عبارة عن مراحل في البحث نقدمها كالتالي:

1) <u>المرحلة الأولى: التلخيص (Zusammenfassung):</u>

وهي عملية تتكون من مراحل، هدفها الأساس تجميع ومعالجة المواد الأولية للبحث من جهة، ثم العمل على معالجتها بشكل دقيق بالعمل على التخلص من الزائد والاحتفاظ بالمهم، مع الحرص على الإبقاء على كل المكونات الأساسية للمواد الأولية.

وللمزيد من التوضيح نقول: إن هدف هذه العملية هو الحصول على مجموعة أولية أساسية ومنقحة تمثل الكل، فهي عملية تقليص المصادر تقليصا لا يخل بعناصر البحث، وتجد هذه التقنية مشروعيتها في البحوث باعتبار الكم الموجود من الكتب الموجهة للتدريس، إضافة إلى العدد الكبير من الصور والنصوص التي تكون موضوعا للتحليل العلمي.

2) <u>المرحلة الثانية: الشرح أو التفسير (Explikation):</u>

في هذه المرحلة من البحث يتم إدماج مراجع ومواد جديدة للمساعدة على الفهم والتفسير، وهي نفسها ليست موضوع تحليل ولكن للاستئناس بها في عملية التفسير فقط. إن هذه المرحلة هي التي يعمل من خلالها على إدماج ما وصلت إليه الأبحاث التي تناولت الموضوع المدروس.

إن الهدف الأساس من هذه المرحلة من البحث حسب "Mayring Phillip" هو ألا يتفرد الباحث بالتحليل وإطلاق الأحكام، خصوصا وأن مجال البحث غالبا ما تكون فيه جوانب تعجز آليات الباحث الذاتية عن استيعابها وتحليلها، وتحتاج بذلك إلى إدماج أكبر عدد ممكن من التحاليل التي إما أنها تزكي تحليل الباحث، أو تكون دافعا له لتعميق النظر،

أو أنها تكون في الجانب الآخر مناقضة تماما لتحاليل الباحث، ويتم بذلك الحصول على أكبر نسبة من الموضوعية العلمية المفروض توفرها في البحوث الأكاديمية.

ويفرّق "Mayring Phillip " بين نوعين أساسيين من المواد التحليلية أو التفسيرية التي يجب أن تضاف أثناء عملية التحليل:

أ-المراجع ذات الصلة المباشرة بالموضوع المراد تحليله:

وهذه المراجع ذات وظيفة تفسيرية، تقعيدية، وصفية، تحسينية، وتصحيحية، أو أنها ذات بُعد تضادي أي أنها تفسر بعكس ما يفسر به الباحث.

ب - المراجع التي تعالج السياق البعيد للمادة المراد تحليلها:

أي تلك التي تعالج البعد الثقافي الحضاري لنشأة موضوع التحليل، لأن تحليل المضمون هو شكل من أشكال تحليل السياق.

3) <u>المرحلة الثالثة: التركيب الكيفي للتحليل أو المرحلة التركيبية(Strukturierung):</u>

وهي مرحلة و تقنية غرضها الوصول إلى بنية أو تركيبة منظمة عن طريق تشكيل أو تكوين مجموعة من المقولات (Kategorie)، والتي من خلالها ينظر لموضوع التحليل، و تكون مضبوطة وعبارة عن قواعد يرجع إليها أثناء عملية التحليل، إنها إذن مرحلة النظر في البناء الداخلي لمجموع المواد الأولية؛ وهنا يتم التفريق بين ثلاث تركيبات:

ب- تركيبة شكلية: تهتم بالبناء الداخلي لموضوع التحليل.

ج- تركيبة تصنيفية: ترتب مواد البحث.

د- تركيبة معيارية: لها بُعد التقييم والحكم.

وفي هذا الإطار يتحدث "Mayring Phillip" عن مجموعة من التقنيات يمكن الرجوع إليها في النسخة الكاملة لتقنية تحليل المضمون، والتي ستكون بإذن الله موضوع بحث لاحق.

كانت هذه محاولة لترجمة وقراءة شبكة قيمة لتحليل الكتب المدرسية وهي لا تدعي الكمال، ولكن يمكن اعتبارها حافزا لترجمات أخرى تعكف على كل ما هو تربوي

وبالأخص كل ماهو منهجي. نحتاج في البحث العلمي عموما والبحث التربوي خصوصا إلى المناهج وتقنيات البحث، ولعل هذه المحاولة تكون قد لامست هذا الإشكال وكانت إجرائية أكثر منها نظرية. ولقد تداخلت قراءتنا مع الترجمة لدرجة يصعب فيها الفصل بينهما لأن منهجنا في ذلك ما ركز عليه "طه عبد الرحمان" في "مبدأ التأصيل" أو تكييف المادة مع مجال تداولها الثقافي.

- **المراجع المعتمدة:**

- **باللغة العربية:**

1) "الجرجاني، علي بن محمد": "التعريفات"، تحقيق وتعليق عبد الرحمان عميرة، بيروت، 1987.

2) "الأصفهاني، الراغب": «««الذريعة إلى مكارم الشريعة"، تحقيق أبو اليزيد العجمي، ط2، القاهرة، 1987.

- **باللغة الألمانية:**

1) Mayring, Philipp.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 7. Aufl. 2000.
2) Weinbrenner, Peter.: Theoretische Grundlagen, Dimensionen und Kategorien für die Analyse Wirtschafts- und Sozialkundlicher Schulbücher. In: Schriften zur Didaktik der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Nr.27. Universität Bielefeld.

في وظائف الكتاب المدرسي.

○ الأهداف العملية:

يتوقع بعد قراءتك لهذا المحور أن تتعرف على مايلي:

- **ماهية الكتاب المدرسي.**
- **الوظائف الديداكتيكية للكتاب المدرسي.**
- **الوظائف العامة للكتاب المدرسي.**

○ مدخل تمهيدي:

رغم التطور الذي عرفته التقنية، ورغم انتشار الوسائط التعليمية المختلفة مثل: الأفلام، والأشرطة السمعية والبصرية، والأقراص المدمجة وغيرها، لا زال الكتاب المدرسي يلعب الدور الأساس في العملية التعليمية – التعلمية. وما زادته منافسة هذه الوسائط إلا قوة، إذ أصبحت خادمة له، فنجد الكتاب ومعه قرص مدمج أو شريط سمعي أو بصري أو ما إلى ذلك. فهو المسيطر بدون منازع على سير العملية التعليمية و الموجه لها كليا.

للكتاب المدرسي وظائف متعددة، و سنقف في هذه المحاولة على وظيفتين أساسيتين أوردهما كل من "Rauch" و "Wuster" [44] وهما: الوظائف العامة والوظائف الديداكتيكية للكتاب المدرسي.

(44) - Vgl. Rauch, Martin / Wurster, Ekkehard.: Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung. Vergleichende Schreibtisch- und Praxisevaluation von Unterrichtswerken für den Sachunterricht (DFG-Projekt). In: Freiburger Beiträge

من أهم الأبحاث التي تناولت وظائف الكتاب المدرسي و فصلت فيها، وصارت مرجعا أساسا في هذا المجال، ما قدمه الباحث "Hart Hacker" في كتابه الذي صدر سنة 1980 تحت عنوان:

(Das Schulbuch. Funktionen und Verwendung im Unterricht).

(الكتاب المدرسي، الوظائف و الاستعمال في الدرس).

و خصوصا مقالة داخل هذا الكتاب معنونة كالتالي:

(Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch)

(الوظائف الديداكتيكية للوسيط: الكتاب المدرسي)،

و يمكن كذلك ترجمتها كالتالي: **في وظائف الكتاب المدرسي كوسيط تربوي.**

لا جدال في أن أهمية الكتاب المدرسي لا تقل عن أهمية المدرس نفسه، فلا دراسة و لا تعلم بدون هذا الوسيط التربوي، وهو متنوع في مضمونه، و أشكاله، و ألوانه، حتى غدا الكتاب المدرسي تخصصا مهما تصب فيه حقول معرفية متعددة: كالسيكولوجيا و البيداغوجيا وعلم الاجتماع و الفلسفة و الإعلاميات، بل نزعم أن الكتاب المدرسي المعاصر كاد أن يصبح الدستور الذي تعتمده أمة ما و تتوافق حوله، و توصل مضامينه للأجيال اللاحقة بعد القيام بعملية دقيقة من الاختزال و التقليص و الاختيار في الثقافة.

---

zur Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bd. 3. Frankfurt am Main 1997. S. 29 - 39.

- Rückler. T.: Das Schulbuch – heimliche Großmacht der Schule? Vortrag, gehalten auf der Tagung der DGFE in Kiel 1984.

- Stein, G.: Intentionen wissenschaftlicher Schulbucharbeit. In: Lehrmittel aktuell 5. (1979) 2. S.33.

- Vgl. Hacker, Hartmut: Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht. Bad Heilbrunn/OBB. 1980. S. 15J. Henningsen.: Schulbuch. In: Pädagogisches Lexikon in zwei Bänden. Hrsg. v. Walter Horney, Johann Peter Ruppert und Walter Schultze. Bd.2. Gütersloh 1970. S. 840.

- Stein, Gerd.: Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Kastellaun 1977

فالكتاب المدرسي ليس كسائر الكتب، فهو اختيار النخبة التربوية، واختيار السياسة، و اختيار الاقتصاد و اختيار الثقافة، إنه جماع ما اتفقت عليه مكونات الأمة من جهة و وافقت عليه أجهزة الدولة من جهة ثانية.

و الكتاب المدرسي كوسيط تربوي معهود به ،إن في جانبه المضموني أو الشكلي أو حتى تسويقه و قبوله و رفضه، إلى مؤسسات بعينها، تم التراضي عليها، و وضعت الثقة فيها من طرف الجميع لإخراج هذا المنتوج إلى الوجود و تسويقه، و بعد ذلك مراقبته إن مضمونا أو شكلا أو حتى بيعا و شراء، كل ذلك باعتباره من الأساسيات التي لا يجب أن يطالها أي إهمال .

I) الوظائف الديداكتيكية للكتاب المدرسي:

حدد "Hartmut Hacker" وظائف الكتاب المدرسي الديداكتيكية في خمس، ويمكن بسطها على الشكل التالي:

1) الوظيفة البنائية: (Strukturierungsfunktion)

و المقصود بالبنائية توزيع المضامين و ترتيبها بناء على أسس علمية، تراعي أبعاد العمر و الزمان و المكان، فالمدرس ليس مطالبا فقط بترتيب الدرس اليومي بمراحله المتنوعة، و لكنه مطالب كذلك بترتيب اليوم و الأسبوع و الشهر و الأسدس و السنة، و الكتاب المدرسي يلعب هذه الوظيفة و يساعد المدرس على برمجة سنته الدراسية ويومه وحصته الدراسية.

و الوظيفة البنائية تتجاوز توزيع المضامين إلى ما هو أعمق، إذ أنها تساعد المتعلم و كذا المدرس على فهم و استيعاب البنية الداخلية للمادة المعروضة للتدريس، فتنطلق الدروس من أبجديات المادة مرورا بأسسها و العناصر المكونة لها و علاقاتها فيما بينها، وكذا أهدافها العامة و الخاصة و مجالات توظيفها. إن الكتاب يساعد على تفكيك بنية المادة بشكل يسهل على المتعلم استدخال عناصرها و فهم مكوناتها و ربط أجزائها، ببعضها البعض و لو أعطينا مثالا على ذلك لكان كالتالي:

فلتدريس مادة التواصل مثلا لا يكفي كما هو المعتاد أن نقارب التواصل من وجهة نظر لغوية في الكتاب المدرسي، بل وجب النظر إلى التواصل كمجال معرفي تتجاذبه حقول مختلفة، و بنيته المعرفية الداخلية تعكس هذا التجاذب، فننظر إلى التواصل في الكتاب المدرسي بالنظر إلى ما يلي:

- أهميته و مجالات العمل به.
- أصوله في التاريخ.
- نظرياته المختلفة بالنظر في الحقول المختلفة.
- تقسيماته البيانية.
- حدوده.

هذه البنية الداخلية للحقل المعرفي(التواصل)، قد لا يكون المدرس نفسه على علم بها، ومن ثم فبتنوع المقاربات و غناها، يقف المدرس على كفايات جديدة يحتاجها هو أصلا في الفصل و خارجه، فهو أول المستفيدين من الطرح المتطور لبنية المادة التي يدرسها.

و لمواكبة مثل هذا العمل وجب تزويد المدرس بكتاب خاص به، يخفف عنه ثقل البحث في المقاربات و النظريات و التقنيات، و يتفرغ لوظيفة توصيل هذه المعارف، و ضبط إستراتيجية فعالة في القسم.

2) الوظيفة التمثيلية: (Repraesentationsfunktion)

يقصد بها مدى قدرة الكتاب على تمثيل و تجسيد العلوم المختلفة في صور توضيحية أو نصوص تفسيرية، أو غيرها من الوسائل، فالأمر يتعلق إذن بتجسيد المجرد و توضيح المبهم، و تفسير الغامض، و لقد قسم الباحث "Hartmut" هذه الوظيفة نفسها إلى نوعين:

أ- النوع الأول: الوظيفة التمثيلية الواقعية: (Realitaetsnahe Repraesentation)

ويقصد بها مدى ارتباط النصوص و الصور والدعامات عامة بالواقع اليومي للمتعلمين، و كذا سيرورة البحث في خلفيات هذا الواقع، وتفسيراته. يتعلق الأمر هنا بتجاوز اللغة كرموز مكتوبة إلى ربطها بصور ظهور الإشكالات التي نطرحها باعتبارها

واقعا، أي عدم الوقوف عند المكتوب و النزول به إلى التمثيل الواقعي للظواهر المعروضة في الكتب. إن التمثيل الواقعي هو ربط المكتوب بالواقع الذي تجلى في الكتابة و تحرر من سجن الحروف، و الكتاب المدرسي يلعب هنا دور المساعد أو الخادم للمدرس و للمتعلم بتوفيره لبعد التجسيد لما هو مجرد.

ب- النوع الثاني: التمثيل اللغوي للواقع: (prachliche repraesentation der Wirklichkeit)

في كثير من الأحيان تصور لنا الكتب المدرسية واقعا غير مدون كتابة، فتعرض لنا مثلا: أوراق الخريف بألوانها أو صورا تجتمع فيها الفصول الأربعة أو غير ذلك من أشكال الإبداع المرتبط بالصورة، و الذي يكون نتيجة تركيب و تجميع لأشياء قد لا تجتمع أصلا في الواقع، و لم توجد أصلا كنص مكتوب بالحروف و الكلمات. و على هذا، فإن التمثيل اللغوي للواقع يعرض الواقع من جهة ، وكذا يمكنه أن يعرض ما لا يمكن إدخاله في خانة الواقع، أي تلك الأشكال الإبداعية التي ينتجها المصورون و الفنانون بخيالهم الجامح والذي لا يعرف حدودا، فيتم تدوينها وإدراجها في الكتب التعليمية.

3) التمثيل الديداكتيكي: (Didaktische Repraesentation)

يشكل الكتاب المدرسي المجال الخصب لاستراتيجيات تفكيك المادة و البحث في بنيتها و منطقها، بغية تسهيل عملية توصيلها من طرف المدرسين و استيعابها من طرف المتعلمين. فهو ينظم بشكل مقصود وضعية التعلم داخل الفصل، بهدف ملامسة الأبعاد المختلفة في تحصيل المتعلم.

وعملية تصنيف المادة و تنظيمها ليست بالعملية السهلة، لأن بلوغ هذا القصد يستدعي اللجوء إلى الحقول المعرفية التي تنتمي لمجال التربية على العموم، من تكنولوجيا و فلسفة و تاريخ...، والغرض ليس هو توصيل المادة المعرفية فقط، بل وتنمية كفايات المتعلم عبر مخاطبة كل أبعاد شخصيته أيضا.

يعتبر الكتاب المدرسي وسيلة ديداكتيكية بامتياز، و مضامينه و استراتيجياته يمكن اعتبارها آليات ديداكتيكية بامتياز أيضا، فالصور والبيانات و اللغة المستعملة كلها موظفة في الكتاب المدرسي بغية الوصول إلى هدف مركزي، ويتم تنظيم ذلك ديداكتيكيا، فهناك

وضعيات انطلاق و وضعيات تحليل و وضعيات تركيب و استنتاج، و استحضار لأمثلة من الواقع و الثقافة اليومية، و العلوم النظرية، كل ذلك يجعل من الكتاب المدرسي وسيلة ديداكتيكية لا محيد عنها، و لا يمكن الاستغناء عنها في الدرس المعاصر.

4) الوظيفة القيادية أو التوجيهية: (Steuerungsfunktion)

الكتاب المدرسي مِلك في مملكته، قائد في قسمه، فالذي يبرمج درسا ما يفكر لا محالة في سيرورته و تتابع مراحله، فينظم درسه بناء على تتابع معين لعناصره و خطوات مركزة لبلوغ هدفه، تتداخل في هذه السيرورة الأمثلة و الأجوبة و التحاليل و الاستنتاجات و الوسائط....، وهذه الأمور جميعها يحتل فيها الكتاب المدرسي المركز، فأداؤها يدور حوله ولا يتجاوزه أو يبتعد عنه المدرس إلا بالقدر الذي سيوظف من خلاله هذا الابتعاد لفهم الكتاب ونصوصه، فلا ملجأ إذن منه في التدريس إلا إليه، إن لم يكن قيادة فتوجيها و ومرجعا.

