



جامعة الشهيد حمة لخضر - الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم الاجتماع



التحليل النقدي لخطاب البارديغم التوازني

في سوسيولوجيا التربية

تحليل كتاب التربية الأخلاقية لإيميل دوركايم أنموذجاً

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (ل م د) في علم الاجتماع

تخصص: علم اجتماع التربية

إشراف الأستاذ الدكتور:

فوزي لوحيدي

مساعد مشرف الأستاذ الدكتور

بلال بوتريه

إعداد الطالب:

علي حامد

الاسم واللقب	الرتبة	المؤسسة الأصلية	الصفة
لطيفة عريق	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	رئيساً
فوزي لوحيدي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	مشرفاً ومقرراً
بوترعة بلال	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	مشرفاً مساعداً
عمر حمداوي	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مناقشاً
جابر مليكة	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مناقشاً
رابح بن عيسى	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	مناقشاً

السنة الجامعية : 2022-2023م

سُبْحَانَكَ اللَّهُمَّ رَبِّ السَّمَاوَاتِ السَّبْعِ وَرَبُّ الْعَرْشِ الْمَجِيدِ
الْعَظِيمِ رَبَّنَا وَرَبُّ الْمُؤْمِنِينَ

﴿أَمِنْ هُوَ قَانِتٌ آنَاءَ اللَّيْلِ سَاجِدًا وَقَائِمًا
يَحْذَرُ الْآخِرَةَ وَيَرْجُو رَحْمَةَ رَبِّهِ ۖ قُلْ هَلْ
يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۗ إِنَّمَا
يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾

[الآية: 9 سورة الزمر]

شكر وتقدير

الشكر لله أولاً وآخراً على فضله ونعمائه، أن وفقني لإتمام هذا العمل

كما لا يفوتني أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى المشرف على الأطروحة الدكتور الأستاذ فوزي لوحيدي على ما بذله من مجهودات وتصويبات في سبيل انجاح هذا العمل، فلم يدخر أي جهد أو وقت وتحمل معي عبء البحث .

كما أسدي جميل العرفان ووافر الشكر إلى الدكتور الاستاذ بلال بوترة الذي رافقني بتوجيهاته القيمة لاسيما في الجانب المنهجي من الدراسة.

ومن باب الواجب والاعتراف أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل الاساتذة بكلية العلوم الاجتماعية والانسانية وإلى جميع العمال والموظفين.

ولا يسعني كذلك إلا أن أتقدم بالشكر والامتنان إلى كل من ساهم من بعيد أو قريب في اتمام هذا العمل.

إهداء

أهدي هذا المجهود العلمي المتواضع الى روح والدي رحمه الله
والى الوالدة العزيزة التي رعتني بجميل دعائها.
والى الزوجة الكريمة التي تحملت معي عبء هذا العمل طوال مدة البحث
والى اولادي جميعهم. والى كل الاصدقاء والاحبة
واخص بالذكر الصديق العزيز الدكتور عبدالله رقيق
والى الصديق العزيز الحاج بن عيشة محمد الذي قام بتنسيق هذا العمل
واخراجه بصورته النهائية،
كما لا أنسى أصدقاء الدفعة كل باسمه وشخصه
والى كل محب للمعرفة والعلم اهدي هذا المجهود العلمي المتواضع.

ملخص الدراسة:

يرتكز الخطاب التربوي الدوركايي في انتاجه على بعث مشروع اصلاحي مبني على استحداث منظومة أخلاقية جديدة تتماشى وروح العصر الذي أنتجت فيه، متجاوزة في ذلك كل التقاليد والأساليب التي كانت سائدة في عهد الملكية، والتي خلفت ثغرات كبيرة على مستوى النظامين التربوي والاجتماعي، دعت الى التحديث والإصلاح.

لقد تناول دوركاي موضوع الأخلاق من خلال خطابه، محافظا في ذلك على منهجه السوسيولوجي المبني على التحليل الشمولي (الماكروسكوبي)، في الآراء والتصورات، ولم يحيد عن فكرة التوازن البنائي الوظيفي، مما عزز اتساق واتفاق نتائج خطابه مع مقولات البراديغم التوازني في سوسيولوجيا التربية.

ولتأكيد هذا الطرح، فقد اعتمدنا في دراستنا على مقارنة التحليل النقدي للخطاب في تحليل الخطاب التربوي التوازني لدوركاي. وقد أكدت نتائج البحث بعد مناقشتها على ضوء الفرضيات والدراسات السابقة والمقاربة السوسيولوجية.

- أن النظام المدرسي يساهم في الحفاظ على النظام الاجتماعي من خلال غرس روح الخضوع للنظام لدى الطفل عن طريق النشاط التربوي وذلك باستخدام ما للعادة من سلطان على عقلية الطفل، وكذلك بمدى تأثير شدة الإيحاء المشوب بصيغة الأمر.

- وأن البيئة المدرسية أداة للمساهمة في التعلق بالهيئات الاجتماعية، وذلك من خلال اكتساب الطفل الميل الى الحياة الجمعية من خلال الميول الغيرية المنزهة التي يكتسبها داخل الحياة المدرسية بواسطة النشاط المدرسي، والذي يتعود من خلاله على مختلف أنماط التفكير والسلوك الجماعيين.

بعد تحليل نصوص المدونة وفق فرضيات الدراسة، توصلنا الى النتائج التالية:

- أن غرس روح الخضوع للنظام في شعور الطفل يتم عن طريق النشاط التربوي، وذلك باستغلال ما للعادة من سلطان وما للإيحاء المشوب بصيغة الأمر من تأثير على شعور الطفل.

- أن الميول الغيرية لدى الطفل تتحقق من خلال تعويده على العادات الجمعية المنتظمة والتي تكسبه الميل اليها تلقائيا بالتكرار والإذكاء غير المنقطع.

- أن التعلق بالهيئات الاجتماعية تتأكد في ظل النشاط التربوي الذي يكسب الطفل الميل للحياة الجمعية عن طريق الميول الغيرية.
- أن البيئة المدرسية نسق وسط بين الأسرة والمجتمع السياسي، هي النسق الأفضل لضمان التعلق بالهيئات الاجتماعية.
- أن الخطاب التربوي الدوركامي توازني، لأنه يتوافق في نتائجه مع مقولات البراديغم التوازني في سوسيولوجيا التربية، والذي يسعى الى ضمان تكامل واستقرار البناء الاجتماعي، من خلال إعداد الطفل لأن يكون خاضع لروح النظام الاجتماعي، ومستعد للتعلق بالهيئات الاجتماعية عن طريق إكسابه الميول الغيرية و الميل للحياة الجمعية.
- أن مخرجات الخطاب التربوي الدوركامي تسعى أن تكون آثارا لممارسات اجتماعية تساهم في التغير الاجتماعي المنشود، وذلك متوقف على درجات الإقناع لذوات المشاركين في الخطاب من المتلقين من الطلبة والفاعلين وباقي شرائح المجتمع.
- على إثر النتائج التي تم رصدها من خلال هذه الدراسة، يجيز لنا أن نقدم التوصيات التالية:

- الاهتمام مستقبلا بقضايا تحليل الخطاب في البحوث الاجتماعية.
- الاهتمام بمقاربة التحليل النقدي للخطاب والاعتماد عليها في الدراسات السوسيولوجية.

- الاهتمام بالبحوث ذات الطابع الكيفي والتشجيع على ممارستها.
- لقد ارتكزت دراستنا على العديد من المراجع التي تنوعت من حيث الكم والكيف والتخصص والدرجة العلمية والتي غطت الموضوع من كل جوانبه.
- الكلمات المفتاحية:** تحليل الخطاب، التربية الاخلاقية، التحليل النقدي، الحياة الجمعية.

Abstract

The Durkheimian educational discourse is based in its production on the revival of a reform project based on the development of a new moral system in line with the spirit of the era in which it was produced, bypassing all the traditions and methods that were prevalent in the era of the monarchy, which left major gaps at the level of the educational and social systems, which called for modernization and reform.

Durkheim addressed the issue of ethics through his speech, preserving his sociological approach based on holistic (microscopic) analysis, in opinions and perceptions, and did not deviate from the idea of functional structural balance, which reinforced the consistency and agreement of the results of his speech with the equilibrium paradigms in the sociology of education.

To confirm this proposition, we have relied in our study on the approach of critical discourse analysis in the equilibrium pedagogical discourse analysis of Durkheim. The results of the research were confirmed after discussing them in the light of previous studies and hypotheses and the sociological approach.

- The school system affects the preservation of the social order by instilling the spirit of submission to the system in the child through educational activity, using the influence of the habit on the mentality of the child, as well as the extent of the influence of the intensity of the suggestion tainted by the imperative form.

- And that the school environment is a tool for influencing attachment to social bodies, through the child's acquisition of the inclination to collective life through the pleasant altruistic tendencies that he acquires within school life through school activity, through which he becomes accustomed to the various patterns of collective thinking and behaviour.

After analyzing the texts of the blog according to the hypotheses of the study, we reached the following results.

- Instilling the spirit of submission to the system in the child's feeling is done through educational activity, by exploiting the authority of habit and the influence of the imperfect suggestion of the imperative form on the child's feeling.

- The altruistic tendencies of the child are achieved by accustoming him to the regular collective habits, which automatically gain him the tendency to them by repetition and uninterrupted stimulus.
- Attachment to social bodies is confirmed in light of the educational activity, which gives the child the inclination for a collective life through altruistic tendencies.
- The school environment is an intermediary arrangement between the family and the political community, and it is the best arrangement to ensure attachment to social bodies.
- The Durkheimian educational discourse is equilibrium, because it corresponds in its results with the equilibrium paradigm statements in the sociology of education, which seeks to ensure the integration and stability of the social structure, by preparing the child to be subject to the spirit of the social system, and will prepare him for attachment to social bodies by giving him altruistic tendencies and a tendency to life.
- The outputs of the Durkheimian educational discourse seek to be the effects of social practices that contribute to the desired social change, and this depends on the degree of persuasion of the participants in the discourse from the recipients of the students, the actors and the rest of the segments of society.
- Future interest in issues of discourse analysis in social research.

Paying attention to the critical analysis of discourse and relying on it in sociological studies
 Paying attention to qualitative research and encouraging its practice.

.Keywords: Discourse analysis, moral education, critical analysis, collective life

الفهارس

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
	شكر وتقدير
	إهداء
3	ملخص باللغة العربية
5	ملخص باللغة الإنجليزية
8	فهرس المحتويات
11	فهرس الجداول
13	فهرس الأشكال
15	مقدمة
الفصل الأول: موضوع الدراسة	
22	تمهيد
22	1 - الإشكالية
26	2 - الفرضيات
26	3 - أسباب اختيار موضوع الدراسة
27	4 - أهمية الدراسة
28	5 - أهداف الدراسة
29	6 - تحديد مفاهيم الدراسة
35	خلاصة الفصل
الجاناب النظري	
الفصل الثاني: الدراسات السابقة والمشابهة	
38	تمهيد
39	1- الدراسات العربية والوطنية والأجنبية
97	2- تقييم وتعقيب على الدراسات التي تم عرضها
110	خلاصة الفصل
الفصل الثالث: الخطاب التربوي الدوركايمي بين التوازن والحدائة	
112	تمهيد
113	1- ايميل دوركاييم من السوسيولوجيا الى سوسيولوجيا التربية

فهرس المحتويات

126	2- مفهوم التوازن في الخطاب التربوي الدوركايمي
133	3- مفهوم الحداثة في الخطاب التربوي الدوركايمي
142	4- معالم البراديغم التوازني في الخطاب التربوي الدوركايمي
160	5- دور التربية في الحفاظ على توازن المجتمع من خلال الخطاب التربوي الدوركايمي
168	خلاصة الفصل
الفصل الرابع: التحليل النقدي للخطاب	
170	تمهيد
171	أولاً: النشأة والمفهوم
176	ثانياً: تحليل الخطاب والتحليل النقدي للخطاب
182	ثالثاً: التحليل النقدي للخطاب
182	1- دراسات الخطاب النقدية
184	2- أهم المداخل النظرية في التحليل النقدي للخطاب
186	3- المقاربات المنهجية للتحليل النقدي للخطاب
213	4- الأسس المنهجية للتحليل النقدي للخطاب
214	رابعاً: مناهج التحليل النقدي للخطاب
214	1- الجوانب النظرية للتحليل النقدي للخطاب ونظرية ميشيل فوكو في تحليل الخطاب
216	2- تحليل الخطاب لدى ميشيل فوكو وتحليل الخطاب ذي التوجه النصي
219	3- تشكيل موضوعات الخطاب لدى ميشيل فوكو
221	4- تكوين النوعيات التعبيرية: الذات، الأقوال ...
225	5- تشكيل مفاهيم الخطاب لدى ميشيل فوكو
227	6- تشكيل الاستراتيجيات في الخطاب لدى ميشيل فوكو
229	خلاصة الفصل
الجانب التطبيقي	
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
231	تمهيد
231	1- مجالات الدراسة
236	2- عينة الدراسة (متن الدراسة)
237	3- منهج الدراسة

فهرس المحتويات

243	4- الشروط المنهجية للتحليل النقدي للخطاب عمليا
	الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة
249	تمهيد
249	أولا: عرض وتحليل نتائج الدراسة
249	1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى
304	2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية
369	ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة
369	1- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات
394	2- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء المقاربة السوسيولوجية
400	3- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة والمثابفة
405	الخاتمة
409	قائمة المصادر والمراجع
416	الملاحق

فهرس الجداول والأشكال

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	يوضح ترتيب الدراسات ترتيبا تصاعديا	39
2	يوضح خصائص عينة الدراسة الأولى	48
3	يوضح نتائج الدراسة الثانية	49
4	يوضح خصائص العينة للدراسة الثانية	50
5	يوضح طبيعة العينة للدراسة الثالثة	52
6	يوضح خصائص المتن المدروس للدراسة الرابعة	55
7	يوضح الخصائص الأساسية لعينة الرسائل للدراسة الخامسة	59
8	يوضح خصائص المتن للدراسة السادسة	63
9	يوضح طبيعة المتن المدروس للدراسة الثامنة	71
10	يوضح طبيعة وخصائص المتن المدروس للدراسة التاسعة	74
11	يوضح عينة الدراسة للدراسة العاشرة	77
12	يوضح طبيعة العينة للدراسة الثانية عشر	83
13	يوضح بيانات المتن المدروسة للدراسة الثالثة عشرة	87
14	يوضح بيانات المتن المدروس للدراسة الرابعة عشرة	91
15	يوضح توزيع العينة حسب الكليات للدراسة الخامسة عشرة	96
16	يوضح توزيع الدراسات السابقة إقليميا	97
17	يوضح مصادر الدراسات السابقة	98
18	يوضح توزيع الدراسات حسب جنس الباحث	98
19	يوضح توزيع الدراسات السابقة حسب التخصصات العلمية	99
20	يوضح توزيع الدراسات حسب نوع الخطاب المدروس	99
21	يوضح توزيع الدراسات حسب منهج الدراسة	100
22	يوضح توزيع الدراسات التي اقترن فيها الخطاب التربوي ومنهج التحليل النقدي	101
23	طبيولوجي لتصنيف نظريات واتجاهات سوسيولوجيا التربية	148
24	يوضح العلاقة بين المجتمع والنظام التعليمي	153
25	يوضح طبيعة المدونة	234

فهرس الجداول والأشكال

235	يوضح توزيع محاضرات المدونة	26
236	يوضح توزيع العينة حسب (المدونة اللغوية)	27
237	يوضح توزيع متون العينة حسب عدد الكلمات لكل متن	28
246	يوضح مختلف مراحل تحليل النصوص	29
285	يوضح توزيع الأفعال في النص الأول	30
294	يوضح نسب توزيع الأسماء والأفعال والحروف في النص الأول	31
294	يوضح نسب معاني الحقل الدلالي للذات من مجموع الأسماء في النص الأول	32
295	يوضح نسب معاني الحقل الدلالي للذات من مجموع كلمات الحقل في النص الأول	33
327	يوضح توزيع الأفعال في النص الثاني	34
334	يوضح توزيع نسب الأسماء ولأفعال والحروف في النص الثاني	35
335	يوضح معاني الحقل الدلالي ونظائر ومشتقات الحقل في النص الثاني	36
335	يوضح نسب معاني الحقل الدلالي للميول في النص الثاني	37
336	يوضح نسب معاني الحقل الدلالي من مجموع كلمات الحقل في النص الثاني	38
356	يوضح توزيع الأفعال في النص الثالث	39
363	يوضح توزيع نسب الأسماء ولأفعال والحروف في النص الثالث	40
364	يوضح نسب معاني الحقل الدلالي للبناء الاجتماعي في النص الثالث	41

فهرس الجداول والأشكال

فهرس والأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	الخطاب باعتباره النص والتفاعل والسياق	240

مقدمة

يعد تحليل الخطاب تخصصا علميا ثريا خصبا، اكتسب جدارته المعرفية وسيادته العلمية لكونه يوفر للباحث مداخل منهجية مختلفة لتحليل النصوص والخطابات بالنظر الى المدارس اللسانية والنقدية المختلفة وخلفياتها النظرية ومرجعياتها الفكرية والمعرفية التي تؤطرها فتكيف خطابها حسبها.

وقد تعددت قراءات الخطاب بمختلف أشكاله في الدرس النقدي المعاصر، فكانت مسيرة حافلة بنتائج هامة، أضاءت دروب الباحثين عن نسق مترابط الحلقات يوصلهم الى استكناه دلالات الخطاب، فتهافت المحللون الى ما جادت به القرائح من خطابات مختلفة، سياسية، واشهارية، وأدبية، ودينية.....، فاستلهموا نظريات شتى متباينة الاتجاهات، وحلّوا الخطاب وفقها.

وقد وجدت أن جل ما تم دراسته، من أشكال للخطاب في الحقل السوسيولوجي تدرس وتستخرج نتائجها في مباينة واضحة الدلالة عن خلفيتها السوسيولوجية (النظرية الاجتماعية)، التي تسند أشكال تلك الخطابات.

وإذاك قادتني هذه المسيرة الى رحابها الشاسع، فألفت الخطاب التربوي الدوركامي يشكل جزءا من النموذج الإرشادي (البراديغم التوازني)، الذي تمثله النظرية البنائية الوظيفية، والذي يشكل إيميل دوركايم أحد أقطابها البارزين.

وطيلة مسيرتي العلمية، ترسخ الى ذهني حقيقة مفادها اتهام لهذا البراديغم بالتحيز الأيديولوجي وخدمة مصالح النظام الاجتماعي، واهتديت الى مدونة كتابية لإيميل دوركايم فوجدتها تعد أرضا خصبة للتحليل والدراسة لما لمست فيها من تطابق شبه تام والتزام مؤلفها منهجيا بمقولات البراديغم الذي ينتمي إليه، فتشكّلت لدي قناعة بأن كتاب التربية الأخلاقية يعد مدونة صالحة للدراسة والتحليل. ألتمس من خلال دراستها إثبات صحة العلاقات البنائية التي ينسجها المؤلف لتكون متسقة ومتآلفة مع البراديغم التوازني. وإذاك يكون الإثبات على مدى اتزانة هذا الخطاب من خلالها.

وقد دفعني الأمر أن أبحث عن منهج ملائم أعتد به لألج صلب هذه المدونة وأثبت صحة ما قررته وذهبت إليه، فوجدت في مقارنة التحليل النقدي للخطاب الأداة الأمثل والأكثر مناسبة لطبيعة الموضوع، لكونها مقارنة تعتمد على التحليل الألسني الكيفي التأويلي، وتملك الإمكانية المنهجية في تحويل الممارسات اللغوية التي ينتجها التحليل النقدي الى ممارسات اجتماعية تشكل آثارا للتغير الاجتماعي. فجاء إذاك عنوان الدراسة ملتحما بين الموضوع والمنهج والتخصص والمدونة: التحليل النقدي لخطاب البراديغم التوازني في سوسيولوجيا التربية، كتاب التربية الأخلاقية لإيميل دوركايم أنموذجا.

وقد لاقى الخطاب الدوركايمي - في مدونات شتى - دراسات مختلفة المشارب ومتنوعة الرؤى، فمن بحث سوسيولوجي، الى بحث فلسفي في إطار الفلسفة الاجتماعية أو المثالية، الى بحث نظري في إطار الاستشهاد بجهود دوركايم في الحقل السوسيولوجي، وغيرها، أما فيما يتعلق بدرس الخطاب التربوي فالأعمال تكاد تكون نادرة إلا ما تعلق بإسهامات دوركايم في حقل سوسيولوجيا التربية.

وتكتسب الدراسة أهميتها في كون ما ألفه دوركايم في مدونة التربية الأخلاقية، يعد مشروعا تربويا اصلاحيا، هدفه بعث منظومة أخلاقية جديدة تسير التحولات البنائية للمجتمع الفرنسي، وتتماشى مع مصالح النظام الاجتماعي الجديد. وغاية تحليلنا هو الوقوف على مدى اتزانية الخطاب في تعاطيه مع مختلف التحولات، وفي مدى اتساقه مع إطاره السوسيولوجي النظري (البراديغم التوازني)، وكذلك رصد لمكانة المدرسة كنسق وسط بين الأسرة والمجتمع السياسي، وأداة تأثير ومساهمة في المحافظة على النظام الاجتماعي، وبمدى التعلق بالهيئات الاجتماعية من خلال خلق روح الخضوع للنظام والميل الى الحياة الجمعية لدى الطفل عن طريق ما يتلقاه وما يتعوده من خلال حياة الفصل من عادات منتظمة تكسبه مختلف أنماط التفكير والسلوك الجماعيين. كل ذلك بفعل النشاط التربوي الموجه والمؤسس على مقولات علم نفس الطفل وعلوم التربية وسوسيولوجيا التربية.

ونظرا لأهمية المدرسة ومكانتها في الخطاب التربوي الدوركايمي، فقد صيغت فرضيات الدراسة واشكاليتها انطلاقا من متغير المدرسة ودورها في الحفاظ على النظام الاجتماعي، لكونها أداة تأثير ومساهمة وبيئة للتنشئة الاجتماعية، تتحقق في ظلها كل الغايات العليا والمطالب المجتمعية، ويتحقق بواسطتها التغير الاجتماعي المنشود.

ولأهمية الموضوع وأصالته كان إقبالي عليه لأسباب عدة أذكر منها:

- الرغبة في الاهتمام بالدراسات ذات الطابع اللساني (اللغة - الخطاب) في حقل العلوم الاجتماعية، والتي تعتمد المناهج الكيفية في الفهم والتأويل، والابتعاد عن الدراسات ذات الطابع العلائقي والتي تعتمد المناهج الكمية.

- الاستفادة من تطبيقات مقارنة التحليل النقدي للخطاب في الدراسات السوسيولوجية، والاطلاع على مختلف الأدوات والخطوات البحثية المستعملة من خلال الدراسات السابقة في هذا الموضوع.

- السعي لتطبيق مقارنة التحليل النقدي للخطاب داخل الاطار البنائي الوظيفي، من خلال الخطاب التربوي التوازني، لتأكيد تثبيت مفاهيمه المحورية ومدى علاقاتها على صعيد الممارسات الميدانية.

- إثراء الرصيد المعرفي لسوسيولوجيا التربية بالنتائج الحاصلة من دراسات التحليل الألسني للخطاب التربوي، نظير اهتمامها باللغة كظاهرة اجتماعية تعتمد في بناء المناهج الدراسية.

كما أن بحثنا هذا يسعى الى تحقيق جملة من الاهداف، أهمها:

- ابراز الكيفية التي عبر بها الخطاب التربوي الدوركايمي عن مدى تأثير ومساهمة المدرسة في الحفاظ على النظام الاجتماعي والحياة الاجتماعية برمتها.

- التعرف على مظاهر تأثير ومساهمة النظام المدرسي في الخضوع للنظام الاجتماعي (علاقة المدرسة بالنظام الاجتماعي)

- التعرف على مظاهر تأثير ومساهمة البيئة المدرسية في التعلق بالهيئات الاجتماعية الأخرى.

وغايتي تناول الخطاب التربوي الدوركايمي من زاوية جديدة وبمنهج حديث النشأة، والنأي عن التحليلات الكلاسيكية التي دأب عليها كثير من الباحثين. وعلى إثر ذلك طرحت تساؤلين نظريين دفعت الى هذا المشروع.

• هل يساهم النظام المدرسي في الخضوع للنظام الاجتماعي من خلال ما طرحه دوركايم في كتاب التربية الأخلاقية؟

• هل تساهم البيئة المدرسية في التعلق بالهيئات الاجتماعية من خلال ما طرحه دوركايم في كتاب التربية الأخلاقية؟

من خلال هذه الأسئلة التي قادتني الى بيان تطلعاتي من خلال هذا العمل، وتفرض علي أن أقف عند أبرز ملامحها، في هيكل أطرته بمقدمة، وستة فصول، وخاتمة ضمنيتها أهم النتائج، ونظامه كآلاتي:

• الفصل الأول: يتضمن موضوع الدراسة، طرحت من خلاله اشكالية الدراسة، التي مفادها التأكد من أن النظام المدرسي يؤثر ويساهم في الخضوع للنظام الاجتماعي، وأن البيئة المدرسية تؤثر وتساهم في التعلق بالهيئات الاجتماعية من خلال ما طرحه دوركايم في كتاب التربية الأخلاقية. ثم ذكرنا الأسباب الذاتية والموضوعية التي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع، وكذلك الأهمية التي يكتسيها في الحياة الاجتماعية والأكاديمية والمعرفية، ثم حددنا بعض المفاهيم الإجرائية التي استعملناها في الدراسة.

• الفصل الثاني: خصصناه للدراسات السابقة والمشابهة، وذلك نظرا لحدثة الموضوع(المنهج)، فقد عرضنا لمجموعة من الدراسات الوطنية منها والعربية والأجنبية، وأرفقناه بتعقيبات وتقييمات كمية في شكل جداول وخلاصات للاستفادة أكثر، ولتسهيل الاستدلال والاستشهاد بها أثناء مرحلة مناقشة نتائج البحث.

• الفصل الثالث: تناول الخطاب التربوي الدوركايي من جهتي التوازن والحادثة، وتطرقنا فيه الى مسيرة دوركايم العلمية بين السوسيولوجيا وسوسيولوجيا التربية، ثم ادلفنا الى موضوع الحادثة، لكون دوركايم أحد مؤسسيها منتصف القرن العشرين. وكذلك حضى مفهوم التوازن باهتمام واسهاب معتبر لإمالة اللثام عن كثير التناقضات التي تحوم حوله، ولتحديد وجهة نظرنا من مفهوم التوازن، وقدمنا كذلك خلال هذا الفصل عرضا نظريا عن البراديغم التوازني في سوسيولوجيا التربية، لكونه أحد خيارات التصنيف الحديثة، ومدى ملائمة الخطاب التربوي الدوركايي داخل هذا البراديغم. وأنهينا الفصل بتقديم نظري عن دور التربية في الحفاظ على توازن المجتمع من خلال الخطاب التربوي الدوركايي.

• الفصل الرابع: وقد خصصناه لمقاربة التحليل النقدي للخطاب، وفصلنا في ذلك مختلف القضايا ووجهات النظر التي تتعلق بهذه المقاربة، بدءا بالمفهوم والنشأة وشرح المفاهيم المتاخمة، وابرز أهم المداخل النظرية والأسس المنهجية، وأهم مناهج التحليل النقدي، مع اضافة عدة اجتهادات منهجية تخص مؤسسي هذه المقاربة.

• الفصل الخامس: ويتعلق بالإجراءات المنهجية للدراسة، حيث تم تقديم مجالات الدراسة، والعينة(المتن المدروس)، ومنهج الدراسة وبعض الشروط المنهجية للتحليل النقدي للخطاب.

• الفصل السادس والآخر: عرضنا من خلاله نتائج الدراسة ومناقشتها حسب الفرضيات، والدراسات السابقة والمشباهة، ووفق مقاربة البراديغم التوازني. وأخيرا الخاتمة، وقد ضمننتها أهم النتائج التي رأينا منفعتها آنية، وكذلك بعض التعليقات المفيدة على شكل توصيات لمن سيتابع هذا العمل لاحقا.

وقد تتوعت مصادر ومراجع الدراسة، من كتب عربية وأجنبية ومقالات علمية محكمة صادرة عن مجلات علمية محترمة وذات سمعة لباحثين مهتمين بقضايا تحليل الخطاب،

وبرسائل جامعية (ماجستير ودكتوراه) حديثة العهد، دون أن ننسى بعض المراجع من الشبكة العنكبوتية.

وفي الاخير فإننا إذ نعرض هذه الدراسة كواحدة من الدراسات التي حاولت الاعتماد على منهج مقارنة التحليل النقدي للخطاب، وقد تم تطبيقها على الخطاب التربوي الدوركامي في إطار البراديغم التوازني، وقد جمعت بين التخصص والمنهج والخلفية النظرية، ولمفكر من أبرز أقطاب السوسيولوجيا عموما وسوسيولوجيا التربية خصوصا. وغايتنا في ذلك هو إعادة إحياء هذا الانتاج الفكري الراسخ في سوسيولوجيا التربية، بأدوات بحثية حديثة تتماشى والظروف الراهنة.

وإننا نقر أن عملنا هذا لا يخلو من نقائص نتيجة صعوبات موضوعية اعترضتنا، وكذلك لقلّة الخبرة، إلا أنها دون شك ستكون زادا وسندا وإضافة علمية لكل باحث أو مهتم بقضايا سوسيولوجيا التربية والسوسيولوجيا بصفة عامة، فلست أدعي الإبداع أو التجديد، إنما أنا أحد السائرين على درب البحث العلمي، فإن أصبت فتوفيق من الله وإن أخطأت فمن نفسي والشيطان، ولأن كل محاولة بحثية قد يخالطها الخطأ من أي جانب، فما يكون لي من وسع إلا أنني قد اجتهدت

الفصل الأول

موضوع الدراسة

- تمهيد

1 - الإشكالية

2 - الفرضيات

3 - أسباب اختيار موضوع الدراسة

4 - أهمية الدراسة

5 - أهداف الدراسة

6 - تحديد مفاهيم الدراسة

- خلاصة الفصل

- تمهيد:

سنحدد من خلال هذا الفصل الإطار المنهجي للدراسة، والذي سنتبناه لدراستنا منطلقين من الإشكالية التي تسعى هذه الدراسة أن تجيب عنها، ثم يتم طرح الفرضيات المقترحة من طرفنا، وذكر الأسباب التي دفعتنا إلى دراسة هذا الموضوع، ثم صياغة الاهداف التي نرمي إلى تحقيقها من خلال التعمق بما فيه الكفاية لهذه الدراسة، مع ابراز الاهمية التي يكتسيها الموضوع من حيث انتماؤه للتخصص - علم اجتماع التربية - ومن حيث خدمته للمدرسة والمجتمع كمؤسستين مهمتين، وكذلك للمتخصصين في حقول التربية وعلم الاجتماع بصفة عامة، مع أبراز أهم المفاهيم التي استعملت في الدراسة.

1 - الإشكالية:

تلعب التربية في نظر دوركايم ومن خلالها كل المؤسسات التربوية في المجتمع، وخاصة المدرسة دورا محوريا داخل المجتمع الحديث، فهي تعتبر القناة التي يتم من خلالها نقل مجموع المعارف والأفكار الجماعية أو القيم التي يتم تقاسمها بشكل جماعي بين الأفراد¹. والرابط الوحيد الذي تتواصل من خلاله الأجيال في المجتمع الواحد، فهي - التربية - تعد بمثابة الفعل الذي يمارس من طرف الأجيال الراشدة على أولئك الذين لم يتأهلوا بعد إلى الحياة الاجتماعية، إن غايتها هو أن توقظ في الطفل وتنمي فيه عددا من الحالات النفسية والفكرية والأخلاقية التي يطلبها منه المجتمع السياسي في مجموعه، والوسط الخاص الذي توجه إليه، كما أنها لا تقدم نفسها فقط باعتبارها العملية الكبرى إن لم نقل الوحيدة التي يوجد المجتمع من خلالها. إذا كان من اللازم أن نبحث عن من له الفضل في وجود المجتمع، يجب القول أن التربية تضمن ما يكفي من الأفكار والأحاسيس بين الأفراد التي

¹ زكريا الابراهيمى: ايميل دوركايم والتأسيس السوسيولوجي للحدث، مؤمنون بلا حدود، مؤسسة الدراسات والأبحاث، قسم الفلسفة والعلوم الانسانية، الرباط، 2016، ص 15.

يستحيل وجود المجتمع في غيابها. بل هي الفعل الذي يمكن من خلاله أن نتحكم في شكل ونوع المجتمع الذي نريد.

إن قيمة التربية في المجتمع الحديث من حيث هي عملية اجتماعية كبرى، لا تقف فقط عند حدود المكانة التي تحتلها في كل الأنظمة الاجتماعية، وإنما توجد بشكل أساسي في الدور الذي يمكن أن تلعبه التربية في المجتمع، وفي ظل تمايز اجتماعي متنامي¹. وهو الأمر الذي عبر عنه دوركايم بشكل واضح، عندما اعتبر أن التربية في المجتمع الحديث يمكن أن تكون حلاً من بين الحلول الكبرى التي تلجأ إليها الدولة من أجل تجاوز حالة التمايز التي أمست تعيشها المجتمعات، خاصة مع غياب القدرة على تحديد هذه الحالة بشكل دقيق.

من خلال ما قدمه دوركايم حول موضوع التربية، من ناحية مفهومها ودورها وطبيعتها، ومسؤولية الدولة والمجتمع حولها، وانطلاقاً من التأسيس السوسيولوجي لها باعتبارها ظاهرة اجتماعية، تتعلق بالتطور والتغير الاجتماعي، فقد شكلت أعمال دوركايم حولها في مجمله خطاباً تربوياً، وذلك في إطار فكره السوسيولوجي الوظيفي، الذي يتحدد معرفياً بالبراديغم التوازني في سوسيولوجيا التربية، ويشكل إطاره النظري العام، من اجتماع للنظرية البنائية الوظيفية، والذي يعتبر دوركايم أحد روادها، ونظرية رأس المال البشري ونظرية النظم أو الأنساق. هذا البراديغم يعتبر أن التربية مسألة سياسية بالدرجة الأولى تتحدد في ظل علاقة نسقية بين النسق التربوي العام والنظام الاجتماعي السائد. فهي ليست مسألة خاصة أو تقف عند حدود المجال المنزلي، وتتحدد بمجموع الحقوق والحدود التي تمتلكها الأسرة نحو الطفل، وتقضي الدولة من التدخل فيها بشكل آلي².

¹ زكرياء الابراهيمى: مرجع سابق، ص 16

² المرجع نفسه: ص 16.

وإنما قضية جماعية واجتماعية، إذ كيف يعقل أن تتسحب الدولة من تدبير وظيفة اجتماعية. " إن التربية قبل كل شيء هي وظيفة اجتماعية، فإذا كان الهدف منها هو تكيف الطفل مع الوسط الاجتماعي الذي قدر له العيش فيه، فإنه من المستحيل أن لا تهتم الدولة بهذا النوع من العمليات، إذ كيف يمكن لها أن تغيب، وهي في هذا الشأن النقطة المرجعية التي يمكن أن نوجه من خلالها التربية وفعلها؟. إنها مسؤولة - أي الدولة - باستمرار على تذكير المدرسين بنوع الأفكار والأحاسيس التي يجب طبعها في الطفل، من أجل تحقيق الانسجام مع الوسط الذي يعيش فيه"¹.

في سبيل البحث عن إيجاد الشروط الموضوعية والمنهجية للبرهنة على مدى اتزانية الخطاب التربوي الدوركامي، ومدى اتساقه مع سياقه التاريخي الذي أنتج فيه، برغم أن صداه لا يزال مؤثرا في الوقت الراهن، نظير ما يملكه من الشروط والخصائص المعرفية والابستمولوجية، يقتضي الأمر الالتزام بفكرة تحليله وتفكيكه، سعيا لمعرفة مدى درجة اتزانيته، وتأكيد ضبط حدوده ضمن إطار البراديغم التوازني في سوسيولوجيا التربية، والذي تشكل النظرية البنائية الوظيفية احد مكوناته. واعتمادا على مبدأ التعدد المنهجي، كمقاربة للتحليل تجمع بين الأدوات التأويلية وتحليل اللسانيات، يستقر الرأي على اعتماد مقاربة التحليل النقدي للخطاب، كمنهج لتحليل الخطاب التربوي الدوركامي، متجاوزين بذلك المناهج البنيوية، لقصورها في البحث عن مختلف أشكال التفاعل الخطابي، والتي تسهم في إبراز نطاق الممارسات الاجتماعية الحاصلة من إنتاج النصوص واستهلاكها، والذي يمثل التغير الاجتماعي أحد نواتجها. فالتحليل النقدي للخطاب هو أحدث مقاربات تحليل الخطاب

¹ زكرياء الابراهيم: مرجع سابق، ص 17.