لا تقتصر قيادة العملية التعليمية التعلمية كوظيفة للكتاب المدرسي على القسم وحده، بل توجه الفعل التعلمي في البيت كذلك، فالأولياء مضطرون للتعامل معه، و اتباعه لأن فيه سيمتحن أبناؤهم. إن هذه الوظيفة يمكن أن نرفعها إلى درجة نقول معها بأن الكتاب المدرسي أصبح يوجه الحياة العامة، و يقود المجتمع، إذ تتجلى فيه القيم التي يريدها، ويضم ما يجب أن يكون أو لا يكون، يحوي المقبول و المرفوض ثقافيا.

و لو رجعنا إلى الوظيفة التوجيهية، فإن هذا البعد يتجلى كذلك في كون مضامين الكتاب المدرسي، و منهجيته و وسائطه و ألوانه و حجمه، يوجهون كذلك جل النقاشات والمطارحات و أبحاث الأساتذة والباحثين في الحقل التعليمي. إنه يوجه البحث و النظر، فحوله تدور ندوات و ورشات علمية متعددة، والكتاب المدرسي قائد و موجه بامتياز، سواء تعلق الأمر بالعمل داخل القسم أو خارجه، وسواء كان العمل فرديا أو جماعيا ، بل إنه في كثير من الأحيان يحل محل المدرس و يأخذ مكانه.

5) الوظيفة التحفيزية: (Motivierungsfunktion)

وظيفة الكتاب المدرسي لا تقتصر على عرض المضامين و ترتيبها و تنظيمها، بل تتعدى ذلك إلى اختيار طرق محفزة للتبليغ، و ألوان جميلة للتذكير و تحفيز المتعلم للتعاطي

مع المادة محل الدرس، فنجد الرسومات و الصور و نوع الورق الجيد، إضافة إلى طرق بيداغوجية تستدرج المتعلم بطريقة مغرية للتعاطي مع المضمون.

و لو ربطنا هذه الوظيفة ببعد الصورة فقط و تأثيرها على المتلقي، لتجلت لنا أهمية الكتاب المدرسي في هذا البعد أيما تجل.

6) الوظيفة التفريعية: (Differenzierungsfunktion)

الكتاب المدرسي ليس واحدا بل هو متعدد بتعدد الحقول المعرفية و المواد التي يستعرضها، و هو متنوع و متعدد و متفرع بالنظر إلى المستويات التي يوجهها، مرورا من البسيط إلى المستويات العليا المعقدة من المعرفة العلمية، فهو ليس وسيلة وكفى، بل هو جوهر التعدد، ففيه تتم مراعاة كل الفروع المعرفية في أبسط مستوياتها إلى أعقد حقولها، و بالنظر فقط لعملية تنظيم المحتوى، فإن التفريعات الديداكتيكية الخاصة بكل مادة و بكل درس، تدل على أن هذه الوسيلة البيداغوجية الديداكتيكية تفريعية بامتياز.

7) وظيفة التمرين والمراقبة: (Uebungs– und Kontrollfunktion)

إن احتواء الكتاب المدرسي على إجراءات أو تداريب أو تمارين تقييمية تقويمية، مسلك سائد لمراقبة مدى استدخال المتعلمين لمضامينه، وللكتاب المدرسي دور مركزي في عملية المراقبة،حتى أن الكتب المدرسية المعاصرة غالبا ما تحتوي على تمارين وأنشطة و أنواع الإجابات الممكنة، فهي تمكن المتعلم من تقييم أدائه بنفسه و مراقبة ذاته، فيعرف مواطن الضعف و القوة، و عندما نتحدث عن التمارين و المراقبة، فالأمر يعني جماع الوظائف السابقة الذكر، ففي التمرين والمراقبة يتعلق الأمر بالإعادة و التكرار، بالتحليل و التركيب، بالملاحظة و الوصف... و عليه، فالكتاب المدرسي كتاب تقييم و تقويم بامتياز.

II) الوظائف العامة للكتاب المدرسي:

هناك وظائف أخرى يمكن أن نسميها بالوظائف العامة، و يمكن تقسيمها إلى ما يلي:

1) الوظيفة الثقافية:

باعتبار تضمن الكتاب المدرسي لكل ما تعتبره الثقافة جائزا ومقبولا من طرف مكوناتها، أو ما تريده أن يكون كذلك، فهو حامل لقيم المجتمع التي يريد أن يتشبع بها أبناؤه، و عملية إدراج هذه القيم و المعايير، تخضع لمراقبة أجهزة الدولة و مؤسساتها

ومكونات المجتمع، و معلوم أن الكتاب المدرسي يخضع لتفكير مسبق و برمجة معينة و انتقاء خاص، لكي يحصل في نهاية المطاف على رخصة المرور إلى التلاميذ، لذلك فالدور الثقافي مركزي و أساسي، إن لم يكن هو مدار الخصائص السالفة الذكر كلها، ففيه يجسد التصور الذي يجب أن يتبناه المتعلم عن العالم و الأشياء و الناس و الأفكار و الحياة ..... فلا مناص - إذن- من اعتبار الوظيفة الثقافية أم الوظائف، بل يذهب بعض الباحثين "Ruelcker" (45)، إلى اعتبار الكتب المدرسية قد حلت محل الكتب الدينية، كالتوراة مثلا، وذلك عندما أصبحت هي التي تحدد الجائز والممنوع في المجتمع ولو بطريقة غير مباشرة، فبناء على هذه الوظيفة الثقافية، يتم إبعاد أجزاء من الثقافة، و إدراج أخرى و تأصيل ثالثة و حذف رابعة واختزال خامسة، باعتماد سلم من الأولويات مبني أساسا على أصول ثقافية مختارة بعناية وقصد.

فما أُدرج في الكتاب المدرسي فهو مقبول ثقافيا وسياسيا و اجتماعيا، وما لم يتم إدراجه فهو مبعد كذلك ثقافيا وسياسيا و اجتماعيا. إن المضامين تعكس الوجهة التي يريد المسؤولون أن يوليها المجتمع، كما تعكس ما يريد المسؤولون الابتعاد عنه أو حذفه أو تجاوزه.

2) الوظيفة السياسية:

ترتبط هذه الوظيفة بالوظيفة الثقافية أيما ارتباط، إلا أنها تختص لنفسها بما يلي:

يمكن اعتبار الوظيفة السياسية فرعا عن الوظيفة الثقافية، لكنها تتميز بكونها تدور وتتمركز حول الدور الذي تلعبه الكتب المدرسية في التنشئة السياسية للمتعلمين. فهذا الوسيط التربوي يتضمن قيما وقواعد ومعايير ذات طابع سياسي، يحاول المسؤولون من خلالها شرعنة النظام السياسي وتوطيد دعائمه والتغاضي عن عيوبه أو تناولها بالتحليل، ويمدحون إيجابياته بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

(45) Nach Rauch Martin, Wuster Ekkehard. Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung. In: Freiburger Beitraege zur Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. B 3. Berlin 1997. S. 29.

كما يتضمن الكتاب المدرسي القواعد العامة التي تؤسس للعمل السياسي و الرؤيا العامة التي توجهه وتؤطر مختلف التيارات السياسية قي البلد. فهي إما أنها تكرس واقعا معينا أو تريد تغييره بنشر ثقافة سياسية معينة. و تشتغل الوظيفة السياسية بآليات الإدراج والحذف و الاختزال في تعاملها مع القيم السياسية المرغوب فيها أو المغضوب عليها. و كل جزء تم تقريبه أو إبعاده إلا و للبعد السياسي دور فيه. و إخضاع الكتب المدرسية للنقد الإيديولوجي يبين بجلاء قوة هذه الوظيفة وثقلها، حتى أنها من المحددات المركزية لما يجب أن يدرس وما لا يجب، فالحلال ما أحلته السياسة والحرام ما حرمته.

تتجلى قوة الوظيفة السياسية كذلك في كون الكتاب المدرسي لا يتم تداوله في السوق إلا بعد الترخيص له من طرف أجهزة الدولة المختلفة، هذه الأخيرة هي أداة النظام وعينه المراقبة والساهرة على استمراريته. ولن يتم الترخيص لأي كتاب إذا ما زاغ عن الثوابت وحاول تجاوز الحدود التي خطتها له السياسة. ويعتبر النقد الإيديولوجي أهم وسيلة تساعد على تعرية المعايير والقيم السياسية التي تريد الدولة نشرها بين النشء.

الوظائف البيداغوجية للصورة في الكتاب المدرسي
مع نموذج إجرائي لمقاربة ظاهرة العنف.

o الأهداف العملية:

من المنتظر بعد استيعاب هذا المحور أن تكتسب ما يلي:

- **علاقة الصورة بالكتاب المدرسي.**
- **أنواع الصور من حيث بعدها البيداغوجي.**
- **الوظائف البيداغوجية للصورة في الكتاب المدرسي.**
- **الخطوات المنهجية لتوظيف الصورة المتحركة كوسيط بداغوجي فعال.**

o مدخل تمهيدي:

أصبحت الكتب الموجهة للمتعلمين في الوقت الحاضر تستعين بالصورة في بعدها الوظيفي، فأضحى الكتاب المدرسي خليطا من الألوان والأشكال، والصور والرموز التواصلية، التي تضع أمام الأطفال والشباب عالمهم وواقعهم بشكل أكثر جمالية وجاذبية، بل وتُقدم لهم - عن طريق الصورة- عالما من الخيال، متحدية بذلك مخيلتهم وواضعة إياها أمام طيف من الوضعيات التربوية الخيالية والحقيقية، داعمة بذلك نموهم المعرفي والاجتماعي والوجداني و الحسحركي، ومولدة لديهم بُعدا فنيا بمخاطبة أحاسيسهم المرهفة.

ومحاولتنا هذه تهدف إلى ملامسة الصورة كوسيط بيداغوجي والوقوف على أبعادها المختلفة، ولمعالجة ذلك اعتمدنا أساسا ما توصلت إليه الأبحاث السيكولوجية في هذا المجال وخصوصا:

"Levie, W. H" & "Lentz,R." " Weidenmann Bernd" & "Joan Peeck" & " Lewalter Doris ".

حيث تحدد كل هذه الدراسات وغيرها دور الصورة في تطوير المجال المعرفي والوجداني لدى الطفل والشاب. وقبل الولوج إلى صلب الدراسات، سنقف أولا عند التعاريف التي أعطيت للصورة عموما والصورة في بُعدها البيداغوجي خصوصا.

I) حول مصطلح الصورة:

الصورة: هيئة الشيء أو شبهه.[46] أو هي تسجيل شكل الجسم أو المنظر بطريقة قابلة للدوام، ويمكن رؤيته مباشرة بالعين المجردة أو عن طريق جهاز يسمح بالرؤية، كما هو الحال في التلفزيون أو الفيديو أو السينما أو الألعاب الإلكترونية وما إلى ذلك من التقنيات الجديدة. وعلى هذا فإن الصورة التي نراها على الشاشة هي هيئة الشيء أو شكله.

ولقد ورد في (لسان العرب) لـ"ابن الأثير"، أن الصورة ترد في كلام العرب على ظاهرها وعلى معنى حقيقة الشيء وهيئته وكذا صفته.

ومن أسماء الله تعالى المصوِّر، أي الذي صور جميع الموجودات ورتبها وأعطاها شكلها وهيئتها الخاصة والمتفردة بها، إذ تميزها عن غيرها وإن اختلفت وتعددت.[47]

أما إذا انتقلنا إلى مصطلح الصورة في اللغة الفرنسية (Image)، فهي مشتقة من اللغة اللاتينية (Imago) وتعني تمثيل الشيء بواسطة النحت أو الصباغة أو النقش أو الرسم... أو بوسيلة من الوسائل المتاحة اليوم. كما أنها تعني ما يتمثله الأشخاص في الفكر ويتذكرونه عند الحاجة.

نلاحظ أن التعاريف تُجمِع تقريبا على نفس المعنى، ولكي لا نستمر في عرض المعاني المختلفة التي يرد بها مصطلح الصورة في الثقافات المختلفة، فإننا سننتقل إلى ما يعنينا هنا في هذه المحاولة وهو مفهوم الصورة في المجال البيداغوحي، أي البحث في الصورة باعتبارها وسيطا يساعد على إنجاح العملية التعليمية التعلمية ولها وظائف بيداغوحية أساسية كالعرض، والوصف، والشرح، والتحليل، والبرهنة، وما إلى ذلك من الكفايات التي يمكن تنميتها عند المتعلم عن طريق هذا الوسيط الجديد.[48]

---

(46) "حسن، محمد شمال" : "الصورة والإقناع. دراسة تحليلية لأثر خطاب الصورة في الإقناع". القاهرة، 2006. ص 12-11.

47 () انظر "أحمد، أوزي": "المعجم الموسوعي لعلوم التربية". الدار البيضاء، 2006 . ص 175.

(48) Weidenmann, Bernd.: Informierende Bilder. In: Weidenmann, Bernd (Hrsg): Wissenerwerb mit Bildern.Instruktionale Bilder in Printmedien, Film-Video und Computerprogrammen. 1Aufl. Bern 1994. S. 9.

وتنقسم الصورة إلى قسمين أساسيين: **"الصور الثابتة"** كاللوحات الفنية، والصور الفوتوغرافية والأوراق الشفافة...، ثم **"الصور المتحركة"** وتتضمن كل ما يتم عرضه عن طريق التلفزيون أو السينما والأجهزة الإلكترونية المتعددة.

II) أنواع الصورة من حيث بعدها البيداغوجي:

يُجمع المهتمون والدارسون على أن الصورة أصبحت تحتل مكانا هاما ضمن الوسائط البيداغوجية المستعملة في المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها، سواء تعلق الأمر بروض الأطفال، أو المدرسة، أو الجامعة، بل إن الدرس الجامعي أصبح، بحكم التحديات المعاصرة المفروضة عليه من محيطه الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، محتاجا - أكثر من ذي قبل- للاستفادة من هذا الوسيط البيداغوجي تماشيا مع الواقع، وتحقيقا لأهداف الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الذي يروم تحقيق الجودة على جميع المستويات.

والجودة في إطار الوسائط التربوية، تعني استخدام وسائط جديدة وفعالة في إيصال المعلومة للطالب، بغية مساعدته على استدخالها واستيعابها ومن ثم النهوض بكفاياته المعرفية والعملية.

للبحث في أنواع الصورة في بُعدها البيداغوجي، وجب الرجوع إلى الأبحاث السيكولوجية التي اختصت بشكل كبير في مجال الصورة، وأنتجت دراسات عميقة ودقيقة. و قد تناول هذا الحقل المعرفي أنواع الصورة المختلفة: من جهة تعاريفها، و تحليل وظائفها، بل و حتى التأثيرات التي تحدثها في الناظر إليها.

تظهر أهمية الأبحاث السيكولوجية في كونها إجرائية بالأساس، ولكونها تمد الباحث بالرصيد المعرفي اللازم للتحرك باطمئنان داخل هذا التخصص. وفي هذا الإطار لا يمكن تجاوز الأبحاث التي قام بها كل من (Levis &Carney 1987) و(Levis & Lents) 1982 الذين تناولوا التأثير الإيجابي لتوظيف الصورة في العملية التعليمية التعلمية. و قد

ركزت هذه الأبحاث بالأساس على الدور التواصلي للصورة في عملية التعليم والتعلم، وفي هذا الإطار قمست السيكولوجية الصور إلى ثلاثة أنواع مركزية، وهي كالتالي: [49]

1) الصور الفنية: Kuenstlerische Bilder:

وهي صور تتميز بالانفتاح على قراءات متعددة، وفهم متباين ومتنوع، ويحتل فيها البعد الفني المقام الأول، وهي لا تعنينا في هذه المحاولة مباشرة، لذلك فإننا لن نسهب في ذكر خصائصها.

2) صور التسلية: Unterhaltende Bilder:

نجد لها حضورا في وسائل الإعلام المتنوعة وفي البرامج الإلكترونية المختلفة، وهدفها هو تحريك البعد الوجداني للناظر إليها، كما أنها تُغيّب - عن قصد- بُعد الإثارة المعرفية مكتفية باستحضار الإثارة الترفيهية. أي أن الخطاب يكون هدفه تحريك الانفعالات، والعواطف، والرغبات، قصد ترجمة هذه الحالة سلوكيا برد فعل سلبي أو إيجابي إقبالا أو نفورا على شيء ما، فالدافع هنا يكون هو الإحساس باللذة أو الألم. وسنركز في النموذج الإجرائي الذي سنتناوله لاحقا على هذا النوع من الصور باعتباره الأكثر استقطابا للشباب و الأطفال على السواء، لما يحمله من إثارة وحيوية تتوافق وحرارة الطفولة والشباب. إنها أهم وأخطر أنواع الصور وإن كانت الدراسات السكولوجية وخصوصا البيداغوجية منها، لم تعرها اهتماما واسعا بقدر ما اهتمت بالصور التي يتم إدراجها في الكتب المدرسية بالأساس، أي ما يصطلح عليه بالصور الإخبارية أو الإفهامية وهي موضوع النقطة الموالية.

3) الصور الإخبارية: Informierende Bilder:[50]

مجال هذا النوع من الصور هو الإخبار، الإعلام، الإرشاد، التبليغ، الإفهام، التوضيح... إنها الصور التي يتم إنتاجها بهدف إبلاغ معلومة معينة، أو تبسيط معقد، أو توضيح مبهم، أو غير ذلك من الأبعاد المعرفية الأخرى، وإن شئنا قلنا: إن هذه الصور

49 () المرجع السابق.

50 () قد نترجمها بـ"الصور التبليغية"، و قد نتجاوز ذلك إلى نعتها بـ"الصور الإرشادية أو الإفهامية" بالنظر إلى غايتها.

قصدية هادفة إلى مخاطبة البعد المعرفي في الإنسان بالدرجة الأولى، وهذا لا يعني أن الأبعاد الأخرى المكونة لشخصية الإنسان غير حاضرة في هذا النوع من الصور، بل هي كذلك إلا أن الثقل المعرفي يكون مهيمنا و بقوة كوظيفة أساسية لهذا النوع الذي يعتبر هو النوع السائد في كل الكتب التعليمية على اختلاف مستوياتها. أما الوظائف المعرفية لهذا النوع وغيره فنبسطها في النقطة الموالية.

III) الوظائف المعرفية للصورة:

يرى الباحث "Levin" أن هذه الوظائف ثلاثة أنواع أساسية:(51)

1) الوظيفة الإظهارية (التجسيدية): Darstellende (Funktion)(52)

الصورة تعمل على تجسيد المعلومة المكتوبة في شكل مجسم ملموس، إنها تنتقل من اللفظ المقروء إلى المجسم المنظور. و تعرض الأشياء على الناظر إليها على هيئتها وشكلها الحقيقيين متجاوزة بذلك الكلمات والجمل، إنها تعرض الأحداث على ماهيتها الحقيقية متخلصة من صعوبة تأويل الكلمات.

وتظهر أهمية هذه الوظيفة البيداغوجية عندما يتعلق الأمر بظواهر وأحداث يصعب على الكلمة المنطوقة المقروءة شرحها وتوضيحها، كعرضها للظواهر الطبيعية و مواضيع العلوم البيولوجية والجيولوجية وغيرها. بل إن دورها البيداغوجي يكون مركزيا في العملية التربوية في مرحلة التعليم الأولي برياض الأطفال والمراحل الابتدائية. حيث أن هذه الصورة تصبح ضرورة تعليمية نظرا لأن البنى المعرفية التي تنظم الأحداث أو ما يسمى عند "السيكولوجيين البنائيين" ب"الخطاطات" تكون في المراحل الأولى من تطورها الارتقائي عند الطفل، إذ يعتمد بشكل كبير في هذه المرحلة على الحواس، مما يجعل من

(51) Levin nach Peek Joan.: Wissenserwerb mit darstellenden Bildern. In: Weidenmann (Hrsg): S. 59.

52 () نقترح ترجمة "darstellen" في هذا المقام إلى مصطلح (أظهر) أو (جسَّد) عوض (عرض)، لأن هذا الفعل يتحمل في اللغة الألمانية هذا المعنى كما أن عملية الإظهار أو التجسيد تتضمن بُعد العرض.

توظيف الصورة ضرورة بيداغوجية لتفادي تجريدية الكلمة وتعقيدها، و لتسهيل سيرورة استيعاب الطفل للعالم الخارجي. و في هذه الحالة تقدم الصورة بديلا عمليا للنص المكتوب.

2) <u>الوظيفة الإيضاحية: (Interpretierende Funktion)</u>[53]

دوْر الصورة هو أن تكون موضحة للنصوص الصعبة الفهم، فهي تساعد على جعل المجرد المكتوب مجسدا يُرى ويُنظر، كما أنها تساعد - على الأقل بحكم عرضها للحدث دفعة واحدة- على توفير السياق اللازم الذي يجعل النصوص سهلة الاستيعاب و الاستدخال، فتقدم للطالب أو التلميذ المعلومات في شكل صور بصرية متجاوزة أحادية الإيضاح في الكتابة.

ويتجلى بُعد آخر لهذه الصور في كونها تحرك لدى الناظر لها ما يسمى ب (Vorwissen) أي المعرفة القبلية، أو لنقل - بصياغة أفضل- إنها تتوجه إلى المخزون المعرفي في الذاكرة، فتحرك تراكمه بكل أبعادها المختلفة من: أشكال، وألوان، وحركة، وظل، وزوايا...، وما إلى ذلك من مكونات الصورة الجامدة أو المتحركة. فيبدأ المتعلم بالتأمل والتحليل والمقارنة مشغلا بذلك ومدمجا كل تراكمات نموه المعرفي.

كما أن الصورة تكون أكثر تلاؤما مع أولئك الذين يجدون صعوبة في التعامل مع النص المكتوب، وهنا يمكن الإشارة إلى التقسيمات التي تتبناها البرمجة اللغوية العصبية في ما يسمى ب،**''الأنظمة التمثلية''** عند الإنسان . فالناس يتمثلون المعلومات ويستدخلونها ويستوعبونها بالاعتماد أساسا على الحواس. و الذاكرة تستدعي المعلومة بنفس الطريقة التي استقبلتها وخزنتها بها بالرغم من اشتراك الحواس الخمس في عملية الإدراك، لأن لكل نظام تمثلي دورا خاصا به، بل إن البشر يختلفون في أنظمتهم التمثلية، وقد يغلب نظام معين على نظام آخر، وفي هذه الحالة تتحدث البرمجة اللغوية العصبية عن نظام التمثل الأولي.

(53) نميل هنا إلى ترجمة مصطلح (Interpretieren) بفعل (وضح يوضح) أو (شرح يشرح). ونميل إلى تبني فعل (وضح) أكثر ، لأننا نرى أنه يوافق مقام استعماله في مجال بيداغوجية الصورة وعلاقة هذه الأخيرة بالعملية التعليمية - التعلمية، كما أننا نرى أن فعل (وضح) يستوعب في معناه فعل (شرح) وإن كان بينهما خصوص وعموم.

أو ضحت الدراسات في هذا الباب أن 55% من الناس يعتمدون أساسا على ما يرون، أي أنهم ذوو نظام تمثلي أولي بصري، و 15% ذووا نظام تمثلي سمعي، و 30% يعتمدون على ما يحسون به ماديا، أي أن نظامهم التمثلي الأولي حسي.(54)

ومن ثم فإن توظيف الصورة في العملية التعليمية التعلمية يصبح أمرا ضروريا لأنه يساعد المتعلم على استدعاء معارفه المخزنة، خصوصا إذا اجتمعت الصورة والصوت أي "الصورة المتحركة"، إذ يصبح جزء كبير من ذاكرة الإنسان في حالة استنفار إيجابي، دافعا المتعلم إلى التأمل والتحليل وتطوير شخصيته في كل أبعادها المعرفية الوجدانية والحركية.

3) الوظيفة التنظيمية: (Organisierende Funktion)

تتيح الصورة للمتعلم النظرة الشمولية، أو لنقل أنها تمكنه من النظرة الكلية عوض النظر إلى الأجزاء، فأول ما يثير في الصورة هو كليتها، ثم بعد ذلك أجزاؤها. ذلك أن بنية الصورة تتألف من كل يمكن تقسيمه إلى أجزاء ثم إلى أجزاء الأجزاء، وهذا بالضبط ما يمكِّن المتعلم من إدراك الكل جملة واحدة وبسرعة متناهية، كما تمكنه من النظر في بنية هذا الكل والعلاقة بين مكوناته.

إنها منظمة بشكل طبيعي، بعكس النص الذي قد يساهم كاتبه بشكل من الأشكال في تغيير بنيته الأصلية، وتقديم أجزاء على أخرى، وإن كان هذا قد يحدث كذلك في الصورة خصوصا "الصورة الاصطناعية"(55)، إلا أن "الصورة التعليمية" تكون مقصودة، وتستجيب لشروط الفعل التعليمي - التعلمي.

أضاف "John Peeck" إلى الوظائف السالفة الذكر وظيفتين اثنتين للصورة، هما:(56)

---

(54) انظر كتابات "Anthony Robins" أو "إبراهيم الفقي" و "صلاح الراشد" أو غيرهم ممن كتب في أساسيات البرمجة اللغوية العصبية.

(55) وهي الصورة التي تؤخذ بناء على اتفاق سابق بين المصور والمصور (بفتح الواو مع التشديد)، إذ يختار الذي يقع عليه فعل التصوير الشكل الذي يريد أن يظهر به، والمكان والزاوية والملابس والهيئة. أُنظر في هذا الباب بحثا لنا بعنوان "منهجية تحليل الصورة".

56 () أُنظر Peeck. J.: a. a. O. S. 65.

4) الوظيفة التوجيهية: (Perspektive induzierende Funktion)

ويقصد بها أن للصورة وظيفة توجيهية خصوصا إذا كانت مصاحبة لنص مكتوب. فقد تُوجه اهتمام المتعلم إلى الغرض المقصود بإرسالها لإشارات مباشرة عن مضامين النص قبل قراءته. بمعنى أن الصورة توجه فهم الناظر إليها إلى مضامين بعينها. وهنا وجب التأكد من مدى ارتباط الكلمة بالصورة قبل توظيفها قصد الإيضاح.

5) الوظيفة التحويلية: (Transformiernde Funktion)

يرى "Peek" أنه لتسهيل عملية التخزين و التذكر، خصوصا عندما يتعلق الأمر بتعلم كلمات أو مصطلحات صعبة الحفظ، قد تلجأ بعض الصور إلى توظيف تقنية ربط هذه الكلمات بما يشبهها من رسوم أو صور، تشكل ما يسمى في البرمجة اللغوية العصبية **"الرابط العصبي"** الذي بمجرد حضوره تنساب كل الكلمات والمعلومات المرتبطة به.

وسننتقل إلى نموذج إجرائي يتيح لنا التعرف على كيفية تهييئ حصة توظف فيها الصورة المتحركة كوسيط في العملية التعليمية التعلمية. ونبدأ أولا في تعليل اختيارنا للصور الترفيهية عبر إظهار مميزاتها.

IV) نموذج إجرائي: ألعاب الفيديو أو الألعاب الإلكترونية كمثال:[57]

1) مميزات "الصور الترفيهية" كنموذج للوسائط:

(57)سنعتمد على بحث ل Helmut Kamp بعنوان "Das Videospiel im Unterricht"، وقد صدر في مؤلف من إنجاز مجموعة من الباحثين الألمان وهو من إصدارات Bundeszentrale fuer politische Bildung Schriftenreihe 310" وعنوان الكتاب كالتالي:

-Schmaelzle, Udo Friedrich (Hrsg) : Neue Medien – Mehr Verantwortung ! Analysen und paedagogische Handreichung zur ethischen Medienerziehung in Schule und Jugendarbeit. Bonn 1992.

يقر التربويون بتعاطي و تعامل الأطفال والشباب مع هذا النوع من الصور المتحركة بشغف وحب وميول لا يضاهيه فيه أي وسيط آخر. فهي مجال الترفيه عن النفس ومجال التنافس، ومجال العنف، ومجال اللعب الإلكتروني. إنها بعبارة أوضح الوقت الثالث لجيل الإلكترونيات المعاصر، ومن ثم فإن تناولها هدفه ملامسة مجال نشاط وميول هذه الفئات العمرية.

أصبحت هذه الأفلام والألعاب مصدر القيم الموجهة لسلوك أبناءنا. ولا يخفى على التربويين الممارسيين للفعل البيداغوجي مدى انتشار ظواهر مقلقة مثل: الجنس، السرقة، الكذب، والعنف الذي وصل في بعض المدارس الأمريكية والأوروبية – وحتى المغربية- إلى حد القتل، المنظم نقلا أو تقليدا لبطل شريط أو لعبة معينة. والتربوي هدفه دائما درء المفاسد وجلب المصالح بتنمية كفايات المتعلم، والارتقاء به في مراتب الكمال العقلي والوجداني والاجتماعي والأخلاقي.

أفلام الفيديو، أو الأفلام المثبتة على الأقراص المدمجة، أو الألعاب الالكترونية، والتي يتم تحميلها من شبكة الأنترنيت، مجال خصب للدراسات التربوية. لأنها جذابة وأصبحت تشارك المؤسسات الاجتماعية في عملية التنشئة الاجتماعية. جاذبيتها آتية لا محالة من توظيفها للصورة بكل أبعادها الجمالية، وإرفاقها بالكتابة والصوت والموسيقى، أي مخاطبتها لجميع حواس المتعلم. ومن أهم المميزات التي وقفنا عليها في الأبحاث التربوية في هذا المجال ما يلي:[58]

أ- الجاذبية: (Attraktivitaet)

إنها تجذب الأطفال والمراهقين إلى حد الافتتان، نظرا لتشبعها ببعد الخيال الجامح والترفيه المغرق.

ب- الإجهاد المعرفي: Kognitive (Verarbeitungsleistungen)[59]

(58) أنظر . Schmaelzle, Udo Friedrich (Hrsg) : a . a. O . S. 127-130

(59) نميل إلى ترجمة المصطلح أعلاه ترجمة تأصيلية لا تحصيلية على رأي "طه عبد الرحمان". إذ نراعي في ذلك الغاية ومجال التداول الثقافي.

إنها تضع المخاطب أمام تحديات معرفية وجدانية حسحركية وأخلاقية، فنلاحظ أن الألعاب الإلكترونية تجبر المتعاطي لها على الوصول إلى درجة عليا من التنسيق بين العينين وحركات اليدين، وتفرض عليه التمرين المتواصل لاستيعاب القوانين الظاهرة والخفية للعبة، وتمرنه على التعاطي مع معطيات رمزية، صورية، حركية، صوتية، منطقية، زمانية، مكانية ...دفعة واحدة.

إنها تدفع به لكي يصل إلى أعلى درجات التركيز إن أراد أن يثاب على فعله، أي أن يحصل على نقط تعطيه الحق في معاودة اللعب، أو على الأقل تحسه بسعادة عارمة مصدرها نشوة الانتصار. وهذا بُعد وجداني أساس لا يمكن عزله عن المميزات المعرفية السابقة الذكر.

وهي أيضا إلى جانب ذلك، تمرنه على تطوير آليات ذاتية سيكولوجية للتعامل مع حالات الفشل والخيبة و النجاح. وهذه كلها إيجابيات تحسب لهذا النوع من الوسائط، بمعنى أنها ليست شرا كلها، بل تحمل بعدا تعليميا لا ينكره إلا جاحد.

ج- <u>تحريك الفعل العدواني:</u>

النقطة السوداء في هذا الوسيط هي مضمونه، و بالأساس الحلول التي تقدمها هذه الأفلام و الألعاب للتغلب على وضعيات الفشل. إنها غالبا ما تلجأ إلى العنف كحل سهل وسريع ومريح، وهذا ما قد يطور لدى المتعاطين لها استعدادات نفسية لاستعمال العنف كحل للمشاكل التي تواجههم في حياتهم اليومية.

وهذا بالضبط ما دفعنا لاختيارها كوسيط ننصح بتوظيفه في العملية التعليمية - التعلمية بغية الحفاظ على إيجابياتها ودرء مفاسدها. والعنف ليس إلا مثالا قصدناه عن عمد، أما السلبيات فتشمل مجالات متعددة: أخلاقية، نفسية، تعليمية، وجدانية، معرفية و ثقافية. إلا أننا سنتجاوزها لأنها ليست من أولويات مقاربتنا هذه و إن كان إدماجها قد يعطي لعملنا هذا عمقا أكثر.

2)<u>الخطوات المنهجية لتوظيف الصورة المتحركة كوسيط بيداغوجي فعال:</u>

أ- <u>المرحلة التمهيدية:</u>

- **<u>تحديد الأهداف:</u>**

هدف الدرس أن يتعلم التلاميذ (المرحلة الإعدادية بالخصوص) كيفية التعامل مع الفيلم أو اللعبة، وكيفية استخراج الرسائل الظاهرة و المضمرة. ونقترح نموذجا وهو السائد والغالب على السوق الترفيهي وهو فيلم العنف:

- **على التلميذ أن يتوصل إلى أن مثل هذه الأفلام تطرح إشكالات ومواقف عليه استخراجها ونقدها:**

- تطرح مشكلا وتقدم له حلا واحدا ووحيدا، وغالبا ما يكون هذا الحل هو استخدام المكر والدهاء والعنف، وفي هذا تضييق لواسع. فأي مشكل كيفما كان إلا و يمكن أن نجد له حلا غير الذي قدمه كاتب السيناريو أو مطور اللعبة.
- استخراج كل أشكال العنف المادي والمعنوي الموجودة في الفيلم، و التعرف على التقنيات التي التجأ إليها المخرج لإضفاء الشرعية على فعل العنف.
- استخراج حالات الفرح وكيف تم طرحها في الفيلم، حالات الحزن وكيف تم التعامل معها، القلق، الضغط، النفوذ، السلطة، العدل، الظلم... معالجة ردات الفعل المختلفة الصادرة عن الممثليين أو ما يحل محلهم في إطارالألعاب الإلكترونية.
- استخراج قيم وعادات أخرى ومقارنتها بالواقع والفعل اليومي في المجتمع.
- تلخيص المضامين وإعطاء تقييم شخصي لها.
- استخراج التناقضات التي يمكن أن يحتويها الفيلم خصوصا في المضامين.
- مقارنة الأفعال الاجتماعية المعروضة في الفيلم مع فعل التلميذ ومدى التطابق والاختلاف الموجود بين الوضعيتين.