ذي التوجه اللساني، ويعنى بدراسة العلاقات الجدلية بين اللغة والخطاب و المجتمع، والسلطة التي تركزها تلك العلاقات، على صعيد الممارسة الاجتماعية¹.

وما تحدثه من تغيرات اجتماعية. وهو بذلك يستخدم مصطلحات التحليل النصي للربط بين بنية الخطاب والعلاقات السلطوية داخل المجتمع، وليتناول بذلك كيفية تحقيق هذه العلاقات وتثبيتها أو مناهضتها، من خلال التفاعل الخطابي². كما أن مقارنة التحليل النقدي للخطاب تتميز بأنها تقيم جسرا بين مجالين: التحليل اللغوي للنص، والعلوم الاجتماعية، وبالتالي فهو يحلله باعتباره معطى يستند اليه في تحليلاته النظرية³.

في سبيل اتباع خطوات تطبيق مقارنة التحليل النقدي للخطاب، يتطلب منا الأمر، تحديد مدونة (كوربيس)، تشكل لنا خطابا نصيا مكتوب، نعتمدها كمجتمع لدراستنا، ولا غرو في أن المتن الدوركايمي بعد مطالعته المستفيضة من قبل الباحث في المرحلة الاستطلاعية للدراسة، أرسى الاختيار عليه، نظير غناه بالمفاهيم والمعاني السوسولوجية والتربوية التي تلبي مختلف مطالب موضوع الدراسة، من اهداف وأهمية، وخلفيات نظرية والتخصص العلمي وغيرها. ولإثبات كيفية تحقيق العلاقات بين مختلف متغيرات التفاعل الخطابي، التي تنتج بواسطة التحليل النقدي للخطاب، تم اختيار كتاب: التربية الأخلاقية لمؤلفه إميل دوركايم كمدونة خطابية تصلح أن تكون مجتمع للدراسة الحالية، وذلك لاحتوائها على نصوص تربوية تشكل في مجملها، خطابا للبراديجم التوازني في سوسولوجيا التربية. وعليه تم صياغة الاشكالية العامة للدراسة وفق متطلبات مقارنة التحليل النقدي للخطاب كالاتي:

¹ محمد يطاوي: مؤلف جماعي، التحليل النقدي للخطاب، مفاهيم ومجالات وتطبيقات، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، برلين، 2019، ص 10.

² نورمان فيركلاف: تحليل الخطاب، التحليل النصي في البحث الاجتماعي، ترجمة طلال وهبة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2009، ص 07.

³ المرجع نفسه: ص 08.

1 - هل يساهم النظام المدرسي في الخضوع للنظام الاجتماعي من خلال ما طرحه دوركايم في كتاب التربية الأخلاقية؟

2 - هل تساهم البيئة المدرسية في التعلق بالهيئات الاجتماعية من خلال ما طرحه دوركايم في كتاب التربية الأخلاقية؟

2 - فرضيات الدراسة:

للإجابة عن التساؤلات المطروحة في الاشكالية، تم صياغة الفرضيات التالية:

* الفرضية الأولى:

* أكد دوركايم في كتابه التربية الأخلاقية على مساهمة النظام المدرسي في الخضوع للنظام الاجتماعي.

* الفرضية الثانية:

* أكد دوركايم في كتابه التربية الأخلاقية على مساهمة البيئة المدرسية في التعلق بالهيئات الاجتماعية.

3 - أسباب اختيار موضوع الدراسة:

هناك جملة من الأسباب كانت وراء خوض الباحث غمار هذا البحث منها:

3-1- الأسباب الذاتية:

أ - الرغبة في الاهتمام بالدراسات ذات الطابع اللساني (اللغة - الخطاب) في حقل العلوم الاجتماعية، والتي تعتمد المناهج الكيفية في الفهم والتأويل، والابتعاد عن الدراسات ذات الطابع العلائقي والتي تعتمد المناهج الكمية.

ب - لكون هذا الموضوع يدخل في صلب التخصص، حيث يعد الخطاب التربوي صلب اهتمامات علم اجتماع التربية.

ج - الرغبة في الاهتمام بقضايا تحليل الخطاب، ومدى تأثيرها على حقل العلوم الاجتماعية لكون الخطاب يشكل موضوعا بينيا بين عدة تخصصات متعددة منها علم

الاجتماع. ويساهم بوجوه عدة في قضايا متعددة تدخل في صلب اهتمامات علم الاجتماع كالتغير الاجتماعي والثقافي والمعرفي وغيرها.

د - السعي في المساهمة لإثراء مناهج العلوم الاجتماعية، وذلك بالاستفادة من تطبيق مقارنة التحليل النقدي للخطاب، كمقاربة تفسيرية حديثة، تساهم بشكل لافت للانتباه في سيرورة البحوث السوسيولوجية، والابتعاد قدر الإمكان عن المناهج التقليدية السائدة.

هـ - الاستفادة من تطبيقات مقارنة التحليل النقدي للخطاب في الدراسات السوسيولوجية، والاطلاع على مختلف الأدوات والخطوات البحثية المستعملة من خلال الدراسات السابقة في هذا الموضوع.

3-2- الأسباب الموضوعية:

أ - السعي لتطبيق مقارنة التحليل النقدي للخطاب داخل الاطار البنائي الوظيفي، من خلال الخطاب التربوي التوازني، لتأكيد تثبيت مفاهيمه المحورية ومدى علاقاتها على صعيد الممارسات الميدانية.

ب - إثراء الرصيد المعرفي لسوسيولوجيا التربية بالنتائج الحاصلة من دراسات التحليل الألسني للخطاب التربوي، نظير اهتمامها باللغة كظاهرة اجتماعية تعتمد في بناء المناهج الدراسية.

4 - أهمية الدراسة:

* تبرز أهمية دراسة هذا الموضوع من حيث أنه يعالج موضوعا بالغ الأهمية، باعتبار أن الخطاب التربوي الدوركيمي يشكل أرضية صلبة تأسست عليها سوسيولوجيا التربية برمتها، من وجهة نظر ابستمولوجية. لذا فإن العمل على إعادة احياءه واسقاطه على الواقع التربوي المعاصر، يشكل اساسا من بين أسس أخرى لإدارة خطاب تربوي متوازن، بكونه لا يزال يحمل كثيرا من القيمة والفائدة العلمية.

* الاهتمام بالخطاب التربوي التوازني، للخروج من دوائر الجدل الايديولوجي، والصراعات المؤسسية التي أفقدت المدرسة كمؤسسة اجتماعية الكثير من اهدافها وخصائصها.

* التأكيد على أهمية الدراسات الألسنية والتحليل اللغوي في حقل سوسيولوجيا التربية والتي تعتمد المناهج الكيفية للاستفادة من التأويلات الواقعية ومدى ارتباطها بالنظرية الاجتماعية.

* السعي لتثبيت العلاقات والمفاهيم التوازنية داخل الخطاب التربوي التوازني بالإطار النظري من خلال البراديغم التوازني، ومدى اسهاماتها في حقل سوسيولوجيا التربية.

* السعي من الاستفادة من أهمية الربط بين التحليل اللساني للخطاب بالممارسات الاجتماعية، ومدى مساهمتها في التغير الاجتماعي من خلال تطبيق مقارنة التحليل النقدي للخطاب.

5 - أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الى:

- أ - ابراز أهمية مقارنة التحليل النقدي للخطاب في بحوث سوسيولوجيا التربية.
- ب - ابراز الكيفية التي عبر بها الخطاب التربوي الدوركايي عن مدى تأثير ومساهمة المدرسة في الحفاظ على النظام الاجتماعي والحياة الاجتماعية برمتها.
- ج - التعرف على مظاهر تأثير ومساهمة النظام المدرسي في الخضوع للنظام الاجتماعي (علاقة المدرسة بالنظام الاجتماعي)
- د - التعرف على مظاهر تأثير ومساهمة البيئة المدرسية على مدى التعلق بالهيئات الاجتماعية الأخرى.

6 - تحديد مفاهيم الدراسة:

توجد مجموعة من المفاهيم، ترتبط ارتباطاً مباشراً بالموضوع، تشكل العناصر الأساسية لموضوع البحث، حيث تقتضي ضرورات البحث العلمي تحديدها، لأن المفهوم هو أساس لغة التعامل الإنساني ووسيلة للتعبير عن أفكار وحالات وأوضاع محددة، يكتسي المفهوم أهمية قصوى في عملية البحث الاجتماعي، فعن طريق هذا التحديد يمكن للباحث أن يحصر المعلومات التي عليه جمعها¹.

لقد اجتمعت في الدراسة الحالية مجموعة من المفاهيم الأساسية، هي التحليل النقدي للخطاب والبراديغم التوازني، ومفهوم سوسيولوجيا التربية ومفهوم التوازن. وقد أفردنا لمفهومي التحليل النقدي للخطاب والبراديغم التوازني فصلين مستقلين تابعين لدراستنا، لذا سيكون تناولهما بدون تفاصيل كبيرة، ونترك التفاصيل الدقيقة في الفصل الخاص بكل واحد منهما.

6-1 : التعريف الاجرائي للتحليل النقدي للخطاب:

التحليل النقدي للخطاب هو مقارنة أو آلية في تحليل الخطاب تعتمد على اللغة باعتبارها ممارسة اجتماعية، وتعنى بطرق التعبير عن الايديولوجيا وعلاقات القوة التي تتضح من خلال اللغة. أي هو المنهج الذي سنطبقه في دراستنا الحالية على المدونة الخطابية والمتمثلة في محاضرات من كتاب التربية الأخلاقية لمؤلفه ايميل دوركايم، الجزء الثاني من الكتاب المذكور أعلاه من الصفحة 124 إلى الصفحة 274 أي حوالي 150 صفحة والتي تشمل 10 محاضرات كان قد ألقاها دوركايم سنة 1903 حين كان استاذاً لكرسي التربية وعلم الاجتماع في جامعة السوربون.

¹ ابراهيم ابراشي: المنهج العلمي وتطبيقاته في العلوم الاجتماعية، دار الشروق، عمان، 2008، ص 235.

6 - 2: التعريف الإجرائي لمفهوم البراديغم التوازني:

هو النموذج الإرشادي في حقل سوسيولوجيا التربية، والذي يضم كل من النظريات البنائية الوظيفية التقليدية، ونظرية رأس المال البشري، ونظرية النظم أو الأنساق. يتحدد هذا البراديغم بمتغير التوازن في تفسير الواقع الاجتماعي، وبمتغير التحليل الكمي أو الكيفي في تحديد نمط المعارف والمعتقدات والذوات. وهو أي - البراديغم - الذي سنعتمده كمقاربة نظرية أو للتعليل السوسيولوجي للتحليل النقدي للخطاب.

6 - 3: التعريف الإجرائي لمفهوم التوازن:

*مفهوم التوازن، لغة واصلاحاً:

بلفظيه في العربية والانجليزية، أتى مفهوم التوازن Equilibrium من "وزن" العربية و "Libra" اللاتينية، وكلاهما يشير للميزان. ويقال: "توازن الشيطان إذا تساوى بالوزن، و" وهذا يوازن هذا إذا كان على رتبته أو كان محاذيه"¹.

وقد جاء في قاموس التراث الأمريكي، أن التوازن هو: "الحالة التي تكون فيها المؤثرات الفعالة كافة متأثرة بالنتائج الأخرى مجتمعة، وينتج عنها استقرار، وتعادل، أو نسق ثابت"².

يعرفه ريدينج Reading، أنه: "حالة تعادل Balancing أو تساوي القوى في نسق معين"³.

¹ علي عبد الكاظم كامل الفتلاوي: مفهوم التوازن في نظريات ومدارس علم الاجتماع، كلية الآداب بني الوليد، قسم علم الاجتماع، مجلة المنتدى الجامعي، العدد الثالث، 2013، ص 147.

² Morrisse, M. (Ed), The American Heritage Dictionary of English Language, Houghton Mifflin Company, Boston, 1981, p.442

³ Reading, H .F, Adictionary of Social Science. Routelage and Kegan Paul, London- Boston and Hently, 1978, p. 77.

أما تشابل Chapple، وكون Coon، فيشيران إلى: " تلك الحالة من حالات نسق معين عندما تضغط عليه قوة صغيرة، تحدث فيه تغيير معين. وحالما تزول هذه القوة، يعود النسق إلى حالته السابقة تقريبا"¹.

نلاحظ أن المضامين السابقة لمفهوم التوازن، اتصفت بعمومية التصوير لوضع أي نسق، سواء أكان طبيعيا أو اجتماعيا، ولم تخرج عن معنى التبادل والمساواة، الذي يستمد دلالاته من وصف حالة الميزان. لكن إضافة صفة " الاجتماعي " إلى التوازن، تعود إلى مضامين ودلالات أبعد.

عرف دينكن ميشيل التوازن الاجتماعي، بأنه: " حالة الموازنة التي تقع في النظام الاجتماعي، أي الموازنة بين أجزائه ومركباته المتناسقة خصوصا، الموازنة بين النظام والبيئة التي يوجد فيها"².

ويبدو أن مقصوده بالموازنة هو الدلالة اللغوية السابقة، أي التساوي والتعادل، الذي يجعل من النظام وكأنه كيان ثابت وجامد.

يرى الباحث أن الموازنة التي ذكرها ميشيل، خصوصا بين النظام والبيئة الذي يوجد فيها، أنها جاءت متسقة مع الفرضية الثانية للدراسة، والتي تبحث في شروط تأثير البيئة المدرسية في مدى التعلق بالهيئات الاجتماعية.

وقد خلص ذياب عيوش في دراسته عن التوازن في النظرية الاجتماعية إلى أنه: " الحالة التي تكون فيها متغيرات النسق ذات علاقة متبادلة، بحيث تبقى ثابتة القيمة، بفضل التفاعل فيما بينها"³.

¹ علي عبد الكاظم الفتلاوي، مرجع سابق، ص 147.

² دينكن ميشيل: معجم علم الاجتماع، ترجمة احسان محمد الحسن، دار الرشيد للنشر، بغداد، 1980، ص 127.

³ ذياب علي عيوش: النظرية الاجتماعية المحدثه، دراسة نقدية لموقف نظريات التوازن في علم الاجتماع من قضايا التغيير والصراع، مطبعة دار الايتام الاسلامية، القدس، 1982، ص 3.

وقد وجد ديفيد ايستون D.Easton بعد مراجعته للتعريفات التي عالجت مفهوم التوازن الاجتماعي، أنها ركزت على فكرتين أساسيتين: الأولى تتمثل في التساند الوظيفي لعناصر أو متغيرات النظام كافة، والثانية، أن هذه العناصر والمتغيرات تسلك سلوكا محددا، كفعل ورد فعل، مع بعضها الآخر وصولا إلى نقطة تمثل حالة الاستقرار ولو للحظة¹. ذلك أن التوازن الاجتماعي هو تعبير عن: محصلة تعادل القوى المتجاذبة، أو المتصارعة. فإذا تعادلت قوتان متضادتان أو متنافستان في المجتمع، فمعنى ذلك، تعادل الفعل ورد الفعل، مما يؤدي إلى حالة من الاستقرار النسبي.

من خلال هذا التعريف عاليه، يرى الباحث، اننا نلمس آثارا واضحة في ثنايا الخطاب التربوي الدوركيمي، من خلال معانيه وألفاظه تشير بصورة واضحة إلى شذرات تؤكد أن دوركايم ينحو مسلكا واضحا إلى إثبات مفهوم التوازن الاجتماعي بين مختلف المتغيرات المتفاعلة (المدرسة، النظام الاجتماعي، البيئة المدرسية...)

يشير مفهوم التوازن إلى حالة بنائية قائمة على الاستقرار النسبي، واختزال التوترات والاختلالات إلى أدنى مستوياتها الممكنة، إن التوازن لا يرتكز بالضرورة على الندية أو التكافؤ بين الأطراف المتفاعلة، لكنه يرتكز في المقام الأول على (اتفاق مشترك) أو معيار مشترك بين الأطراف المتفاعلة. لذلك فإن التمايز البنائي الذي يتضمن اختلاف الوحدات البنائية وتكاملها يشهد حالة من التوازن، بموجب الاتفاق المعياري المشترك بين الوحدات الفاعلة في هذه الصيغة البنائية المتميزة².

من خلال ما تقدم من مضامين، وبغية استخلاص مفهوما دلاليا للتوازن، تتضمن صياغته الانتفاع من كل ما ورد في الاتجاهات النظرية التوازنية في علم الاجتماع، فإن

¹ Easton, D: The Political System, Knopf, New York, 1953, P. 268.

² محمد عبد الكريم الحوراني: النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، التوازن التفاضلي صيغة توليفيه بين الوظيفة والصراع، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، 2008، ص 255.

مفهوم التوازن الذي يستخلصه الباحث هو: إن التوازن الاجتماعي يشير إلى عمليات التكيف والتعديل النظامية والطارئة، التي تتكفل صيانة المجتمع وانساقه الفرعية بمواجهة مختلف أشكال الانحرافات والتوترات والاختلالات البنائية والمعوقات الوظيفية، الداخلية منها والخارجية، التي قد تعترض أو تحول دون أداء دوره على النحو المتوقع، تبعاً للقيم والمعايير السائدة في المجتمع.

6 - 4: تعريف سوسيولوجيا التربية أو علم اجتماع التربية:

علم اجتماع التربية فرع من فروع علم الاجتماع، يهتم بدراسة المؤسسات والمنظمات التربوية في المجتمع، وكان كل من ماكس فيبر (1864-1920)، وإميل دوركايم (1858-1917)، من البناء الأوائل لهذا العلم، ثم نما وازدهر بعد الحرب العالمية الأولى. يستخدم هذا العلم المناهج المقارنة في دراسة العلاقات الوظيفية بين التربية، وبين مؤسسات المجتمع مثل المؤسسات السياسية، والدينية، والقربانية، أي أنه يعتبر النظام التربوي أو المدرسي، نظاماً مستقلاً من العلاقات الاجتماعية، يمكن دراسته وفهمه بتطبيق نظريات التنظيم الاجتماعي¹. وعليه فإن علم اجتماع التربية يدرس الطبيعة الاجتماعية للتربية، ويعتبر المدرسة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى جزءاً من نظام المجتمع².

والباحث في علم اجتماع التربية يحلل العمليات التربوية كظاهرة اجتماعية، أو نتاج اجتماعي.

يعرف جلال السناد علم اجتماع التربية بقوله: "هو العلم الذي يهتم بدراسة الظاهرة التربوية كظاهرة اجتماعية، وما يرتبط بها من نظم وانساق اجتماعية ومشكلات تربوية، دراسة علمية وصفية وتحليلية، بغرض فهم تلك الظاهرة ونظمها ومشكلاتها، من حيث نشأتها

¹ دينكن ميشيل: مرجع سابق، ص 232.

² صلاح الدين شروخ: علم الاجتماع التربوي، دار العلوم للنشر والتوزيع، عناية، 2004، ص 8.

وتطورها والعلاقات التي ترتبط بالظواهر والنظم الاجتماعية الأخرى، والوظائف التي تؤديها القوانين التي تحكمها في نشأتها وتطورها وأدائها لوظيفتها"¹.

يعرف عبد الله المجيدل علم اجتماع التربية بأنه: " إن علم اجتماع التربية يشكل جانبا تطبيقيا من علم الاجتماع، وهو بذلك العلم الذي يصف ويشرح العلاقات الاجتماعية التي فيها ومن خلالها، يكتسب الانسان وينظم خبرته. كما أنه العلم الذي يدرس الصلات والعلاقات المتبادلة بين المجتمع والتربية وتأثير الوسط الاجتماعي والمربين على نمو الأطفال"².

من التعريفات السابقة يستخلص الباحث بأن علم اجتماع التربية، فرع علمي من علم الاجتماع، يتناول بالدراسة العلمية الظاهرة التربوية من جوانب علاقتها بمختلف نظم المجتمع الأخرى للمساهمة في تطويرها والبحث عن حلول لمختلف مشاكلها، ومن أجل المساهمة كذلك في تطوير المجتمع التي توجد فيه.

¹ جلال غربول السناد: علم الاجتماع التربوي، دار الاعصار العلمي للنشر و التوزيع، عمان، 2014، ص 43.

² عبدالله شمت المجيدل، علي أسعد وطفة: دراسات في سوسيولوجيا التربية، دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، 2015، ص 28.

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل، تم عرض إشكالية الدراسة وفرضياتها، وكذلك تم التطرق لأسباب اختيار موضوع الدراسة، بالإضافة إلى ذكر أهمية وأهداف الدراسة، وانتهاءً بتحديد أهم المفاهيم المحورية التي تتناولها الدراسة، والتي تشكل المفاتيح الرئيسية للولوج إلى عمقها، وقد حظي مفهوم التوازن باهتمام أوسع، ومرد ذلك لأنه يشكل نقطة تلاقي لكل من الخلفية النظرية للدراسة (البراديغم التوازني) وخصائص مجتمع الدراسة (الخطاب التربوي التوازني).

وتم كذلك، ونظرا لضرورات وأغراض البحث، استثناء من هذا الفصل، عنصر الدراسات السابقة والمشابهة لموضوع الدراسة، واستقلالها بفصل خاص.

الجانب النظري

الفصل الثاني

الدراسات السابقة والمثابفة

تمهيد

1- الدراسات العربية والوطنية والأجنبية

2- تقييم وتعقيب على الدراسات التي تم عرضها

خلاصة الفصل

تمهيد:

خدمة لأغراض الدراسة، واستثمارا أكثر للأدبيات التي تهتم بقضايا تحليل الخطاب، من مختلف الأغراض اللغوية واللسانية، والبلاغية والحجاجية و السيميائية والنقدية وغيرها من الأغراض، ارتأى الباحث أن يخصص فصلا مستقلا للدراسات السابقة والمشابهة لموضوع الدراسة.

وقد تم تقسيم الفصل، وما يتماشى وأهداف البحث وأغراضه إلى جزئين: فالجزء الأول خصص لنتناول الدراسات العربية والوطنية، والدراسات الأجنبية، أما الجزء الثاني، فقد خصص كمساحة للتعليق والتعليل السوسيولوجي على مواضيع الدراسات المعروضة.

1- الدراسات العربية والوطنية والأجنبية:

جدول رقم (1): يوضح ترتيب الدراسات ترتيبا تصاعديا

الترتيب	عنوان الدراسة	الباحث	السنة	المكان	الانتماء	مناهج الدراسة
01	الخطاب الاصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري - رؤية سوسولوجية نقدية	مداد عماد	1999	المغرب	عربية	- منهج تحليل الخطاب - المنهج الوصفي
02	لغة التربية، تحليل الخطاب البيداغوجي	أوليفي روبرول	2002	فرنسا	أجنبية	- منهج التحليل البلاغي - منهج التحليل التداولي
03	تحليل الخطاب في ضوء علم اجتماع المعرفة	رينر كيلر	2007	المانيا	أجنبية	- منهج التحليل النقدي للخطاب
04	الخطاب التربوي مقابل الخطاب السياسي في التغير الاجتماعي- منظور فلسفي اسلامي.	عبدالرحيم محمد الصاديق البخيت	2007	السودان	عربية	- المنهج الاستقرائي - المنهج الوصفي التحليلي - المنهج التاريخي المقارن
05	الابعاد الاجتماعية لإنتاج واكتساب المعرفة، حالة علم الاجتماع في الجامعات المصرية	أحمد بدوي موسى	2009	مصر	عربية	- منهج التحليل النقدي للخطاب
06	ابعاد الخطاب التربوي في شعر عبد الخالق العف	محمد مصطفى كلاب	2009	فلسطين	عربية	- المنهج الوصفي التحليلي
07	من نحو النص إلى تحليل الخطاب النقدي	توين فان دايك	2010	هولندا	أجنبية	- المنهج الوصفي التحليلي

08	اللغة العربية واشكالات تعليمها بين واقع الازمة ورهانات التغيير - تحليل نقدي للخطاب التربوي	أبرير بشير	2010	الجزائر	جزائرية	- منهج التحليل النقدي للخطاب
09	الخطاب التربوي لغانم حمودات ما بعد الحداثة	ايمان عبدالحميد محمد الدباغ	2014	العراق	عربية	- المنهج الوصفي التحليلي
10	أزمة الكفاءات العربية، رؤية حضارية ومقاربة اجتماعية لأسباب الهجرة وتصور الحلول	عبدالرحمان بودرع	2015	المغرب	عربية	- منهج التحليل النقدي للخطاب
11	النساء في وسائل الاعلام السورية الناشئة، تحليل نقدي للخطاب الاعلامي: 2011-2016	رانا خلف	2016	هولندا	عربية	- منهج التحليل النقدي للخطاب
12	البعد التداولي في الخطاب النقدي عند المبرد، الكامل في اللغة والأدب أنموذجا	سامي شهاب أحمد	2016	العراق	عربية	- منهج التحليل النقدي للخطاب
13	عهد الامام علي رضي الله عنه لمالك الأشتري، دراسة في هدي التحليل النقدي للخطاب	خالد حوير شمس	2017	العراق	عربية	- منهج التحليل النقدي للخطاب
14	لغة الخطاب التربوي بين التبليغ والتداول، كتاب صحيح البخاري أنموذجا	حوري رزقي	2018	الجزائر	جزائرية	- المنهج الوصفي - المنهج التداولي
15	خطاب الحياة اليومية لدى الطالب الجامعي بين الخطاب التربوي والمجتمعي، دراسة ميدانية لعينة من الأحياء الجامعية	حفيظة مخنفر	2018	الجزائر	جزائرية	- منهج التحليل النقدي للخطاب

* الدراسة الأولى:

- العنوان: الخطاب الاصلاحى التربوى بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضارى، رؤية سوسىولوجية نقدية¹.
- الباحث: مداد عماد
- المكان: المركز الثقافى العربى، الدار البيضاء، المغرب.
- السنة: 1999.
- أهداف الدراسة:
- التأكيد على الوضع الإشكالى لمسألة الاصلاح التربوى، وإبراز بعض أبعاده ودلالاته وارتباطاته بمجمل التحولات الفكرية والاجتماعية والحضرية.
- توجيه البحوث الفكرية نحو الكشف عن المنطلق المتحكم فى هذا النوع من الخطابات.
- التركيز على التفكير النقدي لبعض الخطابات الرائجة حول مسألة واقع الأزمة التربوية، وشروط اصلاحها بغرض ارجاعها إلى ما يؤسسها من خلفيات ابستمولوجية واجتماعية متداخلة، تؤثر سلبا او ايجابا على مستوى تأطير و توجيه الممارسة العملية.
- المساهمة فى انتاج خطاب عملي تأسيسى حول بعض القضايا التربوية، يتجاوز خطاب المراكمة والتجميع المعلوماتي، حول هذه القضايا، مؤسسا لنقد منهجي متعدد الأبعاد.
- إشكالية الدراسة:

فى ظل الوضع المتأزم للأنظمة التربوية للمجتمعات العربية، وأمام تحديات التحول الحضارى، أصبحت الجهات السياسية المسؤولة تنتج وتروج لمصطلحات تروم " الاصلاح" محاولة بذلك تخطي الأزمة، هذان المفهومان، الأزمة والاصلاح أصبحا من أكثر و أخطر المفاهيم شيوعا فى فكرنا التربوى، وهما يندرجان ضمن خطاب وتصورات تبسيطية لبعض

¹ مصطفى محسن: الخطاب الاصلاحى التربوى بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضارى، رؤية سوسىولوجية نقدية، المركز الثقافى العربى، الدار البيضاء، 1999.

القضايا التربوية والاجتماعية والاقتصادية، تختزل الواقع المتعدد في بعض جوانبه، وتفتقد للنظرة الشمولية لهذا الواقع، وترسم صورة فكرية اختيارية ضيقة، تولي الاعتبار للتطبيق العملي والتحليل الملموس للواقع، غير مكترثة بالمعرفة العلمية والفهم المطابق للوضع المعني، في ارتباطاته وابعاده الفكرية و الحضارية، ولم تنتج طروحاتها أي برامج أو مشاريع اصلاحية تنموية.

- فرضيات الدراسة:

انطلاقا من الإشكالية أعلاه، يسعى الباحث إلى ايجاد مرتكزات و أسس جديدة لتأسيس بحث نظري تحليلي نقدي لتجديد التصورات الفكرية والأيدولوجية لصياغة الخطاب الإصلاحي التربوي في ظل التحديات الحضارية الراهنة.

- منهج الدراسة:

يحاول الباحث انطلاقا من تخصصه السوسيولوجي، ومن مشروعه النقدي الإصلاحي، وعن طريق منهج تحليل الخطاب التربوي، والمنهج الوصفي، انجاز بحثه بالشروط الموضوعية، وبالمنهجية العلمية، الحصول نتائج تؤسس لاحقا لتنفيذها عمليا من أجل الإصلاح التربوي المنشود.

- عينة الدراسة: (المتن المدروس)

جدول رقم (2) يوضح خصائص عينة الدراسة الأولى

الرقم	عنوان المتن	المؤلف	دار النشر	السنة	البلد	عدد الصفحات	الترقيم الدولي ISBN
01	الخطاب الإصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري، رؤية سوسيولوجية نقدية	مصطفى محسن	المركز الثقافي العربي	1999	المغرب	196	بدون ترقيم دولي

الكتاب المذكور أعلاه، لمؤلفه مصطفى محسن، والذي يحوي 196 صفحة، والمعنون: بالخطاب الإصلاحى التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري، رؤية سوسيولوجية نقدية، وهو مقسم إلى ستة مباحث بالإضافة إلى ملحقات مقتطفة من بعض المشاريع الإصلاحية.

- نتائج الدراسة:

- تقييم بعد توصيف الوضع الحالي لإشكالية المناهج و المقررات الدراسية.
- إعادة بعث ورسكلة برامج تكوين المدرسين والأطر التربوية.
- تحديث مجال التوجيه المدرسي.
- اصلاح اشكالية وتجديد آليات وشروط اشتغال الهياكل والأجهزة والمؤسسات والأطر التنظيمية.

- توفير آليات جديدة لحل اشكالية تعميم التعليم.

- مكانة الدراسة من الدراسة الحالية:

هذه الدراسة تلتقي وتتقاطع مع الدراسة الحالية من ناحية الموضوع، فهي تتناول الخطاب التربوي من زاوية الإصلاح، ودراستنا تتناول ايضا الخطاب التربوي لكن من أجل اثبات خاصية التوازن في طبيعته. كما أننا نلمس للباحث بعض التأييد في طرحه للحلول من أجل الاصلاح للمقاربة اللبرالية كأحد المناهج للإصلاح، والتي تمتد جذورها التاريخية والمعرفية من التوجهات العامة للاطار البنائي الوظيفي، الذي ينتمي اليه الخطاب التربوي الدوركاي، موضوع دراستنا.

* الدراسة الثانية:

- العنوان: لغة التربية، تحليل الخطاب البيداغوجي¹.

- الباحث: أوليفي روبول

¹ أوليفي روبول، لغة التربية، تحليل الخطاب البيداغوجي، ترجمة عمر أوكان، دار افريقيا الشرق، بيروت، 2012.

- المكان: جامعة السوربون، باريس

- السنة: 2002.

- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الى:

- ابراز خمسة أنماط للخطاب البيداغوجي

* الخطاب الرفض

* الخطاب المحدد

* الخطاب الوظيفي

* الخطاب الإنساني

* الخطاب الرسمي

- تحديد واكتشاف مختلف الشعارات والأساليب البلاغية لمختلف أنماط الخطاب

البيداغوجي، واكتشاف مدى ايديولوجيته سريرا في تبريره لسلطة ما.

- التأكيد على حتمية أدلجة الخطاب البيداغوجي، ولا يهم كثيرا صدقه، والمهم هو ليس

اصطلاحاته، ولا السمة الايجازية والسجالية لصيغه البلاغية و اللاشعورية لحجابه

ولأسلوبه، بل المهم هو طبيعته المغرضة والغائية.

- تأكيد الباحث على أن غاية دراسته لم تكن قط تهدم للهدم وانما بهدف النظر بعمق من

أجل التطوير، ويؤكد أن لهذه التحاليل لمختلف أنماط الخطاب البيداغوجي نتائج ايجابية.

- يصل الباحث إلى أنه من البديهي، أن كل النصوص التي تم تحليلها ليست مؤدلجة

بنفس الدرجة، فبعضها أكثر تباينا من البعض الآخر، وأكثر نقدا و أصالة.

- تؤكد هذه الدراسة أن لكل نمط من الأنماط الخمسة للخطاب البيداغوجي، جزء لا يمكن

استبعاده من الصدق. فالخطاب الرفض هو ذاك الذي يطرح الأسئلة الجوهرية، ويفضح جيدا

الادعاءات، ويفضله لا يمكن للبيداغوجي بعد أن يعمل أو يفكر مثلما كان عليه الأمر

سابقاً، والخطاب المحدد هو ذلك الخطاب الذي بواسطته دخل الطفل العالم، واعترف به كفاعل له كامل العضوية في العلاقة التربوية. وللخطاب الوظيفي الفضل في البحث عن الدقة والفعالية، مصححاً بذلك تجاوزات الخطابات الأخرى. والخطاب الإنساني هو ذلك الخطاب الذي يتمسك في مواجهته للإغراء المزدوج للسهولة والمردودية، بالقيمة المشكلة للثقافة، باعتبارها تراثاً إنسانياً يتجاوز كل المعارضات الاجتماعية، وفي الآن نفسه، هو وسيلة لا مثيل لها لتكوين الحكم لدى الفرد. أما فيما يخص الخطاب الرسمي، فهو الخطاب الوحيد المتعدد، وهو بذلك يوقف كل الإغراءات العصبية القوية جداً، والرائجة كثيراً في هذا المجال.

- تؤكد الدراسة على أنه إذا كان كل نمط من هذه الخطابات أيديولوجياً، فإن الحاصل هو أنه لا يمكن الاستغناء عن الأيديولوجيا لنفس السبب المتجلي في أنه لا يمكن الاستغناء عن السلطة. المهم معرفة ذلك، والتساؤل بوضوح عن وسائل السلطة وخصوصاً عن غاياتها.

- الباحث ومن خلال هذه الدراسة، وبعد تحليله لأنماط الخطابات المذكورة أعلاه، يؤكد: أنه لا يمكن خلو النتائج من توجه أيديولوجي، بالإضافة إلى تأكيده على إمكانية تموضع خطابه الخاص، واكتشاف بلاغته، و إلى أي نمط من الأنماط الخمسة تتقارب آثاره، كما أنه دائماً في نفس أهداف الدراسة يثبت الباحث القول أن الخطاب البيداغوجي هو أكثر الخطابات أيديولوجية، صيغة مبالغ فيها، ولم يبرهن عليها فعلياً عن طريق مقارنة الخطاب التربوي البيداغوجي مثلاً بخطابات أخرى، مثل الخطاب السياسي، و الخطاب الديني و الخطاب الاقتصادي.....الخ.

- يصل الباحث من خلال تحليله للخطابات الآتفة الذكر، إلى أن الحجة غير كافية، لكن التربية، بعد كل شيء، هي التي تصنع الإنسان، ولا يمكنها بواسطة هذه السلطة الرهيبة، أن تكون غير أيديولوجية، فخطابها بالضرورة يمرر مشاريع ومرامي وقيماً، لا يمكنها قط أن

تكون موضوعية، وستبقى دائما في صراع مع خطابات أخرى، فخطاب بيداغوجي بدون أيديولوجيا سيكون خطابا فارغ.