ويبقى دور المدرس هنا هو المرافقة والتوجيه المنهجي، مع ترك الحرية للتلميذ لإعمال خياله وذكائه.

هذه بعض الأهداف، وقد يسطر المدرس أهدافا أخرى تتماشى ومضمون الوسيط - الفيلم أو اللعبة- الذي سيتفق مع تلاميذته على رؤيته أو الاستمتاع به، وأقول هنا **(يتفق)** لأن الأصل أن يختار التلاميذ مع معلمهم فيلما أو لعبة من بين مجموعة من الأفلام أو

الألعاب، وهذا أمر أصبح اليوم في المتناول، وقد يقترح التلاميذ على المدرس فيلما معينا لميلهم الكبير إليه، وهذا أفضل مدخل لإنجاح الدرس والولوج الموفق إلى عالم التلميذ.

- **تحديد طريقة العمل:**

✓ **أولا:** هذا برنامج يحتاج من المدرس والتلاميذ إلى ثلاث ساعات على الأقل.

✓ **ثانيا:** يحتاج من المدرس إلى تهييء مسبق لتنظيم العمل واستغلال الوقت.

✓ **ثالثا:** يحتاج إلى حاسوب أو تلفزة، وأفلام وأوراق وأقلام ملونة أو طباشير بألوان مختلفة.

ب- مرحلة التهييئ:

- إجراء نقاش حول الفكرة مع التلاميذ قصد إشراكهم في عملية الاختيار.
- طرح مجموعة من الأفلام والألعاب والحسم الجماعي في أمر المادة التي ستعرض، ومتى و أين؟
- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات عمل لا تتعدى 9 عناصر كأقصى حد.
- توضيح واجب كل فرد داخل المجموعة ثم واجب المجموعة ككل.
- تحديد مسير للنقاش داخل كل مجموعة.

ج- مرحلة متابعة المادة التي ستعرض:

- تقسيم الشريط إلى مقاطع تتراوح مدة كل مقطع من 10 إلى 15 دقيقة.
- على كل تلميذ أن يسجل ملاحظاته وآراءه حول كل مقطع بناء على الأهداف المسطرة للدرس. وقد يتم تطويرها على شكل أسئلة منهجية توجيهية.

د- مرحلة المناقشة داخل المجموعات:

- على كل تلميذ أن يلتحق بمجموعته.
- على كل مجموعة أن تناقش ملاحظات وآراء أعضائها.

ه- مرحلة تجميع الملاحظات:

- على كل مجموعة أن تقرأ ما توصلت إليه من آراء.
- على كل مجموعة أن تسجل ملاحظاتها على نتائج المجموعات الأخرى.

و- مرحلة مناقشة المنتوج الاجمالي للتلاميذ:

- مناقشة التعليقات التي لها علاقة مباشرة بالموضوع.
- تسجيل النتائج المتوصل إليها على السبورة أو غيرها.
- التفكير فيما بقي معلقا ولم تتناوله ملاحظات التلاميذ.
- الخلاصة الإجمالية.

بقي أن نشير إلى أن هذه الخطوات لا تدعي الكمال والإحاطة بمقصد بيداغوجية الصورة على إطلاقها، ولكن يمكن الاستئناس بها وتطويرها وتطويعها حسب الهدف التربوي للمدرس و موضوع الدرس.

- **المراجع المعتمدة:**

- **باللغة العربية:**

1) "أحمد، أوزي": "المعجم الموسوعي لعلوم التربية"، الدار البيضاء، 2006 .

2) "حسن، محمد شمال": "الصورة والإقناع. دراسة تحليلية لأثر خطاب الصورة في الإقناع"، القاهرة، 2006.

- **باللغة الألمانية:**

1) Schmaelzle, Udo Friedrich (Hrsg) : Neue Medien – Mehr Verantwortung ! Analysen und paedagogische Handreichung zur ethischen Medienerziehung in Schule und Jugendarbeit. Bonn 1992.
2) Weidenmann, Bernd (Hrsg): Wissenerwerb mit Bildern.Instruktionale Bilder in Printmedien, Film-Video und Computerprogrammen. 1Aufl. Bern 1994.

ضوابط الفعل التواصلي التربوي في السياق المغربي
ـ كفاية التواصل في السياق المغربي-

- **الأهداف العملية:**

بعد فراغك من قراءة و استيعاب هذا المقال يتوقع منك استدخال الكفايات المعرفية و العملية التالية :

- **ما التواصل؟**
- **ما التواصل التربوي؟**
- **ما ضوابطه؟**
- **استيعاب خصائص التواصل في السياق المغربي.**
- **مراجعة المسلمات التي كنت تشتغل بها و مساءلة النفس حول سلوكها التواصلي التربوي.**
- **العمل على التدرب على الالتزام بالضوابط التواصلية.**

o مدخل تمهيدي:

ستلاحظ أيها القارئ الكريم أننا اعتمدنا منهجا مغايرا في التعامل مع فعل التواصل. فلم نشأ أن نعيد على مسامعك السائد من الأقوال حول التواصل، كما أننا لم نستعمل القاموس اللغوي الذي بدأ يسود في هذا المجال إلا تجاوزا، لأننا نعتقد بضرورة الخروج من ضيق الاتباع إلى سعة الإبداع، ولو في أبسط تجلياته.

وهذا لا يعني أننا أبدعنا، ولكننا - على الأقل- خالفنا السائد قصدا، ونطلب منك التجاوز عن الخطأ والقصور، فالتربية المعاصرة – والتواصل التربوي جزء منها- تنهض بالأساس على نظريات متنوعة لا نشترك مع أصحابها في أي نصيب يذكر، اللهم إلا نصيب النقل والترجمة اللذان قد لا يسلمان أصلا من آفات علمية ونقائص منهجية، لكن ورغم ذلك يحاول كثير من الباحثين التخلص من عبئها والبحث في أصول ثقافتهم لعلهم يجدون دوائر يستقر فيها وجودهم النفسي والعقلي.

و بما أن المربي يمارس فعلا معقدا من جهة، والأصل فيه أن يكون علميا ومتخلقا وهادفا من جهة ثانية، فإن كل فاعل تربوي مطالب بأن يبذل أقصى الجهد في الإتيان بأفضل سلوك تواصلي في التعامل مع المتعلمين، كما أنه مطالب بإخراج فعله من دائرة العبث إلى دائرة التنظيم والترتيب، وأن ينتقل بسلوكه من حيز العادة واللاوعي إلا حيز الوعي والقصد، وأن يسلم بأن ممارسته التواصلية يجب أن تبقى حية وقابلة للارتقاء، ذلك

أن العمل الحي أدوم وأصلح وأبقى، وهو الذي يجيب على أسئلة زمانه، وزمانه هو زمان المتعلمين لا زمان المدرسين.

فالفعل التربوي متوجه بالأساس للبناء المستقبلي لا الماضوي، لذلك وجب على المشتغل به الاعتماد والتوسل بأدوات تساعده على بلوغ هذا المراد. وخطته في ذلك هي التسلح بكل وسائل النظر التي توفرها النظريات التربوية والمناهج البيدغوجية المختلفة. والفعل التواصلي الناجح هو ذاك الذي يستجيب للمستهدفين به، ولن يكون كذلك إلا إذ وصله صاحبه بظروفهم، وبيئتهم، وزمانهم، ومكانهم، وثقافتهم.

إن التواصل التربوي هو علاقة قصدية ومقاصدية بين إنسانين أو أكثر. قصدية لأن الفاعل التربوي يتوجه بفعله للمتعلم بهدف التأثير عليه معرفيا ووجدانيا و حسحركيا. ففعله مدروس ومقصود، ويتم بموافقة الطرفين والدولة والمجتمع، ومقاصدي لأنه يرتبط بأهداف سُطرت من أعلى، ويجب بلوغها سواء على مستوى الفرد أو المجتمع.

والتواصل في بُعده الواقعي الفعلي اشتراك في إلقاء الأقوال وإتيان الأفعال.[60] وبما أنه لا يمكن للإنسان ألا يتواصل نزولا عند مسلمة "Paul Watzlawick"، فإن الأمر بالنسبة للمربي أدق وأعمق و أولى أن يعمل فيه بهذه المسلمة الذهبية، فكل قول أو فعل من طرف المربي يتضمن رسالة مقصودة تحمل خصائص الفعل التواصلي الخمسة حسب "Klaus Merten" أي: القصد، اللغة، التأثير، الانعكاس والحضور.[61]

وما يقودنا في هذه المحاولة هو تركيزنا على الجانب العملي فيها، وابتعادنا عن التنظير ونقل الأقوال، إذ الهدف هو بلوغ فعل تواصلي تربوي منضبط بقواعد، مرتبط بسياقه التداولي الثقافي المغربي.

عندما نتحدث عن ضوابط الفعل التواصلي التربوي فإننا نقصد مدى إلمام الفاعل التربوي بالقواعد اللازمة له من أجل إنجاح الفعل التواصلي مع المتعلمين، وهي قواعد تلامس على الأقل المجالات الأساسية المؤثرة في سيرورة ونجاح الفعل التواصلي

60() "طه، عبد الرحمان": "اللسان والميزان". ط 1. الدار البصاء، 1998. ص 237.

61() يري هذا الباحث أن كل فعل تواصلي يحمل الخصائص أعلاه. فكل حركة تواصلية لها هدف معين، وتتم بلغة معينة سواء منطوقة أو مضمرة، وتبغي التأثير على الآخر، وتشهد حضور طرفي التواصل حضورا لا يشترط فيه المثول في نفس الزمان ونفس المكان، كما أن لكل فعل تواصلي انعكاس على طرفيه.

البيداغوجي، ويتساوى فيها المدرس والمتعلم على السواء،ولبلوغ ذلك وجب الإلمام والانضباط لمجموعة من الضوابط التواصلية التربوية الأساسية، وهي ضوابط تلامس المجالات المركزية للشخصية الإنسانية. وسنتناول فيها الضوابط التالية:

- الضابط النفسي للمتعلم والمدرس.
- الضابط اللغوي للمتعلم والمدرس.
- الضابط الثقافي الاجتماعي للمتعلم والمدرس.
- الضابط الزماني والمكاني للمتعلم والمدرس.

سبقت الإشارة إلى أن هذه الضوابط تدور حول مدى امتلاك المدرس أو المربي لمعرفة تؤهله لفهم المتعلم، وتشكل مدخلا لا محيد عنه لإنجاح الفعل التواصلي معه. وسنبدأ ببسط القول في هذه الأبعاد.

I) الضابط النفسي:

يسلم الباحثون التربويون بكون العملية التربوية عملية تواصلية بامتياز، وأنها تتجه بالأساس إلى نفسية المتعلم بكل مكوناتها العقلية والوجدانية والحسحركية قصد التأثير فيها، وإحداث التطور والتغير اللذان تحتاجهما شخصية المتعلم للنجاح في الحياة. إن سلوك المتعلم ونفسيته ومكوناتها وما يعتمل فيها أو بداخلها كل ذلك يكون مستهدفا من طرف الفاعل التربوي. وهذا البُعد يشمل عندنا عنصري الفعل التواصلي الأساسيين:

والمقصود بهما نفسية المخاطب (بكسر الطاء) ونفسية المخاطب(بفتح الطاء)، إذ الضوابط التي تمكن من إنجاح الفعل التواصلي عند الدخول فيه متعلقة بشخصية وسلوك المتعلم و بشخصية وسلوك المدرس. وسنصوغها على شكل قواعد كالتالي:

1) الضوابط المرتبطة بشخصية المدرس:

أ- بنو البشر ليسوا مخلوقات عبثية بل مخلوقات اعتقادية:

مدار الضابط الأول حول هذه المسلمة العامة التي يمكن أيضا أن نصوغها كالتالي:

"خلف كل سلوك يسلكونه مع غيرهم فكرة أو قناعة أو معتقدا معينا"،

وأنت واحد منهم، لذلك فخلف كل سلوك تسلكه اتجاه المتعلمين تقبع قناعات معينة قد تكون واعيا بها أو جاهلا لها. إلا أنها في كلا الحالتين تتحكم في سلوكك. فأنت مثلا حينما

تتعامل مع المتعلم بالشدة فلأنك قد استدخلت قناعة مفادها: أن الغلظة مع المتعلم نافعة له، لذلك فتش في أفكارك ومعتقداتك وقيمك القبلية التي توجه سلوكك اتجاه المتعلمين، وقم بتعديل سلوكك السلبي المبني على فكرة أو معتقد فاسد.

والتعديل يكون بداية وأساسا بوضع هذه القناعات محل الشك، ثم تغييرها واستبدالها بقناعة أقدر على إنتاج السلوك التواصلي الإيجابي، كما أن الأسئلة التي تطرحها على نفسك هي نفسها الأجوبة التي تحتاجها. فخلف كل ما نفكر فيه وما نعمله يكمن كل ما نؤمن به.

ب- انتبه لطبعك إذ له دور في تحديد سلوكك:

تساءل عن مزاجك وطبعك: قد تستفيد هنا من "فرويد"، "أدلر" و "يونغ" أو غيرهم. واطرح الأسئلة التالية:

من أكون أنا؟ ما هو طبعي الغالب؟ ألست غضوبا أو حسودا أو عاطفيا أو ....؟ ما تأثير ذلك على سلوكي التواصلي مع المتعلمين؟

ج- إن بعض الظن إثم:

تذكر دائما أن السلوك التواصلي الناجح مبني بالأساس على مدى تفاعلك وفهمك للمتواصَل معه، ولذلك احترز من الموقف السلبي المسبق من المتعلم، فالإنسان عموما ميال إلى الاقتصاد في التفكير وبذل الجهد، ومن ثم يلجأ إلى الاعتماد على الأفكار المسبقة في تعاملاته اليومية لأنها تسهل عليه اتخاذ القرار بدون تدبر، وهي آفة خطيرة لها قوة تدميرية هائلة لأية سيرورة تواصلية.

د- ولو كنت فظا غليظ القلب لانفضوا من حولك:

احترز من التعامل الفظ مع المتعلم، وإن وقع فقم بإصلاح الوضع وبرره بما يوافق الشخص والزمان والمكان والحال، ففعلك التواصلي يجب أن يأتي على الوجه الذي تصون به شخصية المتعلم من أي عنف مادي أو معنوي.

واعلم أن هناك مبدأ بيداغوجيا أساسيا يمكن التأصيل له من خاصية الضعف التي تعتبر أصلا من أصول أنثروبولوجية الطفل ، وهو السير بخطى أضعف الأطفال، وعدم إثقال كاهلهم بالمعلومات والسلوكات والأوامر، لأن الضعف يجب أن يرافقه على مستوى

التعامل البيداغوجي تجنب **مقصود** للفظاظة والخشونة وسوء الخلق والكلام والتشنيع والتجاوز في التوبيخ، **ذلك أن الضعيف لا يتحمل هذه الأشكال من التعامل، وقد يؤدي ذلك إلى انعكاسات على جميع مستويات النمو المعرفية والوجدانية أو الاجتماعية.**

ه- <u>تذكر أن مدار الفعل التربوي على العموم حول المتعلم:</u>

ومعنى ذلك أن تجعل المتعلم مركز اهتمامك، فأنت وعلمك وقسمك ومدرستك ومديريتك ووزارتك في خدمته. ولولاه ما تم استقدامك ولا استعمالك. واعلم أنك عندما توليه الاهتمام المطلوب يحس بك وينفتح عليك، ومن تم يتواصل معك. وأهم فعل يساعدك على ذلك هو فعل الاستماع الفعال.

و عندما نتحدث عن الاستماع في العملية التواصلية فنقصد به ردة الفعل عن الكلام المنطوق التي يلقاها المرسل من المرسل إليه، وعندما يشار الى الاستماع الفعال فالمقصود به الإصغاء المرفق بالتفاعل الكلي مع المتكلم. إنك مع فعل الاستماع في أية وضعية تواصلية تكون في حالة من الحالات التالية:

- **<u>مستمع جيد ولكنك لا تريد الاستماع:</u>**

وهنا أنت واقع في التمركز حول الذات، مستصغر للآخر خلقا وخلقا (بضم الحاء واللام)، لم تحترم ضوابط مبدأ التواجه و لا التصديق على رأي "طه عبد الرحمان" أو مبدأ التأدب على رأي"Brown et Levinson".[62]

- **<u>مستمع غير جيد و غير مكتسب لكفاية الاستماع ولكنك تريده وتسعى إليه:</u>**

وهنا أنت على درب استدخال هذه الكفاية.

- **<u>مستمع متقن لكفاية الاستماع وتريد توظيفها ولكنك لا تستطيع نظرا لعوامل خارجة عن طاقتك:</u>**

وهنا تكون في إحدى حالتين:

- الأولى: الدفع باتجاه إزالة المعيقات.