- إشكالية الدراسة:

يعتبر الخطاب البيداغوجي أكثر الخطابات أيديولوجية، بل إنه أكثر أيديولوجية من الخطاب السياسي ذاته، على الأقل في عصرنا الراهن. يبدو هذا التأكيد مفارقة، طبعاً لأن الخطاب الأيديولوجي، هو ذلك الخطاب الذي يهدف إلى إعطاء مشروعية لسلطة ما. فما هي؟، والحالة هذه، السلطة التي يمكن أن يخدمها الخطاب البيداغوجي جيداً: ألا يرغب تماماً في خدمة التلميذ؟، بيد أن الخصومات، و العواطف التي يستثيرها أو تستثيره، والتبريرات العقلية أو شبه العقلية التي يستند إليها، الخليط الانفجاري للمنطق و الانفعالية الذين يؤسسانه، كل ذلك يدل على إنه أيديولوجي في العمق، والموضوع في هذه الدراسة هو أن يتم إظهار كيف ولماذا أن الخطاب البيداغوجي أيديولوجي؟

- فرضيات الدراسة:

- الفرضية الأولى: قبل دراسة الخطاب البيداغوجي، لنحدد أولاً ما ينبغي أن يقصد من كلمة خطاب. فهذا الاصطلاح، الذي صار حالياً ادعاء فارغاً من طرف كل العلوم، يشتمل بالفعل، على عدة معان.

- الفرضية الثانية: يتضمن الحديث عن الخطاب البيداغوجي بالمعاني الثلاثة لكلمة خطاب، المعنى الشائع، والمعنى اللساني المختزل، وأخيراً المعنى اللساني الموسع، والأفضل أن يكون ذلك بالمعنى الثالث.

- الفرضية الثالثة: ليس هناك نمط واحد للخطاب البيداغوجي، فكل الخطابات البيداغوجية المتلقاة في حقبة معطاة تعرض من هذا المنطلق ذاته بعض الوحدة، وهي رغم تنوعها، ورغم تعارضها تنتمي إلى صراع مشترك. وعلى العكس من ذلك، فبعض أنماط الخطاب، التي

كانت مهيمنة في حقبة أخرى، ستكون مستحيلة في حقبتنا الراهنة، لأنها تتموضع خارج حدود هذا الصراع.

- منهج الدراسة: استخدم الباحث منهجين:

- منهج التحليل البلاغي: وذلك بتطبيق البلاغة على البيداغوجيا أو بالأحرى، على الخطاب البيداغوجي، مما يجعل فيها بحق، منهاجا تفسيريا، بل و أكثر من ذلك منهاجا تأويليا، يؤهلها لأن تكون علم الخطاب كما يعرفها الباحث نفسه، أو علم الخطابات، لكي يفهم الخطاب بمعناه السيميائي الذي يتجاوز الأدلة اللغوية إلى غير اللغوية.

- منهج التحليل اللساني: والذي يتعلق باللغة باعتبارها موضوعا للسانيات، فالبحث لا يهتم بالتربية بالدرجة الأولى، بل يهتم بلغتها من خلال تحليل ألفاظها وجملها وخطاباتها، والذي وضح الباحث من خلالها أن لغة التربية هي لغة ايديولوجية في جوهرها، بل هي أكثر ايديولوجية من سائر الخطابات الأخرى، بما فيها الخطاب السياسي ذاته. حين اعتبر أنه توجد في اللغة وتمارس أخطر السلط وأعتاها على الإطلاق من خلال فرض قواعد، التي ينبغي على المتكلم الخضوع لها. بوعي منه أو دون وعي.

- نتائج الدراسة: جدول رقم (3) يوضح نتائج الدراسة الثانية.

الخطاب	النتائج				
	سمات	غايات التربية	اصطلاحات مميزة	متنوعات	انحدار
الخطاب الرافض	رفض كلي للمؤسسة، ضد بيداغوجي	مجتمع لا طبقي	قمع، تلاعب، مسترجع	متمركز، تحرري، نفس تحليلي	العدمية والمحافظة عن طريق الانهزامية
الخطاب المجدد	الانطلاق من الطفل، فتح المدرسة على الحياة، استمرارية، بيداغوجيا اجمالية	تفتح فردي، تعاون، ديمقراطية	حياة، تغير، ابداعية، تلقائية، تفتح	لا توجيهي، نفس تحليلي	الغموض الفكري، النخبوية المقنعة
الخطاب الوظيفي	دقة، فعالية، بيداغوجيا علمية	سلطة الانسان على الطبيعة، اندماج اجتماعي	هدف، سلوك، اجرائي، قابلية للقياس	نفس بيداغوجي، اقتصادي	العلمية والتكنوقراطية
الخطاب الانساني	ثقافة ابداعية، اولية المحتويات، بيداغوجيا القطيعة	استقلال الحكم، التمسك بالتراث الثقافي،	تميز، نوعية، جهد، نموذج، وضوح	من اليمين، من اليسار، مسيحي، ملحد	النخبوية، المحافظة البيداغوجية
الخطاب الرسمي	تقاولية، اصلاحية، تليفقيه	اجماع وطني، تكوين مهني افضل	خصوصية، غير أن، افعال مبنية للمجهول	حكومة، تنظيم دولي، قاموس	اللفظية والإرادية

- عينة الدراسة:

المتن المدروس

الجدول رقم (4) يوضح خصائص العينة للدراسة الثانية

اختار الباحث لكل نمط من أنماط الخطاب البيداغوجي، مقتطفا من نصوص مختارة

من مدونات كبرى، جاءت بالتفصيل كالآتي:

الخطاب	عنوان المتن	عنوان فرعي	المؤلف	المترجم	دار النشر	السنة	البلد	عدد الصفحات
الخطاب الرفض	لغة التربية، تحليل الخطاب البيداغوجي	أقوال مقتطفة	د هالين	عمر أوكان	افريقيا الشرق	1977	فرنسا	09
الخطاب المجدد	لغة التربية، تحليل الخطاب البيداغوجي	العقل السليم البيداغوجي للسلطة	محرر جريدة الأناضول	عمر أوكان	افريقيا الشرق	1981	فرنسا	03
الخطاب الوظيفي	لغة التربية، تحليل الخطاب البيداغوجي	مقتطفات من معجم دو لانشير	جبلير دو لانشير	عمر أوكان	افريقيا الشرق	1979	فرنسا	07
الخطاب الانساني	لغة التربية، تحليل الخطاب البيداغوجي	مذكرة السنوات السوداء	جون غي هينو	عمر أوكان	افريقيا الشرق	1947	فرنسا	11
الخطاب الرسمي	لغة التربية، تحليل الخطاب البيداغوجي	من أجل تحديث النظام التربوي	لروني هابي وزير التربية الوطنية الفرنسي	عمر أوكان	افريقيا الشرق	1974	فرنسا	08

- مكانة الدراسة من الدراسة الحالية:

تلتقي هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من جوانب عدة، فعلى مستوى الموضوع تناولت أنواع عدة للخطاب البيداغوجي، وذلك حسب سياقات تطور المجتمع و النظام التربوي الفرنسيين، وموضوع دراستنا الخطاب التربوي التوازي، وهو حسب نتائج الدراسة يلتقي مع الخطاب الرسمي في جوانب عدة، لا سيما على الصعيد الايديولوجي. كما أن طبيعة

المناهج المطبقة في هذه الدراسة، البلاغي واللساني، هي أحد جوانب التحليل النقدي للخطاب، الذي يعد منهج الدراسة الحالية، بالإضافة إلى نقاط تقارب عدة على صعيد النتائج، كالحفاظ على النظام الاجتماعي، واعتماد علم النفس كمرجع في بناء المناهج الحديثة، والتمسك بالتراث....الخ. ومن الفضائل الحميدة لهذه الدراسة، أنها خلصت في نتائجها إلى مجموعة من المحاذير، عنونها الباحث بمسمى انحدار، نلمس لها مطابقات عدة في متون دراستنا الحالية، أشار لها دوركايم في مختلف نصوص مدونته، ضمينا أو صراحة. إلا أنها لم تخلو من بعض القصور الذي رافقها، كالاهتمام المبالغ بمفهوم الايديولوجيا، والذي طغى على جوانب معتبرة من التحليل.

* الدراسة الثالثة:

- العنوان: تحليل الخطاب في ضوء علم اجتماع المعرفة¹.

- الباحث: رينر كيلر Reiner Keller

- المكان: جامعة كوبلنز - لاندو المانيا Koblenz-Lando

- السنة: 2007.

- أهداف الدراسة:

- تعزيز الأسس النظرية وكذلك التفكير في ممارسة البحوث في الخطاب.

- مقارنة التيارات المختلفة لتحليل الخطاب على مستوى العلوم الانسانية

- المساهمة في نشر بحوث تحليل الخطاب، كمناهج امبريقية متعددة التخصصات فعالة

في بحوث العلوم الاجتماعية.

- اشكالية الدراسة:

يدور النقاش الحالي في العلوم الاجتماعية، في اطار بحوث التحليل النقدي للخطاب،

حول مسألة التوفيق بين المقاربات النظرية إلى حد ما لتقليد الخطاب، مستوحاة من المناهج

¹ Reiner Keller: L'analyse de discours comme Le sociologie de la connaissance, journal << language et société>> n:120, (2007), Allemagne.

العرقية أو اللغويات البراغماتية، والتحليلات التي تتدرج تحت تحليل الخطاب، التي تهدف إلى تحليل شامل للخطاب، فالمناهج العرقية تعتبر مجردة للغاية وخالية من أي جهاز مفاهيمي يسمح بالتنفيذ لبحوث ملموسة، غير قادرة لمراعاة المزيد من السياقات الاجتماعية والرمزية، هذا الطرح حتما يفرز اشكالية منهجية تتمثل في صعوبة الخروج بتحليل متطور يجمع بين وجهات النظر النظرية، من نظريات الخطاب مع الجهاز المنهجي، والأساليب التجريبية لتحليل الخطاب، لذلك تقترح استراتيجية أخرى لتطوير منهج تجريبي يناسب نظريات الخطاب، تترجم هذه النظريات على مستوى علم اجتماع المعرفة، وفقا للمنظور البنائي، مثل هذه التجربة تجعل من الممكن بالفعل الجمع بين تحليل الخطاب والمنهج والطرق النوعية في العلوم الاجتماعية، هذا المقترح لا يخلو من تعديل بعض الافتراضات لنظريات الخطاب نفسها.

- فرضيات الدراسة:

- **الفرضية الأولى:** يرتبط الموقف النقدي لتحليل الأعمال الايديولوجية للخطاب بمنطق اخضاع البيانات التجريبية تحت مفهوم القيمة الايديولوجية قبل أي بحث، يفترض هذا الموقف أن الباحث مستعد لفصل الايديولوجي عن غير الايديولوجي في البيانات.

- **الفرضية الثانية:** تتعلق بمجموعة الأدوات اللغوية المستخدمة، بالنظر إلى أن نظريات الخطاب تستهدف علاقات المعرفة / القوة في المجتمع. فإن استخدام الأساليب اللغوية يؤدي إلى الخلط بين التحليل اللغوي للممارسات اللغوية مع مسألة المعرفة، وبالتالي فإن التركيز على استخدامات اللغة يسير جنبا إلى جنب حول انتاج وتداول المعرفة.

- منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على منهج التحليل النقدي للخطاب، من منظور علم اجتماع المعرفة، وذلك بدراسة علاقة الخطاب بإنتاج المعرفة داخل المجتمع.

- عينة الدراسة: (المتن المدروس).

جدول رقم (5) يوضح طبيعة العينة للدراسة الثالثة

الرقم	عنوان المتن	عنوان فرعي	المؤلف	دار النشر	السنة	البلد	عدد الصفحات	الترقيم الدولي
01	الكلمات والأشياء	أركيولوجيا العلوم الانسانية	ميشال فوكو	جاليمار	1966	فرنسا	404	-070-2 ISBN8-22484

- نتائج الدراسة:

خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- التأكيد على العمل التأسيس لفوكو في علم اجتماع المعرفة، والذي يسلك نهجا تحليليا في التقارب مع التقليد النوعي في علم الاجتماع.
- التأكيد على الجانب الأدائي للممارسات اللغوية، من خلال آليات الهيكل الداخلية للخطاب.
- إن اللجوء إلى مفهوم الخطاب يجعل من الممكن حل مشكلة البعد الجماعي للإنتاج وتداول المعرفة في المجتمع، والتي رافقت علم اجتماع المعرفة منذ نشأته.
- التأكيد على افتقار العمل الفوكوي إلى الفاعل الاجتماعي ومشاركته النشطة إلى حد ما في الخطاب من وجهة نظر علم الاجتماع التجريبي للمعرفة¹.
- مكانة الدراسة من الدراسة الحالية:

لقد اهتمت الدراسة الحالية بمفهوم جوهري من مفاهيم نظرية تحليل الخطاب وهو دور المعرفة في المجتمع، وقد كان لدراستنا في شقها النظري ما يوازيه مع هذه الدراسة من اهتمام بنظرية ميشيل فوكو في الخطاب، وقد حظي مفهوم المعرفة في المجتمع باهتمام معتبر من خلال التطرق لعدة جوانب لها من خلال مؤلفاته. كما تلتقي هذه الدراسة من

¹ Reiner Keller. Ibid P. 65

الدراسة الحالية في المنهج المستعمل، إذ تبنت منهج التحليل النقدي للخطاب ذي التوجه النصي، وهو نفس المنهج المستخدم في دراستنا، بالإضافة لمجتمع و عينة الدراسة (المتن المدروس)، مقتطفات من نصوص مكتوبة، وهو نفس ما اعتمد في دراستنا، وعلى مستوى النتائج تلتقي الدراسة في بعض منها مع دراستنا، على غرار بعض المؤاخذات التي يتفق بشأنه الباحثين والمتخصصين حول وجهات نظر فوكو من بعض المفاهيم المحورية، كالمعرفة والفاعلين الاجتماعيين (الذوات) وغيرها.

• الدراسة الرابعة:

- عنوان الدراسة: الخطاب التربوي مقابل الخطاب السياسي في التغير الاجتماعي، منظور فلسفي اسلامي¹.
- الباحث: عبد الرحيم محمد الصديق البخيت.
- السنة: 2007.
- الدرجة: ماجستير
- المكان: جامعة الخرطوم، قسم الدراسات العليا للآداب.
- أهداف الدراسة:
- تهدف هاته الدراسة إلى جملة من الأهداف:
- تجليات التغير الاجتماعي من خلال الخطاب المجتمعي التربوي والسياسي
- تأثير الخطاب التربوي في التغير الاجتماعي وعلاقته بطبيعة المجتمع البنائية.
- أسباب التغير الاجتماعي وغاياته ووسائله من خلال الخطاب المجتمعي التربوي والسياسي.

¹ الخطاب التربوي مقابل الخطاب السياسي في التغير الاجتماعي، منظور فلسفي اسلامي، رسالة ماجستير في الفلسفة، كلية الدراسات العليا في الآداب، جامعة الخرطوم، 2007.

- يرى الباحث أن العملية التربوية، هي من أهم العوامل التي يقوم عليها التغير الاجتماعي، ومن ناحية أخرى فإن أي عملية تربوية تقف خلفها فلسفة معينة.

- اشكالية الدراسة:

من خلال الخطاب المجتمعي التربوي والسياسي، يرى البعض أن التغير الاجتماعي الأنجع والأمثل يتم عن طريق التربية، ويذهب آخرون إلى أنه يتم عن طريق الفعل السياسي الذي تقوم به مؤسسات الدولة. تتحدد اشكالية الدراسة الحالية في تحديد أي الخطابين أنجع في تحقيق التغير الاجتماعي الايجابي؟

- مرتكزات البحث وفرضياته:

- الفرضية الأولى: يفترض الباحث أن الخطاب والجهد التربوي أكثر فاعلية مقارنة بالخطاب والجهد السياسي، في إحداث أي تغير اجتماعي منشود.

- الفرضية الثانية: انطلاقاً من الرؤية الإسلامية القائلة: أن التربية من حيث الجوهر هي محاولة لوصول الفرد إلى أعلى درجة من الكمال، وتربيته لكي يكون بوسعه التمسك بالقيم العليا ما وسعه إلى ذلك من سبيل، وبعبارة أخرى فإن العملية التربوية في الاسلام تهدف إلى خلق الفرد الصالح الذي يقوم بأداء واجباته كاملة تجاه ربه، ثم اتجاه نفسه، ثم اتجاه الآخرين سواء أكانوا من أهل ملته أو ملة الآخرين، وتجاه المخلوقات عامة. يفترض الباحث أن الرؤية الإسلامية المشار إليها هي أفضل الرؤى كفاءة لتحقيق أعلى درجة من الكمال الإنساني.

- منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الاستقرائي و المنهج الوصفي والتحليلي، والمنهج التاريخي المقارن. وهذا يعني ضمن ما يعنى عقد مقارنة بين خطابات العديد من الفلاسفة المسلمين والغربيين، وتقويم مساهماتهم في مجالي التربية والسياسة، والدفع بها حتى تسهم في حل قضايا المجتمعات المعاصرة، كما تناول الباحث في هذا الصدد نماذج من الفكر

الاجتماعي لبعض علماء المسلمين كالغزالي وابن مسكويه للاستشهاد بها في تفسير التغير الاجتماعي.

- عينة الدراسة:

(المتن المدروس). اختار الباحث نصوص مختارة من كتب معروفة لدى بعض الفلاسفة المسلمين لاستقراء الأفكار الواردة فيها.

الجدول رقم (6) يوضح خصائص المتن المدروس للدراسة الرابعة

الرقم	عنوان المتن	المؤلف	دار النشر	السنة	البلد	عدد الصفحات	الترقيم الدولي
01	إحياء علوم الدين	أبي حامد الغزالي	ابن حزم للنشر والتوزيع	2005	لبنان	1963	ردمك: 99-81-3-190
02	تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق	أحمد بن محمد بن مسكويه	المطبعة الحسينية	1911	مصر	191	بدون ترقيم دولي

- نتائج الدراسة:

خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها:

- أن التربية يمكن أن تؤدي وظيفتين هما:
- المحافظة على الوضع وفي نفس الوقت التجديد، فالتربية بوصفها مؤسسة تابعة للمجتمع لا بد أن تعكس خصائصه و أوضاعه، ولا تغدو بسبب ذلك مجرد جهاز سلبي، فعلاقة التبعية الموجودة بينها وبين النظام الاجتماعي والاقتصادي تؤثر في بعض الجوانب من الهيكل الاجتماعي.
- إن أي تفكير في غايات التربية لا يمكن أن يكون في عصرنا، إلا تفكيراً عميقاً في أزمة القيم و المؤسسات الاجتماعية الثانوية وراء التربية، كما أنه لا يمكن لهذا التفكير أن يكون مرتبطاً بالتاريخ والثقافة الماضية، وثمة قواعد ومعايير يضعها المجتمع، ولا بد أن يتخذها الناس مثل عليا، وأن يطبقوها دائماً.

- إن غايات التربية لا تأتي من فراغ و لا هي وليدة التفكير النظري الخاص، وإنما تنبثق من واقع الحياة الاجتماعية، وواقع البيئة الثقافية.

- إن الصلة بين فلسفة التربية، التي تعنى بوضع الغايات التربوية والسياسة التربوية التي يقررها المجتمع، انطلاقاً من الواقع الاجتماعي القائم، هي صلة ينبغي أن تكون متداخلة ومتكاملة، ومن غير الجائز أن يكون بين هذين الجانبين - الفلسفة التربوية والسياسة التربوية - حواجز قاسية.

- مكانة الدراسة من الدراسة الحالية: بقدر ما تنوعت الدراسة واختلفت في نقاط عدة، من نواحي المنهج بالخصوص والتخصص المعرفي، عن دراستنا الحالية، إلا أن هناك أيضاً نقاط عدة شكلت محور النقاء من وجهة نظر الباحث، فموضوع الخطاب التربوي وإن كان تناوله من منظور فلسفي حسب هذه الدراسة يبقى قاسماً مشتركاً بينها وبين الدراسة الحالية، كما أن الدراسة الحالية استفادت من فصل كامل حول مسألة العلاقة بين التربية والمجتمع من وجهة نظر إيميل دوركايم، وهو ما يتطابق مع أحد الفصول الواردة في الدراسة الحالية، ونجد ما يبرر ذلك في القول: "فالتربية في نظر دوركايم ترفض أن تكون على حساب الازدراء بمستلزمات الأوضاع الاجتماعية، وما تمليه من شروط. وموضوع دراستها ينبغي أن يكون في النهاية ما ينبغي أن يجري من تعديلات، من أجل الوصول إلى الغايات التي توجهها الدينامية الاجتماعية، أي من أجل أن تكون على وفاق مع المجتمع. وبهذا المعنى تصبح نظرية عملية على حد تعبيره، وهدفها من ثم هو إعادة بناء النسيج الاجتماعي"، وهو هدف يطيب لدوركايم أن يرتضيه، لأنه يقبل المجتمع القائم في عصره، وهو ينتسب إليه، ويقرر قيمه¹.

¹ عبد الرحيم محمد الصديق البخيت: مرجع سابق، ص 104.

على مستوى النتائج، يرصد الباحث أحد نتائج الدراسة الحالية، والذي يتطابق تماما مع أحد أهم الأهداف لدراسته والمتمثل في أن أحد أهم غايات التربية هو الحفاظ على النظام الاجتماعي، وضمان التجانس والتوازن داخل المجتمع.

• الدراسة الخامسة:

- عنوان الدراسة: الأبعاد الاجتماعية لإنتاج واكتساب المعرفة، حالة علم الاجتماع في الجامعات المصرية¹.
- الدرجة: رسالة دكتوراه تخصص علم اجتماع المعرفة
- المكان: جامعة عين شمس، كلية الآداب وعلم الاجتماع.
- السنة: 2009.
- أهداف الدراسة:

خلصت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

- تحديد و تمييز مفهوم سوسيولوجيا العلم وعلاقته بالأبستمولوجيا و فلسفة العلم
- تحليل ونقد كل من نظرية الممارسة الاجتماعية ونظرية تشكيل البنية، ومدخل نورمان فيركلاف للتحليل النقدي للخطاب.
- التحليل النقدي لخطاب إنتاج واكتساب المعرفة السوسيولوجية، كما يظهر في الرسائل الجامعية المجازة بأقسام علم الاجتماع في خمس جامعات مصرية، والتحليل النقدي لخطاب المقررات الدراسية في هذه الجامعات، في ميادين مدخل علم الاجتماع و النظرية الاجتماعية ومناهج البحث.
- الكشف عن تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلاب للأبعاد الاجتماعية والابستمولوجية المؤثرة في إنتاج واكتساب المعرفة السوسيولوجية في خمس جامعات مصرية.

¹ أحمد موسى بدوي: الأبعاد الاجتماعية لإنتاج واكتساب المعرفة، حالة علم الاجتماع في الجامعات المصرية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2009.

- إشكالية الدراسة:

انطلقت الدراسة من تساؤل رئيسي هو: ما الأبعاد الاجتماعية والابستمولوجية المؤثرة في انتاج واكتساب المعرفة السوسيولوجية في الجامعات المصرية؟ ويتفرع عن هذا التساؤل الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما مفهوم سوسيولوجيا المعرفة العلمية، وما العلاقة التي تربطه بالابستمولوجيا وفلسفة وتاريخ العلم؟

2- ما الإطار النظري الملائم لدراسة سوسيولوجيا انتاج واكتساب المعرفة؟

3- ما الخصائص العامة للرسائل العلمية السوسيولوجية المجازة في الجامعات المصرية؟

4- ما أوجه التحليل النقدي لخطاب انتاج واكتساب المعرفة السوسيولوجية، كما تظهر في الرسائل الجامعية والمقررات الدراسية؟

5- ما تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلاب للأبعاد الاجتماعية والابستمولوجية المؤثرة في انتاج واكتساب المعرفة السوسيولوجية في الجامعة المصرية؟

- فرضيات الدراسة:

1- مفهوم سوسيولوجيا المعرفة وعلاقتها بالابستمولوجيا وفلسفة وتاريخ العلم.

2- تحديد الاطار النظري الملائم لدراسة سوسيولوجيا انتاج واكتساب المعرفة.

3- تحديد الخصائص العامة للرسائل العلمية السوسيولوجية المجازة في الجامعات المصرية.

4- تحديد أوجه التحليل النقدي لخطاب وانتاج واكتساب المعرفة السوسيولوجية، كما تظهر في الرسائل الجامعية والمقررات الدراسية.

5- رصد تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلاب للأبعاد الاجتماعية والابستمولوجية المؤثرة في انتاج واكتساب المعرفة السوسيولوجية في الجامعة المصرية.

- منهج الدراسة:

وظف الباحث منهج التحليل النقدي للخطاب بصورة معدلة، اقتضتها ضرورات البحث

وطبيعة الموضوع، مستعينا بأدوات جمع البيانات ذوات صبغة كمية وكيفية.

- عينة الدراسة:

اختار الباحث عينة قصدية متمثلة في 30 رسالة ماجستير ودكتوراه، في علم الاجتماع، وقد تم سحبها بأسلوب العينة غير الاحتمالية.

الجدول رقم(7) يوضح الخصائص الأساسية لعينة الرسائل للدراسة الخامسة¹.

الجامعة	ماجستير	دكتوراه	باحثون	باحثات	المجموع
القاهرة	4	2	1	5	6
الاسكندرية	3	3	2	4	6
المنيا	4	2	5	1	6
المنصورة	3	3	2	4	6
بنها	3	3	4	2	6
المجموع	17	13	14	16	30

- نتائج الدراسة:

1- أظهرت النتائج أن الممارسة العلمية الانعكاسية، التي ظهرت في بعض الرسائل، كانت ممارسة شاملة وتفاعلية، بداية من الوعي في اختيار وبلورة مشكلة البحث، وحتى مرحلة عرض وتفسير النتائج، والمفترض أن تكون هذه الممارسة هي القاعدة، وغيرها استثناء، غير أن نتائج التحليل أثبتت عكس ذلك، حيث أن غالبية الرسائل تتبع نماذج خطابية سلبية متنوعة الصور والأشكال.

2- أظهرت نتائج تحليل عينة الدراسة، أنه ليس ثمة فروق في المستوى بين رسائل الماجستير والدكتوراه، فكلاهما تظهر فيه جميع أنواع الخطاب السابق عرضها، وإن كانت هناك ميزة علمية ظهرت في رسائل الماجستير، وهي الاعتناء والمثابرة على البحث، في حين تظهر أحيانا حالة التناول السطحي السريع في بعض رسائل الدكتوراه، بدليل أن النماذج الخطابية السلبية التي أثرت في مجرى البحث وجدواه، كان معظمها من عينة رسائل الدكتوراه، وهي نتيجة تحتاج إلى تفسير.

¹ احمد موسى بدوي: مرجع سابق، ص 208.

3- أظهرت النتائج أنه ليس ثمة فروق جوهرية بين انتاج الباحثين والباحثات.

4- أظهرت النتائج أنه ليس ثمة فروق جوهرية في الانتاج الخاص بالجامعات موضوع البحث، إلا أن هناك تميزا في الرسائل المجازة في جامعتي القاهرة والاسكندرية في الاستعانة بالمراجع الأجنبية المعاصرة، بالإضافة إلى ميزة خاصة بالرسائل المجازة في جامعة القاهرة، وهي اعتماد الباحثين بها، على لغة علمية منضبطة، والالتزام بأهداف بحثية محددة يمكن تحقيقها.

على ضوء النتائج التي أفرزتها هذه الدراسة، يرصد الباحث جملة من النقاط، تمثل حسب رأيه محاولة لتقييمها في ضوء البحث عن نقاط تقاطع مع دراسته، فمن جملة ما يستنتج ورغم الزخم العلمي الذي ميز جميع أطوارها، إلا أنها افقدت منهج التحليل النقدي للخطاب بعض بريقه، ومرد ذلك غياب التحليل اللغوي الصريح واستبداله بتحليل محاور مكونات الرسائل العلمية كمشكلة البحث وكيفية صياغتها وومدى الاعتماد على المراجع والفرضيات وغيرها. كما يلاحظ بوضوح النزعة الكمية الطاغية على مجمل أطوار التحليل، مما أفقدت التحليل السمات التأويلية التي يعتمد عليها التحليل النقدي للخطاب، بالإضافة لغياب مفاهيمه المحورية كطبيعة السلطة داخل الخطاب ونماذج الهيمنة وأشكال الممارسات الاجتماعية والخطابية السائدة فيه، ومرد ذلك كما تمت الإشارة إليه أعلاه إلى طبيعة الموضوع المدروس.

- مكانة الدراسة من الدراسة الحالية:

لقد اعتمدت هذه الدراسة منهج التحليل النقدي للخطاب في تحليل الخطاب الجامعي الأكاديمي، والمتمثل في الرسائل الجامعية المجازة للفترة الممتدة من سنة 2000 إلى غاية سنة 2005، من خمس جامعات مصرية، وبهذا فهي تتقاطع مع دراستنا، في المنهج وتتشابه معها في الموضوع، لأن المتن المختار في دراستنا يتمثل في مجموعة محاضرات جامعية ألقاها دوركايم، حين كان أستاذا لكرسي التربية وعلم الاجتماع، فهي عبارة عن

خطاب جامعي أكاديمي. كذلك نرصد تقاطع على مستوى الجانب النظري، فقد تناولت الدراسة فصلا كاملا خصص لقضايا التحليل النقدي للخطاب¹.

• الدراسة السادسة:

- عنوان الدراسة: أبعاد الخطاب التربوي في شعر عبد الخالق العف².

- الباحث: محمد مصطفى كلاب.

- السنة: 2009.

- المكان: كلية الآداب، الجامعة الإسلامية، غزة

- أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة الى.

- تسليط الضوء على الخطاب التربوي في شعر الدكتور عبد الخالق العف، وتتبع مصادره، وتذوق معانيه، وتمثل مضامينه الفكرية والروحية، بوصفه خطابا يعبر عن الركائز الاسلامية للمجتمع الفلسطيني و قيمه الأصيلة النابعة من تراثه.

- تحليل أبعاد الخطاب التربوي في شعر عبد الخالق العف، والوقوف على أبرز صوره المتمثلة في الأبعاد الروحية، والأخلاقية والوجدانية والاجتماعية، والحضارية والانسانية والسياسية.

- إشكالية الدراسة:

يمكن تحديد اشكالية الدراسة في السؤال الرئيسي التالي: ما طبيعة الخطاب التربوي المتمثل في شعر الدكتور عبد الخالق العف؟. ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس ثلاثة أسئلة فرعية هي:

¹ احمد موسى بدوي: مرجع سابق، ص 175.

² محمد مصطفى كلاب: أبعاد الخطاب التربوي في شعر عبد الخالق العف، كلية الآداب، قسم اللغة العربية، الجامعة الإسلامية، غزة، مجلة الدراسات الإسلامية، المجلد 17، العدد الأول، جانفي 2009.

1- ما مفهوم الخطاب التربوي؟

2- ما مصادر الخطاب التربوي في شعر عبد الخالق العف؟

3- ما أبعاد الخطاب التربوي في شعر عبد الخالق العف؟

- فرضيات الدراسة:

- الفرضية الرئيسية: يتجلى في شعر عبد الخالق العف خطابا تربويا هادفا، مفعما بالقيم الروحية والانسانية، مخاطبا الضمير والوجدان.

- الفرضية الاولى: يفهم الخطاب التربوي في شعر عبد الخالق العف، من خلال تأرجحه بين الأصالة والتقدم والمحافظة على القيم النبيلة.

- الفرضية الثانية: يتجلى الخطاب التربوي من خلال شعر عبد الخالق العف، من خلال مصادر وثابت الأمة الاسلامية، والمتمثلة في توجيهات القرآن والسنة النبوية الشريفة والتي تدعو إلى الفضيلة والتحلي بالأخلاق السامية، والقيم الأصيلة وغيرها.

- الفرضية الثالثة: تتجلى في الخطاب التربوي، من خلال شعر عبد الخالق العف، الأبعاد الروحية والإنسانية والأخلاقية والوجدانية، والاجتماعية، والحضارية، والسياسية.

- منهج الدراسة:

اعتمد الباحث في بحثه على منهج التحليل الفني للخطاب، والذي يعنى بدراسة أبعاد الخطاب التربوي في شعر الدكتور عبد الخالق العف، وذلك بتحليل مجموعة من النصوص الشعرية واستنباط أبعادها التربوية، مع العمل على متابعة امتداداتها الروحية والأخلاقية والوجدانية والاجتماعية والحضارية، والانسانية والسياسية لتذوقها ومعرفة آثارها على الفرد والمجتمع.

- عينة الدراسة: (المتن المدروس):

الجدول رقم (8) يوضح خصائص المتن للدراسة السادسة

الرقم	عنوان المتن	عنوان فرعي	المؤلف	دار النشر	السنة	البلد	عدد الصفحات	الترقيم الدولي
01	ديوان شدو الجراح	مجموعة قصائد	عبد الخالق العف	مؤسسة فلسطين للثقافة	2003	فلسطين	67	غير موجود

- نتائج الدراسة:

لقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج نوجزها في ما يلي:

- تضمن الخطاب التربوي في شعر عبد الخالق العف سبعة أبعاد تربوية، تمثلت في الأبعاد: الروحية، والأخلاقية، والوجدانية، والاجتماعية، والحضارية، والانسانية، والسياسية.
- تتجلى براعة الشاعر في استيعاب مصادر الثقافة الاسلامية، واستثمار معطياتها ضمن رؤى فنية مؤثرة، تسعى إلى المساهمة في ترسيخ منظومة تربوية متكاملة، تنهض بالمسيرة الانسانية، وترقى بمستوياتها الادائية.
- أبرز الخطاب التربوي مدى تفاعل الشاعر مع قضايا أمته وهموم شعبه، وحرصه على النهوض بأمته من خلال حثها على الالتزام بأسمى القيم التربوية، والتبصر بفاعليتها في تربية النفوس، وتهذيب الأخلاق، والسمو بالفضائل، والتوعية بأهميتها في التقدم بالمجتمعات وراقي الأمم.
- حقق عبد القادر العف في خطابه التربوي فاعلية التوافق بين الفن والالتزام، وأبدع قصائد شعرية على قدر من الجودة الفنية والموضوعية، ساهمت في جذب اهتمام المتلقي وتوعيته بالقيم التربوية السامية.
- ابتعد الخطاب التربوي عن اية نظرية لا تقيم وزنا للعلاقة بين الكلمة والفصل، بين الأدب والمجتمع، وذلك لوعيه برسالته الانسانية ودوره في المجتمع، وقدرته على التعبير بالكلمة

الهادفة، والصورة المعبرة، والإيقاع المؤثر، وتفعيله لأقصى مستويات اللغة في الإيحاء والتأثير، وتمثله لأكثر القيم التربوية حضوراً.

- أسعف الخطاب التربوي في استثمار معطيات الحادثة، لأن مفهوم الحادثة لدى الشاعر ليس انسلاخاً عن المجتمع وابتعاداً عن قيمه التربوية، بل هو استيعاب للمجتمع، واستلهاً لقيمته التربوية التي تمثل رافداً قوياً من روافدها المعرفية والجمالية، القائمة على التفاعل والانسجام، كانت رؤياه التربوية أكثر فاعلية لحرصها على مد جسور التواصل بين الحقول المعرفية المتباينة، وسعيها إلى خلق نتاج إبداعي هادف يجمع بين التراث والمعاصرة، ضمن بنية دلالية وجمالية نامية. وبذلك تكون الحادثة عنده، هي احتضان للقيم التربوية وتطويراً لفاعليتها وتعميقاً لدلالاتها، وتأصيلاً لمرجعياتها الفكرية والروحية¹.

- مكانة الدراسة من الدراسة الحالية:

من خلال السياق العام للنص والمؤلف، يتضح أن عبد القادر العف، من خلال إنتاجه الشعري يجنح إلى فكر توازني يتأرجح بين الاصالّة والمعاصرة، وهو ما نلمسه كذلك لدى دوركايم، وهو ما ينطبع تقريباً على مجمل ما استنبط من التحليل، وما يعكسه بوضوح في عدة معاني والفاظ، خاصة الواردة في نتائج الدراسة، مثل التفاعل والانسجام، والإيحاء والتأثير، والروحية والسياسية.... الخ. حيث نلتمسها كذلك في ثنايا الخطاب الدوركايمي بوضوح تام، وهي تشكل نقاط تقاطع مهمة، تعتد أن تكون شواهد نعل بها كثير من الرؤى الواردة في مرحلة التحليل. كما أن رؤى عبد القادر العف جاءت في مجملها مطابقة لرؤى دوركايم في ضرورة التحلي بالأخلاق والفضيلة والحس الجمالي، والسعي لجعل التربية أعلى غايات المنفعة للفرد والمجتمع، وللنظام الاجتماعي برمته، وكذلك السعي لتعميم الفعل الانساني النبيل.