- الثانية: تأجيل الفعل التواصلي إلى حين توفر الظرف الأنسب.

- **<u>مستمع جيد ولكنك في الوضعية التواصلية تتظاهر بذلك:</u>**

(62) أنظر :"طه عبد الرحمان": "اللسان والميزان أو التكوثر العقلي". مرجع سابق، ص 243.

أي تتظـاهر بالاسـتماع وحقيقـة الأمـر غيـر ذلـك، و هنـا أنـت مخـادع بالأسـاس. فاستماعك بالظاهر واستبعادك للباطن يجعل فعلك منقطعا عن الوعي، غير موصول بالقلب مما يسم فعلك بالعبث.

- **مستمع جيد وموظف لهذه الكفاية بشكل جيد:**
اتحد عندك فعل الاستماع ظاهرا وباطنا، فأنت مستمع واع و متواصل.

- **غير مكتسب لكفاية الاستماع، ولا تسعى لها، ولا تريد اكتسابها:**
تكون في إحدى حالتين:

- الأولى: لست واعيا بأهميتها وهذا جهل يمكن جبره.

- الثانيـة: واع بأهميتهـا ولا تريـد اكتسـابها، **فأنـت مـريض تحتـاج للعلاج، فزر أقرب عيادة نفسية رعاك الله.**

و- إعلم أن إظهار الحب والود للمتعلم وسيلتك المثلى لفهمه:

لا مـدخل لإنجـاح الفعـل التواصـلي التربـوي إلا بتبـادل مشـاعر الحـب والـود مـع المتعلمين، فالمدخل الطبيعي لأعلى درجات التفاهم هو إحساس الآخر بالمودة اتجاهك، والعكس صحيح.

وفـي علاقتـك بـالمتعلمين يجـب أن تعبـر عـن حبـك لهـم قـولا وفعـلا. فقاموسـك، أي الكلمات التي تستعملها للتعبير عن عواطفك اتجاههم، يجب أن تكون إيجابية، وسيساعدك استعمالها على تغيير شخصيتك.

إن لكلماتك قوة تواصلية في غاية الأهمية، فقد تؤذي أو تنفع بها. فهي إما خزان يفور بالحب أو أنها بركة نتنة. فحُسن التصرف مع الآخر، وإتقان التواصل معه وخفض الجناح له، دليل على تغلغل الفضيلة في الفاعل التربوي إذ انعكست على فعله فكان سديدا.

2) الضوابط المرتبطة بشخصية المتعلم:

تعتبر الضوابط أدناه نفس الضوابط التي تناولناها سابقا، إلا أن محورها هو شخصية المتعلم لا المدرس. ويقع فعل الكشف عنها و استثمارها على المربي. ولن أعيد ما ذكرته سابقا. بل سأكتفي بسردها حسب الترتيب التالي:

أ- إعلم أن خلف كل سلوك يسلكه المتعلم اتجاه المدرس فكرة أو قناعة أو معتقدا معينا:

لذلك فتش في أفكار ومعتقدات المتعلم والتي توجه سلوكه اتجاه المدرس، وحاول توجيهها والتأثير عليها لا بالقول فقط بل بالسلوك التربوي الرشيد قصد بناء مواقف إيجابية عند المتعلم تجاه المدرس.

ب- تساءل عن أمزجة وطبائع المتعلمين.

ج- لا تعتقد أن التلميذ له موقف سلبي منك.

د- انظر هل التلميذ يخاف منك؟

ه- انظر هل يشعر المتعلم باهتمامك به؟

و- انظر هل المتعلم يكرهك أو يحبك؟

II) الضابط اللغوي:

يتجلى مناط هذا البُعد في مدى تمكُّن المربي من قواعد التخاطب المنجحة لفعل التواصل البيداغوجي، و سبق أن تحدثنا عن أهمية قاموسك اللغوي واعتبرناه مرآة تعكس شخصيتك، و عن أن مخاطبة المتعلم فعل تأثيري بالأساس.

لذا وجب أن ينضبط بقواعد التخاطب العامة و التي تتفرع عن "مبدأ التعاون" الذي ورد في اللسانيات الحديثة مع "Paul Grice". وسأعتمد على ترجمة "طه عبد الرحمان" و أدرجها مع بعض التعديلات التي رأيت أنها ضرورية، وترتبط بسياقنا التداولي التربوي التواصلي.(63)

المبدأ العام : "ليكن استدعاؤك للتواصل مع المتعلمين على الوجه الذي يقتضيه الهدف الذي سطرته له".

هذا المبدأ العام تتفرع عنه أربع قواعد تحفظه وتساعد على بلوغه، وهي: قاعدة الكم، قاعدة الكيف، قاعدة الإضافة وقاعدة الجهة.

1) قاعدة الكم:

تتجه إلى ضبط كمِّ خطابك أو رسالتك التواصلية داخل القسم، وتفرض عليك الالتزام بما يلي:

(63) أنظر : "طه عبد الرحمان": "اللسان والميزان أو التكوثر العقلي". مرجع سابق،ص 238.

أ- لتكن إفادتك للمتعلم على قدر حاجته.
ب- لا تجعل إفادتك تتعدى القدر المطلوب.

مدار هاتين القاعدتين حول مقدار الكلام داخل القسم. فأنت في القسم أمام متعلمين في سن معين، ذاكرتهم ورصيدهم اللغوي يحتمان عليك التدرج من جهة، واجتناب الإطناب من جهة ثانية. ذلك أن كثرة الكلام تنسي بعضه بعضا، ويمكن اعتبارها معيقا من معيقات التواصل لهدمها لقاعدة الاستماع من جهة، وثقلها على نفسية المتعلم من جهة أخرى.

كما أن المبدأ العام بقاعدتيه يشير ضمنيا إلى مسلمة الفروق الفردية. فإفادتك وقدرها يجب أن يتغيرا بتغير المخاطب (بفتح الطاء). فالتربية والتعليم يأبيان التكلف والتشدق والتطويل. ووسيلتهما لبلوغ الهدف هي البساطة والوضوح والإيجاز غير المخل.

2) <u>قاعدة الكيف:</u>

تتمحور حول كيف الكلام. ويمكن إجمالها في القاعدتين التاليتين:

أ- لا تقل ما تعلم كذبه.
ب- لا تقل ما ليس لك عليه بينة.

من القواعد الذهبية للقول التواصلي التربوي تلبُّسه بالصدق، وارتباطه الوثيق بالدليل. فلا تعليم ولا تربية بدون بيان ووضوح المقصود، سواء أكان معرفة أو سلوكا. ولا مجال في هذه الوظيفة للالتباس والغموض، والادعاء بدون دليل. فلا تلجأْ لسلطة النقطة لتمرير الجهل أو فرض الاحترام. واعلم أن المتعلم واقف لا محالة إن عاجلا أو آجلا على مواطن كذبك، فلا تستبلده، واعلم أنه أوتي من الملكات ما يمكنه من فضح عورتك، وبيان مواطن جهلك.

فكن صادقا في القول مخلصا في الفعل تنل احترام المتعلم، وبذلك تساعده على استدخال أخلاق القوة المبنية على الوضوح، فقول -لا أعلم- علم في حد ذاته، وربط القول بالحجة ممارسة علمية مطورة للبنيات المعرفية والمنطقية عند المتعلم ، كالفهم والتحليل والتركيب والنقد والتقييم، وكلها كفايات يحتاجها المتعلم لإنجاح تواصله معك ومع غيرك.

وبدون التزام الصدق في القول والبينة في الإقناع يطور المتعلمون سلوكا تواصليا سلبيا تجاه مدرسهم، أسميه بالتواصل النفاقي. فتحت ضغط السلطة يظهرون لمدرسهم اهتمامهم بموضوعه، وفهمهم لقوله بغية تجنب أذاه المادي أو المعنوي. فلا يصبح محل

ثقتهم ولا موطن حبهم، فتعلن العملية التعليمية التعلمية في بعدها التواصلي عن موتها ونهايتها ما لم يستدرك الأمر بفعل تواصلي يراعي القواعد أعلاه.

3) <u>قاعدة الإضافة:</u>

أو علاقة الخبر بمقتضى الحال، ويمكن صياغتها كالتالي: **(ليناسب مقالك مقامك)**، مما يحتم

على المدرس أن يختار الكلمات التي تناسب مقام الأستاذية. ولغته يجب أن تعبر عن شخصيته. ومن ثم فإن اختيار القول المناسب معناه اختيار الشخصية التي يريد المدرس أن يظهر بها أمام مخاطبيه.

ومناسبة المقال للمقام تعني كذلك احترام الوضعيات التربوية المختلفة التي تمر منها وفيها العملية التعليمية ـ التعلمية، فالنوازل التربوية تختلف باختلاف الأشخاص والزمان والمكان والموضوع، ولكل واحدة منها استرتيجية تواصلية معينة إذ القول أقوال والفعل أفعال.

4) <u>قاعدة جهة الخبر:</u>

تتلخص في أربع قواعد:

أ- قاعدة الاحتراز من الالتباس:

لها بعدان اثنان ـ على الأقل- في العملية التواصلية التربوية وهما : الالتباس في استعمال اللغة، والالتباس في ضبط المعلومات.

فإذا كانت الغاية من التربية هي تكوين الفرد تكوينا متينا، فإن المدرس يعتبر الفاعل الأساس في هذه العملية، ومن ثم فإن تجنبه لآفة الالتباس اللغوي، والتباس المعاني أثناء فعله التربوي هي أولى أولوياته، لأن هذه الآفة ببعديها تعتبر من أهم معيقات التواصل البيداغوجي، ذلك أن وضوح وسلامة اللغة، و وضوح المعاني والمعلومات المراد توصيلها مركزي في الفعل التعليمي، إذ بها يكون أولا يكون.

والوضوح اللغوي معناه استعمال اللغة القريبة من المتعلم من جهة، غير البعيدة عن فهمه من جهة ثانية والقادر هو عن التعبير بها من جهة ثالثة. فاللغة عبارة عن نظام من الرموز والعلامات الذي نهدف من خلاله تحقيق أعلى درجات التواصل، وتجنب كل أشكال الغموض والوهم والإخفاء.

فالفعل التربوي فعل وضوح بامتياز، لذا لا مجال فيه لاستعمال الشفرات اللغوية التي لا يستطيع المتعلم فكَّها، لأن ذلك يؤدي حتما إلى خلل في سيرورة الفعل التواصلي التربوي. هذا الأمر يشمل كل مراحل التعليم وأشكاله بدون استثناء، كما يتعلق بكل أشكال التواصل مكتوبا أو منطوقا أو إشاريا.

أما في ما يخص وضوح المعاني فإن مدار الكلام فيه أن يوضح المدرس ما يقصده بالشيء أو القول أو الفعل، فهو مطالب بالسعي إلى إزالة كل غموض قد يعتري ما يستثمره بين المتعلمين من معاني ورموز وإشارات لكي يستدخلوا الصورة الذهنية الحقيقية لها..

كل تجاوز من طرف المدرس في هذا المجال يزيد من صعوبة استلهام المتعلمين للمعاني، ومن ثم يحكم على السيرورة التواصلية التربوية بالتعقد إن لم يكن بالفشل نتيجة تلبسها بالغموض مع العلم أن هدف الفعل التربوي التعليمي هو الوضوح والوضوح وكفى.

ب- قاعدة الاحتراز من الإجمال:

يتعلق الأمر فيها بضرورة تجنب تضييق ما هو في الأصل واسع بشكل يخل بأساسياته، فما يحتاج إلى إسهاب وجب فيه التطويل، وخصوصا في العملية التواصلية التربوية التي تتبنى بالأساس على الفهم، ولا فهم بدون التطرق للعناصر الأساسية لموضوع الحوار.

ج- قاعدة التكلم بإيجاز:

تدور حول الاحتراز من التطويل الزائد عن الحاجة، إذ المقصود هو عدم تجاوز الحد في الكلام لكي لا يمل المتعلم، وكذا لأن المرء إذا كثر كلامه كثر سقطه، وثقل على المتعلمين الاستماع إليه. و لا تناقض بين هذه القاعدة وسابقتها، إذ الغرض هو بلوغ الحد الوسط بين طرفي التطويل والاختزال.

د- قاعدة ترتيب الكلام:

يُقصد بها أن يُعرَف (بضم الياء وفتح الراء) لكلامك أول وآخر، أي أن ينتظم في حلقات منهجية تؤدي إلى الغاية منها، وهي الاستيعاب و الفهم. ومن ثم فإن لهذه القاعدة بعدان ديداكتيكيان اثنان: التنظيم و الترتيب.

- **البعد الأول: التنظيم:**

يساعد إلقاء الكلام حسب منهج معين المتعلم على استيعاب المضامين وفهم رسائل المدرس، لأن بنيتها المنهجية بنائية، و كل كلام لا يُعرف له تنظيم يمكن إدخاله في دائرة اللغو.

- **البعد الثاني: الترتيب:**

يساعد المتعلم على فك التعقيد الكامن أساسا في طبيعة المادة المعرفية، فترتيب الرسائل فيه مراعاة لطبيعة المعرفة باعتبارها تحتاج إلى تفكيك، ونعمل من خلاله على تقسيم المحتويات إلى وحدات تعليمية تواصلية نوعية، كما يسهل على المدرس هيكلة الفعل التواصلي. و أخيرا فالترتيب يعني ضمنيا التدرج من السهل إلى الصعب.

III) الضابط الثقافي الاجتماعي:

التواصل التربوي تواصل ثقافي اجتماعي بامتياز، فإذا ما انطلقنا من كون الفعل التربوي والتنشئة الاجتماعية على العموم لا يكونان إلا في كل ما هو ثقافي معين، وإذا ما اعتبرنا أن التواصل ليس إلا فعلا أو لنقل ليس إلا توظيفا للثقافة وتنشيطا لها،(64) جاز لنا الادعاء بأن التواصل التربوي لا يشكل استثناء في هذا الأمر، بل لربما هو المجال الذي يتجلى فيه هذا التوظيف وذلك التنشيط في أعلى مستوياتهما، باعتباره تواصلا مقصودا ومبرمجا. وله كذلك جانبان: جانب المدرس وجانب المتعلم.

1) تعريف الثقافة:

تضم الثقافة كل الأشكال والأشياء التي عن طريق استعمالها ومعايشتها يحقق الإنسان حياته. فاللغة بمصطلحاتها ومعانيها والتي عن طريقها يفهم الإنسان ذاته وعالمه الذي يعيش فيه، وبواسطتها يتواصل ويستوعب ويفكر، جزء من الثقافة. والقيم الأخلاقية والاجتماعية التي تنظم العلاقات بين الأفراد، وأشكال التعبير الوجدانية التي يعيشها ويتحرك بفعلها ويكابدها كل إنسان جزء من الثقافة أيضا.

(64) "الدغمومي، محمد": "المفهوم والتواصل. مفهوم الثقافة نموذجا". في: سلسلة: ندوات ومناظرات رقم 92. منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط. الدار البيضاء 2001. ص 98.

إن الثقافة تضم المرئي والمحسوس، والغامض من التجليات وأشكال التعبير، إنها تضم كل منتجات الإنسان التي له معها نوع من العلاقة، فهي تضم الهيئات والمنظمات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، و تحوي الأدوار الاجتماعية للأفراد داخل المجتمع، كما تضم المؤسسات القانونية وعلاقات وأشكال العمل والاقتصاد، و الآلات وأدوات الإنتاج وأشكاله، إضافة إلى أشكال التسيير والتدبير ، إنها بمعنى أوسع: الفنون والعلوم والقيم والأخلاق والأهداف والمتمنيات، ما تحقق منها وما بقي في إطار الأحلام، إنها تحوي طرق العبادة والتأليه والتقديس التي يرتقي بها الإنسان عن عالم الأشياء ويدخل في إطار عالم الروح والأفكار والنظر باحثا من خلالها عن قوة إلهية يَسْعد بها.

كل هذا النسق من الرموز والمعاني وأشكال التعبير، والمؤسسات والأشياء والأفعال، وطرق الإنتاج وأشكال الحركة والفعل، والتقنية السائدة ومنهج العمل والتنظيم، والعادات والتقاليد والأزياء وطرق العيش، والأهداف والوسائل ومتمنيات الأفراد، يحدد المعنى العام للثقافة الذي نقصده في هذه الدراسة، والفعل التربوي ينشط كل ذلك ويوظفه بامتياز.[65]

2) منطلقات أساسية:

تأسيسا على ما تقدم فإن الفعل التواصلي التربوي يستوجب استحضار ما يلي:

✓ **أولا:** لا مكان في هذا المجال لمن لا يفرق بين المركزي والثانوي في البناء الثقافي العام، ولا يدرك أنه بدون فهم المكانزمات المتحكمة في المجال الذي يعمل فيه (وهو مجال ثقافي حضاري بداية)، لا يمكنه إلا أن يلجأ لطرق في الحوار والتواصل لن تجد تفاعلا من طرف المتعلمين فيصاب فعله التواصلي بآفة البرود.

✓ **ثانيا:** لا مكان في هذا المجال لمن يعمد للانقطاع عن الكل الثقافي العام، ويغرق في النسخ الممسوخ للطرق و التقنيات التواصلية ذات المنشأ الغربي، غافلا أو متغافلا حقيقة أساسية مؤداها أن كل منقطع عن الأصول ينتهي لا محالة إلى اتباع أصل ثقافي آخر، فيكون قد وقع في الاتباع من حيث أراد الإبداع. وهي آفة أخرى نطلق عليها اسم آفة

(65) لقد استعنا في تحديد مفهوم الثقافة بتعريف:

Werner Loch. In : Weber, E.: Der Erziehungs und Bildungsbegriff Im 20.Jh 122.140. Bad Heilbruun. 1969

الانقطاع.[66] أما على المستوى التواصلي، فإنه واقع لا محالة في آفة مظهرها هو ضعف فعالية طرقه التواصلية المنقطعة عن الرموز الثقافية الاجتماعية للمتعلم.

3) مكونات الثقافة المغربية المعاصرة:

تزداد أهمية البعد الثقافي الاجتماعي – عمليا- عندما يجد المدرس نفسه أمام طيف من الثقافات الفرعية داخل الفصل، سواء تعلق الأمر بالتعليم الابتدائي أو الإعدادي أو الثانوي أو الجامعي. فالبيئة المتنوعة التي يمارس فيها الفعل التواصلي التربوي، تجعل من القسم مجالا للاختلاف والمراجعة والحوار والاصطدام والإقصاء والتودد، وكل أشكال العلاقات الاجتماعية التي يمكن تصورها. وهنا بالضبط تظهر كفاية المدرس التواصلية، إذ عليه أن يبدأ بطرح تساؤلات مختلفة لفك رموز التعدد للجميع، قصد إنجاح السيرورة التواصلية بين المتعلمين من جهة، وبينه وبينهم من جهة ثانية ، ومن أمثلة هذه التساؤلات ما يلي:

- ما هي الثقافات الممثلة داخل الفصل؟
- ما أشكال التواصل المفضلة في كل ثقافة؟
- ما هي المعيقات المعتبرة لدى كل ثقافة؟
- ما الوضعية التربوية الأمثل لإنجاح التواصل ضمن هذا التعدد؟
- كيف تتم عملية الانتقاء لدى كل فئة من التلاميذ؟ بمعنى ما العناصر الموجهة والأساسية عند كل فئة؟

بخصوص التساؤل الأخير، فمما لا شك فيه أن طرق انتقاء المضامين وفك الرموز تؤثر فيها بيئة المتعلم وتنشئته. ومعلوم أن المتلقي لا يستوعب الرسالة بشكل آلي، أي أنه لا يقف سالبا بل فاعلا تجاه الرسالة، إنه يقوم برد فعل تجاه مدلولها انطلاقا من اهتماماته ونسقه المرجعي، فإذا انتقى جزئيات معينة و احتفظ بها دون غيرها، فلأنها تكون - في الأغلب- الأكثر توافقا مع وجهة نظره المبنية أصلا على أصول ثقافية نافذة في شخصيته،

(66) نشير هنا إلى أننا استفدنا كثيرا من كتابات الدكتور "طه عبد الرحمان" الخاصة بمشروعه (فقه الفلسفة)، وخصوصا من توليداته اللغوية القيمة.

وقد لا يستوعب ما يعتبره غيره مهما ولو كان مدرسه، ذلك أن الثقافة هي التي تقبل أو ترفض.

لذلك فإن التوجه للثقافات السائدة في القسم بالفهم والتعديل مطلوب في أية عملية تواصلية تربوية. وهذه عملية في غاية الدقة والحساسية، فقد تؤدي إلى تلاشي المعيقات التواصلية أو تزيد من الهوة بين الفاعل التربوي والمتعلمين، خصوصا إذا ما نهج المدرس في تناوله للثقافات منهج أحكام القيمة بتفضيل بعضها على بعض، و إلغاء الرأي الآخر المخالف.

وفي الجانب الآخر، يجب على المدرس أن يطرح على نفسه الأسئلة أعلاه، لكي ينطلق من فهم واضح لنفسه بغية فهم الآخرين. والتغيير قد يطاله هو أيضا بتغيير بعض قناعاته.

و بما أننا في المغرب نعاني بالفعل مشكلا تواصليا حقيقيا، وجب تنبيه الفاعل التربوي إلى أن مكونات الثقافة المغربية المعاصرة على الأقل خمسة:

- المكون العربي الإسلامي.
- المكون الأمازيغي الإسلامي.
- المكون العربي الحداثي.
- المكون الأمازيغي الحداثي.
- المكون الفرنكفوني الغربي.

هناك مكون أو مكونات قد تجتمع فيها خصائص مكونين أو أكثر من المكونات أعلاه، ويمكن اعتبارها فرعية بالمقارنة مع هذه المكونات الأم، كما أنه يمكن الحديث عن المكون الغربي الجديد الذي أصبح يستقر باضطراد في المغرب، ولعل السؤال المركزي الذي يطرح نفسه هنا هو: على ماذا يحيل هذا كله؟ ذلك أن الجواب عن هذا السؤال مؤصل لما سيتبعه.

نرى أن هذا التنوع في المكونات الثقافية في المغرب طرح إشكالا معقدا أيما تعقيد على الفاعلين التربويين وغيرهم، حيث أن تعدد المكونات يحيلنا على أن المجتمع المغربي أصبح مجتمعا غير متجانس، وعلى درجة عالية من التعقيد. فكل مكون من المكونات

السابقة يرتبط مرجعيا بمنظومة معينة من القيم والعادات التي توجه سلوكه وتحدد مواقفه. ويعمل جاهدا على نشرها أو على الأقل الدفاع عنها. كما أن العلاقة بين هذه المكونات هي على درجة عالية من التوتر.

و يتمظهر هذا التجاذب في السياسة والاقتصاد، والتربية ...، فكل مكون له تصور معين على ما يجب أن يكون عليه الأمر في قطاعات المجتمع المختلفة. و إذا كان التواصل كفعل إنساني يعتبر معقدا – أصلا- في المجتمعات الأكثر انسجاما لغويا وثقافيا، فإنه داخل المجتمع غير المتجانس كالمغرب يتسم لا محالة بتعقيد مضاعف ومركب. والتواصل التربوي أول المصابين بآفة التعقيد هذه.

فكل مكون من المكونات المختلفة يحمل تصورا معينا حول العلم والتعلم، والطفل، والذكر والأنثى، والكبير، والصغير، وما ينبغي أن يكون عليه التعليم إن سلوكا أو منهاجا.

كما نزعم أن هذه الوضعية دفعت الإنسان المغربي إلى تطوير استراتيجيات متنوعة، للتعامل مع الوضعيات التواصلية اليومية في هذا الكل غير المتجانس. فتناقض المكونات جعل التواصل بينها يتسم بأربع خصائص، اجتبيناها من بين عدد كبير من العادات واعتبرناها جامعة لها. و هي : **العاطفية والعشوائية والغموض والتراخي**. وإن شئنا جمعناها كلها في مقولتين اثنتين هما: التحايل والعشوائية.

الغموض والتراخي والعاطفة ليست إلا أدوات يوظفها المغربي ليتحايل على مخاطبه، أما العشوائية فخارجة عن مجال تحكمه، فهي فعل ترسخ في شخصيته لتلبُّس المجتمع وكل مؤسساته بها، إنها من تجليات التخلف ومن تركة عصور الانحطاط، فلا تكاد تجد شيئا أو قطاعا أو فعلا منظما إلا استثناء. وأظن أن هذا لا يحتاج لأية قرينة للاستدلال عليه، بل إن البلد كله عينة دالة عليه إلا ما ندر، والاستثناء لا يلغي القاعدة.

4) نظرات في استراتيجيات الإنسان المغربي التواصلية:

لن نفصل في هذه السمات والاستراتيجيات في هذه المحاولة، بل سنتركها إلى حين اكتمال عناصرها لدينا، ولقد كانت هذه الاستنتاجات نابعة من التجربة اليومية من جهة، و تدريسي لمادة التواصل من جهة ثانية، ومشاركتي المكثفة في العمل الجمعوي من جهة ثالثة، فأصبحت بالنسبة إلي في حكم المسلمات. ويمكن أن نلخصها على شكل دعاوي أو

فرضيات تحتاج إلى بحوث ميدانية للتأكد منها عند من يؤمن بالبحث التجريبي والصرامة المنهجية المرتبطة به:

- ندعي أن الإنسان المغربي ميال إلى المجاملة بدل الوضوح، فلإنجاح التواصل مرحليا يلجأ المغربي إلى إضمار الاختلاف وإظهار الائتلاف، مما يؤدي في نهاية المطاف إلى التنافر عوض التواصل.
- نعتقد أن الإنسان المغربي مولع بقطع المراحل أثناء فعله التواصلي، خصوصا إذا كان هو المستفيد، فلا يحافظ على مسافة بينه وبين المتواصل معه، إذ يسعى إلى الاتفاق السريع الذي سرعان ما ينهار كذلك بشكل سريع وبديع.
- نعتقد أن الانتقال من موضوع إلى آخر بدون إتمام الحديث في أي واحد، ثابت أساس في العادات التواصلية المغربية، فتواصلنا تغلب عليه العشوائية.
- ندعي أن المغربي يعتقد بسرعة بديهته وذكائه، فهو يفهمك قبل أن تتكلم، ويجيبك قبل أن تسأل، وتلك آفة لها تأثير سلبي على سيرورة أي فعل تواصلي.
- نزعم أن الفهم القبلي والمواقف المسبقة متحكمة في الفعل التواصلي لأغلب المغاربة، ومصدرها غالبا لا ينبني على علم يقيني أو تجربة معاشة بل تستند إلى السمع، أي ما وصل إلى الأذن بدون تبين.
- نزعم أن التواصل في المجتمع المغربي مبني على مبدإ التراخي، خصوصا إذا كان الأمر يهم المتواصل معه. إذ لن يعطيه محاوره قولا فاصلا إلا بعد حين.
- نزعم أن من عادات المغربي أن يتكلم مع أكثر من شخص مرة واحدة، أي دفعة واحدة، مع ادعائه فهم واستيعاب الرسائل مجتمعة.
- ندعي أن من عادات المغربي أنه كلما رآك، تحدث معك في نفس الموضوع الذي اعتاد الحديث معك فيه لغلبة المجاملة، فلكي لا يتهم بالإدبار عنك – ولو فعل ذلك لكان أفضل له ولك- يكرر على أذنيك نفس الموضوع الذي ربطك به عصبيا. وهو بذلك يُجبر نفسه ومخاطبه على هذه الوضعية التواصلية.
- لا تبدأ تواصلك بشكل عقلاني وأسلوب دقيق بل بعاطفة غزيرة، فذلك مدخل لاستمالة الإنسان المغربي، إذ يميل إلى مخاطبة الوجدان أكثر من العقل.

- لا تنتقد ولو بأدب بل نافق، إذ الانتقاد يعتبر تجريحا ومعيقا للتواصل مع الإنسان المغربي، فهو ميال لمن يوافقه ولو ظاهريا.
- نزعم أن الإنسان المغربي ميال إلى موافقة كل الناس على آرائهم، فيعطيهم الانطباع بأنه يتطابق مع وجهات نظرهم ولو كانت متناقضة، فغرضه ربح كل الناس ظاهرا وبعض الناس واقعيا.

لا يمكن بطبيعة الحال تعميم هذه العادات على مجموع المغاربة، ولكن يمكن إلصاقها بأغلبهم. ومن شاء أن ينظر لهذه العادات التواصلية على أنها إيجابية، أو على الأقل أن بعضها يمكن إدخاله في خانة التسامح والميل إلى السلم الاجتماعي، نقول له إن الواقع يقدح في ذلك لما لها من تأثيرات على السلم الاجتماعي نفسه.

تشكل هذه العادات بالنسبة للفاعل التربوي تحديا وجب أن يأخذه بعين الاعتبار. فالمتعلمون أمامه قد استدخلوا جزءا من هذه العادات التواصلية أو كلها ويحتاج الفاعل التربوي إلى استحضارها و التنبيه عليها والدفع بالثورة عليها، ليكون تواصل المتعلمين موصولا بالواقع من جهة ، ومغيرا له من جهة ثانية لبناء شخصيات أكثر وضوحا وإخلاصا وصدقا.

IV) الضابط الزماني والمكاني:

يرتبط كل فعل تواصلي بزمان معين ومكان محدد. و لأن الزمن أزمنة متعددة، والمكان أماكن متباينة، فإن الفعل التواصلي التربوي متأثر لا محالة بذلك كله. ولإنجاح الفعل التواصلي التربوي وجب التفريق بين الأزمنة ومراعاتها. فحصص الصباح ليست هي حصص العشية. والساعة الأولى من الصباح ليست هي الساعة الأخيرة، ونفس الشيء بالنسبة للعشية. والجو الحار ليس هو الجو البارد ولا المعتدل، وأول السنة ليس هو وسطها ولا آخرها. ذلك أن درجة التركيز والعطاء تتغير بتغير الزمان ومدى ملاءمته للتواصل.

أما المكان فيجب فيه مرعاة مايلي: سعة الفصل أو ضيقه، هيئته، مكان وجوده (في البادية أو المدينة، حي راق أو حي مهمش)، قسم عادي أو مختلط، فكل ذلك مؤثر في الفعل

التواصلي التربوي. والمدرس الذي لا يولي اهتماما لهذه العوامل، ويتبنى استراتيجية واحدة ووحيدة للتعامل مع الوضعيات التواصلية التربوية المختلفة، واقع لا محالة في الارتجال وسوء التدبير والتسيير والتواصل. إن الفعل التربوي على درجة عالية من التعقيد، والعلوم التي تؤطره متنوعة بتنوع علوم التربية، لذلك فإن كل تبسيط يؤدي إلى آفات تربوية تكون لها عواقب على نجاح العملية التعليمية التعلمية برمتها.

وختاما أجمل القول في أن الفعل التواصلي دقيق، وفي التربية يجب أن يكون أدق، وهو في الأصل معقد، وهو في المغرب موسوم بالتعقيد المركب، نظرا لعدم تجانس المكونات الثقافية في مغرب اليوم. ويقع على التربويين عبء إيجاد الحلول اللازمة، وتطوير الإستراتجيات الملائمة. وأي فاعل تربوي قادر على إبداع ما لم يأت به سابقوه - ولو كانوا أساتذته- فلا يتراجع عن نشره والإخبار به.

فالفعل التربوي على العموم يحتاج في المغرب إلى تطوير مسارات تجريبية ونظرية متنوعة لمواجهة إشكالاته، وأهم إشكال بالنسبة لنا هو الفعل التواصلي التربوي. ذلك أن المضامين التربوية لا قيمة لها إذا كان الفاعلون التربويون يورثون النفاق في القول والفعل، والعنف المادي والمعنوي في الممارسة التربوية، وتقديس المعلومة واحتقار الإنسان.

إن الإنسان المربي عليه أن يُعلِّم (بضم الياء والتشديد على اللام وكسرها) المعلومة بالتي هي أحسن بدون تقديس لها في ذاتها، وأن يطبقها في الواقع لأنه لا قيمة لعلم لا ينفع، مراعيا في ذلك نفسية المتعلم لأن في هذه المراعاة دفع بالمتعلم إلى أن يتعلم ولا ينسى، ويتكلم فلا يخاف، فتمتزج عنده المعلومات بالأفعال، ويتحول فعله من فعل عادي إرتجالي إلى فعل امتزج بالأفكار واطمأنت له النفس، فسخرت له الإمكانات الذاتية، واستغلت لتطبيقه الإمكانات الطبيعية واستنارت في كل ذلك بالإمكانات مافوق الطبيعية، فتصبح أية حركة يقوم بها المتعلم حركة هادفة، معقولة ومأجورة، إنها في الأخير حركة مركبة لأنها انبنت على فعل تربوي مركب مدروس راعى النفس الإنسانية المركبة.

كفاية الاستماع والاستراتيجية البيداغوجية للتدخل الفاعل.

o الأهداف العملية:

بعد الانتهاء من قراءة هذا المحور يتوقع أن تكتسب الكفايات التالية:

- **مفهوم الاستماع.**
- **تعقيد سيرورة الاستماع.**
- **تطوير الوعي بالاستماع الاحترافي.**
- **مراحل فعل الاستماع الاحترافي.**
- **ممارسة فعل الاستماع بغية الارشاد و التوجيه.**
- **تدبير مركز للاستماع في المدرسة في بُعد فعل الاستماع.**

o مدخل تمهيدي:

لا بد وأنك - أيها القارئ الكريم- قد عاشرت الناس معاشرة متنوعة تنوع المجالات التي اشتغلت فيها، وخَبِرتهم من خلال تجربتك اليومية الغنية بأشكال اللقاء بهم على اختلافهم، وتَبين لك أنه ليس هناك شخصان متشابهان على الإطلاق.