¹ محمد مصطفى كلاب: مرجع سابق، ص 103.

يؤكد الباحث من خلال هذه الدراسة، ورغم اختلاف السياق الاجتماعي والسياسي عن موضوع دراسته، إلا أن هذه الدراسة شكلت مساحة مشتركة هامة مع بحثه من عدة وجوه، كما ذكر أعلاه، واختلفت في جزئية واحدة، في كونها انشغلت بخلفية معرفية، تمثلت في تأكيدها على علاقة الفن بالتربية من خلال الخطاب، ومرد ذلك أن عبد القادر العف يريد أن يصبغ شعره بنزعة حدائية صريحة لا مضمرة.

• الدراسة السابعة:

- عنوان الدراسة: من نحو النص إلى تحليل الخطاب النقدي¹.
- الباحث: توين فان دايك Twin Van Dijk. ترجمة: أحمد الواحي
- المكان: جامعة عين شمس، كلية الآداب، مصر
- السنة: 2010.
- أهداف الدراسة:
- إبراز أهم أعمال من نظرية نحو النص وصولاً إلى تحليل الخطاب النقدي.
- تطوير بيوتيقا توليدية من أجل النصوص الأدبية ووصفها بنيويًا، من خلال تأثير نظرية النحو التوليدي.
- التمكن من تقديم وصف واضح للبنى النحوية للنصوص، من خلال نماذج نحو النص مثل تفسير علاقات الترابط الدلالي بين الجمل.
- إدخال مفهوم البنى الكبرى من خلال نظرية نحو النص، وإدراك فكرة أن العلاقات داخل النصوص لا تقتصر على العلاقات الضيقة على مستوى البنى الصغرى.
- توظيف فكرة الفهم الاستراتيجي في التفسير الواقعي للنصوص، من خلال ما يقوم به مستعملي اللغة بالفعل، حينما يتكلمون أو يحاولون فهم الخطاب.

¹ فان دايك: من نحو النص إلى تحليل الخطاب النقدي، تر أحمد الواحي، مجلة فصول، العدد 77، مارس 2010، جامعة عين شمس، كلية الآداب، مصر

- إشكالية الدراسة:

تتلخص إشكالية هذه الدراسة، من خلال السيرة الذاتية الأكاديمية لتوين فان دايك، في انجاز بعض التطورات التي مرت بها أعماله الأكاديمية من نظرية "نحو النص"، في مطلع السبعينات، إلى غاية دراساته الحالية في "تحليل الخطاب النقدي"، وغيرها من مجالات البحث ذات الصلة، مثل دراسة الايديولوجيا والمعرفة والسياق.

• إن الاهتمام بنظرية نحو النص والنظرية الأدبية والتركيز عليها، يدفع إلى طرح التساؤل الآتي: هل يمكن تمييز الأدب من خلال استخدامه الخاص للغة؟.

• إن التأكيد بصورة متزايدة في مجال تحليل الخطاب وما يتصل به من دراسات، ينبغي أن يكون له بعد "نقدي" أيضا. كما أن تحليل الخطاب النقدي ليس نظرية ولا منهجا للبحث، فأبي منهج كاف يمكن أن يستخدم في أبحاث تحليل الخطاب النقدي. والأصح أن تحليل الخطاب النقدي هو "حركة" تضم باحثين - مختلفين اختلافا كبيرا نظريا - يركزون على القضايا الاجتماعية، لا على المفاهيم الأكاديمية النظرية فقط. تباعا لذلك يطرح التساؤل الآتي: كيف يمكن لتحليل الخطاب في اختيار توجهه وموضوعاته ومشكلاته وقضاياها، أن يساهم مساهمة ايجابية على طريقته الأكاديمية الخاصة به في القضايا الاجتماعية؟ وكيف يخدم أبحاثه من يحتاجونها أكثر لا من يدفعون أكثر؟

- منهج الدراسة:

إن إبراز التطورات المعرفية لنظرية نحو النص، مع التركيز على أبرز الإضافات التي قدمها فان دايك Van Dijk، إلى غاية الوصول إلى مقارنة التحليل النقدي للخطاب، تتجلى من خلال اتباع المنهج الوصفي التحليلي، لكونه يصف مختلف المراحل والتطورات، ويبرز كذلك أهم الإضافات التي تمت وفق كرونولوجيا تطويرية، تناولت نقطة البداية نحو النص ثم سيكولوجية معالجة النصوص، مروراً بتداوليات الخطاب، مركزة في ذلك على الخطاب والعنصرية ثم المحادثات والصحافة (الخطاب الاعلامي)، الأخبار بوصفها خطابا، ثم

الخطاب التربوي (الكتب المدرسية)، ثم تناولت الخطاب السياسي (المداولات البرلمانية)، فالخطاب التجاري والنخبوي (العلمي)، ثم تناولت بعض الإجراءات البحثية المنهجية. وصولاً لتحليل الخطاب النقدي، لتتناول من خلاله قضايا: الايديولوجيا، المعرفة، السياق، ثم تقديم موجز لأهم الأعمال المنجزة، وأخيراً الخاتمة.

- نتائج الدراسة:

تتلخص نتائج الدراسة الحالية في تحليل الأعمال الأكاديمية لتوين فان دايك T. Van Djik، (سيرته الأكاديمية)، وهي حصيلة قرابة 35 سنة من تحليل الخطاب، دراسة وتطبيقاً، نوجزها فيما يلي:

- إن مجال تحليل الخطاب واسع ومتنوع وتعدد التخصصات، ولا يمكن حصره في تخصص معرفي بعينه، وهو يتطور مع تطور علوم اللغة.
- السعي الحثيث إلى التطوير والتحفيز من أجل توحيد مجالات دراسة النص والحديث المختلفة والكثيرة تحت لواء علم بيني واحد جديد يسمى "دراسات الخطاب".
- السعي إلى ترميم الفجوة بين دراسة اللغة والأدب وبين نحو الجملة والخطاب، وأيضاً بين النظريات التي تتناول العلاقات بين الفعل والخطاب وبين الخطاب والإدراك، ثم بين الإدراك والمجتمع.
- تأسيس مدخل إدراكي - اجتماعي نقدي في دراسة الخطاب السياسي والاجتماعي.
- الدعوى إلى تعدد التخصص في دراسة الخطاب بدل الاختزالية من أجل الوضوح النظري والتباين، من أجل تكامل المجالات ذات الصلة مثل اللغويات والتداولية وعلم النفس والاتصال وعلم الاجتماع وغيرها من العلوم الاجتماعية¹.
- الإسهام في التحليل النقدي للمجتمع من خلال الاستفادة من نتائج البحوث، في إطار تحليل الخطاب عن طريق التأسيس النظري والامبريقي للتخصصات الواسعة والمتعددة.

¹ توين فان دايك: مرجع سابق، ص 44.

- مكانة الدراسة الحالية من دراستنا:

بصدد البحث عن روابط منهجية ذات صلة بمنهج التحليل النقدي للخطاب، كمقاربة متعددة التخصصات (بينية)، تجاوزت تخصصات علوم اللغة واللسانيات، واقتحمت مجال العلوم الاجتماعية، فإن دراسة السيرة الأكاديمية لتوين فان دايك T. Van Dijk. أحد مؤسسي منهج التحليل النقدي للخطاب، ومن خلالها تم الاستفادة من العلاقات الآتية التي ترتبط بدراستنا الحالية في: أنها قدمت لنا التطورات المعرفية المتعددة، إلى غاية الوصول إلى مرحلة التحليل النقدي للخطاب، انطلاقاً من نظرية نحو النص ثم اسهامات علم اللغة المتعدد كالتداولية والبلاغية وغيرها، وهذا يفيدنا في التعرف أكثر على منهج التحليل النقدي للخطاب، كما أنها أيضاً قدمت لنا، اسهامات مهمة في تحليل مجموعة من الخطابات النقدية، من أهمها الخطاب المدرسي (التربوي)، وهو صلب موضوع دراستنا، وكذلك الخطاب النخبوي الأكاديمي (العلمي)، وهو ما ينطبق على خطاب انتاج سوسيولوجيا التربية لايميل دوركايم موضوع دراستنا.

• الدراسة الثامنة:

- عنوان الدراسة: اللغة العربية وإشكالات تعليمها بين واقع الأزمة ورهانات التغيير، تحليل نقدي للخطاب التربوي¹.
- الباحث: ابرير بشير
- المكان: جامعة عنابة، قسم اللغة العربية وآدابها، الجزائر
- السنة: 2010.

¹ بشير ابرير: دراسات في تحليل الخطاب غير الأدبي، جامعة عنابة، قسم اللغة العربية و آدابها، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2010.

- أهداف الدراسة:

- تركيز الجهود للاهتمام بتعليم اللغة العربية والعمل على تحسينه وتطويره في العلوم الاجتماعية والانسانية، والعلوم الأساسية و التكنولوجيا على حد سواء.
- التركيز على جملة القضايا المتعلقة بأزمة تعليم اللغة العربية في الجزائر، من حيث الأسس المعرفية والأهداف والمحتويات، ومنهجيات التبليغ والوسائل المعينة، وأساليب التقويم.
- توجيه كافة الجهود وتحفيز اشتغال الوعي والقدرة على تحليل الواقع، بما يحمل من أعراض واختلالات، وتحديدًا بدقة، واتخاذ الحلول المناسبة لها.
- الاتفاق على أساسية مفهوم الأزمة في المسألة الاجتماعية ككل، مما يخول البحث في أهم الاشكالات المتعلقة بتعليم اللغة العربية.
- تحديد الأسباب المساهمة في العجز الذي يميز النخب السياسية والاجتماعية، على صياغة فلسفة تربوية متكاملة، قادرة على تأطير النظام التربوي.

- اشكالية الدراسة:

تطرح المسألة التعليمية نظرا لأهميتها، في كل قضايا الإصلاح. لأن التعليم هو الوسيلة الأساسية التي تجعلنا نتكيف مع الأوضاع، إن نحن أحسنا استثمارها، وركزنا اهتمامنا على تعليم اللغة العربية، وعملنا على تحسينه وتطويره في العلوم الانسانية والاجتماعية، وفي العلوم الأساسية والتكنولوجية على حد سواء، فالمعركة الحقيقية ذات النتائج الحاسمة، ستكون معركة ثقافية حضارية في المقام الأول¹. ولهذا سنتناول الدراسة الإجابة على التساؤل الآتي: ماهي اشكالات تعليم اللغة العربية، بين واقع الأزمة ورهانات التغيير؟. مع التركيز على جملة من القضايا المتعلقة بأزمة تعليم اللغة العربية في الجزائر،

¹ بشير ابرير: مرجع سابق، ص 191.

من حيث الأسس المعرفية، والأهداف و المحتويات ومنهجيات التبليغ والوسائل المعينة، وأساليب التقويم.

- فرضيات الدراسة:

- الإطار المرجعي للخطاب الكولونيالي المرتبط بالمد الاستعماري الفرنسي للجزائر.
- الإطار المرجعي للخطاب الإصلاحى، الذي تبلور في اطار جمعية العلماء المسلمين الجزائريين.

- الإطار المرجعي للخطاب التربوي الجديد، الذي يحمل في طياته بلا شك، صراع الخطابين الأولين.

- منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة مقارنة التحليل النقدي للخطاب، وذلك لربط الممارسات الخطابية بالمؤسسات الاجتماعية، مع التركيز على بعض الاشارات لعلاقات السياق بإنتاج الخطاب، ومدى استهلاكه (المتلقين له)، وذلك بانتهاج منهجية تحليلية واضحة، انطلاقا من عناوين ومحاور بارزة. ابتداءا بشرح بعض المفاهيم المفاتيح، المتعلقة بالدراسة، كمفهوم الأزمة، لصنع الانطباع العام بوجودها والبحث عن حلولها، ثم التركيز على الأسس المعرفية والأهداف والمحتويات ومناهج التبليغ، والوسائل في تعليم اللغة العربية.

- عينة الدراسة:

الدراسات التي تعتمد منهج التحليل النقدي للخطاب، تتطلب وجود متن مكتوب أو منطوق، كي يتم العمل على تحليله، والدراسة الحالية اعتمدت مجموعة من النصوص الآتية: مقتطفات من كتاب: دراسات في تحليل الخطاب غير الأدبي، لمؤلفه بشير ابرير، جامعة عنابة، قسم اللغة العربية و آدابها، من الصفحة 187 إلى الصفحة 238.

جدول رقم (9) يوضح طبيعة المتن المدروس للدراسة الثامنة

الرقم	عنوان المتن	عنوان فرعي	المؤلف	دار النشر	السنة	البلد	عدد الصفحات
01	دراسات في تحليل الخطاب غير الأدبي	اللغة العربية وإشكالات تعليمها بين واقع الأزمة ورهانات التغيير، تحليل نقدي للخطاب التربوي	ابريش بشير	عالم الكتب الحديث	2010	الأردن	51

- نتائج الدراسة:

خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج.

- ضرورة ربط المدرسة بالسياق الاجتماعي - الثقافي للمجتمع الجزائري.
- النظر إلى تعليم اللغة العربية في إطار استراتيجية مستقبلية.
- العمل على انفتاح المؤسسة التعليمية على المحيط الاقتصادي والثقافي والاجتماعي العام.
- تجديد النظرة إلى الجامعة، وإدراك مفهومها والوعي به، بالنظر إلى جملة المستجدات الحضارية، والمتغيرات العالمية التي تحيط بنا.
- إعادة صياغة الاهداف التعليمية، وفق المتطلبات الراهنة.
- العمل على تحديث المحتويات الدراسية، وتطوير طرائق التعليم وأساليب التقويم الفعالة.

- مكانة الدراسة من الدراسة الحالية:

تناولت الدراسة الخطاب التربوي في الجزائر، ومراحل تطوره، وهو ما يلتقي مع دراستنا، في نوع الخطاب التربوي التوازني، كما أن الدراسة انتهجت مقاربة التحليل النقدي للخطاب كمنهج للتحليل، وهو ما اعتمدت عليه أيضا دراستنا، سواء على مستوى الممارسات الخطابية أو الممارسات الاجتماعية، أو السياق، وكذلك تقريبا على مستوى النتائج. وعلى مستوى عينة الدراسة فقد تطابقت الدراستان في الاعتماد على عينة متمثلة في مقتطفات من نصوص مكتوبة، موضوعها الرئيس الخطاب التربوي.

• الدراسة التاسعة:

- عنوان الدراسة:

الخطاب التربوي لغانم حمودات في مرحلة ما بعد الحداثة¹.

- الباحث: ايمان عبد الحميد محمد الدباغ.

- المكان: جامعة الموصل، قسم اللغة العربية، العراق.

- السنة: 2014.

- أهداف الدراسة:

خلصت الدراسة إلى جملة من الأهداف نجملها في الآتي:

- تقديم خطاب غانم حمودات التربوي في ميدان التعليم.
- تقديم خطاب غانم حمودات التربوي في ميدان الدعوة الإسلامية.
- تقديم خطاب غانم حمودات التربوي للشباب.
- تقديم خطاب غانم حمودات للمرأة المسلمة.
- مقومات خطاب غانم حمودات التربوي.
- الخطاب التربوي لغانم حمودات في مرحلة ما بعد الحداثة.

- اشكالية الدراسة:

تعد الحداثة مشروعاً غريباً، وهي من المفاهيم التي لا تملك تعريفاً محدداً وواضحاً، نظراً لاختلاف المجالات والتخصصات وزوايا الرؤيا لها، وقد مست العالم الإسلامي برمته، وهي تحمل في طياتها نواحي إيجابية وسلبية، ومن النواحي السلبية فهي ما أدخلته من مفاهيم غير معهودة، تخالف القيم والمبادئ والعادات والتقاليد والأعراف العربية والإسلامية،

¹ ايمان عبد الحميد محمد الدباغ: الخطاب التربوي لغانم حمودات في مرحلة ما بعد الحداثة، مجلة دراسات موصلية، جامعة الموصل، العراق ، 2014، العدد 43، ص، ص 71 . 106.

وبث مفاهيم تخالف النظم السائدة، كدعوته إلى علمنة الحياة الاجتماعية والسياسية، واعتماد المذهب العقلاني والانقطاع عن الماضي والتراث ومحاربه، والأخذ بالفلسفات المادية والمذاهب الوضعية. والترويج للنسبية الأخلاقية....الخ.

في ظل هذه السلبيات، تطلب الأمر البحث عن خطاب مناهض لهاته القيم الجديدة، وفي نفس الوقت من خلال هذا الخطاب، البحث عن الأدوات الضرورية، والسبل الرشيدة للتعامل مع الحداثة، بأسلوب واقعي متجدد، ينطلق من الاستفادة من ايجابياتها، وذلك بتطويع الواقع الجديد من أجل التكيف معها، مع ضرورة إعادة صياغة مفاهيم الخطاب وفق متطلبات الزمان، فجاء الخطاب التربوي لغانم حمودات في مرحلة ما بعد الحداثة، كنموذج يعالج هذه الإشكالية المطروحة.

- فرضيات الدراسة:

تأسست الاشكالية العامة للدراسة للإجابة على أربع فرضيات، يزعم الباحث أنها كافية للإجابة عن الإشكالية العامة للبحث وهي:

- ما طبيعة الخطاب التربوي لغانم حمودات في ميدان التربية والتعليم؟
- ما طبيعة الخطاب التربوي لغانم حمودات في مجال الدعوة الإسلامية؟
- ما طبيعة الخطاب التربوي لغانم حمودات لفئة الشباب، كونهم الأهم في المجتمع؟
- ما طبيعة الخطاب التربوي لغانم حمودات للمرأة المسلمة؟

- منهج الدراسة:

انطلاقاً من طبيعة موضوع الدراسة، وهو البحث في الخطاب التربوي لغانم حمودات، فإن الباحث استخدم المنهج الوصفي التحليلي لاستجلاء أهم مراحل وأبعاد الخطاب التربوي في مرحلة تاريخية معينة، من حياة غانم حمودات، وتقديم أهم النتائج المترتبة على ذلك، في مدى أهمية مزج حقائق هذا الخطاب، مع متطلبات الحداثة، من أجل الوصول إلى التغيير الاجتماعي المنشود. وضمانا للوصول إلى خطاب متوازن من شأنه أن يصون المجتمع

والأجيال القادمة. كما استعان الباحث بالمنهج التاريخي في مطلع بحثه، لإبراز الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية للعالم الاسلامي لمرحلة ما بعد الحرب العالمية الأولى.

- عينة الدراسة:

عمل الباحث على تحليل مجموعة من النصوص والتي تشكل في مجموعها الخطاب التربوي لغانم حمودات، أهمها:

جدول رقم (10) يوضح طبيعة وخصائص المتن المدروس للدراسة التاسعة

الرقم	عنوان المتن	عنوان فرعي	المؤلف	دار النشر	السنة	البلد	عدد الصفحات	الترقيم الدولي ISBN
01	جمعية الأخوة الاسلامية في العراق 1954	دراسة عن نشأة حركة الإخوان المسلمين في العراق	ايمان عبد الحميد محمد الدباغ	مؤسسة دار العلوم للنشر والتوزيع	2008	لبنان	06	غير موجود
02	الإخوان المسلمين في العراق (1959-1971)		ايمان عبد الحميد محمد الدباغ	دار المأمون للنشر والتوزيع	2011	الأردن	08	غير موجود
03	الأخ غانم حمودات كما عرفته		مشعل محمد حمودات	بحث منشور بحوزة الباحثة	2012	العراق	06	غير موجود

3- نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- مدى تنوع الخطاب التربوي لغانم حمودات وثراؤه من حيث الأسلوب والمنهج، واختيار الموضوعات، ومدى تلاؤمه للفئة التي يوجه خطابه إليها.
- مدى أهمية التركيز على القضايا الاجتماعية والأخلاقية الواقعية، والتي لامست فئات اجتماعية مختلفة، ما بين موجه للدعاة أو للشباب أو للطلبة أو المرأة المسلمة.

- كان الأسلوب والمنهج المتبع في الخطاب التربوي لغانم حمودات، فريد، قل ما يتميز به العلماء والدعاة في مدينة الموصل العراقية، مما أعطته دافعا كبيرا للتأثير والقبول بين الناس.
- أن الخطاب التربوي جاء متوازنا، ومتأرجحا بين الأصالة والحداثة، وفق صياغة حداثية مقبولة، تأخذ من ايجابيات الحداثة الغربية أدوات للتطوير والتغير.

- مكانة الدراسة من الدراسة الحالية:

قد يبدو للوهلة الأولى أن هذه الدراسة تختلف عن دراستنا الحالية، إلا أنه بعد الاطلاع والتمحيص، تبين لدى الباحث أن الدراسة تلتقي مع دراسته الحالية في، أن موضوعها هو الخطاب التربوي، وهو نفس موضوع خطاب الدراسة الحالية، كما أن الدراسة جاءت في سياق مرحلة تاريخية متميزة في حياة المجتمع العراقي المسلم، تتسم بالتحول والتغير نتيجة دخول مرحلة جديدة للعالم بأسره، وهي مرحلة الحداثة، وهي تتشابه إلى حد ما للمرحلة التاريخية التي انتج فيها الخطاب التربوي الدوركايمي، موضوع دراستنا الحالية، والتي اتسمت أيضا بدخول المجتمع الفرنسي لمرحلة حديثة عملت على تغيير كثير من المفاهيم التربوية والثقافية. كما أن خطاب غانم حمودات يتسم بالاتزان، في مراعاته لمقتضى أحوال من خاطبهم، من مختلف الفئات والشرائح، وهو ما ينطبق ويوافق خطاب دوركايم الاتزاني، والذي يمزج بين مفهومي المعرفة والتغير الاجتماعي.

• الدراسة العاشرة:

- عنوان الدراسة:

أزمة الكفاءات العربية، رؤية حضارية ومقاربة اجتماعية لأسباب الهجرة وتصور الحلول¹.

- الباحث: عبد الرحمان بودرع

- السنة: 2015

- المكان: عمان - الأردن

- أهداف الدراسة:

• إبراز أهم الأسباب المؤدية إلى هجرة الكفاءات العربية

• تحليل دور التعليم العالي وهجرة العقول في الوطن العربي

• إبراز أهم الآثار السلبية لهجرة الكفاءات

- اشكالية الدراسة: هل هجرة الكفاءات تعكس أزمة حامل المعرفة في الوطن العربي، أو

عوامل الدفع والجذب في الهجرات؟

- فرضيات الدراسة:

- الفرضية الأولى: في مدى تأثير العوامل و المؤثرات الكلية و العوامل والمؤثرات الجزئية

(الفرد/المجتمع).

- الفرضية الثانية: في مدى طبيعة ظاهرة هجرة الكفاءات، بكونها نوعا سلبيا من أنواع

التبادل العلمي.

- الفرضية الثالثة: في مدى التفريق بين مخاطر هجرة الكفاءات بين البلدان العربية

والأجنبية.

¹ عبد الرحمان بودرع: في تحليل الخطاب الاجتماعي والسياسي، قضايا ونماذج من الواقع العربي المعاصر، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، 2015، ص 131.

- منهج الدراسة:

الحقيقة أن دراسة ظاهرة الهجرة بأنواعها المختلفة عامة، وهجرة العقول والمهارات العلمية على وجه الخصوص، وتأثير ذلك في ثقافات الأمم وحضاراتها ومجتمعاتها، أمر يدخل في صميم الدراسات الاجتماعية التي ترصد كل الظواهر الاجتماعية التي تتبع من المجتمع وتؤثر في بنيته وحاضره ومستقبله¹.

يحاول هذا البحث أن يتناول ظاهرة هجرة الكفاءات بمقاربة حديثة، تتصل بالتحليل النقدي للخطاب، والذي يربط بين بنية الخطاب والقضايا الاجتماعية والسياسية والثقافية، ويرصد مظاهر التفاعل بين الخطاب والمجتمع، ولا يزعم البحث أنه يقيم بوضوح تام جسرا واصلا بين التحليل اللساني للنص الاجتماعي والسياسي والثقافي وبين العلوم الاجتماعية، ولكنه يحرص على الانطلاق من الخطاب المنجز في الحقل المبحوث فيه، وتحليله تحليلًا نقديًا ما وسعه الجهد².

- عينة الدراسة: (المتن المدروس).

- جدول رقم (11) يوضح عينة الدراسة للدراسة العاشرة

عنوان المتن	عنوان فرعي	المؤلف	دار النشر	السنة	البلد	عدد الصفحات
المعطيات الحضارية لهجرة الكفاءات	هجرة الكفاءات، رؤية حضارية ومقاربة اجتماعية	عبد الرحمان بودرع	إدارة البحوث والدراسات الإسلامية	2013	قطر	30

اعتمد الباحث على نص في مقال له ضمن كتاب جماعي بعنوان المعطيات الحضارية لهجرة الكفاءات، وطبق عليه خطوات منهج التحليل النقدي للخطاب.

¹ عبد الرحمان بودرع، مرجع سابق، ص 136.

² المرجع نفسه: ص 6.

- نتائج الدراسة:
- تثبيت قاعدة علمية عربية للبحث العلمي، وتأمينها حتى تصبح قادرة على سد حاجات الأمة من المنتوجات العلمية.
- تجديد سياسة التعليم وتجويده في الوطن العربي، وذلك ب:
 - التعلم الذاتي
 - تنويع التعليم وتجديد اطاره
 - استغلال التقانات التربوية الحديثة
 - التقويم المستمر للتعليم
 - جعل المعلم محور التجديد
 - ادارة تطوير لا ادارة تسيير
 - تكثيف المشاركة المؤثرة لمختلف الفئات الاجتماعية
- مكانة الدراسة من الدراسة الحالية:
 - تلتقي هذه الدراسة مع دراستنا الحالية في النقاط التالية:
 - اعتماد نفس منهج التحليل (مقارنة التحليل النقدي للخطاب)
 - عينة الدراسة (نص مكتوب)، على غرار دراستنا
 - تناولت الدراسة قضايا تربوية بحتة (هجرة الكفاءات العلمية)، ومدى علاقتها بواقع الخطاب التربوي.
 - قدمت الدراسة نتائج تعكس مدى اهتمام الخطاب التربوي الإصلاحي التجديدي وبالوتائر الاتزانة.

• الدراسة الحادية عشر:

- عنوان الدراسة:

النساء في وسائل الإعلام السورية الناشئة، تحليل نقدي للخطاب الإعلامي 2011-2016¹.

- الباحث: رانا خلف

- السنة: 2016

- المكان: أرنهيم - هولندا².

- أهداف الدراسة:

- دراسة المساواة الجندرية في وسائل الإعلام الناشئة في سوريا بين العامين 2011 و2016.

- تصوير وضع كل من وسائل الإعلام الإذاعية والمطبوعة (السلطة الممارسة على الخطاب فيما يتعلق بالمساواة الجندرية في وسائل الإعلام الناشئة في سوريا).

- تصوير وضع النساء وقضايا النساء في وسائل الإعلام المطبوعة- الصحف والمجلات (القوة الموجودة في الخطاب فيما يتعلق بالمساواة الجندرية في وسائل الإعلام الناشئة في سوريا).

- اشكالية الدراسة:

تناول هذا البحث قضية المساواة الجندرية في وسائل الإعلام الناشئة في سوريا، ويغطي مصطلح وسائل الإعلام الناشئة في سوريا، وسائل الإعلام الرسمية وغير الرسمية التي ظهرت في سوريا بعد انتفاضة 2011. بعد مدة طويلة من سيطرة نظام البعث على

¹ رانا خلف: النساء في وسائل الإعلام السورية الناشئة، تحليل نقدي للخطاب الإعلامي 2011-2016، أرنهيم - هولندا، 2016.

² الدراسة عربية تمت في دولة أجنبية نظرا للوضع الأمني في سوريا.

الإعلام والتلاعب به. وبما أن البحث يأخذ في الحسبان الخلفية الاجتماعية- الثقافية وسياق الصراع الدائر حالياً في سوريا، فقد نفذ البحث واستخدم تحليلاً نقدياً لخطاب وسائل الإعلام اطاراً بحثياً له. ويأمل البحث أن يصب ذلك في زيادة امكانيات وسائل الإعلام الناشئة والمنظمات المانحة باتجاه المساواة الجندرية في سوريا. وقد صيغت اشكالية البحث كالآتي:

- فرضية الدراسة:

حتى تتحقق المساواة الجندرية في الممارسة، فإن وجود مجموعة من المهنيين الإعلاميين، نساء ورجالاً الذين يتبنون حساسية جندرية في عملهم اليومي، يجب أن يسير جنباً إلى جنب مع خطاب إعلامي أكثر نقدياً وحساسية جندرية¹.

- منهج الدراسة:

استخدم في البحث والتحليل نهجاً مختلطاً، استفيد أعظم استفادة من وضع خريطة وسائل الإعلام الناشئة، ومن المسح بواسطة شبكة الأنترنت، والمقابلات الشخصية، ومجموعات المناقشة عن طريق التحليل النقدي لخطاب وسائل الإعلام كإطار بحثي له.

- عينة الدراسة: (المتن المدروس).

تم تحليل 136 نصاً اعلامياً (اخبارياً)، ذي صلة بموضوع البحث، بطريقة التحليل النقدي للخطاب، مأخوذة من 24 وسيلة إعلامية مختارة من خلال عينة عشوائية طبقية.

- نتائج الدراسة:

- تناول قضايا النساء بمزيد من العمق، وهناك حاجة إلى حلول أشجع بل وأكثر جذرية، إذا أردنا إحداث تغيير حقيقي.

- توجيه المواضيع المتعلقة بالنساء لكل من الرجال والنساء على السواء.

¹ رانا خلف: مرجع سابق، ص 07.

- تصوير النساء على أنهن مستقلات ويمتلكن قوتهن الخاصة والتعامل معهن على هذا الأساس.
 - توسيع تغطية قضايا النساء خارج نطاق الحوادث والمناسبات.
 - تشجيع المزيد من التفكير النقدي لتجاوز الهوس بجسد المرأة.
 - تقديم المزيد من الدعم الإعلامي للنساء في نضالهن على المستوى المؤسسي، وفي المنزل.
 - ضمان ألا يقوم الرجال أساسا بتغطية المواضيع المتعلقة بالنساء.
 - التوقف عن تصوير النساء على أنهن مجرد تابعات، فهن يتمتعن بالقدرات ويستطعن التفكير والعمل، وهن يستطعن أن يكن ما يردن، أو أن يصبحن كذلك ويمكن أن يوجدن و أن يصبحن متحققات بالكامل بما هن أهل له.
 - مكانة الدراسة من الدراسة الحالية:
- موضوع هذه الدراسة يتناول جانب إعلامي بحث، إلا أنها تلتقي مع الدراسة الحالية في المنهج المختار والمتمثل في التحليل النقدي للخطاب، الذي يتفحص محتوى النصوص لتقييم السلطة في الخطاب، كما أنه يمضي أبعد من ذلك ليتفحص البنى الاجتماعية والثقافية الأوسع، والعلاقات والعمليات لتقييم السلطة على الخطاب. وقد كان التحليل نقديا، من حيث أنه سعى إلى الكشف عن علاقات السلطة غير المرئية وإلى أحداث تغييرات. كما ان الإطار الذي وضع من أجل التقييم النقدي للخطاب على ثلاثة مستويات: مستوى النص، ومستوى إنتاج النص، ومستوى السياق، وهو ما يتطابق مع الدراسة الحالية على مستوى التحليل.

• الدراسة الثانية عشر:

- عنوان الدراسة:

البعد التداولي في الخطاب النقدي عند المبرد، الكامل في اللغة والأدب أنموذجاً¹.

- الباحث: سامي شهاب أحمد

- المكان: كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة كركوك، العراق

- السنة: 2016.

- أهداف الدراسة:

- اعتبار النصوص المشكلة للخطاب كله ملفوظات خطابية

- ينبغي معرفة أن الخطاب ليس مباشراً، مما يتطلب ترتيب إجراءات خاصة لتحقيق المطلوب من الخطاب.

- سياق التواصل القابع في مقام تأليف الخطاب، كان يسير ضمن خط واحد.

- تشكل خطاب المبرد النقدي وفق المنظومة الفكرية التي ينتمي إليها.

- إشكالية الدراسة:

تمثل التداولية إحدى المرتكزات الرئيسية التي تعمل على رصد المتغيرات في النص الإبداعي، عبر شبكة من الآليات والمفاهيم المختلفة، بغية الوصول إلى الدلالات المخاتلة وراء القصديّة، كونها تعني بعلاقة العلامات بمفسيّريها، وبحسب هذه الأهمية، يحاول البحث اكتشاف البعد التداولي في خطاب المبرد النقدي، المتأسس في كتاب " الكامل في اللغة والأدب"، وذلك من خلال نظرية الأفعال الكلامية، التي تهتم بالأفعال الإنجازية المؤثرة في المخاطب، ونظرية الاستلزام الحواري، التي تعني بالمتكلم ودوره في استمالة المخاطب لمعرفة قصديته من المعاني والدلالات. وعليه تم صياغة الإشكالية كالتالي: كيف تجلّى البعد التداولي من خلال نظريتي الأفعال الكلامية والاستلزام الحواري من خلال خطاب المبرد النقدي؟

¹ سامي شهاب أحمد: البعد التداولي في الخطاب النقدي عند المبرد، كتاب الكامل في اللغة والأدب أنموذجاً، مجلة ديالي، العدد 51، 2016، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة كركوك، العراق.

- فرضيات الدراسة:

إن الخطاب النقدي الموثق في كتاب "الكامل في اللغة والأدب للمبرد" سيتم معالجته في ضوء:

- نظرية الأفعال الكلامية (خطاب التأثير)

- نظرية الاستلزام الحوارية (خطاب القصيدة)

وعليه فإن الخطاب النقدي الموثق في كتاب (الكامل في اللغة والأدب للمبرد)، سيتم معالجته في ضوء الفرضيتين المذكورتين أعلاه، مركزين على البعد التداولي، المرتكز في أساسه على القصيدة الحتمية المتخفية خلف التواصل غير المباشر، أي الانزياح عن المعاني الحرفية في الملفوظات والميل عن المعاني المحورية.

- منهج الدراسة:

من خلال الإشكالية المطروحة والفرضيات المقدمة، فإن البحث اعتمد منهج التحليل النقدي للخطاب، من خلال دراسة تحليلية نقدية للبعد التداولي

- عينة الدراسة: (المتن المدروس):

مقتطفات من نصوص مختارة من كتاب الكامل في اللغة والأدب.

جدول رقم (12) يوضح طبيعة العينة للدراسة الثانية عشر

الرقم	عنوان المتن	المؤلف	المحقق/المعلق	الناشر	البلد	السنة	عدد الصفحات	الترقيم الدولي: ردمك
01	الكامل في اللغة والأدب، الجزء 1	أبي العباس محمد بن يزيد المبرد	محمد أبو الفضل إبراهيم	دار الفكر العربي للنشر والتوزيع	مصر	1997	320	977-10-5-0988

- نتائج الدراسة:

- * يمثل عمل كتاب (الكامل في اللغة والأدب)، باختيار النصوص المتنوعة، ثم محاورتها وتفسيرها وتحليلها ومجاراتها وتعبيدها، حقيقة عمل نظرية الاستلزام الحواري¹.
- * مثلت الرواية مدخلا للخطاب النقدي عند المبرد، إذ جاءت بصيغتين شفوية ومكتوبة، وبتداخلهما من حيث الأفكار والمعلومات ينتج خطاب القصيدة.
- * روايته للنصوص ذات بعد منهجي، من خلال تدقيقه للمرويات، مثل الإشارة إلى تعدد النصوص والروايات على هذا الموقف أو تلك القضية.
- * العلاقة بين النصوص بحسب الاستلزام الحواري، كانت على أساسين: الأول كان على أساس المجاورة من حيث أن كل نص يحتفظ بخصوصيته واستقلاليته، أما الثاني فعلى أساس التداخل والاندماج لتشكيل نص واحد له مفاهيمه الجديدة.
- * تبين من خلال قراءته للنصوص، أن خطابه سلك اتجاهين متغايرين:
- الأول: قراءة النصوص في ضوء عرضها ورفدها بالنصوص الأخرى، للكشف عن سماتها الجمالية، وهذا يمكن أن يصطلح عليه بالقراءة الموازية.
- الثاني: قراءة النصوص بتمعن وتزويدها بالإيضاحات والاستنتاجات الخاصة، لذا لم يكتف بالتأويل الأحادي للنص في أغلب الأحيان، بل انتقل إلى التأويل المتعدد.
- * إن تداخل الخطابات مسألة مهمة، ولا سيما إذا علمنا أن الخطاب النقدي عادة ما يضم بين طياته خطابات متعددة فكرية وسياسية واجتماعية وأدبية ونحو ذلك.

- مكانة الدراسة من الدراسة الحالية:

يلاحظ للوهلة الأولى أن هذه الدراسة، خالية من سمات الخطاب التربوي، ومن أساليب التحليل النقدي للخطاب في الإطار السوسولوجي، وقد جاءت جل محاورها في إطار أدبي

¹ سامي شهاب أحمد: مرجع سابق، ص 186.

لساني بحت، وقد عمد الباحث إلى اختيارها للأسباب ذاتها، لأن مقارنة التحليل النقدي للخطاب تعتمد في أحد وجوهها إلى الاستعمالات اللغوية والأغراض اللسانية البحتة كالتداولية والأفعال الكلامية والاستلزام الحواري والحجاج والبلاغة والسياق و التناص وغيرها. مما تعد هاته الأخيرة نقطة تقاطع وتقارب مهمة، خاصة على الصعيد الإجرائي.

• الدراسة الثالثة عشرة:

- عنوان الدراسة:

عهد الإمام علي رضي الله عنه لمالك الأشتر، دراسة في هدي التحليل النقدي للخطاب¹.

- الباحث: خالد حوير شمس

- المكان: كلية الآداب، جامعة ذي قار، العراق

- السنة: 2017.

- أهداف الدراسة:

- إبراز المقولات التأسيسية لمنهج التحليل النقدي للخطاب، من جهة المفهوم والميزات والمكونات، وطبيعة تناوله للنص.
- إبراز ضروب الخطاب (جدائل الخطاب المتظافرة)، في العهد، وهي الخطاب الاجتماعي والسياسي والإداري والاقتصادي والقانوني.
- تحديد أنماط المعنى في الخطاب، وهي مقاربات ووظائف الخطاب في البحث اللساني.
- تأكيد التكوين اللساني في العهد من خلال أربع جزئيات، وهي التركيب النحوي، والعلاقات الدلالية، وحجاجية الطرح، والتداولية وفق الأفعال الكلامية.

¹ خالد حوير شمس: عهد الإمام علي رضي الله عنه لمالك الأشتر، دراسة في هدي التحليل النقدي للخطاب، مجلة المبين، السنة الثانية، العدد 04، 2017، كلية الآداب، جامعة ذي قار، العراق.

- اشكالية الدراسة:

لا يخفى أن عهد خلافة الإمام علي كرم الله وجهه، ثري بنقد الإمام علي للخطاب الاجتماعي، ومدى رغبته في خلق قائد مثالي، منطلق من هوية الإسلام وعالميته، ورؤاه التي تعد سبيل ازدهاره، وتحقيقاً لتلك السعادة التي تتشدها شعوب العالم جميعها¹.
تتعلق اشكالية هذه الدراسة في تطبيق عهد الإمام علي رضي الله عنه لمالك بن حارث الأشر رضي الله عنه، وفق مقولات المنهج النقدي لتحليل الخطاب، ذاك المنهج الذي انماز بميزات عدة، إذ أنه يجمع بين الاستعانة بالنظام اللغوي، وبالنظام الاجتماعي، ومدى الممازجة بينهما، وأحياناً ينتقل صوب ضروب من خطاب لآخر، مثل الخطاب السياسي، والخطاب الاقتصادي في ضوء توظيفهما في ردة الحركة الاجتماعية التي يسعى إلى كشف زيف الخطاب التسويقي، أو العيوب المخفية فيه، تلك العيوب التي مرت عبر الأنساق اللغوية.

لقد كان العهد العلوي غني بمفاصل الخطاب الاجتماعي، فضلاً عن معالجة الإمام علي رضي الله عنه لمناطق الخل عند القائد السابق مالك الأشر، ومن ثم يكون العهد العلوي بيئة رحبة لهذا المنهج².

في ضوء هذا الطرح، صيغت إشكالية الدراسة كالآتي: كيف عهد الإمام علي رضي الله عنه لقائده مالك الأشر؟

- فرضيات الدراسة:

تتعلق الدراسة من فرضية مفادها: أن عهد الإمام علي رضي الله عنه، يعد خطاباً سياسياً واجتماعياً، بوصفه وثيقة تتسم بالعالمية، والأدلة، وذات هيمنة، وسلطة تنتمي إلى

¹ خالد حوير شمس: مرجع سابق، ص 184.

² المرجع نفسه، ص 184.

مجال اسلامي، تسعى إلى توظيفه في مساحات واسعة من الأفعال، فكل ذلك وغيره يؤهله لأن يدرس في هدي التحليل النقدي للخطاب ومقولاته¹.

- منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على مقولات منهج التحليل النقدي للخطاب، وذلك بالنظر إلى المجال الفاعل للنص في زاويتي السياسة والمجتمع، عبر التكنيك اللساني، وكيفية تمرير المقاصد عبر أنساقه الحiale، انطلاقاً من تشخيص العيوب في الخطاب، ومحاولة معالجته بناءاً على النقد الموجه إليه، وبناءاً على صياغته اللسانية التي انبرى فيها ذلك المنتج الخطابي².

- عينة الدراسة: (متون الدراسة): نصوص مختارة من:

- 1- كتاب نهج البلاغة: الإمام علي بن أبي طالب
- 2- كتاب علي بن أبي طالب، سلطة الحق: عزيز السيد جاسم
- 3- كتاب الراعي والرعية: توفيق الفكيكي.

الجدول رقم (13) يوضح بيانات المتون المدروسة للدراسة الثالثة عشرة

الرقم	عنوان المتن	المؤلف	دار النشر	البلد	السنة	عدد الصفحات	الترقيم الدولي: ردمك
01	نهج البلاغة	علي بن ابي طالب	دار ذي القربى للنشر والتوزيع	ايران	2007	12	بدون ترقيم دولي
02	علي بن ابي طالب، سلطة الحق	عزيز السيد جاسم	دار الشؤون الثقافية العامة	العراق	2012	05	بدون ترقيم دولي
03	الراعي والرعية	توفيق الفكيكي	دار الغدير، مطبعة معراج	ايران	2007	10	بدون ترقيم دولي

¹ خالد حوير شمس: مرجع سابق: ص 182.

² المرجع نفسه: ص 182.

- نتائج الدراسة:

- أن العهد العلوي وثيقة متعددة الرؤى، وميزة تلك الرؤى أنها متماسة مع صناعة خطاب اجتماعي يسعى إلى تلمس العيوب التي تحقق الهوية الاجتماعية، وتغلب الهوية الشخصية المتعلقة بالتجربة الفردية.

- سعي الإمام علي رضي الله عنه إلى تشخيص تلك العيوب لقائد من قاداته - مالك الأشتر. - المفاهيم المتوافرة في الخطاب انطلق منها المنهج النقدي لتحليل الخطاب وفق معيار النقد والتحليل، لذلك الخطاب السياسي والاجتماعي بحثا عن مقاصد يتغياها الناقد، وهي مسألة تمرير العيوب عبر الأنساق، والتي تجلت عبر¹:

الأول: المفهوم نفسه، أي عدم تغيير في مكوناته اللسانية أو الإجرائية، مثل تقنيات الحجاج، والعلاقات الدلالية والأفعال الكلامية.

الثاني: اضافة مفاهيم جديدة لها مثل النص والخطاب واللغة.

- سعي الإمام علي رضي الله عنه إلى تغليب الهوية الإسلامية في نظرية الحكم المستوحاة من القرآن الكريم، ومن العطاء المجتمعي المحكوم بعيدا عن الشخصية.

- مكانة الدراسة من الدراسة الحالية:

جوهر هذه الدراسة يتلخص في تحليل الخطاب السياسي، والمتمثل في العهد الذي وجهه الإمام علي رضي الله عنه إلى قائده مالك بن حارث الأشتر، من أجل تصحيح بعض الأوضاع، السياسية منها والاجتماعية بالخصوص، التي كانت تعيشها الأمة آنذاك، وملخص وثيقة العهد، ينطبق على خصائص الخطاب السياسي، من جهة المفاهيم والسياق والتراكيب والألفاظ وغيرها. وهي خصائص يمكن أن تشترك فيها مع دراستنا من جهة أنها تشكل صيغة بنائية داخل الخطاب، بإمكانها أن تكون محصلة للممارسات خطابية، كي

¹ خالد حوير شمس: مرجع سابق، ص 232.

تستهلك بعد ذلك، على مستوى السياق اللغوي، لتكوين ممارسات اجتماعية. بالإضافة إلى الاشتراك في المنهج المستخدم - التحليل النقدي للخطاب - والتمن المدرس (نصوص مكتوبة).

• الدراسة الرابعة عشرة:

- عنوان الدراسة:

لغة الخطاب التربوي بين التبليغ والتداول، كتاب صحيح البخاري أنموذجاً¹.

- الباحث: حورية رزقي

- المكان: عمان

- السنة: 2018.

- أهداف الدراسة:

- توضيح أبرز سمات الخطاب التربوي في صحيح البخاري
- بيان خصائص لغة الخطاب التربوي في صحيح البخاري
- تتبع الأثر التداولي في الخطاب التربوي، وتوظيف آلياته اللسانية
- بيان فاعلية التربية في حياة الناس من خلال كتاب صحيح البخاري

- إشكالية الدراسة:

إن تناول الخطاب التربوي من زاوية جديدة، وبمنهج حديث النشأة، والنأي عن التحليلات الكلاسيكية، التي دأب عليها كثير الباحثين، طرحت تساؤلات نظرية دفعت إلى هذا البحث.

¹ حورية رزقي: لغة الخطاب التربوي في صحيح البخاري بين التبليغ والتداول، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، 2018.

- هل يمكن أن تحمل لغة الخطاب التربوي في صحيح البخاري، المميزات اللغوية نفسها مثل ما هو موجود في الخطابات العادية، أم لها سمات تتفرد بها عن غيرها؟ • ما المعايير التي وضعها التداوليون للخطاب، والتي تفيدنا في تحليل الخطاب وفقها؟
- هل التبليغ اصطلاح خاص بالخطاب التربوي النبوي، وعلى أي أساس يكون ذلك؟
- ما الآليات التداولية التي تعتمد أكثر لإبراز كنه الخطاب التربوي في صحيح البخاري؟
- كيف يستثمر الخطاب التربوي النبوي منهج حياة تتعدى فواصل الزمان والمكان، وترتقي بالمتعلم إلى معالي الأمور؟

- فرضيات الدراسة:

- لغة الخطاب التربوي في صحيح البخاري، يمكن أن تحمل المميزات اللغوية نفسها الموجودة في الخطابات العادية الأخرى، ويمكن كذلك أن تتفرد بمميزات أخرى.
- لقد وضع التداوليون معايير مختلفة تفيد في تحليل الخطاب.
- التبليغ اصطلاح خاص بالخطاب التربوي النبوي.
- توجد آليات تداولية تعتمد أكثر لإبراز كنه الخطاب التربوي في صحيح البخاري.
- يستثمر الخطاب التربوي النبوي، منهج حياة تتعدى فواصل الزمان والمكان، ترتقي بالمتعلم إلى معالي الأمور.

- منهج الدراسة:

لقد تساقق المنهج الوصفي والمنهج التداولي في نممة فسيفساء هذه الدراسة، لمساءلة النص الخطابي، بحثاً عن أسرار الكامنة في دور أحاديث التربية والتعليم في صحيح البخاري¹.

¹ حورية رزقي: مرجع سابق، ص 13.

- **عينة الدراسة:** (المتن المدروس). لقد اختارت الباحثة 114 حديثاً نبوياً من كتاب صحيح البخاري، وذلك لما يخدم أهداف البحث، وقد كانت هذه الأحاديث المختارة من مختلف الأجزاء لصحيح البخاري والذي يصل عددها إلى جزئين أو أربعة أجزاء، أو حتى ستة أجزاء حسب الطبقات المتوفرة. ويصل عدد الأحاديث فيها إلى 7563 حديثاً صحيحاً، عن رسول الله صلى الله عليه وسلم.

الجدول رقم (14) يوضع بيانات المتن المدروس للدراسة الرابعة عشرة

الرقم	عنوان المتن	المؤلف	دار النشر	الطبعة	البلد	السنة	عدد الصفحات	ردمك: الترميم الدولي
01	صحيح البخاري	أبي عبدالله محمد بن اسماعيل البخاري	دار بن كثير للطباعة والنشر والتوزيع	الأولى	سوريا	2002	1944	بدون ترقيم دولي

- **نتائج الدراسة:**

- أن الخطاب شكل من أشكال التواصل الإنساني، تحققه اللغة الإنسانية.
- أن التبليغ يناسب لغة الخطاب التربوي، لأنه ارتكز على بناء الإنسان أخلاقياً ومعرفياً ومهنياً.
- أن التداول نظرية تهتم بدراسة اللغة أثناء الاستعمال، وتوظيفها في المجال التربوي، يحقق قفزة نوعية لاعتمادها على مبدأ التعلم.
- الخطاب التربوي من خلال صحيح البخاري، كان غنياً بالحجاج، فقدم الحجج والأدلة المؤدية إلى نتائج معينة، وشكل أحد عناصر الدرس التداولي.
- **مكانة الدراسة من الدراسة الحالية:**

إن دراسة لغة الخطاب التربوي من خلال مدونة صحيح البخاري، والتي تمثل بالإجماع، أرقى درجات الهدى النبوي في تهذيب النفوس وإرساء قيم الفضيلة والأخلاق، من أكمل وأصفى المصادر، المستوحاة من كلام المولى عز وجل. بلا مراوبه، وبلا أدنى شك، ستجد من خلالها أدوات التحليل المعرفي واللغوي، أسمى درجات النتائج وأنبأ بلوغ الغايات والأهداف المنشودة، وسوف تبقى هذه الأدوات - إن جاز القول - ناقصة في بلوغ ذلك،

لأنها- السنة النبوية الشريفة- ستبقى في إطار الزمان والمكان صالحة، لتربية النفوس وتهذيبها، وتوجيهها إلى السبيل الأنجع والمنشود. فما يكون القول إذا كانت تتناول الخطاب التربوي، والتي هو زبدة تزكية النفوس وتهذيب الأخلاق والسلوك. لقد استفادت الدراسة من لقاء الضوء على لغة الخطاب التربوي في صحيح البخاري من خلال دراسة لغته بلاغيا وتداوليا، واستفادت كذلك دراستنا من نتائجها، وذلك للاستشهاد بها لاحقا، على صعيد تحليل الشق اللغوي في خطاب دراستنا، وذلك لتسهيل قياس نماذج الممارسات الخطابية والاجتماعية، ولإثبات علاقات البنى الخطابية الناتجة، وكذلك لرصد جملة الاستنتاجات المعيارية، مقارنة بمفاهيمها الواردة حول التربية والاخلاق، وضرورات مسايرة المجتمع، بالإضافة للاستفادة من مختلف التطبيقات اللغوية التي طبقها الباحث في دراسته من خلال مناهج التبليغ والتداول، وهي بالجملة تعتبر حسب الباحث نقاط تقاطع مع دراسته، يمكن الاستفادة منها في مرحلة التحليل، وهي بالضرورة من دواعي اختياره لهذه الدراسة، رغم ابتعادها عن دراسته من وجوه عدة، على غرار السياق الاجتماعي والتاريخي والمجتمعي وغيرها.

كما يكتفي البحث بضمان تجليات الاتزان والتأثير في كثير من مفاصل الخطاب التربوي من خلال هذه الدراسة، كتعليل سوسيولوجي يسعى إلى إثباته من خلال دراسته.

• الدراسة الخامسة عشرة:

- عنوان الدراسة:

خطاب الحياة اليومية لدى الطالب الجامعي بين الخطاب التربوي والمجتمعي، دراسة ميدانية لعينة من الأحياء الجامعية¹.

- الباحث: حفيظة مخنفر

- المكان: جامعة سطيف2، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، قسم علم الاجتماع.

¹ حفيظة مخنفر: خطاب الحياة اليومية لدى الطالب الجامعي بين الخطاب التربوي والمجتمعي، دراسة ميدانية لعينة من الأحياء الجامعية، شهادة دكتوراه العلوم في علم اجتماع التربية، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف2، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، 2018.

- نوع الدراسة: دكتوراه العلوم تخصص علم اجتماع التربية.

- السنة: 2018

- أهداف الدراسة:

• تفكيك الخطاب اليومي للطلبة الجامعيين، داخل الأحياء الجامعية إلى مكوناته الأساسية، من حيث اللغة المستعملة، والموضوع بحيث تترتب نتيجة أساسية من ذلك، هي معرفة موقع خطاب الحياة اليومية للطالب الجامعي بين الخطابين التربوي والمجتمعي، وأيهما يمتلك قوة التأثير في تشكيل خطابه اليومي¹.

• تبيان الخصائص السوسيو-لسانية للخطاب اليومي للطالب الجامعي، ومدى تأثير الخطاب المجتمعي فيها، وذلك من خلال دراسة الألفاظ والأساليب التعبيرية والأشكال اللغوية التي يستعملها الطلبة.

• الكشف عن التشكيلة الخطابية لجملة مواضيع الخطاب اليومي، من تربوية، واجتماعية وسياسية واقتصادية، ودينية، وترفيهية، والوقوف على المعارف التي يحتويها الخطاب اليومي، وتحديد فيما إذا كان هناك أثر للخطاب التربوي من عدمه.

• الكشف عن مدى خضوع الخطاب اليومي للطالب، لمختلف الخطابات المنتجة في المجتمع، أو مصادر الخطاب والسلطة فيه، أو السلطة وراءه.

- إشكالية الدراسة:

ينخرط الأفراد في الحياة اليومية بنوع من السلاسة، مشكلين أنشطة روتينية يومية، تتصف بقوة الانتشار والذيع، وتجتمع تلك الأنشطة أو الممارسات الخطابية وغير الخطابية بمضامينها لتشكّل المعرفة المشتركة أو الحس المشترك. لذلك يمكن اعتبار أن الحياة اليومية خطاباً، يمكن تحليله، كما يحلل النص.

¹ حفيظة مخنفر: مرجع سابق، ص 23.

وخطاب الحياة اليومية غني وثرى بالمعرفة، عن هاته الحياة، نتيجة الأعضاء في تفاعلهم اليومي العادي، وتجتمع في انتاجه مختلف الخطابات التي يتم انتاجها في البيئة الاجتماعية التي ينشأ فيها، فهو ليس كلام مجرد وتعابير، بل يدل على حياة مجتمع معين، بأبعاد اجتماعية، وثقافية، وتاريخية معينة، إذ تساهم في بنائه المؤسسات التي تشكل المجتمع.

وعليه فإن الخطاب اليومي للمتعلم، ينشأ في خضم سبل من الخطابات المؤسساتية، التي يتردد عليها منذ نشأته الأولى، إلى المراحل المتقدمة من التعليم العالي، وبالتالي فإن الخطاب اليومي للطالب الجامعي ينهل من كل تلك الخطابات المنتجة في المجتمع، سواء المنتج من طرف المؤسسات المجتمعية الرسمية، والتي نقصد بها المؤسسات التعليمية المنوطة بالتربية الرسمية، أو خطاب المؤسسات التربوية غير الرسمية، كالأ أسرة، وجماعة الرفاق وغيرها¹.

نظرا لأهمية خطاب الحياة اليومية للطالب الجامعي، تسعى هذه الدراسة لتحليله، منطلقا من سؤال رئيسي مفاده:².

كيف يتشكل خطاب الحياة اليومية لدى الطالب الجامعي بين الخطاب التربوي والمجتمعي؟

- فرضيات الدراسة:

- الفرضية الرئيسية: يستوحي خطاب الحياة اليومية للطالب الجامعي مكوناته من تراكبات الخطاب المجتمعي.

¹ حفيظة مخنفر: مرجع سابق، ص 6.

² المرجع نفسه: ص 8.

- الفرضيات الفرعية:

- الفرضية الفرعية الأولى: تكشف الخصائص السوسيو-لسانية للخطاب اليومي للطلبة على اقترابه من الخطاب المجتمعي، وابتعاده عن الخطاب التربوي¹.
- الفرضية الفرعية الثانية: تتأثر التشكيلة الخطابية لكل موضوع من موضوعات الخطاب اليومي بالخطاب المجتمعي أكثر من الخطاب التربوي².
- الفرضية الفرعية الثالثة: يخضع خطاب الطالب لسلطة مختلف الخطابات المجتمعية، التي يتم انتاجها، أكثر من خضوعه لسلطة الخطاب التربوي.

- منهج الدراسة:

المنهج الموظف في الدراسة الحالية، هو منهج التحليل النقدي للخطاب، الذي يوظف لدراسة الظواهر من خلال تحليل النصوص، أي اللغة، ويدرس داخل النص ما قيل ومتى قيل وكيف قيل، ولأنه منهج يملك خاصية النفاذ داخل النصوص ليكشف السلطة في الخطاب، وينظر إلى ما وراء النص، لتقييم البناءات الاجتماعية والثقافية، وتبيان العلاقات والعمليات القائمة بينها وداخلها، وهو نقدي لأنه يسعى لكشف علاقات السلطة الكامنة وراء الخطاب وداخله³.

- عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة في انتقاء 135 طالب من مختلف الكليات، بطريقة العينة القصدية.

¹ حفيظة مخنفر: مرجع سابق، ص 09.

² نفس المصدر: ص 10.

³ نفس المرجع: ص 54.

الجدول رقم (15) يوضح توزيع العينة حسب الكليات للدراسة الخامسة عشرة¹.

كلية الجنس	علوم انسانية		علوم اجتماعية		علوم اقتصادية		علوم دقيقة		المجموع	
	ث	%	ث	%	ث	%	ث	%	ث	%
ذكور	08	18	06	19.5	18	56.5	22	78.5	54	40
إناث	36	82	25	80.5	14	44.5	06	21.5	81	60
المجموع	44	100	31	100	32	100	28	100	135	100

- نتائج الدراسة:

- وجود جملة من الخصائص السوسيو-لسانية للخطاب اليومي، والتي اتضح أنها بمثابة افتراضات وتوقعات يسلم بها الطالب في حياته اليومية.
- الميل الواضح للطالب في لغته لبعض الأشكال التعبيرية، المستوحاة من لغة المجتمع والعامية من الناس، ولا أثر للغة المهيبة.
- ظهور عدة أنماط لغوية، شكلت انثناء في لغة الطالب اليومية، منها اللغة الانفعالية ولغة التمرد والإحباط والانحراف ولغة العلاقات العاطفية، ثم لغة الهجرة.
- التشكيلة الخطابية للموضوعات البيداغوجية، أظهرت أن الطالب نمطي في تفكيره حيال هذه الموضوعات، ولم تخرج عن اطار التمثلات السلبية، وخطاب الفشل والخوف من المستقبل².
- انخفاض نسبة اهتمام الطلبة بكل المواضيع ذات الصلة بإدارة الحي الجامعي.
- التشكيلة الخطابية للموضوعات الاجتماعية والثقافية، تبين وجود اهتمام كبير من طرف الطلبة بموضوع الزواج والعلاقات العاطفية، وظهر تأثرهم بثقافة المجتمع والواقع المعاش.
- التشكيلة الخطابية للموضوعات الدينية، أظهرت اهتمام طفيف وقليل جدا للطلبة بالموضوعات الدينية التي لا تكاد تذكر.

¹ نفس المرجع: ص 52.

² حفيظة مخنفر: مرجع سابق، ص 538.

- التشكيلة الخطابية للموضوعات السياسية، أظهرت نقص واضح في تفاعل الطلبة بالموضوعات السياسية.

- مكانة الدراسة من الدراسة الحالية:

لقد جاءت هذه الدراسة ثرية من ناحية الموضوع، ومن ناحية انتماؤها الصريح إلى تخصص علم اجتماع التربية، على صعيد المجالات المكانية والزمانية والبشرية، وكذلك على صعيد مجتمع وعينة الدراسة، فالدراسة لم تخرج عن الاطار التربوي الاكاديمي البحث، إلا أنها تمت في إطار خلفية سوسيولوجية مغايرة لخلفية دراستنا، فقد تأسست ضمن المقاربة السوسيولوجية التأويلية (النظريات التأويلية في علم الاجتماع)، والتي تهتم بالظواهر الاجتماعية ذات النزعة التفاعلية (المحادثات اليومية)، كما أنها ركزت في تحليلها للخطاب على جوانب استهلاكه، أي بمدى تفاعل الذوات المبحوثة من الخطاب الموجه لها، وفي مدى انتاجها كذلك للخطاب، وهذا لا يمنع من أنها انتهجت تطبيق مقاربة التحليل النقدي للخطاب كمنهج رئيسي، وقد حظيت قضايا التحليل النقدي للخطاب بفصل نظري مستقل، وهو ما يعد نقطة تقاطع مع دراستنا، رغم اهتمامها بمفاهيم كالهيمنة والسلطة و الزيف وغيرها من المفاهيم، إلا أنها عنت أيضا بمفاهيم أخرى موازية على غرار التأثير والخضوع وما شابه، وهي مساحات وإن كانت ضيقة، إلا أنها تشكل تقاطع مع دراستنا.

2- تقييم وتعقيب على الدراسات التي تم عرضها:

جدول رقم (16) يوضح توزيع الدراسات السابقة إقليميا.

ملاحظات	النسبة %	مج	
	20%	03	جزائرية
توجد دراسة عربية تمت في بلد أجنبي	60%	09	عربية
توجد دراستان مترجمتان للعربية	20%	03	أجنبية
	100%	15	مجموع

يتبين من الجدول أن الدراسات السابقة العربية كانت الأعلى نسبة (60%)، وبمجموع 09 دراسات من أصل 15 دراسة، ومرد ذلك إلى اهتمام المجتمع الأكاديمي المعرفي العربي بدراسات قضايا الخطاب، في الربع الأخير للقرن الواحد والعشرين، وكان نصيب الدراسات الجزائرية الأقل، فقد كان مجموع الدراسات 03 دراسات فقط من مجموع 15 دراسة، بنسبة 20% فقط.

جدول رقم (17) يوضح مصادر الدراسات السابقة

مصدر الدراسة		دكتوراه		ماجستير		مجلة دورية		كتاب		آخر		مجموع	
مج	%	مج	%	مج	%	مج	%	مج	%	مج	%	مج	%
02	13.34	01	6.67	06	40	05	33.33	01	6.66	15	100		

يوضح الجدول رقم (17) نسبة مصادر الدراسات السابقة، وقد سجلت المجالات الدورية أعلى نسبة ب 40 %، أي بمقدار 06 دراسات من مجموع 15 دراسة، وهي مجلات محكمة ومن جامعات معترف بها أكاديميا. ثم تلتها الدراسات المأخوذة من الكتب بمجموع 05 دراسات منها 02 محولة من رسائل دكتوراه إلى كتب، وهي طريقة معروفة في الأوساط الأكاديمية، ومعترف بها، لأسباب متعددة تخص أصحابها، وقد كانت نسبتها 33.33%. ثم تليها الدراسات ذات أصول دكتوراه، حيث بلغ عددها دراستان 02، بنسبة 13.34%، وما قبل الأخيرة دراسة ذات أصل رسالة ماجستير بنسبة 6.67%. والدراسة الوحيدة الأخيرة غير مصرح بطبيعتها في المصدر المأخوذة منه. يعلل الباحث تركيزه على الدراسات المأخوذة من الدوريات لضمان الجودة والنوعية والموضوعية، والتحكيم لوجود فرق التحكيم التي تشرف على أعمال النشر في الدوريات.

جدول رقم (18) يوضح توزيع الدراسات حسب جنس الباحث

باحثون (ذكور)		باحثات (إناث)		المجموع	
مج	%	مج	%	مج	%
11	73.33	04	26.67	15	100

يبين الجدول أعلاه أن نسبة الباحثين الذكور أكثر من نسبة النساء، حيث بلغت النسبة 73.33%، أي بمجموع 11 باحث ذكر، مقابل 04 دراسات من نصيب النساء الباحثات،

بنسبة 26.67%، والباحث لا يرى أسباب واضحة للفروق المسجلة، والمبتغى من ذلك، هو الاستزادة والإثراء أكثر للمعلومات حول الدراسات السابقة.

جدول رقم (19) يوضح توزيع الدراسات السابقة حسب التخصصات العلمية

دراسات	علم الاجتماع		الآداب واللسانيات		الفلسفة		الإعلام والاتصال		المجموع	
	مج	%	مج	%	مج	%	مج	%	مج	%
مجموع	04	26.65	08	53.34	02	13.35	01	6.66	15	100

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن نصيب تخصص الآداب واللسانيات كان الأعلى بنسبة 53.34%، أي بمجموع 08 دراسات من 15 دراسة. وذلك راجع إلى أن قضايا تحليل الخطاب تنتمي إلى هذا الحقل المعرفي بدرجة أوفر، وهذا يشهد له في الأوساط الأكاديمية منذ ستينيات القرن الماضي، حيث انتعشت زمانا مع المناهج البنوية، ثم امتدت ما بعد البنوية إلى حقول أخرى على غرار الفلسفة والتاريخ، ثم بعد ذلك انتقلت إلى علم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي وعلوم الإعلام والاتصال....الخ. ثم يليها حقل علم الاجتماع الذي كان نصيبه 04 دراسات، أي بنسبة 26.65%، وذلك يهمن أكثر للتعليل والاستشهاد، بحكم انتماء دراستنا إلى حقل علم الاجتماع. بعدها يأتي حقل الفلسفة بمجموع دراستين و بنسبة 13.35%. والباحث يرى أنه لا إشكال في ذلك، فتحليل الخطاب موضوع بيني عابر لتخصصات العلوم الانسانية والاجتماعية، والتنوع والانتشار وتعدد زوايا التحليل يخدم أغراض البحث وأهدافه، ويفيد أكثر في الاستدلال والاستشهاد، أما الدراسة الأخيرة فقد كانت في حقل علوم الإعلام والاتصال، وذلك بحسب موضوع خطابها ذي التوجه الإخباري، وقد كانت نسبتها 6.66%.

- جدول رقم (20) يوضح توزيع الدراسات حسب نوع الخطاب المدروس

دراسات	الخطاب التربوي		الخطاب السياسي		الخطاب الاعلامي/الإخباري		خطابات أخرى		المجموع	
	مج	%	مج	%	مج	%	مج	%	مج	%
مجموع	09	60	02	13.34	01	6.66	03	20	15	100

لقد كان للخطاب التربوي النصيب الأعلى بمجموع 09 خطابات من 15، أي بنسبة 60%، وهذا يدل على ضمان توفير قدر مهم من المعلومات والمفاهيم من خلال هذه الخطابات، تشكل لنا مادة ثرية للاستشهاد والتعليل، لأن الخطابات تطابق خطاب الدراسة

المنتقى، وهو الخطاب التربوي. كما تم رصد 03 خطابات، تمت في إطار دراسات مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والانسانية، أي موضوع الدراسة هو التحليل النقدي للخطاب ذاته، حيث يرى الباحث انها اضافة نوعية لدراسته لزيادة الاستفادة أكثر من تطبيقات التحليل النقدي للخطاب، خاصة وأن احدى هاته الخطابات جاءت مترجمة للعربية لموضوع دراسة قام بها أحد الأقطاب المؤسسين لمنهج التحليل النقدي للخطاب¹.

وقد بلغت نسبتها من مجمل الخطابات 20%. ثم يليها الخطاب السياسي بمجموع خطابين، وبنسبة 13.34%، والخطاب السياسي مهم في هكذا نوع من الدراسات نظرا لانشغال العديد من الباحثين عليه، ونظرا كذلك لغناه بمفاهيم عدة، على غرار الايديولوجيا والسياق والهيمنة وغيرها، وهي مفاهيم موجودة كذلك في الخطاب التربوي، نظير أهميتهما، أي الخطاب السياسي والتربوي في التغير الاجتماعي والممارسات الاجتماعية وما شابه. يلاحظ الباحث غياب الخطاب الديني رغم قربه من الخطاب التربوي، خاصة في تناوله لقضايا الأخلاق والهوية وما شابه ذلك، إلا أنه يسجل رصد لبعض من حضوره في ثنايا الخطاب التربوي².

وجاء الخطاب الإعلامي والإخباري، بخطاب واحد، وبنسبة 6.66% من النسبة العامة، وقد جاء اختيار هذا الخطاب لغرض اعتماده مقارنة التحليل النقدي للخطاب كمنهج للتحليل.

جدول رقم (21) يوضح توزيع الدراسات حسب منهج الدراسة:

المنهج الوصفي		منهج التحليل النقدي		المناهج اللسانية البلاغية والتداولية		المجموع	
مج	%	مج	%	مج	%	مج	%
05	33.33	08	53.33	02	13.34	15	100

¹ أنظر الدراسة السابعة: من نحو النص إلى تحليل الخطاب النقدي لتوين فان دايك.

² أنظر الدراسة الرابعة عشر: لغة الخطاب التربوي بين التبليغ والتداول، كتاب صحيح البخاري أنموذجا لحورية رزقي.

يوضح الجدول أعلاه توزيع الدراسات السابقة، حسب منهج الدراسة المختار، وقد كان نصيب منهج التحليل النقدي للخطاب الأوفر، بمجموع 08 ونسبة 53.33% وهي نسبة معتبرة، فقد تجاوزت نصف عدد الدراسات المختارة، وذلك عائد لضرورة الاهتمام بتطبيقات التحليل النقدي للخطاب، والذي تأسس كمنهج للتحليل للدراسة الحالية، فالعدد الذي تم رصده، كفيل بأن يمكننا من مختلف الآليات التي استخدمها والأغراض المنهجية التي اتبعها، بحسب الاشكاليات المصاغة والاهداف المرسومة. بالإضافة لحضور المنهج الوصفي، وهي نتيجة طبيعية، لكون الدراسة الحالية تنتمي لحقل العلوم الاجتماعية، وهو المنهج الأكثر انتشارا فيها، وتبقى الحاجة اليه ضرورية، في مختلف قضايا البحوث الاجتماعية، لما يملكه من سعة في توصيف الظواهر، والولوج إلى مختلف جوانبها، وقد بلغ عدد الدراسات التي سلكت منهجه، 05 دراسات، بنسبة 33.33%. وأخيرا المناهج اللسانية، البلاغية والتداولية، بالخصوص، وحضورها مهم في دراستنا، لأن جانب معتبر من تطبيقات منهج التحليل النقدي للخطاب تعتمد في تحليلها على المناهج اللسانية، وقد تسنى للباحث الاطلاع على عدة نماذج منها من خلال المرحلة الاستطلاعية، وقد بلغ عددها 02، بنسبة 13.34% من مجموع المناهج.

جدول رقم (22) يوضح توزيع الدراسات التي اقترن فيها الخطاب التربوي ومنهج التحليل النقدي

المجموع		دراسة غير مقترنة		دراسة مقترنة		دراسات
%	مج	%	مج	%	مج	
100	15	80	12	20	03	مجموع

يوضح الجدول اعلاه توزيع الدراسات، بحسب المنهج والموضوع، وقد قسمت إلى فئتين، الفئة الأولى والتي عنونت بالدراسة المقترنة، والتي تناولت الخطاب التربوي موضوعا لها والتحليل النقدي للخطاب منهجا للتحليل، أما الفئة الثانية فقد عنونت بالدراسة غير المقترنة، والتي تناولت خطابا غير تربوي أو تربوي كموضوع لها، والتحليل النقدي للخطاب أو منهج آخر كمنهج للدراسة، والغاية من هذا التقسيم، تسهيل ترتيب الأولويات ولتسهيل

الاستفادة أكثر من الدراسات السابقة، وإبراز الجهود في تنظيمها، ومحاولة التحرر من ريق البيئية، لأن تحليل الخطاب نظرية بيئية، تتقاسمها مختلف حقول العلوم الانسانية والاجتماعية واللسانية، الفئة المقترنة، وصل عدد الدراسات فيها إلى 03، أي بنسبة 20%، وهي نسبة تظهر متواضعة بالنسبة لموضوع الدراسة، إلا أن التعليق لا يتوقف عندها فقط بل يتعداها للفئة الثانية غير المقترنة والتي بلغ عددها 12 دراسة، بنسبة 60%، مع العلم أن داخل هاته الفئة من الدراسات كان موضوعها الخطاب التربوي ومنهجها غير منهج التحليل النقدي للخطاب، ومجموعة أخرى كان منهجها التحليل النقدي للخطاب وموضوعها غير الخطاب التربوي، وهي مهمة من جوانب عدة وتكمل الفئة الاولى، فالباحث يرى حضور الاستثناس وتسهيل التناول والاستشهاد والتعليق لمرحلة التحليل، لهذا التقسيم الفئوي، كما يرسم الانطباع - حسب - بمرونة المعطى والتناول.