والحق أنه ليس من اليسير اكتساب الصبر عليهم، والتعامل معهم، وإنجاح التواصل بينك وبينهم إلا باستثمار أذنيك وحفظ لسانك، وإن استدعى الأمر منك في المرحلة الأولى من أية وضعية تواصلية أن تقوم بحفظ ما بين فكَّيك. و إني لأعرف أنك لن تستطيع أن تكون من الوهلة الأولى متلبسا بالحياد المطلق تجاه من تتكلم معه وما يقوله وكيف يقوله. وإني لمتأكد من أنك منفعل وفاعل، وتتنازعك انتماءاتك الثقافية والمعرفية والاعتقادية والتجربة والأحاسيس، ثم إني لأرى رأي العين كيف ينعكس ما يقوله المتكلم فور نطقه على كُليتك. ولكن أريدك أن تتصفح المتكلم تصفحا لينا، وأن تقرأه على مُكْث، فستجده كتابا يحوي من وجوه المزية الشيء الكثير، كما أنك واجد لا محالة أن مذهبك في كل مايقوله مذهب مخالف.

وهذا التباين هو بالضبط مما يعلي من مزية الاستماع خاصة والتواصل عامة. ذلك ان اكتساب الكفاية لاقتحام دواخل الآخر، وفهم مقصده ترتبط أشد الارتباط بالاستعداد

لسماع قوله و الاستماع له. و لتجاوز هذا المرتقى الصعب، أتقدم إليك بجهد متواضع، فالتمس فيه ماينفعك، وعذِّل فيه ما يقيم أوده، فهذه قسمة بيني وبينك . فلك مايلي:

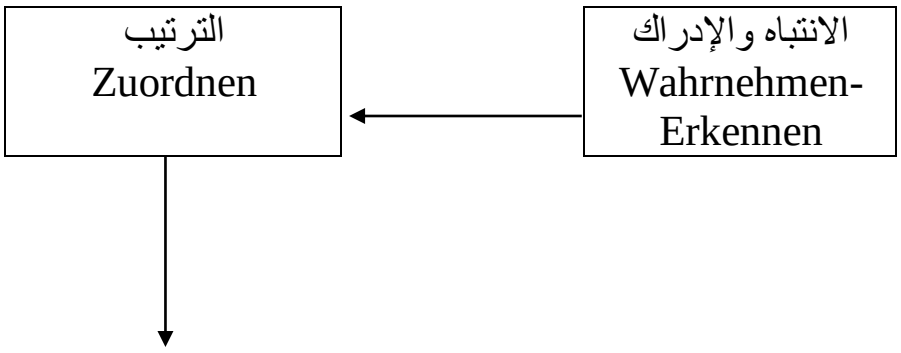
I) الاستماع و مراحله:

عندما نتحدث عن الاستماع في العملية التواصلية نقصد به ردة الفعل عن الكلام المنطوق التي يلقاها المرسل من المرسل إليه، وعندما يشار الى الاستماع الفعال فالمقصود به الإصغاء المرفق بالتفاعل الكلي مع المتكلم.

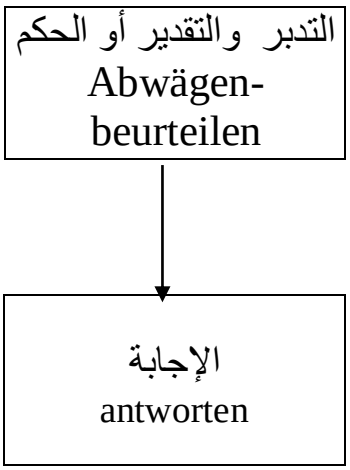
ولقد فرق السيكولوجي الأمريكي "Carls Rogers" بين **''الاستماع الذي يركز فيه المستمع فقط على آخر كلمة يقولها المتكلم''** بغية فهم مقصوده وربما الرد عليه، وهذا نسميه سمعا لا استماعا في الثقافة العربية، و التي تفرق بين المصطلحين ولا تحتاج أصلا الى إضافة صفة أو نعت لتوضيح المقصود. ونوع آخر أطلق عليه مسمى **''الاستماع المباشر''** وهو ذو بعد معرفي، ثم ثالث نعته "Rogers" بـ**''الاستماع الإيجابي''** والذي يهدف إلى الوصول إلى أعلى مراتب الثقة بين المتكلمين، ويتطور عنه تفاعل بَيْنِيٌّ يحفظ كرامة الطرفين. وفي بعده السميائي يجنب المتكلمين كل سوء تفاهم قد يقع بينهما، و يقتصد الوقت، ويساهم في تدبير الاشكالات البينية التواصلية.(67)

ومن بين أهم النماذج التي حاولت تمثيل فعل الاستماع في شكل خطاطات تبسيطية تسهيلية مبينة مكوناته والمراحل التي على المستمع التدرج فيها، هناك نموذج كل من "Steil و Rogers".

1) نموذج ''Carl R. Rogers'':



(67) Rogers, Carls R :Die nicht –direktive Beratung. Counseling and Psychotherapy In Wikipedia, der frein Enzyklopädie. www.wikipedia.de .



حسب "Rogers" هناك أربع مراحل، على الاستماع الايجابي الفعال ان يمر منها، وهي كما في الترسيمة أعلاه :

- **مرحلة الانتباه** و إدراك ما يقوله المتكلم.
- **مرحلة ترتيب** ما تم الاستماع إليه.
- **مرحلة التدبر والحكم** على ما تم الاستماع إليه.
- **مرحلة الرد** أو الاجابة على رسالة المستمع إليه.

وحسب "Rogers" دائما فإن أي استعجال بالجواب قبل المرور بهذه العمليات السكولوجية ذات الطابع المعرفي والاجتماعي والوجداني، هو سوء استماع تنشأ عنه آفات تواصلية عدة.

2) نموذج "Lyman K. Streil":

نموذج مشابه للسابق، ويتكون من أربعة مستويات وهي كالتالي:

أ- مستوى الانتباه والإدراك (Wahrnehmung):

ومداره حول الانتباه للكلام المنطوق ولغة الجسد وحركات الوجه بالخصوص.

ب- مستوى التأويل (Interpretation):

وفيه يسعى المستمع إلى فهم وإدراك المعاني التي تتضمنها رسالة المتكلم بربطها بالتجربة الذاتية والثقافة السائدة.

ج-التقييم (Bewertung) :

قبول القول أو رفضه بناء على المشترك من المعايير الاجتماعية والثقافية.

د- ردة الفعل(Reaktion):

كيفما كان الرد فهو رد، وإن لم يكن هناك رد فهو – في حد ذاته- رد بناء على مسلمة "Watzlawick". وكل رد سابق لأوانه يعد هادما لسيرورة فعل الاستماع ومخربا للعملية التواصلية الإيجابية.

إلى جانب ذلك وضع "Rogers"مجموعة من التوجيهات المساعدة على تنمية كفاية الاستماع الفعال، وقد حدد في البداية ما سماه بالمسلمات الأساس وهي كالتالي:(68)

- الموقف المنفتح على الآخر.
- التصرف الصحيح المتجاوب.
- القبول والاحترام غير المشروطين للآخرين.

ولإنجاح الفعل التواصلي عموما و الاستماع خصوصا وجب الانطلاق حسب "Rogers" من المسلمات أعلاه إضافة إلى دعمه لعملية فهم الآخر بالضوابط التالية:

- إظهار الاهتمام للمستمع إليه قولا وفعلا بالانتباه إلى هيئة الجلوس واستقبالك له خصوصا أثناء كلامك معه.
- التعامل بحذر مع آرائك في موضوعه.
- السؤال عند الغموض.
- الاستماع لا يعني التسليم بما يقال.
- الانتباه للتوقفات المختلفة أثناء الكلام، فقد تدل على الغموض أو الخوف أو التيهان.
- انتبه لمشاعرك.
- التعرف على مشاعر المتكلم ومخاطبتها.
- تعزيز الإيجابيات لديه.
- الصبر وعدم مقاطعة المتكلم.
- تركيز النظر أي البصر على المتكلم وعدم العبث بالنظرات هنا وهناك.
- لا تنفعل عند أي ادعاء أو اتهام قد تسمعه.
- ضع نفسك مكان المتكلم.

(68) المرجع السابق.

II) حالاتك مع فعل الاستماع:(سبقت الإشارة إليها في المحور السابق، لكن نوردها للتثبيت والأهمية).

مع فعل الاستماع وفي أية وضعية تواصلية يكون المستمع على حالة من الحالات التالية:

- **مستمع جيد ولكنك لا تريد الاستماع:**

وهنا أنت واقع في التمركز حول الذات، مستصغر للآخر خلقا وخلقا (بضم الحاء واللام)، لم تحترم ضوابط مبدأ التواجه و لا التصديق على رأي "طه عبد الرحمان" أو مبدأ التأدب على رأي"Brown et Levinson".[69]

- **مستمع غير جيد و غير مكتسب لكفاية الاستماع ولكنك تريده وتسعى إليه:**

وهنا أنت على درب استدخال هذه الكفاية.

- **مستمع متقن لكفاية الاستماع وتريد توظيفها ولكنك لا تستطيع نظرا لعوامل خارجة عن طاقتك:**

وهنا تكون في إحدى حالتين:

- الأولى: الدفع باتجاه إزالة المعيقات.

- الثانية: تأجيل الفعل التواصلي إلى حين توفر الظرف الأنسب.

- **مستمع جيد ولكنك في الوضعية التواصلية تتظاهر بذلك:**

أي تتظاهر بالاستماع وحقيقة الأمر غير ذلك، و هنا أنت مخادع بالأساس. فاستماعك بالظاهر واستبعادك للباطن يجعل فعلك منقطعا عن الوعي، غير موصول بالقلب مما يسم فعلك بالعبث.

- **مستمع جيد وموظف لهذه الكفاية بشكل جيد:**

اتحد عندك فعل الاستماع ظاهرا وباطنا، فأنت مستمع واع و متواصل.

- **غير مكتسب لكفاية الاستماع، ولا تسعى لها، ولا تريد اكتسابها:**

تكون في إحدى حالتين:

- الأولى: لست واعيا بأهميتها وهذا جهل يمكن جبره.

- الثانية: واع بأهميتها ولا تريد اكتسابها، **فأنت مريض تحتاج للعلاج، فزر أقرب عيادة نفسية رعاك الله.**

69() انظر: "طه عبد الرحمان": "اللسان والميزان أو التكوثر العقلي". مرجع سابق، ص 243.

III) في توظيف كفاية الاستماع(نموذج مراكز الاستماع):

أما فيما يتعلق بمراكز الاستماع فإن الأمر يستدعي استحضار مكونات العملية التواصلية بكل أبعادها الثقافية، الاجتماعية، السيكولوجية والتربوية. ذلك أننا في وضعية تتطلب قدرا كبيرا من الاحترافية لملامسة كل أبعاد الشخصية الإنسانية.

وعندما يتعلق الأمر بالمؤسسات التربوية فإن الانتظارات ترتفع إلى أقصى مستوياتها، ونسبة التسامح مع الخطأ تصبح في أدنى درجاتها. من هنا وجب الوقوف عند مراكز الاستماع والنظر في أدائها، وتزويد العاملين فيها بالأدوات الإجرائية اللازمة من أجل الدفع بعملهم إلى مراتب عليا من الاحترافية .

في البدايةسنقدم تعريفا لكفاية الاستماع المقصودة في عملك التطوعي، تليها أسئلة الغرض منها أن تحدد الفئة والزمان والمكان والثقافة التي تشتغل فيها، ثم تذكير هام بمسلمة تَعَقُّد الظواهر التربوية، وقدمنا الهدر المدرسي مثالا على ذلك، فمراكز الاستماع يمكن أن تكون أداة فعالة في معالجة هذه الظاهرة، ثم سنعرج بك على المقاربات المتنوعة، وأكدنا لك رفض أية مقاربة أحادية تبسط الظواهر التربوية وتختزلها في بُعد من أبعادها. وفي الأخير قسمنا لك جلساتك الاستماعية إلى ثلاثة أنواع.

- **ما هي كفاية الاستماع والتوجيه؟**

هي القدرة على الإنصات المركَّز والمنظم، من أجل تطوير استراتيجية تدخل فاعل وناجح،

وهي عبارة عن رزمة من المهارت المكتسبة.

وإليك أيها المستمع، الخطوات والمراحل التي تساعدك على عملك، وقد قسمناها كالتالي:

1) المرحلة الأولى: ما قبل جلسة الاستماع:

- **تذكير هام:**

تذكر دائما و أبدا أن الإنسان كائن شديد التعقيد، ومن ثم فالظاهرة التربوية معقدة ومركبة، والهدر المدرسي جزء منها، فينسحب عليه من الأحكام ما ينسحب على غيره من الإشكالات البيداغوجية.

أ- أجب عن الأسئلة التالية قبل الشروع في عملية الاستماع:

- ما الهدف؟ إرشاد-علاج-توجيه؟
- ما العينة التي ستشتغل معها؟
- من هو المعني بالاستماع؟
- مستواه الدراسي- عمره- جنسه؟
- من المدينة أوالبادية؟

ب- حدد المقاربة التي تريد توظيفها:

- **مقاربة الظاهرة مقاربة سيكولوجية:**

البحث في القدرات العقلية للتلميذ مثل:(الذكاء، التذكر، التمييز، المقارنة، التحليل) أو الوجدانية الانفعالية (الاستعدادات، المواقف والحاجات، نمو القيم ، العواطف...) أو حسحركية (السمع، البصر حركة الأعضاء، والجسم...).

- **مقاربة سوسيواقتصادية وثقافية:**

أي دور للفقر ؟ أي دور للثقافة الخرافية والقيم المجتمعية المستدخلة، الوضع الإجتماعي وكفاية اللغة؟ Bernstein, Vygotski

- **مقاربة تربوية بيداغوجية:**

هل المدرسة نفسها مسؤولة عن هذه الظاهرة:؟ العلاقة التربوية: التلميذ والمدرس أية علاقة؟ أين يوجد التمركز؟ أي أسلوب يتم استعماله؟ هل التعليم أحادي البعد أو متعدد الأبعاد: البعد المعرفي، البعد الوجداني، البعد الاجتماعي؟ كيف يتم وضع الامتحانات؟ كيف يتم تصحيحها؟

- **النتيجة:**

الظاهرة التربوية لا تقبل التجزيئ،

- **السؤال:**

أية مقاربة يتبناها المستمع المرشد؟

- **الجواب :**

لا للمقاربة الأحادية البعد.

و لتكن مقاربتك مقاربة مركبة متعددة الأبعاد تعطي الأهمية لكل أبعاد الظاهرة التربوية ولتكن معالجتك شمولية نسقية: أي أن المرشد سيعالج هذه الظاهرة ككل له بنيات وعلاقات ومحيط ووظيفة.

2) المرحلة الثانية: شروط لابد منها:

أ- وضوح الهدف من المقابلة:

أنت مستمع قبل كل شيء ومسجل للمعلومات بأمانة وصدق.

ب- اختيار الزمان المناسب:

خصوصا في المقابلة الثانية فما فوق:

لا فجائية المقابلة – لاتعرقل نشاطا رياضيا أو فنيا أو أدبيا... - المستمع إليه قد يكون أثناء المقابلة مستعجلا، وهذا يؤثر على درجة تفاعله وتركيزه واستجابته، - لا مقابلة أثناء وقت الخروج من المؤسسة أو في حالة المرض أو عند حصول أي معيق من معيقات التواصل.

ج- تحديد المكان وتهييئه:

تحتاج المقابلة لنجاحها إلى تركيز وإصغاء كبيرين من الطرفين:

مكان هادئ يوفر شرط التركيز - لا للضوضاء : الحركة العامة ، أماكن تمارس فيها أنشطة، المكاتب : دخول وخروج مؤدي إلى تشتيت الانتباه و توتر جو المقابلة. - المستمع إليه قد لايريد أن يراه أي أحد معك - الهاتف والمقاطعات: تؤثر على انسياب المعلومات من المرسل، الشعور بالإهمال، وتهز صورة المستمع لدى المستمع إليه - المكان ذو بُعد عائلي أخوي (2 طلقان أو فوطويات: أريكة...).

د- الهندام والهيأة:

محترم: يرتبط بالمستوى الاجتماعي الذي توجد فيه المؤسسة و بمن ستقابل: فهو من معيقات التواصل - لابد من درجة معقولة من الانسجام بين هندام الطرفين.

3) المرحلة الثالثة: السلوك أثناء المقابلة:

أ- الهدف الأول والمركزي:

هو تكسير الحواجز النفسية بينك وبين المستمع إليه: خوف ، حياء زائد، ارتباك شديد، قلق...

ب- في الاستراتيجية العملية:

- **من يبدأ بالحديث؟** المستمع إليه أو المرشد حسب الحالة.
- **من يحدد الموضوع؟** المستمع إليه.
- **أن تستدرجه للحديث لكسر الحواجز السيكولوجية:** كأن تسأله مثلا: إن كان يريد شرب ماء أو شاي...
- **أن تجالسه جلسة عادية:** ليس فيها سلطة مدرس / تلميذ: يعني التخلي عن صفة الوظيفة والانتقال إلى صفة المستمع المرشد المساعد، هذه الصفة تحتاج إلى الانفتاح على الآخر وتكسير الحواجز الإدارية والسلطوية، وهي عملية دقيقة تروم الانفتاح مع الاحتفاظ على مسافة بينك وبين التلميذ، لكي تستطيع رؤية المشكل من زاوية موضوعية، وتبدع في مساعدته على إيجاد الحلول.

وهي بذلك تحتاج من المستمع لعمل نفسي داخلي يقوم به مع ذاته أولا لكي لا يسقط في التماهي مع شخصية التلميذ فيفقد الموضوعية والحياد الواجب توفرهما في مثل هذه الحالات.