بعد هذا التقديم في تناول الدراسات السابقة، والتعليق على مختلف المعطيات الرقمية الواردة في الجداول أعلاه، يجيز للباحث أن يرصد جملة من التعليقات حول الدراسات التي تم اختيارها. وفق مجموعة من المعايير، يراها تستوفي الشروط المنطقية في تقييمها، وقد جاءت كالاتي:

2-1- معيار الحداثة والتقدم:

لقد بلغ عمر أقدم دراسة من الدراسات المنتقاة 22 سنة، وأحدثها 3 سنوات، وهي مدة لا تعتبر قديمة كثيرا، وقد كان بالإمكان الحصول على دراسات أحدث، لولا انشغال الباحث بمحاور أخرى للدراسة، كما أن عملية انتقائها وفرزها ستستهلك وقتا أكثر، على حساب الفصول الأخرى، كما أن أحدث دراسة كانت سنة 2018، وهي السنة التي انطلقت فيها مرحلة البحث للدراسة، بمعنى أنها كانت آنذاك باكورة ما استكشفه الباحث، إلا أن ضرورات البحث تقتضي السير قدما إلى مراحل قادمة.

2-2- معيار الإقليم والجهة:

الإقليم والجهة، هي المناطق أو الجهات التي تمت فيها الدراسات السابقة، وبحسب انتماء الباحث، هناك ثلاثة مناطق أو أقاليم متفق عليها، وهي الجهات العربية والوطنية أي الجزائرية والأجنبية، وقد كان غطت الدراسات المنتقاة الأقاليم الثلاثة ولم تقتصر على إقليم بعينه، وقد ساعدت الباحث في مسعاه، وسائل الاتصال العصرية كالشبكة العنكبوتية والمواقع الإلكترونية للنترنت وغيرها، وقد بلغ عدد الدراسات الجزائرية 03 والعربية 09 دراسات، والأجنبية 03 دراسات. وكان بالإمكان الحصول على عدد أكبر لاعتبارات متعددة، أهمها ما حدث على الصعيد الدولي في شهر مارس 2019 على غرار جائحة كورونا، والتي قيدت مختلف الأنشطة الإنسانية بما فيها الرحلات، أي بعد حوالي 6 أشهر من انطلاق رحلة البحث للباحث. فقد كان بالإمكان السفر إلى عدة مكاتب معتبرة سواء على الصعيد الوطني أو الدولي. واكتفى الباحث بهذا العدد والذي يراه كافيا لبلوغ غايات بحثه.

2-3- معيار موضوع البحث وإشكاليته وفرضياته:

الموضوع والاشكالية والفرضيات، من المسلمات الرئيسية في أي بحث علمي، ولا تتم أي دراسة بدون هاته الثلاثية، وقد جاءت الدراسات السابقة مستوفية هذا الشرط، ولم تخلو أي منها بأحد هاته المسلمات، فعلى مستوى صياغة الموضوع لم يسجل الباحث في أي دراسة عرضت، ملاحظة بخصوص صياغة الموضوع، وقد جاءت المواضيع متناغمة مع طبيعة الدراسات، ومصاغة بأسلوب سلس وفق مناهج البحث العلمي. أما على مستوى صياغة الاشكالية، وبالنظر إلى الطابع الكيفي التي انتهجته كل الدراسات المعروضة، فإن صياغة الاشكالية جاءت جلها في شكل تقريرى إخباري، لا على شكل استفهام على غير العادة، وهذا النهج معمول به في هكذا دراسات. ونفس الحال تقريبا فيما يخص صياغة الفرضيات، وقد كانت متناسقة مع الاهداف والنتائج.

2-4- معيار النتائج والعينة:

بعد تتبع كل نتائج الدراسات الواردة، ومقارنتها ببعضها، رصد الباحث جملة من الآراء يوجزها فيما يلي:

- أنها جاءت بطرق استنتاج كفي، معبرة على قناعات الباحثين، الذين أداروا البحوث، وبصيص تأويلية، يصعب معها إمكانية التعميم.
- أن مدى اتساقها مع الفرضيات متراوح بين القرب تارة، والبعد تارة أخرى.
- أنها في بعض الدراسات، كانت دقيقة وواضحة، وفي أخرى يشوبها الغموض
- أنها امتازت بالكثرة في بعض الدراسات¹ - أنظر الدراسة رقم: 05، الجدول رقم (5). وبالندرة في دراسات أخرى.
- أنه تم رصد نقاط تقاطع مهمة مع الدراسة الحالية، من كل دراسة على حدى.
- أما فيما يخص العينة، فإن الباحث رصد ما يلي:

- كل الدراسات السابقة التي عرضت، باستثناء دراستين، كانت العينة عبارة على مدونة كتابية، مأخوذة من كتاب أو مقال، أو نص منطوق مأخوذ من جلسة مع مبحثين وحول إلى نص مكتوب، وذلك راجع لكون منهج التحليل النقدي أو اللغوي اللساني للخطاب، يعمل على تحليل المدونات، وغابت عن موضوع العينة، أدوات جمع البيانات المعمول بها في المناهج الكمية، باستثناء دراستين، من مجمل الدراسات. وقد كان اختيار المدونات متسقا مع أغراض واشكالية الدراسات التي عرضت. وقد حظيت المدونات بتقييم معتبر من طرف الباحث، وذلك بتوضيح المعلومات الضرورية لها، كالعناوين الرئيسية والفرعية وأسماء مؤلفيها وعدد صفحاتها، ودور النشر، وسنة التأليف وغيرها، جمعت معلوماتها في شكل جداول توضيحية. وقد استفادت الدراسة الحالية من طرق تقطيع النصوص للتحليل من خلال المدونات، وكيفية الانتقال أثناء التحليل، وتحديد عتبات النصوص وما شابه ذلك.

2-5- معيار جنس الباحث وعدده:

لقد كان أغلب الباحثين للدراسات السابقة من الذكور، حيث بلغ عددهم 11 باحث، مقابل 04 باحثات، وقد جاءت كل الدراسات سواء من الذكور أو الإناث، بشكل فردي، وغابت بحوث الفرق، حيث يرى الباحث أن ذلك راجع إلى طبيعة البحوث، حيث غلب عليها محدودية الاطار المكاني والزمني، وكذلك محدودية الأهداف والغايات. كما أن دراسات قضايا الخطاب لا تتطلب الامكانيات المادية والبشرية، التي تحتم ضرورة وجود فرق بحث، وغاية الباحث من اعتماد هذا المعيار، هو لفت الانتباه إلى ضرورة الاهتمام بالدراسات ذات الطابع الجماعي، لأنها أصبحت من الضرورات الراهنة، خصوصا على صعيد العلوم الانسانية والاجتماعية.

2-6- معيار الأكاديمية والتخصص:

يقصد الباحث من وراء معيار الأكاديمية، بتحديد الوسيط الذي نشرت فيه الدراسات، لمعرفة مدى درجة أكاديميته، وأسباب المفاضلة فيما بين الوسائط، وقد انحصرت مجموع الدراسات السابقة بين الرسائل الجامعية (الماجستير، الدكتوراه)، والكتب، والمجلات الدورية، وقد كان نصيب هاته الأخيرة الأكثر بمجموع 06 دراسات من أصل 15. وهذه النتيجة مرضية من وجهة نظر الباحث، لأن المجلات الدورية تتمتع بسمعة علمية جيدة، وتملك فريق من الأساتذة المحكمين، ينتقون أفضل الأعمال للنشر، وفي ذلك ضمانا للموضوعية والامانة العلمية، وقد جاءت النتائج المنشورة على المجلات، متقنة وتتمتع بأعلى درجات النزاهة والتوثيق العلميين. كما رصد الباحث 05 دراسات منشورة في الكتب، والكتب مصادر معتبرة أكاديميا كذلك، إلا أن ما يؤخذ عليها، بعض الأخطاء المطبعية والتي تنبئ اليها الباحث أثناء الفحص، ثم تلى الكتب، الرسائل الجامعية والمحصورة في رسائل الماجستير والدكتوراه، وقد تم تحديد دراستين، واحدة دكتوراه والأخرى ماجستير، وما تم ملاحظته أن الدراسة التي نشرت في رسالة الماجستير، كانت الأفضل علميا، من حيث صياغة الاشكالية

والفرضيات والنتائج. أما معيار التخصص، فيراد به إلى أي حقل علمي تنتمي الدراسات، وقد توزعت الدراسات بين تخصصات، علم الاجتماع والفلسفة والآداب واللسانيات، وكان نصيب الدراسات الادبية واللسانية الأوفر بمجموع 08 دراسات مقابل 04 دراسات في علم الاجتماع، ومرد ذلك أن قضايا الخطاب تنتمي إلى حقل الدراسات الادبية واللسانية، وحاليا هناك تخصصات تحمل مسمى، دراسات تحليل الخطاب تنتمي إلى معظم كليات الآداب، كما أن علم الاجتماع بدأ يهتم بالانشغال على دراسات تحليل الخطاب، إلا أنها لا زالت دراسات غير محددة التخصص، والاشتغال عليها بحسب أغراض البحث في مختلف تخصصات علم الاجتماع، التربوي أو التنمية أو الحضري وغيرها. وأهمية التخصص هنا أقل من أهمية الموضوع والمنهج، إلا أنها تعضد الدراسة الحالية، وتزيد من أهميتها، لأن الحقول والتخصصات المعرفية تتلاقح وتتلاقى في كثير من القضايا البحثية، والتنوع ضرورة علمية، ترسخ هوية البحث العلمي وتزيده متانة وصلابة. أخيرا تخصص الفلسفة بدراستين، وهذا كذلك مهم للدراسة الحالية من وجهة نظر الباحث، لأن علاقة الفلسفة بعلم الاجتماع، مثل علاقة الأصل بالفرع، والبدايات الكبرى لتأسيس نظرية تحليل الخطاب، انطلقت من الفلسفة التحليلية، وفلسفة اللغة، لذا فمن الضرورة، حضور مثل هذا التخصص والاستفادة منه، في انتقاء أدوات التحليل الجديدة، من خلال وجهات النقد التحليلية للنماذج التقليدية، والتي تمر عبر الدراسات الفلسفية في قضايا الخطاب.

2-7- معيار الموضوع والمنهج:

من خلال هذا المعيار يريد الباحث أن يحدد الإطار الذي من خلاله، يتموضع دراسته، مقابل الدراسات السابقة، وذلك بالبحث عن سبل التقابل والتقاطع والتشابه على مستوى الموضوع والمنهج مع الدراسات السابقة، وفي سبيل السعي إلى سد الفجوات المعرفية، بالنظر والتفحص إلى عوامل التقارب والتباعد. فالأرقام الواردة في الجداول التوضيحية أعلاه، تؤكد من حيث الموضوع، وجود 09 خطابات تربوية من مجموع 15 موضوع تم

تناوله، وهو عدد يكفي حسب رأي الباحث لتحديد الفجوة البحثية لتسدها الدراسة الحالية من حيث الموضوع، رغم تسجيل عدة اختلافات، خصوصا على مستوى زاوية تناول، والسياق المرتبط بالموضوع. وقد أغنت هاته النتيجة الحاصلة، الدراسة الحالية من جانب المفاهيم، فقد جاءت مفاهيم هاته المواضيع ثرية ومتنوعة بين الأخلاق والتأثير والإقناع والفضيلة وآليات الخضوع للنظام العام وغيرها، وهي مفاهيم محورية في الدراسة الحالية تحتاج إلى تفنق ونضج واستزادة في الشرح والتفسير. بالإضافة إلى وجود موضوعين ذي توجه خطابي سياسي، وهذا من لطائف الحال، فالخطاب السياسي في الوقت المعاصر أي بعد التفكيكية، يعتبر معين لكل أشكال الخطابات المجتمعية الأخرى، بما فيها التربوي، كما أن انشغال الباحثين المؤسسين للتحليل النقدي للخطاب، كانت مرجعياتهم المعرفية مبنية في أساسها على نماذج للخطاب السياسي بدرجة أوفر، فالخطاب التربوي حتما ينهل من الخطاب السياسي، وهو حال موضوع الخطاب للدراسة الحالية لاشتراكهما في القضايا الاجتماعية بالخصوص، والباحث يؤكد ذلك في الوقوع على نماذج متعددة لتشكيلات خطابية على مستوى الخطاب السياسي، يعتد بها في الحصول على شكل نماذج بنائية لتشكيل ممارسات اجتماعية على مستوى تحليل الخطاب التربوي. وهناك خطابات أخرى تم رصدها كذلك على غرار الخطاب الاعلامي، ونماذج أخرى متعددة، منها خطابين ذي نزعة منهجية بحتة، كان موضوع التناول فيهما يدور حول موضوع التحليل النقدي للخطاب ذاته. حيث يعلل الباحث أن الأهمية وراء ذلك تكمن في الاستفادة من مختلف وجهات النظر من قبل الباحثين حول تطبيقات منهج التحليل النقدي للخطاب.

أما المعيار الثاني والذي يدور حول المنهج المستخدم في الدراسات السابقة، فقد كان لمنهج التحليل النقدي للخطاب الحضور الأكثر، بمجموع 08 دراسات، وهو عدد كفيل بأن يثري الدراسة الحالية بمختلف الخطوات المنهجية في التحليل، خاصة وأنه تارة جاء مقرونا بموضوع الخطاب التربوي في 03 دراسات، وتارة أخرى جاء مع خطابات أخرى غير

الخطاب التربوي، وقد كان هدف الباحث من الاقتران هو محاولة تصوير نموذج محاكاة كاملة لدراسته، والوصول إلى تحديد سبل سهلة ويسيرة للاستفادة من الدراسات السابقة بصورة وهي مجزأة إلى خيارات منهجية، يرى أنها أفضل من التقليب في كل مرة إليها وهي مجمعة. كما كان للمنهج الوصفي حضورا لافتا، بمجموع 05 دراسات، لأنه - المنهج الوصفي - لازال يحتل مكانة بارزة في الدراسات الاجتماعية والانسانية، لما يتمتع به من إمكانيات منهجية والوصول إلى مختلف جوانب الظواهر الاجتماعية، وكذلك لما يملكه من أدوات لجمع البيانات وغير ذلك من الامتيازات، والظواهر السوسيو-لسانية كذلك تحتاج احيانا للمنهج الوصفي لتوصيفها والاطلاع على مختلف جوانبها، يرى الباحث أن دراسته، انتفعت بعديد الاساليب من تطبيقات المنهج الوصفي، على غرار استجلاء النماذج البلاغية والحجاجية والتداولية من خلال تحليل النصوص. أما المناهج اللغوية واللسانية، فكان تطبيقها في دراستين، وقد استفادت الدراسة الحالية من خطوات تطبيق المناهج اللسانية، وذلك لإعادة تطبيق تلك النماذج والخطوات في مراحل تطبيق التحليل النقدي للخطاب، لأن التحليل النقدي للخطاب يربط جسرا بين النماذج اللسانية والممارسات الاجتماعية، أثناء مرحلة وصف الممارسات الخطابية المشكلة.

2-8- معيار النتائج:

النتائج هي المخرجات النهائية، لأي دراسة علمية أكاديمية، وهي ترتبط بمدى الترتيبات والشروط التي صاغها الباحث في الاشكالية والفروض. وقد سجل الباحث مجموعة من النتائج لكل دراسة عرضت، وقد تفاوتت النتائج من حيث الدقة، بحسب الدراسات المعروضة، فمنها ما كان موضوعيا، ومستخلص من تحليل دقيق للبيانات، ومنها ما كان يحتاج إلى توضيح أكثر، ومنها ما كان ناقصا، لقصور في التأويل والتفسير، وعموما يرى الباحث أن نتائج الدراسات السابقة، وبحكم أن الدراسات التي عرضت تنزع إلى المناهج الكيفية، فالنتائج الحاصلة حتما تستخلص حسب درجة اهتمام الباحث، ومدى خبرته في

التأويل والتفسير، ولا يمنع هذا من الحصول على نماذج منها، يمكن محاكاتها، والاستفادة منها، حسب مقتضيات الحال.

- مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

بعد أن تم عرض الدراسات السابقة، وتحليل مختلف محتوياتها، واقتراح الباحث لمعايير تقييمها ونقدها، يسعى الباحث إلى تحديد مكانة دراسته من الدراسات السابقة التي عرضت، أي تحديد الفجوة البحثية التي ستغطيها الدراسة، فحسب علم الباحث أن دراسته تتناول الخطاب التربوي الدوركامي في إطار البراديغم التوازني في سوسيولوجيا التربية، وهو الإطار الذي لم تتناول فيه الدراسات الأخرى هذا الخطاب، مما يعد فجوة بحثية تستحق التناول، في سبيل الحصول على معلومات معرفية جديدة. وما يؤكد ذلك أن الخطاب التربوي الدوركامي تم تناوله في عدة دراسات أخرى، لكن خارج إطار هذا البراديغم المذكور، فقد درس في إطار التأسيس السوسيولوجي للحدثة، أو في إطار تفكيكي لما بعد البنيوية وغيرها.

خلاصة الفصل:

لقد تم في هذا الفصل، تقديم الدراسات السابقة، مرتبة ترتيباً تصاعدياً، من الأقدم إلى الأحدث، مشفوعة بتفصيل لكل عناصرها، من العنوان إلى اسم الباحث، والمكان والسنة والاهداف ثم الاشكالية والفرضيات، ونتائج كل دراسة وعينة البحث، وانتهت كل دراسة بتعليق على مدى مكانتها من الدراسة الحالية. وتم بعد ذلك، تقديم جزء مهم من الفصل، خصص للتعليق عن الدراسات السابقة وتقييمها، وقد اقترح الباحث 08 معايير، يتوقع أنها تغطي كل عناصر الدراسات السابقة، وفيها تم تقييم الدراسات وفق المعايير المقترحة والتي تدور حول، الانتماء والجهة والباحث، والعنوان، والاشكالية والفرضيات والصفة الاكاديمية والتخصص، ثم الموضوع والمنهج والعينة، والنتائج، واستدل الباحث بجدول وارقام وعقد مقارنات، لتسهيل الاستفادة من الدراسات السابقة.

الفصل الثالث

الخطاب التربوي الدوركايمي بين التوازن والحادثة

- تمهيد

1- ايميل دوركايم من السوسيولوجيا الى سوسيولوجيا التربية

2- مفهوم التوازن في الخطاب التربوي الدوركايمي

3- مفهوم الحادثة في الخطاب التربوي الدوركايمي

4- معالم البراديغم التوازني في الخطاب التربوي الدوركايمي

5- دور التربية في الحفاظ على توازن المجتمع من خلال

الخطاب التربوي الدوركايمي

- خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد قضية التربية والتعليم، من القضايا الأساسية، التي تشغل اهتمام الدول المتقدمة والنامية، خاصة لأن دور التعليم ووظيفته في المجتمع الحديث، يعد من الأدوار الهامة التي ترتبط بعمليات التطور والتحديث، والتنمية والتقدم. علاوة على ذلك، تؤثر عمليات التعليم في بناء القوى البشرية الوطنية والمكونة لجميع عناصر ومقومات الإنتاج، والذي أصبح أحد العوامل الرئيسية لتحقيق استراتيجيات التنمية.

والخطاب التربوي الدوركايمي، ونظرا لأهميته، ومدى اتساعه وشموله، حظي باهتمام وافر من لدن أغلب الدول المتقدمة والنامية، لما له من خصائص تجعله محل اهتمام أغلب السياسات التعليمية في العالم. فهل يمكن القول أن التوازن والحدثة أهم ما يميز الخطاب التربوي الدوركايمي؟

1- ايميل دوركايم من السوسيولوجيا الى سوسيولوجيا التربية:

1.1- ايميل دوركايم و السوسيولوجيا:

إذا كان بعض الباحثين يؤرخون لأفكار دوركايم في أسفار الفكر الاجتماعي المتقدم، فإنهم يجمعون اليوم على أن المفكر الفرنسي أوغست كونت August Comte، هو الذي منح علم الاجتماع تسميته الحالية: السوسيولوجيا. ولقد قدر لهوية علم الاجتماع أن تصقل، وأن تتجدد منهجيا على يد المفكر الفرنسي ايميل دوركايم¹ Emile Durkheim (1858-1917) حيث يتفق المفكرون أن دوركايم استطاع أن يكسب السوسيولوجيا ملامحها الأساسية، على مستوى المنهج والنظرية والتطبيق، ويتجسد ذلك في جملة من الأعمال المتلاحقة ومنها: قواعد المنهج، الذي ينطوي على مناهج السوسيولوجيا، وكتابه الانتحار، الذي يمثل تجربة سوسيولوجية متقدمة، وظف فيها المنهج الدوركايمي بصفة متكاملة، إذ أجرى دوركايم دراسته الميدانية هذه، وفقا للأطر المنهجية، التي حددها لمسيرة السوسيولوجيا، ويمكن في هذا السياق الإشارة الى عدد من أعماله، منها كتابه تقسيم العمل الاجتماعي، ثم الأشكال الأولى للحياة الدينية، وكتابه التطور التربوي في فرنسا، هذا ويلاحظ الدارسون، أن دوركايم قد تناول أهم المسائل الاجتماعية، التي طرحتها المجتمعات الصناعية في النصف الأول من القرن العشرين، وذلك في جملة من الأعمال المتلاحقة، والتي ذكرنا منها أعلاه².

يوصف جوهر منهج دوركايم، بأنه نزعة سوسيولوجية واقعية، بمعنى أنه قد منح الجماعة واقعا اجتماعيا مطلقا، بدلا من الفرد. ولعل ذلك يجعل آراؤه قريبة الشبه من آراء جمبلوفتش، بينما تقف نظريته في تعارض واضح، مع النزعة الفردية والإسمية عند سبنسر.

¹ عبد الله شمت المجيد، علي أسعد وطفة: دراسات في سوسيولوجيا التربية، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، 2015، ص 24.

² المرجع نفسه: ص 25.

ويرجع ذلك الى أن دوركايم يقرر، أن الظواهر الاجتماعية، لا يمكن ارجاعها الى ظواهر فردية، ولكن ماهي الظاهرة الاجتماعية؟، الواقع أننا حينما نحاول أن نميز حادثة معينة ترتبط بالمجتمع، أو تكون ذات دلالة اجتماعية، نلجأ الى استخدام مصطلحات غير واضحة، وغير ملائمة¹.

فقد وجد دوركايم ظواهر معينة، في الحياة الاجتماعية، يتعذر تفسيرها في ضوء التحليل السوسيولوجي أو الطبيعي، فهناك أنماط من السلوك، وضروب من التفكير والشعور، تتميز بأنها خارجة عن الفرد، كما تتمتع بقوة وقهر. وأمثلة هذه الظواهر عديدة، من أهمها: قواعد الأخلاق، والأسرة، والممارسات الدينية، وقواعد السلوك المهني. مثل هذه الحقائق، هي الظواهر الاجتماعية، في نظر دوركايم، والتي تشكل الميدان الحقيقي للدراسة السوسيولوجية، والظواهر الاجتماعية تمثل تيارات اجتماعية قائمة، حتى وإن لم يكن هناك تنظيم اجتماعي محدد بوضوح، مثل موجات الحماس التي تدفع الفرد الى الاندماج في الحشد أو الجماهرة. هذه التيارات اجتماعية في جوهرها، لأن لها واقعا موضوعيا، كما تمارس ضغطها على الفرد.

فالسوسيولوجيا عند دوركايم، إذا هي دراسة الظواهر الاجتماعية، بالإضافة الى ذلك، فهي دراسة تجددت طبيعتها من خلال موضوعها، ويمكننا الكشف عن الظواهر الاجتماعية بطريقتين: الاولى من خلال القوة الظاهرة، التي تمارسها على الأفراد، والتي تتجلى عموما في الجزاءات المصاحبة لأنماط السلوك. أما الطريقة الثانية، فتتمثل في انتشارها وعموميتها في الجماعة².

¹ نقولا تيمما شيف: نظرية علم الاجتماع، طبيعتها وتطورها، ترجمة محمود عودة وآخرون، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الخامسة، 1978، ص 168.

² نفس المرجع: ص 169.

يعتبر ايميل دوركايم، أحد دعائم الحركة العلمية، في النصف الاخير من القرن التاسع عشر، وأوائل القرن العشرين، وهو مؤسس السوسيولوجيا الحديثة، وزعيم المدرسة الفرنسية الوظيفية لعلم الاجتماع، حيث استطاع أن يترك بصماته، في تاريخ الفكر التربوي الفرنسي، عبر مسيرته المهنية، في مجال التعليم، من خلال أعماله التربوية المعروفة.

- التربية والمجتمع، نشر لأول مرة سنة 1922.

- التربية الاخلاقية، كان في سنة 1903، وهو عبارة عن محاضرات في التربية، ألقاها ايميل دوركايم في جامعة السوربون، وتم نشرها سنة 1925، بفضل عناية تلميذه بول فوكونيه Paul Fouconé .

- التطور التربوي في فرنسا، نشر سنة 1938.

ومن أهم العوامل التي شكلت تفكير ايميل دوركايم¹:

- المذهب العقلاني عند ديكارت، بتأكيد القوي للتحليل الصوري.

- عنصر التنوير الذي يعد بعصر جديد، يتحقق فيه الاستخدام الحر للعقل.

- وضعية اوغست كونت، التي أنارت الطريق لوجود علم جديد للمجتمع، بمنهجه ومدخله، واتخذ مكانا مع العلوم الأخرى في قدرته على اكتشاف القوانين واستخلاص التعميمات والقيام بالتنبؤ.

- نظرية التطور التي ساعدت ايميل دوركايم على ارساء القواعد المنهجية والعلمية لعلم الاجتماع، وجعلته يرد بقوة على علم النفس، الذي كان يفسر القوى التي تحرك المجتمع في ضوء الدوافع السيكولوجية والغرائز والإشباع.

¹ خالدي مسعودة: التربية والبيداغوجيا في فكر ايميل دوركايم، مركز جيل البحث العلمي، جامعة زيان عاشور، الجلفة، 2019، العدد 30 فبراير، ص 72.

لقد كان ايميل دوركايم، كأبي كلاسيكي مرآة شمولية لعصره وعقيدته، انعكاسا للمرحلة التاريخية التي عاشها، وهي مرحلة الجمهورية الثالثة، عصر التعليم العلماني، وهو العصر الذي شهدت فيه العلوم الانسانية، عهد ازدهارها وتطورها.

لقد مارس ايميل دوركايم سعيًا دؤوبًا لتأكيد استقلال علم الاجتماع، وتحديد موضوعاته، وبخاصة ما يتصل بالأبنية الاجتماعية العامة.¹

والتقسيم الاجتماعي للعمل، وحتى السلوكيات الأكثر فردية ظاهريًا في حالات الانتحار. وفي محاولة منه لتحقيق هذا المسعى، بذل ايميل دوركايم جهدًا واضحًا لتحديد علم الاجتماع، والتأكيد على طابعه النوعي الذي تميزه عن علم الاقتصاد وعلم النفس والتاريخ والفلسفة، حيث تجنب التساؤلات، التي كان يطرحها برودون Brodon، وماركس Marx، حول التناقضات الاقتصادية، والرأي في أن علم النفس لا يملك في الحقيقة إلا إمكانات محدودة، مثل الاحساس والانفعال والإرادة، تلك التي لا تتحقق فيها الشخصية إلا عن طريق ممارسة هذه الإمكانيات واثرائها، بما تكتسبه من محيطها الاجتماعي. وتجاهل التاريخ في دراسته للأبنية الاجتماعية، اعتبارًا لديه، من توجه علم الاجتماع إلى ما هو ثابت قار، ومن ثم فليس مطلوبًا منه أن يعالج زمانية هذه الأبنية، إضافة إلى مناداته بضرورة إبعاد تجريد الفلسفة عن تجسيد علم الاجتماع.

بل إنه أبدى تحفظات حول عدم صلاحية هذا العلم، بمناهجه وادواته التصورية وأطره الفكرية، لدراسة الإبداع الأدبي، من منطلق أن علم الاجتماع موجه بالأساس لدراسة الواقع العياني، وكان ذلك بمناسبة ظهور مبحث علم اجتماع الأدب، مطلع القرن الماضي²

¹ جينيفر م. ليتمان: تفكيك دوركايم، نقد ما بعد بعد بنيوي، ترجمة محمود أحمد عبدالله وآخرون، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2013، ص 29.

² جينيفر م. ليتمان: نفس المرجع، ص 29.

وحجته في ذلك، تقوم على خشيته عدم الحفاظ على خصوصية علم الاجتماع، حال توسله العلاقة بأية معطيات أخرى، قد يجد نفسه معها مبعدا الى محيط هامشي، يختلط فيه ما هو اجتماعي مع ظواهر من طبيعة أخرى. وبهذا يطرح هذا المسعى فكرة إغراء النقاء، وإن تناءى عنها تطور العلم الاجتماعي في الراهن، مع تواتر التدخل المعقد بين حقوله المعرفية، نحو نموذج للمؤالفة المعرفية، بوصفها أسلوبا للتواصل والحوار بين هذه الحقول، يستهدف تيسير التبادل الفكري بينها، وتحقيق ترابط خطاباتها، بسبب من عدم إمكان حقل منها بمفرده تغطيه المشكلات المتداخلة، والجهد المضاعف المثير لإضفاء الأهمية على كل من التشابك أو التعقد البنيوي للموضوع العلمي كله، ما دام هذا الخطاب يضع تعدد الموضوع وتعقده في بؤرة الاهتمام، وإن كان هناك من يرى في هذه المؤالفة ما يعمق من درجات التباس البحث الاجتماعي.¹

ويزحزح من دلالاته، ويلونه بأصباغ متعددة، إن لم تكن متناقضة، ناهيك عن عدم وجود دليل واضح على جهد نموذجي متكامل لهذه المؤالفة.

لقد أشار إيميل دوركايم أكثر من مرة الى ما أطلق عليه « الفروع الخاصة » لعلم الاجتماع، وكان يحبز صراحة ازدهار هذه الفروع ونموها على نطاق واسع.²

وقال في هذا: " إن علم الاجتماع لا يستطيع أن يصبح علما إلا إذا تخطى عن دعواه الأولى في الدراسة الشاملة للواقع الاجتماعي برمته، وإلا إذا ميز بين مزيد من الأجزاء والعناصر، والجوانب التي يمكن أن تتخذ موضوعات لمشكلات محددة". وقد أيد إيميل دوركايم البدء في علم الاجتماع بالمرحلة التي أسماها كونت، مرحلة التخصص، وقبل إيميل دوركايم صراحة فكرة، أن علم الاجتماع يجب أن يختص بطائفة واسعة من النظم والعمليات

¹ جينيفر م. ليمنان: مرجع سابق، ص 30.

² عبد الباسط عبد المعطي: اتجاهات نظرية في علم الاجتماع، مجلة عالم المعرفة، عدد 44، أغسطس، 1981، الكويت، ص 79.

الاجتماعية. وكتب على سبيل المثال في كتابه « قواعد المنهج في علم الاجتماع »: " أن علم الاجتماع شأنه شأن كثير من العلوم الاجتماعية، له من الفروع بقدر التنوعات الموجودة في الظواهر الاجتماعية". ومع هذا الإلحاح في التقسيمات الفرعية للعلم، كان يصف علم الاجتماع بأنه «علم دراسة المجتمعات».

يرى الباحث في هذه الجزئية، وعلى الرغم من الالتماس الصريح من طرف إيميل دوركايم، لتأييد فكرة التخصص على غرار ما ذهب إليه أوغست كونت، إلا أن الغالب على تصورهِ وتفكيرهِ، هي النظرة الشمولية لدراسة الواقع الاجتماعي، ومرد ذلك، حسب الباحث هي مرحلة البدء أو الولادة لعلم الاجتماع، وقد اشترط لهذا التأييد ضرورة التمييز بين المزيد من الأجزاء والعناصر والجوانب، التي اكتفى بتثبيتها أوغست كونت، والتي يمكن أن يكون قد رآها إيميل دوركايم غير كافية لضمان شرط التخصص.

إن من أهم ما أهتم به إيميل دوركايم، هو محاولته تحديد الظاهرة الاجتماعية وتشخيصها، بوصفها الموضوع الأساسي لعلم الاجتماع. وفي هذا حدد لها من الخصائص التي يفيد التركيز فيها معرفة موقفه من المسألة السوسيولوجية والمسألة المجتمعية، فالظاهرة الاجتماعية أولاً تلقائية، بمعنى أن الفرد ليس بصانعها، لأنها موجودة قبل أن يوجد الأفراد¹.

فنحن نولد ونجد أمامنا مجتمعا كاملا معدا من قبل، لا نستطيع أن نغيره إذا أردنا، وعلينا أن نخضع له. وهي ثانيا جبرية وملزمة، فليس الفرد حرا في اتباع النظام الاجتماعي أو الخروج عليه. فالمجتمع وضع الجزء لكل من ينحرف بسلوكه عما اقتضته طبيعة الحياة الاجتماعية ونظم المجتمع الذي يعيش فيه. وهي ثالثا عامة بمعنى أنها لا توجد في مكان دون آخر. ورابعا فالظاهرة الاجتماعية خارجية بمعنى أن لها خواص سابقة على الأفراد

¹ عبد الباسط عبد المعطي: مرجع سابق، ص 80.

ومستقلة عنهم، بحيث يمكن ملاحظتها منفصلة عن الحياة الفردية، بما يمكن من دراستها دراسة موضوعية على أنها أشياء.

تتلخص الأبعاد المنهجية لبحثه للظواهر الاجتماعية في صورة دراسة هذه الظواهر كأشياء¹.

وتحرر الباحث من كل فكرة يعرفها عن الظاهرة موضوع الدراسة. وأما من أساليبه البحثية فتتمثل في الملاحظة والمقارنة وتتبع تطور الظاهرة، وتفسيرها تفسيراً وظيفياً من خلال انجازاتها وأدوارها في السياق البنائي العام.

يتحدد المسعى العلمي لايميل دوركايم في الكشف عن القوانين التي تحكم الظواهر الاجتماعية، وذلك لهدف مجتمعي، هو علاج المشكلات الاجتماعية، حتى نصل بالمجتمع الى التضامن الاجتماعي المنشود، وتقسيم العمل الوظيفي الفعال، فكأن الغايات العملية الأقرب الى البراغمية هي المخرج النهائي، " فلا يستحق علم الاجتماع لحظة عناء واحدة، إن لم تكن له فوائد علمية"، لكنها فوائد تسير صوب تدعيم الأوضاع القائمة. فهو يعتقد أن البحوث لا تستحق ساعة واحدة من العناء، إذا ما اقتضت قيمتها على الناحية النظرية وحدها. وإذا كنا نفصل بعناية المشكلات النظرية عن المشكلات التطبيقية، فليس معنى ذلك أننا نهمل هذه الأخيرة² بل على العكس، نفعل ذلك كي نهيب أنفسنا لوضع حلول أفضل.

لقد كان لجمع لايميل دوركايم بين ثنائية تدريس علم الاجتماع وممارسة البحث الميداني أثره الواضح في أعماله التي تميزت بالتكامل المنطقي، وفي توظيفه للنظرية السوسيولوجية في الدراسات الميدانية³.

¹ عبد الباسط عبد المعطي: مرجع سابق: ص 83.

² جينيفر م. ليمان، مرجع سابق، ص 30

³ خالد حامد: مدخل الى علم الاجتماع، دار جسر للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر، 2012، ص 82

أعجب بالنزعة الجماعية التي عبر عنها من قبله مجموعة من العلماء الفرنسيين من أمثال « دي بونالد » و « دي مستر »، حين ذهبوا إلى أن الجماعة الاجتماعية تسبق الوجود الفردي وتشكيله، وهي منبع الثقافة والقيم وأن التغيرات الاجتماعية لا تتأثر بالإرادة الفردية. لقد سعى إميل دوركايم في سبيل تحقيق تفسيرات علمية لكيثونة المجتمع، من وضع نظرية تستند إلى التضامن العضوي، واستعان بها في سبيل تقديم فلسفة وضعية بنائية، تعارض الفلسفات السابقة، رغم اعترافه بالطبقات والتدرج الطبقي، تقرر من خلالها أنه في المجتمع الجديد سوف يتحقق نظام اجتماعي يقوم على الاستقرار الاجتماعي. فالتكامل سيكون هو النتيجة المترتبة عن تنظيم الأفكار الأخلاقية، وذلك لأن تقسيم العمل وتقدم العلم والصناعة لن يترتب عليها تفكك اجتماعي¹.

فكل شيء يعتمد في نظره على وجود النظام الأخلاقي الذي يلائم هذه الظروف والأوضاع الاجتماعية الجديدة. حيث تستمد هذه النظرية مسلماتها الأساسية عن الطابع الوظيفي للمجتمع، فالمجتمع ليس ببساطة هو تجمع عدد من الأفراد وإنما هو واقع قائم بذاته.

ينطلق إميل دوركايم معللاً للجوانب المنهجية لنظريته من افتراض أساسي مؤداه أن الحواس أو الإدراك الحسي، هو أساس المعرفة والحقيقة، وأن الحياة العقلية ومبادئ الفكر ومقولاته ترجع إلى أصول اجتماعية². بمعنى أنها من إنتاج العقل الجمعي ومن خلقه، فالمعرفة إذا تصنعها حركة المجتمع، وهي انعكاس لما يحدث في المجتمع من تطورات وتغيرات.

يرى إميل دوركايم أن المجتمعات ماهي إلا انساقا اجتماعية، مكونة من تنظيمات ومؤسسات اجتماعية، تتكون من أفراد وجماعات، تسعى لتحقيق أهداف البقاء والاستمرار،

¹ خالد حامد: مرجع سابق: ص 83

² علي الحوات: النظرية الاجتماعية، اتجاهات أساسية، منشورات شركة الجا، 1998، مالطا، ص 118

وهذا ما يتفق مع أفكار أوغست كونت في ضرورة وجود الشعور العام والمشارك بين الأفراد والجماعات من أجل تكوين المجتمعات، وبهذا فإن مهمة علم الاجتماع من وجهة نظره، هي دراسة المجتمع و تنظيماته المختلفة ومعالجة الحقائق الاجتماعية على أنها أشياء¹.

لقد اتسمت كتابات إميل دوركايم في علم الاجتماع عامة، وفي النظرية السوسيولوجية خاصة، بالصبغة العلمية والأخلاقية والتربوية والمعرفية².

وهذا ما يعرف حالياً في الكتابات السوسيولوجية بالسمة أو الخاصية أو النزعة الدوركايمية، نسبة إلى اتجاهات إميل دوركايم، وحرصه الشديد على الاهتمام بالدين والأخلاق والتربية، واعتبرها من أهم القضايا والمشكلات، التي نالت اهتماماته بصورة مستمرة، من ناحية أخرى، تعكس كتابات إميل دوركايم في النظرية السوسيولوجية مرحلة جديدة، تطورت على ضوءها كتابات المنظرين من علماء الاجتماع، ولا سيما أن إميل دوركايم وضع مؤلفات مستقلة تعالج النظرية السوسيولوجية من ناحية، وأيضاً مؤلفات أخرى مناظرة، لتعالج قواعد المنهج وعلاقتها بدراسة السوسيولوجيا. وهذا ما يندر عموماً في كتابات علماء السوسيولوجيا من الرعيل الأول أو العلماء المعاصرين في نفس الوقت. ولهذا جاءت أفكار إميل دوركايم في النظرية السوسيولوجية، لتعكس لنا إسهامات مميزة تندرج تحت إطار النظرية البنائية الوظيفية الكلاسيكية، والتي سعى الكثير من الباحثين لإحياء هذه الإسهامات، نظراً للمكانة العلمية التي تحتلها.

¹ كمال عبد المجيد الزيات: العمل وعلم الاجتماع المهني، دار غريب، القاهرة، 2001، ص 194.

² عبدالله محمد عبدالرحمان: النظرية في علم الاجتماع، النظرية الكلاسيكية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2006، ص 206.

2-1 إميل دوركايم وسوسيولوجيا التربية:

في إطار سياسات الدولة الفرنسية لقضية التربية، تم التحاق إميل دوركايم بجامعة السوربون عام 1902، لشغل منصب أستاذ بذات الجامعة، وظل يعمل بنفس الوظيفة حتى عام 1913، وأصبح أستاذ علم الاجتماع والتربية معا¹.

كما قام أيضا بالتدريس بجامعة باريس، وخلال هذه الفترة شغل مناصب إدارية وأكاديمية عليا، وأصبح من أبرز مؤسسي اللجان التربوية والعلمية في فرنسا، التي قامت بتحديث السياسات التربوية والمناهج والمقررات الدراسية، والتي ترجمها في مجموعة من مؤلفاته المميزة مثل " التربية وعلم الأخلاق"، وأيضا " علم الاجتماع والمنهج"، حيث يعد من أبرز الدراسات والمؤلفات في سوسيولوجيا المنهج والتربية في الوقت الحاضر، والتي تعتبر - هذه المؤلفات - آخر المؤلفات العلمية التي ألفها، حيث توفي بعد ذلك عام 1917.

بنظرة متأنية لأعمال المؤسسين لسوسيولوجيا التربية، نجد أن إميل دوركايم يحظى بالسبق في هذا الميدان من بين علماء الاجتماع الكلاسيكيين، بما فيهم ماكس فيبر، والأكثر تأثيرا بتحليله للعملية التربوية كجزء متكامل من نظريته السوسيولوجية العامة².

في فترة عمله بالتدريس بجامعة بوردو وجامعة السوربون بباريس عام 1887، حينما كان يدرس التربية نظريا وعمليا، كما كان يقوم أيضا بتدريس علم الاجتماع.

التربية باعتبارها ظاهرة اجتماعية، من حيث أصلها ووظيفتها، تتسم أيضا بسممة الاجتماعية، وخاصة القهر، وعنصر القهر عندها يعد من أساليب الضغط التربوي للتربية³. لذلك يعرف إميل دوركايم التربية بأنها ذلك الضغط الذي تمارسه أجيال الكبار على

¹ عبدالله محمد عبدالرحمان: مرجع سابق، ص 209.

² السيد حنفي عوض: التربية وعالم المعرفة، دراسات في علم الاجتماع التربوي، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 2013، ص 74.

³ المرجع نفسه، ص 76

الصغار، الذين لم يستعدوا بعد للحياة الاجتماعية، وهدف التربية هو أن تثير وأن تنمي لدى الطفل عددا من عوامل نمو البناء الجسمي، والعقلي، والأخلاقي، التي يتطلبها المجتمع السياسي ككل، والوسط المقدر له الحياة بصفة خاصة.

لقد ألح إميل دوركايم منذ الانطلاقة الأولى لتفكيره السوسيولوجي التربوي، على أهمية الجوانب الاجتماعية للعملية التربوية¹.

وقد تطلب ذلك منه أن يعمل على تقديم نظرية متكاملة، تقوم على أسس نقدية، يتعرض فيها للآراء التربوية التي اتسمت بالطابع السيكولوجي عند كل من "كانط" و "سبنسر" و "ميل" و "هيربرت"، فالتربية عندهم كانت تهدف إلى تحقيق الكمال المطلق والنمو الأمثل لمكونات الفرد. وفي معرض تفنيده لآراء هؤلاء الفلاسفة، كان يشعر بالحاجة إلى تحرير التربية من أغلالها، بوصفها عملية سيكولوجية بالدرجة الأولى، تسعى إلى تفجير طاقات الفرد الكامنة فيه، وأن ينظر إليها على خلاف أسلافه، بوصفها شيئا اجتماعيا بالدرجة الأولى، وذلك في إطار بنيتها ووظائفها وفي مستوى العلاقة التي تربطها مع الانظمة التربوية الاجتماعية القائمة².

ولقد أتيح لإميل دوركايم وفقا لهذا التوجه، أن يحدث ثورة في وجهات النظر التقليدية، التي تنظر إلى التربية بوصفها عملية تسعى إلى تحقيق كمال الإنسان، عبر تنمية ملكاته الداخلية الأصيلة. يقول إميل دوركايم: " من أجل أن نعرف التربية يجب علينا أن نأخذ بعين الاعتبار الأنظمة التربوية القائمة، والتي كانت قائمة من قبل، وأن نقارن بينها، وأن نميز خصائصها المشتركة"³.

¹ عبدالله شمت المجيدل: مرجع سابق، ص 33

² المرجع نفسه: ص 33

³ Durkheim Emil, Education et Sociologie, P. U. F. Paris 1920, P 20.

لقد استطاع ايميل دوركايم أن يصل الى نتيجة أساسية، وهي أن علم التربية علم اجتماعي، وذلك على مستوى المنهج والنظرية والتطبيق¹.

فالتربية، كما يعلن ايميل دوركايم في محاور عديدة من أعماله: هي قبل كل شيء الوسيلة التي يحدد المجتمع عن طريقها، وباستمرار، شروط حياته الخاصة، وتكمن وظيفتها الأساسية، على حد رأيه، في تحقيق عملية التنشئة الاجتماعية.

يمكن أن نعتبر ايميل دوركايم صاحب اسهامات محورية بالظاهرة التربوية ووظائفها وأهدافها وخصائصها المميزة، باعتبارها ظاهرة اجتماعية تشكل موضوعا للدراسة السوسيولوجية².

ذلك لأنه كان ينظر للتربية باعتبارها شيئا اجتماعيا، ولهذا فقد ذهب الى أن كلا من المجتمع والوسط الاجتماعي يحددان معا النموذج الذي تحققه التربية، فالمجتمع يستطيع أن يبقى إذا ما وجد بين أعضائه درجة معقولة من التجانس، والتربية هي التي تحقق هذا التجانس. والواقع أن نظرة ايميل دوركايم للتربية باعتبارها شيئا اجتماعيا وحقيقة اجتماعية، هي التي أثرت على اتجاهه في تحديد أهداف التربية، وبالتالي ربط تلك الأهداف بالتكامل الاجتماعي في المجتمع، سواء كان هذا التكامل قائما على التجانس كما هو الحال في المجتمعات الأولية، أم على التنوع والاختلاف، كما هو الحال في المجتمعات الحديثة. وفي ضوء ذلك تتحدد العلاقة الوظيفية بين التربية والتكامل الاجتماعي في المجتمع³.

سواء من حيث جودة التجانس والتكامل التي توفرها للمجتمع، أم من حيث الأساس الذي يقوم عليه التنوع والتعدد في المجتمع. وبذلك تكون التربية في نظر ايميل دوركايم وسيلة لتنظيم ذات الفرد وذات المجتمع، أي تنظيم الأنا و النحن في وحدة مكتملة المعنى

¹ عبدالله شمت المجيدل، مرجع سابق، ص 34.

² عبد الغني عماد: علم اجتماع التربية، الاتجاهات والمدارس والمقاربات، منتدى المعارف، بيروت، 2017، ص 41.

³ المرجع نفسه: ص42.

وثابتة المضمون والهدف، قائمة على استيعاب قيم المجتمع. فالأسرة والمدرسة تمثلان المجتمع في نظر ايميل دوركايم، لذلك نجده ينظر للتربية باعتبارها تنشئة اجتماعية لجيل الصغار الذين يكتسبون عن طريقها مقومات تكاملهم مع الجماعة.

يتبين لنا إذاً، من خلال هذا التحديد للتربية، بأنها عبارة عن وظيفة اجتماعية، وأنها الفعل الذي يمارسه جيل الراشدين على جيل أولئك الذين لم ينضجوا بعد للحياة الاجتماعية والغرض منها أن تثير وتنمي لدى الطفل عدداً معيناً من الحالات الجسدية والعقلية والأخلاقية يتطلبها منه المجتمع السياسي والبيئة الاجتماعية، كما أنها - التربية - أيضاً، هي عبارة عن عملية تنشئة منظمة تجعل من كل الأفراد كائنات فردية ومجتمعية في نفس الوقت¹.

بمعنى تزودهم بما يهم حاجاتهم الشخصية من استعدادات وحوافز لتحقيق كياناتهم الفردية من جهة أولى، ومن جهة ثانية تزودهم بمختلف الأفكار والإحساسات والقواعد التي تعبر عن ثقافة المجموعات الاجتماعية، وتساهم هذه الأدوات التجهيزية في تشكل الكائن الاجتماعي.

إن المشروع الذي يريد أن يؤسسه ايميل دوركايم، هو تأسيس السوسيولوجيا كعلم قائم بذاته يهدف الى الكشف عن القواعد التي تخضع لها تطورات المجتمع².

ف نجد لهذا الاهتمام صدى في أعماله المختلفة، وكان يهدف من وراء دراساته الى الابتعاد عن التصورات الفلسفية العقيمة، من أجل تأسيس علم موضوعي، بحيث يسلط الضوء عليه لحل مشاكل المجتمع عن طريق تحسين العلاقات بين الفرد والمجتمع، ولهذا أولى عناية كبرى بالمشاكل التربوية، إذ أن التربية تلعب دوراً أساسياً في اندماج الفرد

¹ خالدي مسعودة: مرجع سابق، ص 75.

² خالد أودينة: مكانة التربية في سوسيولوجيا دوركايم، دراسة إبستمولوجية تحليلية، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلد 15، عدد 26، 2018، ص 45.

والمجتمع، وهذا ما يفسر لنا أن ايميل دوركايم قد كان واقعي، مهتم بهوم مجتمعه وبمشاكله، وخاصة الاضطرابات الاجتماعية المتولدة عن التطور التكنولوجي والتصنيع.

2- مفهوم التوازن في الخطاب التربوي الدوركايمي:

من السمات البارزة في الخطاب السوسيولوجي الدوركايمي عموما، والتربوي خصوصا، أنه انتهج خطأ توازنيا في معظم ثانيا تفكيره من خلال مؤلفاته التي تركها، وذلك بأن راح في معظم مؤلفاته بين ثنائيات المتغيرات (الفرد، المجتمع)، (النفسي، الاجتماعي)، (الآلي، العضوي)، (الليبرالية، الاشتراكية)، (الرجل، المرأة) و (الاستقلال، المؤلف المعرفة)، (النظري، التطبيقي)، (تحليل كمي، تحليل كيفي)، مما أنتجت هذه المروحة خطابا توازنيا، تأرجح سياقيا بين شبه قطيعة للفترة التي سبقته، وتأسيسا حداثيا للمستقبل.

ولاستجلاء وتوضيح مفهوم التوازن في خطابه بوضوح، يقتضي الأمر رصد من خلال منته المعرفي السوسيولوجي أو التربوي، وفي العناوين البارزة فيه، على غرار مفهوم التنشئة الاجتماعية أو المنهاج الدراسي أو السلطة المدرسية وغيرها من المفاهيم التي توضح بجلاء مسلكه ونهجه التوازني من خلال مختلف الخطابات التي تؤكدتها وتبررها النصوص المختلفة، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، نجد أن مفهوم التوازن يمثل براديغم معرفي يتشكل من النظرية البنائية الوظيفية ونظرية النظم ونظرية رأس المال البشري، رغم وجود بعض الاختلافات فيما بين هذه النظريات، من نواحي التصورات المنهجية، إلا أن مفهوم التوازن يشكل نقطة تقاطع داخل هذا البراديغم، والذي يتحدد نظريا بمتغيرين¹، متغير التوازن كمفهوم مفسر للواقع الاجتماعي، ومتغير التحليل الإمبريقي كمحدد لنمط اهتمام المعرفة.

فالمجتمع حسب هذا البراديغم يقوم على مبدأ التوازن وتحكمه العلاقة الوظيفية بين أجزائه المختلفة (مؤسساته أو نظمه). والتربية هي إحدى مؤسسات أو نظم المجتمع، بل هي

¹ شبل بدران، حسن البيلاوي: علم اجتماع التربية المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1997، ص 79

أهم المؤسسات أو النظم جميعها. فالتربية أداة للتقدم في المجتمع، وهي ثانيا أداة لوضع الفرد المناسب في المكان المناسب. ثم هي ثالثا أداة لتربية الصغار اجتماعيا، وغرس قيم الكبار وثقافتهم فيهم، فتحقق بذلك التماسك والتكامل بين قوى المجتمع وقطاعاته المختلفة¹، ورابعا هي أداة المجتمع لإعداد القوى، والحفاظ على مصدر الطاقة البشرية فيه، والتربية في هذا السياق، أداة محايدة تقوم بوظيفتها في إطار العلاقة الوظيفية التي تقوم بين المؤسسات المختلفة في المجتمع.

يرى ايميل دوركايم أن التربية توازنه في طبيعتها، فهي لا تتوقف على شكل واحد عند كل المجتمعات، بل وتتباين في المجتمع الواحد وذلك حسب البيئة المجتمعية السائدة، سواء عند المجتمعات السابقة و المعاصرة على حد سواء، إذ يقول في هذا السياق: "إنه لا يوجد مجتمع لا يكون فيه لنظامه التربوي القائم جانبان: فهو واحد ومتعدد في وقت واحد، هو متعدد لأنه لا يمكن لنا، في الواقع أن نقول بمعنى ما، إن هناك أنواعا مختلفة من التربية بقدر ما يوجد هناك من أوساط اجتماعية مختلفة في إطار المجتمع الواحد. فهل يعني ذلك أنها تتشكل فقط لتتنوع الفئات الاجتماعية؟، فالتربية تتباين بين فئة اجتماعية وأخرى"²

وفي معرض حديثه عن ضرورة ايجاد التوازن اللازم في تلقين روح النظام للطفل، يحذر ايميل دوركايم من الاستعمال المفرط في تلقين العادة لما لها من تأثير كبير في اصلاح النزعات الطبيعية للطفل، وتأثير الإيحاء الشديد لبعث الشعور عن معنى السلطة الأخلاقية، فهو يراها وسيلتان قويتان من وسائل النشاط التربوي، إذ يقول: "يتعين علينا أن نستخدمهما بحذر وبدون افراط، فنحن إذا تصورنا شعور الطفل، في الواقع نجده انه من الرقة وضعف المقاومة بحيث يترك فيه أقل ضغط خارجي أثارا عميقة لا تمحى، وحينئذ يجب أن نخشى سوء استخدام السلطة الذي قد يندفع نحو المعلم في سهولة أكثر مما نخشى

¹ شبل بدران، حسن البيلوي: مرجع سابق، ص 80.

² ايميل دوركايم: التربية والمجتمع، ترجمة علي أسعد وطفة، دار معد للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، 1996، ص 63.

قلة حيلته. فهناك دائما خطر ماثل أمام أعيننا وهذا الخطر مصدره إفراط المعلم والوالدين في استخدام تأثيرهما، ولذلك يجب أن نتخذ التحوطات اللازمة لحماية حرية الطفل ضد هذا الإفراط. وأحد هذه التحوطات التي قد تستخدم بنجاح في هذا الغرض، هو ألا نترك الأطفال ينشأون تحت تأثير وسط واحد. وألا نتركهم بالأحرى بين يدي معلم واحد لا يتغير¹.

وعدم توافر شرط التوازن في التربية المنزلية هو أحد الأسباب العديدة، التي تجعل هذه التربية غير وافية بالغرض. فالطفل إذا اقتصر تربيته على محيط الأسرة أمحت شخصيته في شخصيتها، فيصبح صورة لجميع خصائصها وصفاتها المميزة، كما أنه ينقل عيوبها وحركاتها اللاإرادية، وتكون نتيجة ذلك أنه لا يستطيع أن ينمي طبيعته الشخصية. والمدرسة هي التي تحرره من تلك التبعية المقيدة، على أن نعهد بالطفل في المدرسة ذاتها وللسبب نفسه، الى معلمين مختلفين يتعاقب كل منهم على الفصل مع زملائه².

يؤكد ايميل دوركايم في سبيل تلقين روح النظام للطفل أثناء تربيته على ضرورة استحداث التوازن اللازم لذلك، وذلك بعدم الإفراط من تأثير العادة والإيحاء من أجل استحداث التوازن اللازم في تنمية شخصيته، ويتم ذلك بأن لا نعهد بالطفل لمعلم واحد، طيلة مرحلة تعليمه، بل يجب أن يتعدد في تعليمه مجموعة من المعلمين، وكذلك بضرورة التوازن في التربية بين الأسرة والمدرسة. لأنه يرى أن يضل التلميذ خلال سنوات عديدة خاضعا لتأثير معلم واحد بعينه، فإنه يصبح بالضرورة نسخة سلبية للنموذج الوحيد الذي يوضع دائما أمام عينيه³، ولا شك أن إخضاع الإنسان للإنسان على هذا النحو شيء منافي للأخلاق. والإرادة الإنسانية تجب ألا تتعلم الخضوع إلا للقاعدة المجردة للشخصية.

¹ ايميل دوركايم: التربية الأخلاقية، ترجمة محمد بدوي، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2015، ص 139.

² المرجع نفسه: ص 139.

³ المرجع نفسه: ص 140.

ومن صور التوازن الواجب تحقيقها في النظام المدرسي، أن يكون محدود أو محصور داخل حدود معينة، في هذا الصدد يقول ايميل دوركايم: "وعلى كل حال، فإن النظام المدرسي لا يؤدي الى نتائجه النافعة التي يحق لنا أن ننتظرها من تطبيقه إلا بشرط أن ينحصر، هو نفسه داخل حدود معينة. فمن الضروري، في الواقع، أن تحدد الخطوط الأساسية لنظام الفصل، ولكن ذلك لا يعني أن ينزل التنظيم الى مستوى التفاهة من التفاصيل. فإذا كان من الضروري وجود القواعد، فليس من المستحب أن يخضع كل شيء لقاعدة. وأوجه النشاط لدى الشخص البالغ لا تخضع كلها لتنظيم الأخلاق، فمنها ما يترك له الخيار في أدائه أو تركه، ومنها ما يستطيع أن يمارسه كما يحلو له، أي أن هناك طائفة من الأفعال التي لا دخل للتقدير الاخلاقي فيها. وكذلك لا يصح أن يمتد النظام المدرسي الى جميع نواحي الحياة المدرسية. فلا يصح أن يكون الأطفال في وقتهم وفي جلوسهم، وفي مشيهم وفي الطريقة التي يقرأون بها دروسهم أو يكتبون بها واجباتهم أو يمسون بها كتبهم.... الخ، خاضعين لنوع من التحديد الدقيق. لأن النظام إذا امتد الى جميع هذه التفاصيل أصبح خطره على النظام الحقيقي كخطر الخرافة على التدين الحقيقي¹.

يعوز ايميل دوركايم لضرورة التوازن في تحديد أو انحصار النظام المدرسي، لسببين رئيسيين²، الأول أن الطفل قد لا ينظر إلى مثل هذه الأمور إلا على أنها كريمة وسخيفة، وأنها لا تهدف إلا لتقييده ومضايقته، وإذا تولد عنده هذا الشعور، ضاعت هبة القواعد الأخلاقية في نظره. والثاني أنه حتى في حالة خضوع الطفل خضوعاً سلبياً دون أية مقاومة لمثل هذه الأوامر، فإنه يعتاد على ألا يقوم بعمل إلا إذا أجبر عليه بالأمر، وفي ذلك ما يقتل فيه كل ميل نحو التفرد بشخصيته. ومما لا شك فيه أن شروط الحياة الأخلاقية في الوقت الحاضر تحتم على الفرد أن يتصرف بنفسه، وأن يبرز بشخصيته في الحياة الجمعية.

¹ ايميل دوركايم: التربية الاخلاقية، مرجع سابق، ص 147.

² المرجع نفسه: ص 148.

وعلى ذلك فالتنظيم إذا شمل كل شيء، قد يكون له أسوأ الأثر على أخلاقية الطفل، فهو إن لم نخلق منه أثراً متمرداً على النظام، يجعل منه انساناً مكبوتاً لا يستقل بذاته.

والتوازن في وجوب حصر حدود النظام المدرسي يتأتى، بتخفيف تركيزه على مناحي الحياة المدرسية المختلفة، التي تحيط بجوانب حياة الطفل فيها. وتوجيهه أكثر لما يشمل الجانب البنائي في مكونات النظام المدرسي، كذلك إن وجوب استحداث هذا التوازن سيكون له كبير الأثر في ضمان التوازن الخارجي بين النظام المدرسي والنظام الأسري، لأن الطفل حديث عهد بتأثره بنظام الأسرة، الذي يغلب عليه طابع العاطفة، لا طابع الإلزام الأخلاقي، وذلك راجع لطبيعة تطور الأسرة، ونمط العلاقات السائدة بين أفرادها. كما أن المجتمع المدرسي أقرب إلى المجتمع العام من الأسرة¹.

فهو يضم من الأفراد عدداً أكبر مما يضمه المجتمع العائلي، والأفراد الذين يتكون منهم هذا المجتمع المدرسي، أي المعلمين والتلاميذ، لا يجتمعون لما يرتبطون به من مشاعر شخصية وصلات عاطفية، وإنما يجتمعون لأسباب عامة ومجردة، تحددها الوظيفة الاجتماعية للمعلمين والحالة العقلية التي يوجد عليها التلاميذ نظراً لسنهم. لهذه الأسباب مجتمعة لا يمكن أن تصل القواعد المدرسية في مرونتها إلى الحد الذي تصل إليه القواعد العائلية، وهي لذلك لا تميل ولا تنتهي بحسب ما يطرأ من ظروف عارضة، ولا تستطيع أن تكيف نفسها لتلائم الأمزجة المختلفة.

إن السوسيولوجيا النقدية تكشف اليوم عن حقائق خفية ومعقدة في بنية الفعل المدرسي، وهذه الحقائق تتناقض مع الصورة المشرقة لمفهوم المدرسة ووظائفها. فالمدرسة ذات وظيفة اصطفائية، وهي في وظيفتها هذه تترجم آلية النظام الحياتي لمجتمع قائم على الاصطفاء².

¹ إميل دوركايم: التربية الأخلاقية، مرجع سابق، ص 144.

² علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب: علم الاجتماع المدرسي، بنوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 2004، ص 177.

وهي بموجب هذه الوظيفة الاصطفائية، تتبنى نسقا من القيم والمعايير الاجتماعية الاصطفائية، وتمارس فعلها التربوي بوحى من هذه القيم في مجال تقويم التحصيل المعرفي والعلمي.

لقد كان تبرير ايميل دوركايم لموضوع الاصطفاء المدرسي مبني على رؤية منهجية توازنه، حيث أدرك أن المدرسة تؤدي دورين متعارضين جوهريا، متكاملين وظيفيا، فهي تعمل على تحقيق الوحدة والتجانس بين منتسبيها في المراحل التعليمية الأولى من جهة¹. وفي المقابل تعمل على توليد التباين والاختلاف بينهم في المراحل العليا والجامعية من جهة أخرى. فالوظيف الاول، تهدف الى تحقيق التجانس الفكري والايديولوجي المشترك بين أفراد المجتمع، لتحقيق وحدة المجتمع وتكامله. أما الوظيفة الثانية، فهي وظيفة اصطفائية تعمل على توليد التنوع والاختلاف والتباين، ومن ثم تركز هذا التباين بين روادها، لاعتبارات طبقية وايديولوجية، وهي اعتبارات تستجيب لوظائف اجتماعية بدءا من هذه التي تهيم إلى هذه التي تخضع للهيمنة. فالمدرسة تملئ على منتسبيها نوعا من التجانس الثقافي الكبير في مستوى المعايير والقيم والاتجاهات، ولكنها مع ذلك كله فهي تمارس دورا اصطفائيا، أي أنها تميز بين أعضائها على أساس الطبقة والجنس والعمر والانتماء ومستوى الدخل، ومستوى الذكاء. ففي الوقت الذي تقوم فيه المدرسة بتحقيق التجانس الثقافي بين هؤلاء الذين ينتمون إليها، تعمل من جهة أخرى على التمييز والاصطفاء فيما بينهم، وهي تؤدي هذه الوظيفة المزدوجة بوصفها وسطا اجتماعيا أخلاقيا منظما بحسب تعبيره. إن ممارسة السلطة بصورة طبيعية ومشروعة تتطلب من الذي يمارسها، أن يمتلك الإحساس بالمسؤولية².

¹ علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب: المرجع السابق، ص 181.

² المرجع نفسه: ص 69.

وليس هناك ما هو أسوأ من الحالة التي يفقد فيها المربي سلطته، أو تلك التي لا يحسن فيها استخدام السلطة الممنوحة له. فالمعلمون الذين فقدوا القدرة على ضبط صفوفهم وممارسة سلطتهم التربوية، يذهبون ضحية الفوضى ويقعون في دوامة معاناة نفسية مؤلمة. ينطلق ايميل دوركايم في تحديد سلطة الفعل التربوي من مقارنة توازنه، تستوجب شرطين أساسيين، يشكلان في الوقت نفسه السلطة التربوية وهما¹:

• أولاً: يكون التلميذ أثناء تعلمه في حالة قصوى من السلبية والانفعالية والعقلية، وهذه الحالة أشبه ما تكون بحالة المنوم مغناطيسياً، الذي يخضع لدرجة كبيرة من الإيحائية الناجمة عن سلبية الإمكانات العقلية والوجدانية لديه. والتلميذ بصورة عامة يكون ضعيف الإرادة، وتكون جعبته خالية من المعارف والخبرات، وهذه الوضعية الخوائية تجعله مؤهلاً لقبول أي صورة أو فكرة تأتيه من المعلم المقتدر.

• ثانياً: ومع ذلك فإن الفراغ الذهني لا يمكن أن يكون مطلقاً، وهذا يعني أنه، يجب على الفكرة المراد ادخالها أن تكون مشحونة بطاقة إيحائية خاصة. وهذا يعني أيضاً أنه يجب على المعلم أن يمتلك نفوذاً وقدرة كبيرة تجعله قادراً على احتواء المقاومة المحتملة التي توجد عند المتعلمين. وبالتالي فإن هذه القدرة مستمدة من تفوق المعلم معرفياً وذهنياً وعقلياً وجسدياً بالمقارنة مع المتعلم².

ومن أجل ذلك يجب على المعلم (المنوم)، أن يلجأ إلى استخدام لهجة آمرة نافذة، يجب أن يقول: أنا أريد، وأن يبين بأن عدم الخضوع أمر غير مقبول، وأن الفعل يجب أن يتم، وأن الأشياء يجب أن تظهر كما يريد أن يظهرها هو نفسه، أنها لا يمكن أن تكون إلا كما يحددها، وحين تبدو معالم الضعف على المنوم يميل إلى التردد وإلى المقاومة و أحيانا إلى رفض الخضوع.

¹ علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب: المرجع السابق: ص 70.

² ايميل دوركايم: التربية الاخلاقية، مرجع سابق، ص 134.

وسلطة الفعل التربوي هذه تخلو من مظاهر العنف والإكراه في آن واحد، هي التي تقوم كليا على أساس من السمو الأخلاقي، الذي يراه دوركايم مبررا للتوازن، وهي تقتضي أن يقوم المربي باستيفاء شرطين أساسيين¹:

- إذ يجب على المربي ان يمتلك إرادة متماسكة وقوية في البداية، وذلك لأن السلطة يجب ان تقوم على أساس من الثقة، والطفل لا يستطيع أن يمنح ثقته لمن يعتريه التردد في اتخاذ قراراته.

- أما السبب الأكثر أهمية فهو أن يحظى المربي الذي يريد أن يمن الآخريين الإحساس بالثقة، درجة عالية من الثقة بنفسه أولا، ومثل ذلك الإحساس يجسد قوة لا يمكن لها أن تظهر إلى حيز الوجود، إذا لم تكن موجودة فعلا. فالمعلم لا يمارس سلطته بوحى خارجي، وإنما يمارس ذلك من منطلق ذاتي، ومصدر سلطته ينبع من الداخل، إذ لا يجب على المعلم أن يثق بنفسه فحسب، بل وبسمو مهنته التربوية وعظمتها، وهو بهذا يعزز السلطة التربوية التي يمتلكها.

3- مفهوم الحادثة في الخطاب التربوي الدوركايمي:

إن الفكرة الأساسية لمفهوم الحادثة، تقوم على أن المجتمع الحديث والحادثة، من حيث هي أفكار ومفاهيم وتصورات اجتماعية، توجد في كل المتن الدوركايمي، رغم أنها تقدم نفسها في تقسيم العمل الاجتماعي والانتحار والأشكال الأولية للحياة الدينية وأعمال إيميل دوركايم المتعددة حول التربية²، بشكل جلي وواضح، لذلك أمكننا القول أن المجتمع الحديث بالنسبة لإيميل دوركايم، هو ذلك المجتمع الذي تتمايز بنياته وأفعال الأفراد ومعتقداتهم فيه، إنه المجتمع الذي يقوم على تقسيم كثيف وكبير للعمل الاجتماعي بكل ما تحمله هذه الكلمة من معاني، في السياسة والاقتصاد والثقافة، في المعامل والمصانع ومؤسسات الدولة، إنه

¹ علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب: مرجع سابق، ص 77.

² زكريا الإبراهيمي: مرجع سابق، ص 03

المجتمع الذي تضعف فيه العلاقات الأولية مقابل انتعاش كبير للعلاقات الثانوية والاشخصانية بالأساس، إنه كذلك المجتمع الذي تتحول فيه التربية الى شأن عام وتستحمل فيه المدرسة مكان الأسرة، وتصبح فيه الدولة المسؤول الأول عن عملية التنشئة الاجتماعية، إن المجتمع الحديث بالنسبة لايميل دوركايم، هو المجتمع الذي تقوم فيه الأخلاق والمعاني الأخلاقية على قيم لائكيه، بحيث تكون قادرة على استيعاب الجميع ، خاصة وأن كثافة المجتمع الحديث من حيث تنوع الأعراق والديانات والثقافات تجعل من الدين والأسرة كمؤسسات تربوية، تواجه صعوبات جمة في استحداث التوازن والتجانس المطلوبين.

إن فكرة المجتمع الحديث في السوسيولوجيا الدوركايمية، تقوم على اقتناع ايميل دوركايم مثله مثل كل مؤسسي الفكر السوسيولوجي، خاصة كارل ماركس وأوغست كونت، بأن المجتمعات الغربية بشكل عام تعيش مرحلة انتقالية بين نموذجين من الوجود الاجتماعي، يختلف كل واحد منهما عن الآخر بشكل كلي¹.

إذ كانا يعتقدان أن مظاهر المجتمع الحديث تعلن ميلاد مجتمع وأقول الآخر، وأن اختلافاً في شكل ومعنى المجتمع الذي يتشكل والمجتمع الذي يموت، فإن ايميل دوركايم اعتبر هو الآخر أن أهم ما يميز المجتمعات الراهنة، هو تراجع الأخلاق التقليدية واحتراقها، دون وجود أخرى تعوضها أو تأخذ مكانها، وهذا ما يميز في الحقيقة تصور ايميل دوركايم للمجتمع الحديث مقارنة مع أوغست كونت، الذي ألح على أن موت الفكر النثولوجي والمجتمع العسكري، يتم في ظل ولادة الفكر الوضعي والمجتمع الصناعي، فانهيار الأول يقوم على تشكل الثاني وبروزه، وهي نفس الفكرة تقريبا التي يدافع عنها كارل ماركس، الذي يرى في ولادة المجتمع الرأسمالي سببا في تراجع وأقول المجتمع الفيودالي (الاقطاعي). ورغم ذلك، أي رغم اختلاف تقدير ايميل دوركايم للمجتمع الحديث، مقارنة مع باقي مؤسسي الفكر

¹ زكريا الإبراهيمي: مرجع سابق، ص 11.

السوسيولوجي، خاصة كونت وماركس، فإن أهم ما يميز مقاربة إيميل دوركايم، هي المكانة التي منحها لتقسيم العمل باعتباره مصدرا مهما ومركزيا في تحليل التمايز البنوي داخل المجتمعات الحديثة¹.

يعني أن تقسيم العمل الاجتماعي لا يعبر فقط كما يقول إيميل دوركايم عن ظاهرة عرضية أو غريبة في المجتمع الحديث، بقدر ما يقدم نفسه كصورة داخل صيرورة عامة، لا يمكن أن تفسر إلا بإسنادها إلى حركة التحديث العميقة التي تعرفها المجتمعات الغربية بشكل عام.