- **السكوت المطلق : تواصل سلبي أو إيجابي،** حسب تأويل المرسل إليه.
- **إظهار الود والدفئ للمستمع إليه:** بقصد تطوير الشعور بالأمن والطمأنينة والحصول على الثقة للوصول إلى تلاشي الحواجز النفسية وضمان الاسترسال في الكلام.
- **الابتعاد عن إظهار الدهشة أو الاستياء:** من جراء سماع معلومة معينة
- **الابتعاد عن كل تقييم سلبي لما يقال.**

- **لايجوز إحراج المستمع إليه:** أو اتهامه أو توجيه أية أسئلة هجومية تضطره للدفاع عن نفسه أو تؤدي إلى انسداد أفق المقابلة بتعكير جوها.
- **اللغة:**

الحرص على استعمال الكلمات المفهومة لأن الغرض هو تحقيق أكبر درجة من التفاعل والتواصل والتكلم باللغة العربية أوالبربرية و الفرنسية حسب ميول المستمع إليه.

- **الاهتمام والتحفيز:**

الإشارة إلى أهمية موضوعه وأن كلامه مفهوم ومرغوب فيه .

- **الانعكاسية:**

كما سماها "Klaus Merten"، وهي من أهم الخصائص التي على المستمع التنبه لها، فمن المعلوم أن للفعل التواصلي ست خصائص: التبادل، القصد، الحضور، الكلام، التأثيروالانعكاسية، كلها مهمة، ويُقصد بها هو حركة الفكر أو الفعل التفكيري التي يقوم بها المتواصلان أثناء تواصلهما من: اختيار اللغة المستعملة: الكلمات، حركات الجسد، الإيماءات، الموازنة بين الرأي الشخصي ورأي المتكلم، وهنا على المستمع أن يفهم رسالة المرسل كما قصدها هو.

- **النظر في المعيقات:** المعيقات الذاتية / المعيقات القناتية / المعيقات الإجتماعية الثقافية / المعيقات الزمانية والمكانية...
- **تسجيل المقابلة:** عن طريق الشريط المسموع، أو تطوير أنموذج لاستمارات تراعي الأهداف والحالات، و تملأ من طرف المستمع في الحين.

IV) المستويات التدرجية للمقابلة: من الاستماع إلى التدخل:

1) المرحلة التواصلية الاستطلاعية :

يكون الغرض في هذه المرحلة محصورا في التعرف على معطيات ومعارف تجهلها:

لا لاستباق الأحداث – المقابلات التابعة قد تصبح ذات أهداف تفصيلية تدقيقية أو توجيهية.

2) المرحلة التواصلية التشخيصية:

تعتمد المقابلة التشخيصية على المعلومات التي تم تجميعها عن الحالة أو الظاهرة أو المشكلة ويتم التركيز فيها على العوامل المتداخلة من حيث تباينها وتباين العلاقات التي تربطها ببعضها البعض والتي أخرجت الظاهرة أو الحالة من الكمون إلى العلانية السلوكية، مما جعلها قيد البحث أو الدراسة وجعل مرتكبيها يحسون بها ويتكلمون عنها أو قد لا يتكلمون عنها.

ويعتمد هذا النوع من المقابلات على مبدأ المشاركة بين الباحث (المستمع) والمبحوث (المتكلم) حتى يتبين للمبحوث الأسباب التي كانت وراء انحرافه او فشله مما يحفزه على تقبل حالته وتقبل المتعاملين معها ويشارك في إبداء الآراء من حيث التأكد من العوامل المتداخلة التي بتفاديها قد يتم القضاء على الحالة، أو معالجتها، أي أن التشخيص يُعِدُّ المبحوث وينمي استعداداته للبحث عن حلول أو معالجات لحالته. وتهدف المقابلة التشخصية إلى توضيح الحالة أمام المستمع إليه بتحليل المتغيرات والعوامل المتداخلة فيها ومشاركته في الوقوف على كل العوامل التي جعلته على الحالة التي هو عليها، وتنمية استعداداته وتسخير قدراته وإمكانياته للبحث عن حلول. وتهدف أيضا إلى تفطين المبحوث بتوفير المعلومات الشخصية ومقارنتها بالمعلومات المنحرفة لكي يبتعد عن الخطأ ويتجه إلى الصواب.

3) المرحلة التواصلية الإرشادية التوجيهية أو العلاجية:

تتداخل المقابلات من أجل تكامل دراسة الظاهرة أو الحالة، فبدون توفر معلومات مناسبة وقيمة لا يمكن أن يكون هناك تشخيص قيم، وبدون تشخيص وتحليل علمي وموضوعي يعتمد على الخبرة والمهارة الفنية للباحث، لا يمكن أن يكون هناك إرشاد أو علاج علمي هادف.

لذلك تهدف المقابلة التواصلية العلاجية إلى مشاركة المبحوث في اختيار الحلول المناسبة، والتي تتماشى مع قدراته وإمكانياته الذاتية والشخصية والبيئية التي هو فيها،

حتى لا يحدث نكوص للفرد أو للأفراد حسب الحالة ونوعها من خلال مشاركته في تشخيص حالته.

وتهدف أيضا إلى إقناع المبحوث بالأخطاء التي وقع فيها والعيوب أو الأضرار التي نتجت عن الأفعال التي ارتكبها في الماضي، والوصول إلى تجاوز السيئات وإصلاح نفسه.

وتعتمد المقابلة التواصلية العلاجية على مسلمة أن الإنسان معرض للخطأ ويمكن معالجته أو إصلاحه. وتهدف أيضا إلى إزالة درجة التوتر التي يعاني منها المبحوث، وتهدف إلى إعادته إلى الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه من أجل تأدية مهامه ووظائفه من خلال دوره كفرد لا يمكن له الاستغناء عن محيطه الاجتماعي.

وتهدف المقابلة التواصلية العلاجية إلى تفطين المبحوث بذات المجتمع من حيث أعرافه، وديانته، وقوانينه، وما يحبه وما يكرهه وما يجيزه وما يحترمه، كل ذلك من أجل بناء ذات الفرد، لكي تكون قوية ويمكن الاعتماد عليها.

الإرشاد هو مبحث خاص فيما يسمي بالسيكولوجية التطبيقية. والتفريق بين مراحل العمر ضروري فيها. فإرشاد التلميذ ليس هو إرشاد المراهق، وإرشاد الأنثى ليس هو إرشاد الذكر، والإرشاد في المدينة ليس هو الإرشاد في البادية. والإرشاد التربوي ليس هو التعليمي أو الأسري أوالمقاولاتي....

على المستمع أن لا ينطلق من كونه خبيرا (Fachmann)، عنده الحلول السحرية والدقيقة لكل المشاكل. إنه مستمع يهدف إلى التعاون مع التلميذ أو غيره من أجل إيجاد **حل جماعي للمعضلة**. هذا التعامل الاحترازي أو لنقل هذا التعامل الهادئ المتحفظ، ليس اعتباطيا أو مجانيا، ولكنه ركن أساس من أركان السيكولوجية التوجيهية والتي تنطلق من منطلقين هامين.

V) من منطلقات السيكولوجية التوجيهية:

1) المنطلق الأول:

دفع الفرد المراد إرشاده إلى تعلم التعامل مع المشاكل الحياتية بشكل طبيعي، بغية إيصاله إلى اكتساب كفاية: التنظيم الذاتي للحياة، وذلك انطلاقا من كون المستمع إليه على حالة من الحالات التالية:

أ- إما أنه يعرف الحل المناسب لمشكله ولكن لم يتوافق مع هذا الحل نفسيا، أي أنه لم يصل بعد الى درجة قبوله.

ب- أو أنه لايعرف الحل وفي هذا الحالة يرافقه المرشد في مسيرة التفكير.

ج- أو أنه ليس هناك أصلا مشكل موضوعي، لوجود فهم أو ظن مغلوط يمكن تصحيحه.

2) المنطلق الثاني :

أن المستمع يهدف إلى تجنب التاثير على مجرى حياة الناس انطلاقا من تجاربه الذاتية وتاريخ شخصيته: فالحل بيد المستمَع إليه.

الهدف الأساس لهذا المنطلق هو أن يعي المستمَع إليه بأن حله في يده هو، وأنه قادر على تجاوز الصعاب والمشاكل كيفما كان حجمها، فالحلول لاتأتي من خارج الذات بل من داخلها، والسامع يعتبر هنا مرشدا ومعينا ليس إلا.

إلا أن استراتيجية العمل بهذه الوسيلة تبقى دائما ذات صبغة حرة، تصاغ فيها الأسئلة الجوهرية فقط، لأن الحصول على معطيات ومعلومات جديدة أو تصحيحها من طرف المستمع إليه يبقى واردا، وكذلك احتمال الاحتفاظ ببعض الأسرار أو الكذب في حق المتكلم الخوف، عدم الاطمئنان، الانتقام أو أشد من ذلك حالة مرضية.

كما لا يجب استبعاد مختلف المتدخلين عبر البحث في الجوانب التالية: علاقة المستمع بالمدرسة- الأسرة- المتخصصين- جمعيات المجتمع المدني- الإدارات ذات العلاقة بالموضوع.

- **المراجع المعتمدة:**
  - **باللغة العربية:**

1) "عقيل حسين عقيل" : "فلسفة مناهج البحث العلمي". ليبيا، 1999.

2) سلسلة علوم التربية.: بيداغوجية التقييم والدعم. العدد 6.

- **باللغة الألمانية:**

1) Merten, Klaus: Einfuehrung in die Kommunikationswissenschaft.
2) Puerer, Heinz.: Grundbegriffe der Kommunikationswissenschaft. Konstanz 2001. Schmidbauer, Wolfgang.: Psychologie. Lexikon der Grundbegriffe.Hamburg 1991.

الخطوات المنهجية لقراءة وتحليل كتاب

o الأهداف العملية:

بعد قراءة هذه المقالة و العمل على التدرب على المنهجية أدناه من المتوقع أن تكتسب كفاية حسن التعامل المنهجي مع أي كتاب دخلت غمار تحليله و تفكيكه.

o مدخل تمهيدي:

غالبا ما يختار الطلبة - إن بتوجيه من الأساتذة أو بممارستهم حريتهم الكاملة لحق اختيار بحث نيل الإجازة - القيام بقراءة في كتاب يلامس مجال تخصصهم. ومن خلال تجربتي الخاصة، و تأطيري لعدد من البحوث من هذا النوع، لاحظت تخبط الطلبة في إشكال المنهجية المتبعة في تناولهم للمؤلفات التي يقع عليها اختيارهم. فبادرت بهذه المقالة التوجيهية لمساعدتهم على اكتساب الكفاية المنهجية اللازمة من أجل البحث. ويمكن تقسيم هذه المنهجية إلى ثلاث مراحل ترتبط كل واحدة بالتي تليها بشكل بنائي غير عشوائي. ويمكن التفصيل في ذلك على النحو التالي:

1) التقديم:

ويتناول فيه الباحث ما يلي:

- أهمية الكتاب.
- سبب اختيار الكتاب دون غيره.
- أهمية الإشكالية أو الموضوع التي يتناوله.
- هل الكتاب جزء من مشروع لمؤلفه؟
- أهمية مساهمات المؤلف في المجال الذي يتناوله.
- هل الكتاب يتناول موضوعا جديدا أو يعمق إشكالية موجودة أو يرد على دراسات سابقة؟

تعتبر العناصر السابقة مداخل أولية لفهم الكتاب، ولا يمكن الاستغناء عنها وإن بدت في ظاهرها أنها معلومات عامة.

2) المرحلة الأولى: التوصيف الخارجي للكتاب:

و يمكن أن تتم في خطوتين اثنتين:

أ- الخطوة الأولى:

- عنوان الكتاب.
- طبعته المعتمدة: توصيف للحجم و عدد الصفحات.
- مكان طبعه وزمانه.
- الإطار الزماني و المكاني.
- على أية طبعة تريد أن تعتمد ؟ و لماذا؟
- يمكن أن يستفاد مما يذكره المؤلف في مقدمة كتابه و ظروف كتابته و مخاطبيه و التحديات التي واجهته كمدخل أساس لفهم مكنون الكتاب، و قد تكون للكتاب أكثر من مقدمة لابد من قراءتها جميعا.

ب- الخطوة الثانية:

يجب أن يطال التوصيف ما يل:

- البناء الداخلي للكتاب.
- مقدمته.
- فصوله و عناوينها.
- مباحثه.
- خاتمته.
- فهرس الموضوعات.
- مصادره و مراجعه.

3) المرحلة الثانية: تلخيص مضامين الكتاب:

هذه المرحلة هي بداية اكتشاف و عرض مضامين الكتاب، و هدفها الأساس هو تلخيص محتويات الكتاب كما هي دون أي تعديل أو تدخل، إذ القصد منها منهجيا هو تقديم مضامين الكتاب في خطوطها العريضة كما أوردها المؤلف. و يمكن خلالها و من باب

الأمانة الاحتفاظ حتى بعناوين الفصول و المباحث كما هي. إنها عملية بسط للأفكار المركزية دون تأويل.

4) المرحلة الثالثة: مناقشة الكتاب:

تعتبر هذه المرحلة أهم المراحل على الإطلاق، سواء بالنسبة للباحث أو المؤطر أو المناقش، إذ فيها يتجلى اجتهاد الطالب و قدرته على الفهم و التحليل و التركيب و النقد.

و منهجيا يمكن تقسيم هذه المرحلة إلى ثلاثة مستويات:

أ- مستوى المضامين:

الغرض هنا هو العمل على مناقشة الأفكار المركزية الواردة في الكتاب، و السعي إلى تجميعها تحت مقولات رئيسية، يعمل الباحث على تطويرها أثناء قراءته للكتاب. و من طبيعة الحال فالبوصلة الموجهة لسلوكه المنهجي ستكون هي إشكاليته التي انطلق منها.

و في هذا المستوى يعمل الباحث على استحضار الدراسات و الأبحاث و الآراء التي تناولت الكتاب أو تناولت الإشكالية التي يتطرق لها موضوع الكتاب، فيستعرض مواطن الاختلاف و الاتفاق. و يعمل من خلال ذلك على تطوير رؤيا خاصة به في موضوع الإشكالية محل البحث.

ب- مستوى اللغة:

يمكن للباحث النظر في لغة الكتاب، و يجب اعتبارها مدخلا أساسيا لفهم مشروع صاحبه. و قد يوظف في هذا المجال النقد الإيديولوجي أو غيره من المناهج. كما يمكن النظر إلى اللغة من باب كونها لغة أدب أو فكر أو فلسفة أو علم، وزاوية أصالتها أو معاصرتها، أو من باب التجديد الذي ساهم به الكاتب في هذا الباب، زد على ذلك إتقانه للغات الأجنبية أو ترجماته أو ما إلى ذلك مما له علاقة باللغة كتعبير عن الوجود أو لربما هي الوجود، وممارسة النقد على اللغة يفتح أبوابا تأويلية واسعة أمام الباحث المقتدر.

ج- مستوى المنهج:

لا تكتمل أية قراءة إذا لم ننظر في المنهج المتبع في البحث موضوع الدراسة، و هنا نحيل الطلبة على الكتب التي تناولت مناهج البحث، و خصوصيات كل منهج و شروط

توظيفه و المعايير المتبعة للاشتغال به، و الانتقادات الموجهة إليه. و يمكن توظيف ذلك كله للنظر في العدة المنهجية التي اشتغل بها الكاتب، و العمل على كشف مزالقه التي قد تؤدي به إلى استنتاجات خاطئة أو قلقة علميا، أو على العكس، تؤكد تمكنه من التعامل مع العدة المنهجية.

5) نتائج البحث:

لا أحب شخصيا استعمال مصطلح خاتمة بل نتائج البحث و في هذه الخطوة يعمد الباحث إلى توضيح النتائج التي توصل إليها و استدراكاته على الكاتب و اقتراحاته العلمية البحثية المستقبلية في ما يخص موضوع بحثه.

فهرس الكتاب:

- **مدخل عام.....**
- **أساسيات المنهج الهرمينوطيقي وخطوات توظيفه.....**
- **في المنهجية الظاهراتية وخطوات تطبيقها عمليا.....**
- **منهجية تحليل الكتاب المدرسي في بعد حقوق الإنسان.....**
- **في منهجية التحليل الإيديولوجي للكتاب المدرسي قراءة في شبكة "Weinbrenner" للنقد الإيديولوجي.....**

- **في منهجية تحليل الصور (Christian Beck)**

.....

- **مناهج البحث وتطوير الكتاب المدرسي نموذج: شبكة "Bielefeld" الألمانية ترجمة وقراءة في خطوطها**

العامة.....

.....

- **في وظائف الكتاب**

المدرسي.....

.

- **الوظائف البيداغوجية للصورة في الكتاب المدرسي مع نموذج إجرائي لمقاربة ظاهرة العنف....**
- **ضوابط الفعل التواصلي التربوي في السياق المغربي أو كفاية التواصل في السياق المغربي.....**
- **كفاية الاستماع والاستراتيجية البيداغوجية للتدخل**

الفاعل.....

- **الخطوات المنهجية لقراءة وتحليل**

كتاب.....