إن أهم خطر يواجه المجتمع الحديث، من حيث هو مجتمع متميز بنيويا ووظيفيا، هو غياب التوافق الذي لطالما اعتبره إيميل دوركايم عصب الحياة الاجتماعية والبنية، التي لا يمكن أن يكون المجتمع موجودا إلا بحضورها².

وهو الأمر الذي انتبه إليه إيميل دوركايم في الحقيقة، بالرجوع إلى ما يمكن تسميته بآليات الاندماج، التي يمكن أن يجدها الفرد أمامه لتجاوز حالة الفوضى هذه، التي تنتج أو يمكن أن تنتج عن تنوع الخطابات الاجتماعية وتعدد المرجعيات الثقافية، التي يتشكل منها المجتمع الحديث، وهي لا تخرج في الواقع عن بنيتين اثنتين، هما التربية والدين، يتم من خلال الأولى تأهيل الفرد اجتماعيا، وتحقيق نوع من الاجماع عن طريق الثانية.

لقد أبدى إيميل دوركايم انتقادات أصيلة لمفهوم التربية التقليدي، الذي يركز على الجانب الفردي في التربية، وهو المفهوم الذي تبناه أسلافه، والذي نجده عند كانط وهيربرت، وستيوارت ميل، وسبنسر.

وعلى خلاف أسلافه جميعا ينظر إيميل دوركايم إلى التربية بوصفها شيئا اجتماعيا بالدرجة الأولى³.

¹ زكريا الإبراهيمي: مرجع سابق، ص 12.

² المرجع نفسه: ص 15.

³ إيميل دوركايم: التربية والمجتمع، مرجع سابق، ص 11.

وانطلاقاً من ذلك، يعرفها بأنها « تنشئة اجتماعية تمارسها الأجيال السابقة على الأجيال اللاحقة ». أما بالنسبة الى المدرسة، فإنها لا تعدو أن تكون، كما يراها، سوى عالماً مصغراً عن المجتمع الذي توجد فيه. فالمجتمع كما يرى ايميل دوركايم « يكون في داخل الانسان كائناً آخرًا جديداً، هو الكائن الاجتماعي ». ولم ينقطع ايميل دوركايم يوماً عن تأكيد طروحاته ومناقشتها وذلك كلما كانت تسنح له الفرصة، وهو في اطار مقولاته هذه، يعلن الحرب على النظريات التربوية التقليدية، التي كانت سائدة في عصره، وعلى الرغم من الانتقادات القوية التي وجهها إليه عدد كبير من معاصريه، فإنه استطاع أن يشق دروباً جديدة في حقول التفكير التربوي.

يقر ايميل دوركايم، في اطار تأكيده على ضرورة تحديث النظام التربوي، والعمل على مسايرته للتغيرات الاجتماعية الحاصلة، بضرورة علاج المشكلة التربوية، حيث يقول في هذا الصدد: " المشكلة التربوية تستلزم منا علاجاً حاسماً سريعاً، وقد كنت أقصد بأقوالي هذه خاصة نظام التربية الأخلاقية، الذي يتطلب كما ترون اصلاحاً شاملاً في جميع نواحيه، فنحن لا نستطيع أن نعيش على النظام التقليدي، الذي لم يثبت أمام تيار الزمن، إلا بمعجزة من التوازن وبما للعادة من سلطان، فهذا النظام أصبح منذ زمن بعيد لا يركز على قواعد متينة، والعقائد التي يستمد منها قوته أصبحت من الوهن بحيث لا تمكنه من أداء المهمة التي تطلب منه¹ "

ويؤكد كذلك ومن أجل ضمان الاستفادة في تغيير النظام القديم، بالشروط الواجب اتباعها، حيث يقول: "ولكن لكي نستفيد من تغيير هذا النظام، يجب ألا نكتفي بتقليمه أو بنزع بعض علامات مميزة منه. فإن ذلك قد يعرضنا لنزع بعض الحقائق الأساسية. إنما يجب علينا أن نصهر نظامنا التعليمي في بوتقته حتى نستخلص منه شيئاً جديداً. كما يجب

¹ ايميل دوركايم: التربية الاخلاقية، مرجع سابق، ص 15.

أن نستعيض عن مصدر الوحي القديم، الذي لم يعد يبعث في القلوب إلا صدى ضعيفا خافتا بمصدر آخر، وأن نكشف بين أنقاض النظام البائد عن القوى الأخلاقية التي كانت تختبئ في أشكال تحجب عن أنظارنا طبيعتها الحقيقية، التي يتسنى لنا أن نراها على حقيقتها، وأن نعرف مقدار ملائمتها لظروفنا الحاضرة." ويضيف محذرا من مغبة تحول القوى الأخلاقية من مصادرها القديمة الى خضوعها لنظام العقل، فيقول: "إذ أنها-القوى الأخلاقية- لا يجب أن تظل جامدة بدون تطور، ويجب أيضا أن ندخل في حسابنا التغيرات التي يستدعيها وجود تربية أخلاقية خاضعة لنظام العقل. فالأمر إذا أكثر تعقيدا مما كان يبدو لنا لأول وهلة، ولكن لا يصح أن يكون في ذلك ما يدهشنا أو يثبط من عزائنا، بل يجب أن يكون النقص النسبي الذي يلحق ببعض النتائج حافزا لنا على تحقيق ما هو أعظم¹" ففكرة التقدم حسبها التي لم تتم بعد بدلا من أن تضعف القلوب، يجب أن تشد العزائم وتضاعف من قوتها، ولا يكون ذلك إلا إذا استطعنا أن نقابل الصعوبات وجها لوجه. فإن هذه الصعوبات تكون أشد خطرا علينا، إذا حاولنا أن نخفيها عن أنفسنا، وأن نتفادها تفاديا لا يقوم على أساس.

يؤكد ايميل دوركايم في معرض حديثه عن تحديث النظام التربوي، بأن التطورات والتحولات العميقة التي اعترت المجتمعات الأوروبية المعاصرة، أو هذه التي تباشرها حاليا، تقتضي تحولات مكافئة لها في جانب التربية الوطنية²، كما يؤكد أن معرفة الأفكار ليست هي المشكلة في حد ذاتها بل في الكيفية التي توجهنا، وأن عملية اكتشافها يقتضي التوغل بعيدا لمعرفة مصادر الحياة التربوية بالبحث في إطار الحياة الاجتماعية.

ولتأكيد أهميته في مسار تحديث العملية التربوية، يراهن ايميل دوركايم على السوسيولوجيا، كأحد المفاتيح الجوهرية في عملية التحديث، فيقول: "ومادام المجتمع هو

¹ ايميل دوركايم: التربية الأخلاقية، مرجع سابق، ص 16

² ايميل دوركايم: التربية والمجتمع، مرجع سابق، ص 145.

المعني بالأمر، إذ يجب أن يعرف حاجاته الضرورية وأن يعمل على اشباعها. فلا مناص من أنه ليست هناك من ثقافة أكثر أهمية للمربي من الثقافة السوسيولوجية، وليس هناك سوى علم الاجتماع الذي يمكنه أن يضع بين أيدينا المفاتيح المناسبة الخاصة بالإشكالية التربوية"

إن تحديث النظام التربوي مرهون بشروط الممارسة والتطبيق، من وجهة نظر إميل دوركايم، حيث يرى أن الأنظمة التربوية الكلاسيكية افتقدت لهذه الشروط، فيقول: "ومن هذا المنطلق وجه النقد إلى أعمال عدد كبير من التربويين، الذين أبلوا في مجال الفكر التربوي، وذلك لأن الأنظمة الفكرية التربوية التي شيدها والتي تأخذ طابعا شكليا يفتقر إلى خصوبة الواقع وغناه، ليس لها أهمية كبرى على مستوى الممارسة والتطبيق¹.

إضافة إلى شروط الممارسة والتطبيق في تحديث النظام التربوي، يضيف إميل دوركايم شرط وجود التفكير الحصيف، الذي يجب أن يتحلى به معلم المرحلة الحديثة، حيث يقول: "فالتفكير الذي يرافق أنماط السلوك الإنساني يتطور باستمرار، وهو بذلك يضيف على الممارسة المهنية المرونة والقدرة على احتواء الجديد وتمثله. وإذا كان التفكير يمثل، حقا، النقيض الطبيعي للروتين وعدوا له، فإنه وحده يستطيع حماية العادات من التصلب ويدفعها في اتجاه التجدد الدائم. وبعبارة أخرى يستطيع التفكير أن يحافظ على مرونة التقاليد، وأن يجعلها في حالة من اللدونة الضرورية، لأن تكون متنوعة ومتطورة وقادرة على تحقيق التوافق مع حركة الوسط الاجتماعي وتغييراته، وعلى خلاف ذلك، كلما تدنت حصة التفكير في النشاط الإنساني يكون التصلب على درجة أكبر²".

¹ إميل دوركايم: التربية والمجتمع، مرجع سابق، ص 148.

² المرجع نفسه: ص 149.

يعتبر ايميل دوركايم التربية حلا للحادثة، لأنها تلعب في نظره ومن خلالها كل المؤسسات التربوية في المجتمع وخاصة المدرسة دورا محوريا داخل المجتمع الحديث¹، فهي تعتبر القناة التي يتم من خلالها نقل مجموع المعارف والأفكار الجماعية أو القيم التي يتم تقاسمها بشكل جماعي بين الأفراد، والرابط الوحيد الذي تتواصل من خلاله الأجيال في المجتمع الواحد، فهي تعد بمثابة الفعل الذي يمارس من طرف الأجيال الراشدة على أولئك الذين لم يتأهلوا بعد الى الحياة الاجتماعية. كما أنها لا تقدم نفسها فقط، في هذا النوع من المتون باعتبارها العملية الكبرى، إن لم نقل الوحيدة التي يوجد المجتمع من خلالها، إذا كان من اللازم أن نبحث عن من له الفضل في وجود المجتمع في غيابها، بل هي الفعل الذي يمكن من خلاله أن نتحكم في شكل ونوع المجتمع الذي نريد، وهو الأمر الذي لم يكن يحتاج من ايميل دوركايم جهدا كبيرا لإثباته.

إن قيمة التربية في المجتمع الحديث من حيث هي عملية اجتماعية كبرى، لا تقف فقط عند حدود المكانة التي تحتلها في كل الانظمة الاجتماعية².

وإنما توجد بشكل أساسي في الدور الذي يمكن أن تلعبه في مجتمع حديث، وأمام تمايز اجتماعي متنامي، وهو الأمر الذي عبر عنه ايميل دوركايم بشكل واضح، عندما اعتبر أن التربية في المجتمع الحديث يمكن أن تكون حلا من بين الحلول الكبرى التي تلجأ إليها الدولة من أجل تجاوز حالة التمايز التي أمست تعيشها المجتمعات الأوروبية الكبرى، خاصة مع غياب القدرة على تحديد هذه الحالة بشكل دقيق.

لا تعتبر التربية في المجتمع الحديث مظهرا من مظاهر حادثة هذا المجتمع أو انكشافا لمجموع التحولات البنوية التي عاشها عبر تاريخه، بل إنها تعد بنية أساسية ينهض عليها

¹ زكريا الإبراهيمي: مرجع سابق، ص 15

² المرجع نفسه، ص 16.

هذا النوع من المجتمعات الإنسانية. وتؤسس في نفس الوقت لكل الأفعال و المؤسسات التي تعيش بين ظهرانيه.

إن مكانة التربية في المجتمع الحديث، إذا لا تخرج عن القيام بوظيفتين، أولى مهمة وتكمن في إعادة انتاج نموذج الإنسان كما يتخيله ويبنيه المجتمع، وهي لا تختلف في هذا الأمر عن ما يوجد في كل المجتمعات الإنسانية، أما الثانية وهي الأهم¹، فتوجد في دعم قيم الحرية والعقل والنقد والاستقلالية في الفرد والابتعاد ما أمكن عن التقليد. في ظل تحول المجتمع الحديث، يقر ايميل دوركايم بأن عملية التنشئة الاجتماعية أصبحت تزداد اشكالية وقوة في المجتمع الفردي الحديث².

فهي القضية الأكثر اشكالية لحظة تحول المجتمع، لحظة كفاءته أو غيابه. والحق أن عالم ما بعد الآلة يوجب أن يقوم المجتمع بالنظر للتنشئة بوصفها مشروعاً واعياً ومتروياً ومثيراً للحماس، ومحصلة التنشئة ليست بالضرورة مؤكدة ولا بالمضمونة، بل وفي حال التبدل والحادثة، فإن حدوثها مسألة موضع شك. كذلك فإنها عملية قد أصبحت مصطنعة والواقع أن ايميل دوركايم نفسه يعمل عمل المعماري في برنامج الاجتماعى هذا، حيث يكرس نفسه لتطوير التربية الأخلاقية. وهذا ما يبرر اقتراح ايميل دوركايم لإجراءات علاجية، ليس فحسب بإنشاء أخلاقيات جديدة وإعداد نظام جديد للقواعد والمعايير القانونية والأخلاقية المناسبة للمجتمع المتخصص³. بل وأيضاً بتطوير أدوات تلقين المعتقدات والسلوكيات الاجتماعية، نظام علماني للتربية الأخلاقية، وجماعات مهنية وسيطة تعمل بوصفها هيئات فعالة وقريبة للقيام بالتنشئة. فهو يدافع عن الإنتاج الاجتماعى المتروى للفرد في غيابه التلقائى.

¹ زكريا الإبراهيمي: مرجع سابق، ص 17.

² جينيفر م. ليمان: مرجع سابق، ص 170.

³ المرجع نفسه: ص 171.

يرى ايميل دوركايم كذلك انه من الضروري، في حال التحول والحادثة، زيادة سلطة المجتمع واقناع الفرد بها. والتربية تمكن المجتمع بوصفها أداة له في تنشئته، وهي التي تخلق التواصل والانضباط في علاقة الفرد بالمجتمع. حيث تغرس معايير المجتمع ومعتقداته وقيمه في الأفراد. وتنقل القوانين الاجتماعية، وكذلك الحجب التي تبرر الحاجة للخضوع لها. فعملية التربية في حد ذاتها قوة اجتماعية، وتمثل المجتمع مباشرة، بتأثيرها في الأفراد¹.

وفي الآن ذاته تمثل المجتمع أمام الأفراد بصورة غير مباشرة، حيث أنها تصف المجتمع، على نحو يشعر الأفراد بالهيبه والاحترام والروح المطبعة.

تباعا للتطور الحاصل، وتأكيدا على الأدوار الجديدة للتربية، كشف ايميل دوركايم عن حقيقة هامة تتمثل في الطابع الايديولوجي للتربية، فالتربية معنية بالمحافظة على وجود المجتمع واستمراره، كما هي معنية بتمكين الأطفال من العيش المشترك في أحضان المجتمع، وفقا لهذه الوظيفة، فإن التربية تقوم بالتركيز على القيم الاجتماعية في عناوينها الأوسع والأشمل².

وهذا يعني أن التربية أصبحت معنية بتحقيق الحد الأدنى من الأفكار والتصورات المشتركة التي يجب أن توجد بين المواطنين، من أجل تحقيق التضامن الاجتماعي فيما بينهم، وهذا التجانس في بنية الأفكار والتصورات ضروري من أجل الحياة الاجتماعية. ولأن الدولة تمثل المجتمع وتوجه مسيرته فإن تدخلها في تحديد التوجهات التربوية للمجتمع يأخذ مشروعيتها الاجتماعية والسياسية، ويكون هذا التدخل أيضا ضروريا دون أن يترافق ذلك بإكراهات وضغوط كبيرة إزاء الأسرة نفسها، وفي سياق هذه التوجهات المجتمعية تعمل الدولة على تحديد السمات العامة والضرورية للشخصية الاجتماعية، كما هي معنية أيضا بتوجيه

¹ جينيفر م. ليمان: مرجع سابق: ص 172

² علي أسعد وطفة: التربية الأخلاقية في سوسيولوجيا دوركايم، مقال منشور بتاريخ 2020/08/28، موقع التنويري. <http://Altanweeri.net>

العملية التربوية في المدرسة وفي المؤسسات التربوية على نحو اجتماعي. وفي سياق هذه الرؤية يتوجب على المربين تحديد النماذج التربوية والاجتماعية المطلوبة ورسم مسارها.

4- معالم البراديغم التوازني في الخطاب التربوي الدوركامي:

كيف والى أي حد؟ يمكننا بناء مخطط تصنيفي (طبيولوجي) ملائم، لتصنيف نظريات سوسيولوجيا التربية، ليتيح لنا فهم الصورة الكلية التي آل إليها هذا التخصص في تطوره النظري المعاصر.

فالمنهج النقدي الذي يرى أن العلوم الاجتماعية، بما فيها سوسيولوجيا التربية تنطوي على قيم وتوجهات اجتماعية ومعرفية توجه مسار البحث وتبطن عملية التنظير فيه¹. ومن ثم يمكن اتخاذ هذه القيم والتوجهات كمرتكزات لتصنيف النظريات في هذه العلوم. والمنهج النقدي، من هذه الوجهة، يدفع البحث ويوجهه، تجاه كشف هذه القيم والتوجهات. ووسيلتنا في ذلك، هي التحليل النظري للفكرة أو الأفكار موضوع الدراسة، ونقدها في ضوء غيرها من الأفكار أو النظريات التي تتناول نفس الموضوع. الطبيولوجي أداة جيدة للتصنيف، وتبسيط الظواهر والأشياء، موضوع التصنيف، وذلك بإبراز علاقاتها المتشابكة في المجال، وتقديمها في صورة كلية ذات معنى.

ويعتبر ماكس فيبر Max Weber من أكثر العلماء الذين استخدموا الطبيولوجي في عملية التصنيف، ونظروا لها، وبينوا أسس استخدامها. والطبيولوجي عند ماكس فيبر، بناء للتصنيف يقوم على تجميع أنماط مثالية ذات علاقة داخلية بينها، فالنمط المثالي عنده، هو وحدة التصنيف الطبيولوجي وأساسه، ويبنى النمط المثالي باستخدام متغيرات أو أبعاد تعبر عن الخصائص المتكررة في الظواهر أو الأشياء موضوع التصنيف. وقد يبنى النمط المثالي

¹ شبل بدران، حسن البيلاوي، مرجع سابق، ص 57.

أيضا، بالتأكيد على زاوية أو زاويتين، ترتبط من خلالهما مجموعة معينة من الظواهر في صورة نظرية محددة، هي ما نطلق عليها نمط مثالي.

يتضح من مفهوم المعنى العام للطيبولوجي، في أن النمط المثالي هو وحدة بناء الطيبولوجي، وهو العنصر الأساسي في أي تعريف يقدم لمعنى الطيبولوجي. والنمط المثالي هو مجال مميز، يبنى عن طريق توحيد متغيرات أو خصائص امبريقية تعبر الواقع بل يظل صورة نظرية يتخذها الباحث أو الدارس عونا له في اثبات بعد أو قرب الحالات الفردية عن هذه الصورة المثالية¹.

إذا أخذنا بهذا المعنى السابق، لمفهوم الطيبولوجي، فإننا نرى أن التصنيف الطيبولوجي من أهم الأدوات التي يمكن أن تقدم لنا صورة نظرية مبسطة تنظم نظريات سوسيولوجيا التربية الكثيرة، وتقدم لنا تفسيراً مقنعا للاختلافات والتشابهات القائمة بينها.

هناك أربعة معايير هامة، تحدد معنى الطيبولوجي الجيد، بصفة عامة، وهي كما يلي²:

1- معيار الجمع: بمعنى أن الطيبولوجي الجيد، الى جانب شموله ينبغي أن يشمل كل الظواهر، أو الأشياء، موضوع التصنيف، فلا ينبغي أن يترك أي شيء منها ليس له مكان في الطيبولوجي.

2- معيار المنع: بمعنى أن الطيبولوجي الجيد، الى جانب شموله كل الظواهر أو الأشياء موضوع التصنيف، ينبغي أن يكون مانعا أيضا لأي من الظواهر أو الأشياء التي ليست موضوعا للتصنيف، من أن يكون لها مكان داخل التصنيف. بعبارة أخرى ينبغي أن يكون كل شيء في مكانه و ألا يكون هناك مكان لغموض أو ليس ينجم عنه أن يوجد أي من الظواهر أو الأشياء في غير مكانه.

¹ شبل بدران، حسن البيلوي: مرجع سابق، ص 59.

² المرجع نفسه: ص 60.

3- معيار الاتساق: بمعنى أن كل عناصر الطيبولوجي ينبغي أن تتسق بعضها مع بعض، وترتبط في بنائها بالمتغير أو المتغيرات الأساسية التي يقيم عليها الطيبولوجي، وتكونت أنماط المثالية (وحداته) وفقا لها.

4- المعيار النظري: وهذا المعيار هو الذي قال به كارل هامبل Kar Humble، ويعني هذا المعيار أن الطيبولوجي الجيد ينبغي أن يبنى وفق اطار نظري يحدد منذ البداية مفاهيمه ومتغيراته التي يقوم عليها¹.

يتضح مما تم تقديمه حول مفهوم الطيبولوجي، أنه عبارة عن بناء أنماط مثالية للتصنيف، وأن النمط المثالي هو وحدة التصنيف وأساسه، وفي سبيل كيفية بناء النمط المثالي أو بالأحرى وحدة التصنيف النظرية التي يقوم عليها الطيبولوجي، يمكن أن نتخذ من مفهوم البراديغم عند توماس كون Tomas Khon وحدة نظرية للتصنيف الطيبولوجي المقترح². باعتبار المناقشات الدائرة في مجال سوسيولوجيا المعرفة، فإن هذا المفهوم هو ما يبدو ملائما لتجميع نظريات سوسيولوجيا التربية في مجموعات، أو أنماط، أو وحدات تصنيف أساسية.

يمثل البراديغم مزيجا من افتراضات فلسفية، أنموذجيات نظرية، مفاهيم مفتاحية، نتائج بحوث قيمة، تشكل في مجموعها عالما مألوفاً للتفكير لدى الباحثين في فترة محددة من تطور تخصص علمي معين³.

البراديغم الواحد، إذا يمكن أن يشمل أكثر من نظرية، أو اتجاه نظري، بالمعنى السابق، ويتفق كثير من علماء الاجتماع الآن، أمثال جورج ريتزر، وتوم بوتو مور، وآخرين أن العلوم الاجتماعية الآن، ومن بينها سوسيولوجيا التربية بالطبع، هي علوم براديغمية، أي أن الوحدة الأساسية فيها هي البراديغم وليس النظرية. فالعلم إنما ينتج انتاجا جماعيا، ولا تتحقق

¹ شبل بدران، حسن البيلوي: مرجع سابق، ص 61.

² المرجع نفسه، ص 62.

³ جاك هارمان، مرجع سابق، ص 16.

الجماعية، إلا في اطار البراديغم، إذن كما هو واضح، ليس النظرية، إنه الرؤية النظرية الشاملة التي تقوم عليها النظرية. أو بعبارة أخرى، هو الرؤية الفلسفية التي تتغلغل في عملية التنظير، وكافة أوجه النشاط العلمي الأخرى. أما النظرية فهي بناء منطقي محدد، من مفاهيم تفسيرية وتعميمات امبريقية معينة، تصف وتفسر ظاهرة ما. وإذا كان كثير من جوانب النظرية تخضع للتحقق والقياس العلمي، فإن البراديغم ليس كذلك، البراديغم ليس مسألة اختبار امبريقي، إنه رؤية نظرية يعتنقها أو يتبناها العالم، بوعي أو بدون وعي، تعبر عن قيمه وتوجهاته واختياراته إزاء الكون المحيط به، والمجتمع الذي يعيشه. البراديغم، إذا، هو الوحدة الأساسية في العلم، والبحث العلمي¹.

ومن ثم فهو الوحدة الأساسية النظرية التي يمكن أن يقوم عليها أي تصنيف طبيولوجي لنظريات سوسيولوجيا التربية.

بعد أن قدمنا الإيضاحات المتنوعة حول مفهوم الطبيولوجي، ثم استخلصنا العلاقات التي أسسها العلماء، بين الطبيولوجي والبراديغم ومدى علاقتهما بالنظرية السوسيولوجية، وما يهمننا أكثر، هو البحث في علاقة البراديغم أو النموذج الإرشادي بالخطاب العلمي بالدرجة الأولى، ثم الخطاب عموماً، لأن تحديد تلك العلاقة، هي في المحصلة، تحديد الخلفية النظرية التي ينتمي إليها الخطاب التربوي السوسيولوجي الدوركايمي، موضوع الدراسة، أو بالأحرى تحديد النظرية السوسيولوجية التي ينتمي إليها، وينهل منها مفاهيمه وتصوراته.

إن الخطاب العلمي هو عبارة عن مجموعة من الرموز التي تتمتع ببناء نحوي، وقواعد دلالية تمنح مرجعية ومعنى لمفاهيم ذلك الخطاب²، لكن خلافاً للنظرية، لا يمكن اعتبار الخطاب قابلاً للاختبار بل يمكن اعتباره ملائماً بدرجة أو بأخرى لمعالجة مشكلة ما، أو

¹ شبل بدران، حسن البيلالي: ص 64.

² جاك هارمان: مرجع سابق، ص 16

مناسبا لفئة معينة من الموضوعات. فالخطاب، في هذه الحالة، يمثل بالنسبة للنظرية ما يمثله الغلاف بالنسبة للهدية.

إن الفهم النقدي لوضعية البحوث في علم الاجتماع تقتض القدرة على تحديد الاتجاه وسط طبقات كثيفة من البراديغمات السائدة¹. وتعتبر البراديغمات السوسيولوجية أقرب للخطابات منها الى النظريات لكونها غير قابلة للاختبار. إنها تمثل برامج بحث، حقولا للممكّنات المنهجية، الأنطولوجية، والابستمولوجية التي تتضمن كل واحدة منها المدى الخاص بها. وترتبط بعض الإشكاليات ببراديغم محدد دون آخر. لكن حركة البحث وحدها، وكذلك مكاسب الاكتشافات السوسيولوجية تسمح بقياس أهمية الحقول البراديغمية، والتعرف بذلك على قيمتها، وعائداتها وطابعها المنتج، فالأمر لا يتعلق بتصنيف تعسفي للإنتاج السوسيولوجي، بل بمعرفة لماذا يعتبر ذلك الانتاج مدينا، سواء في الحاضر أو في الماضي، لبراديغم معين.

لا تزال الحاجة قائمة في سوسيولوجيا التربية، الى تصنيف نظري يستطيع ان يستوعب نظريات العلم المتعددة والمتباينة، ويوضح اتجاهاتها المعرفية والسوسيولوجية في نفس الوقت.

إن الاعتماد على البعد الاجتماعي الذي يحدد اتجاه التفسير السوسيولوجي للواقع الاجتماعي و البعد المعرفي الذي يحدد مدى اهتمام المعرفة، هي النتيجة المنطقية، التي يمكن أن نستخلصها، إن أي محاولة لبناء طبيولوجي جيد لتصنيف نظريات العلم الاجتماعي، إنما ينبغي أن تقوم على البعدين معا²، الاجتماعي والمعرفي، ذلك أن بنية البراديغم من حيث هو رؤية فلسفية تجاه العالم تبطن عملية التنظير في العلم الاجتماعي، إنما تقوم على توجه فلسفي (نظري) لتفسير الواقع الاجتماعي، وتوجه فلسفي لتفسير اهتمام

¹ جاك هارمان: مرجع سابق، ص 16.

² شبل بدران، حسن البيلاوي: مرجع سابق، ص 76.

المعرفة، وهذان التوجهان أو البعدان معا، الاجتماعي والمعرفي، هما البعدان الأساسيان اللذان يحددان لنا نمط أو طبيعة البراديغم، ومن ثم لا يمكن لنا أن نستخدم مفهوم البراديغم كوحدة تصنيفية جيدة، للتعرف على النظريات التي قامت عليه، وتقومت به، ثم تجميعها جميعا صحيحا، بدون لبس أو غموض، في وحدة تصنيفية موحدة، إلا عن طريق تحديده، بهذين البعدين معا، الاجتماعي والمعرفي.

إن لكلا من البعدين (الاجتماعي والمعرفي)، متغيرات متنوعة، فإنه يترتب على ذلك، أن أنماط البراديغم، تتنوع وتتعدد هي الأخرى، بتنوع هذه المتغيرات¹.

فإذا كان البعد الاجتماعي (أي جهة التفسير السوسيولوجي للواقع الاجتماعي)، يتحدد بمتغير واحد من اثنين: إما الصراع أو التوازن، وإذا كان البعد المعرفي (أي جهة تفسير اتجاه المعرفة في البراديغم)، يتحدد بمتغير واحد من متغيرات ثلاثة هي التحليل الإمبريقي، أو الفهم التأويلي أو التحرير النقدي، إذن فإن القول: أن البراديغم يتحدد بالبعدين الاجتماعي والمعرفي، إنما يعني أيضا أن البراديغم يتحدد باحتمالات التزاوج بين أحد المتغيرات، البعد الأول (الصراع أو التوازن)، وأحد متغيرات البعد الثاني (التحليل الإمبريقي أو الفهم التأويلي أو التحرير النقدي). وتتعدد أنماط البراديغم وتنوع بقدر احتمالات هذا التزاوج.

هذا التزاوج هو الذي يمكننا نظريا من إقامة تصنيف طيبولوجي مركب من البعدين الاجتماعي والمعرفي معا. ويتكون هذا الطيبولوجي، وفقا لاحتمالات التزاوج، بين متغيرات البعدين من ستة أنماط تصنيفية (براديغمات)، ويشمل كل براديغم مجموعة من النظريات التي تقوم على نفس متغيراته الاجتماعية والمعرفية، وهي كالاتي:

1- الاتجاهات الوظيفية التقليدية.

2- الاتجاهات الصراعية الإمبريكية.

2- الاتجاهات التحليلية الرمزية.

4- الاتجاهات النقدية الرمزية.

¹ شبل بدران، حسن البيلاوي: مرجع سابق، ص 77.

5- الاتجاهات النقدية التحويلية.

6- الاتجاهات النقدية الراديكالية.

جدول رقم (23) طبولوجي لتصنيف نظريات واتجاهات سوسولوجيا التربية

متغيرات تفسير اهتمام المعرفة			التوازن
علوم تحليلية- امبريقية	علوم الفهم- التأولي	علوم تحريرية- نقدية	
1 - الاتجاهات الوظيفية التقليدية	3 - الاتجاهات التحليلية الرمزية	5 - الاتجاهات النقدية التحويلية	
- الوظيفية البنائية - تحليل النظم - رأس المال البشري	- الظاهراتية - الإثنوميتودولوجية - التفاعلية الرمزية	- الوظيفية الراديكالية - الإحياء الثقافي	
2 - الاتجاهات الصراعية الامبريقية	4 - الاتجاهات النقدية الرمزية	6 - الاتجاهات النقدية الراديكالية	متغيرات تغير الواقع الاجتماعي
- التطورية والتطورية الجديدة - الصراعية الوظيفية - الفيبيرية الجديدة	- علم اجتماع التربية الجديد	- الماركسية التقليدية - رأس المال الثقافي - الاقتصاد السياسي - النظرية النقدية، الوعي، اللامدرسية	الصراع

الخطاب التربوي الدوركامي ينتمي الى البراديغم الوظيفي التقليدي، والذي يتحدد بمتغيرين، متغير التوازن كمفهوم مفسر للواقع الاجتماعي، ومتغير التحليل الإمبريقي، كمحدد لنمط اهتمام المعرفة¹. يشتمل البراديغم الوظيفي التقليدي على النظريات التي تقوم على هذين المتغيرين (الاجتماعي والمعرفي)، وتتقوم بهما، هذه النظريات هي: النظرية الوظيفية البنائية، ونظرية تحليل النظم، ونظرية رأس المال البشري. وهذه النظريات تقوم بشكل عام

¹ شبل بدران، حسن البيلاوي: مرجع سابق، ص 79.

على نفس مجموعة المسلمات الاجتماعية والمعرفية، ويوجد بينها اتفاق واسع النطاق حول معظم القضايا التربوية.

4-1 النظرية الوظيفية البنائية في سوسيولوجيا التربية:

المجتمع يقوم على مبدأ التوازن وتحكمه العلاقة الوظيفية بين أجزائه المختلفة (مؤسساته أو نظمه)، والتربية هي إحدى مؤسسات أو نظم المجتمع، بل هي أهم المؤسسات أو النظم جميعها، فالتربية أداة التقدم في المجتمع، فهي:

أ- أداة لتحقيق الفرص المتكافئة بين أفراد المجتمع.

ب- هي أداة لوضع المناسب منهم في المكان المناسب¹.

ت- هي أداة لدمج الصغار اجتماعيا وغرس قيم الكبار وثقافتهم فيهم، فيتحقق بذلك التماسك والتكامل بين قوى المجتمع وقطاعاته المختلفة.

ث- هي أداة المجتمع لإعداد القوى الاجتماعية، والحفاظ على مصدر الطاقة البشرية في المجتمع.

والتربية في هذا السياق، أداة محايدة، تقوم بوظيفتها في إطار العلاقة الوظيفية التي تقوم بين المؤسسات المختلفة في المجتمع. وقد انتشر التعليم، وتوسعت رقعته، كاستجابة لمتطلبات التقدم الصناعي والتكنولوجي في المجتمع الحديث.

تحت تأثير النظرية الوظيفية البنائية، تم الاهتمام بدراسة العلاقات المتبادلة بين المجتمع كبناء والتربية كنظام، والمدرسة كمؤسسة اجتماعية ترتبط بالمؤسسات الاجتماعية الأخرى، وتتفاعل معها في تحديد وظائفها، وتحقيق أهدافها².

¹ شبل بدران، حسن البيلاوي: مرجع سابق، ص 80.

² سبرطعي مراد: المقاربة الغربية للظاهرة التربوية، دراسة نقدية لأبرز المداخل النظرية في علم اجتماع التربية، رسالة دكتوراه في علم اجتماع التربية، 2018، جامعة بسكرة، ص 91.

وعليه تم التركيز على العلاقة الوظيفية بين المجتمع و التربية و التعليم والاقتصاد، من أجل تكييف عناصر النظام الاجتماعي ووظائفه، حتى يستمر في البقاء و العمل في انتظام، فتم الربط بين التربية والبيئة الاجتماعية من خلال انتقاء وتوزيع وتدريب وإعداد القوى البشرية اللازمة لسوق العمل، وينصب الاهتمام، كذلك، على رصد كل أنواع الخلل التي تعوق نظام التعليم عن تأدية وظائفه، في تدريب الأفراد وتصنيفهم وتشكيلهم في مكانتهم الاجتماعية التي يستحقونها، طبقاً لقدراتهم العقلية، وإنجازاتهم الدراسية.

في المجال التربوي، تقوم المقاربة الوظيفية البنائية على فكرة الفوارق الوراثة¹.

بمعنى أن المدرسة توحد جميع المتدربين في تمثل المعايير الاخلاقية والاجتماعية، بغية التأقلم مع المجتمع، وفي نفس الوقت، تفرق المدرسة بين هؤلاء تقويماً وانتقاءً واصطفاءً فمن يمتلك القدرات الوراثة والملكات الفطرية، كالذكاء، والنجابة، والقدرات التعليمية الكفائية ينتقى لتولي المناصب المتباري عليها، ولكن ليس اتكاء على المحسوبية والأصل والنسب بل اعتماداً على المعايير العلمية الموضوعية، والإنجازات التقويمية المضبوطة.

المنظور الوظيفي البنائي يهتم بدراسة المدرسة على أنها المؤسسة التربوية التعليمية، وأن لها صفة نظامية². إذ أن المدرسة من حيث كونها تنظيمًا اجتماعيًا، لها العديد من الأدوار التي تتحقق من خلال التعاون بين النظام التعليمي والنظم الاجتماعية الأخرى، مثل الاقتصاد والدين والحكومة وغيرها من النظم.

الاتجاه الوظيفي البنائي ينطلق في دراسة النظام التعليمي من سؤاليين: الاول مؤداه، ما الوظائف التي يقوم بها النظام التعليمي للمجتمع ككل؟، ويغطي هذا التساؤل حاجات النظام، إذ يقوم بوظيفة المحافظة على التماسك الاجتماعي ونظام القيم الجمعي³.

¹ سبرطعي مراد: مرجع سابق، ص 93.

² طارق السيد: أساسيات في علم الاجتماع المدرسي، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، 2007، ص 27

³ عبدالغني عماد: مرجع سابق، ص 52.

أما السؤال الثاني، فيطرح موضوع العلاقة الوظيفية التي تربط النظام التعليمي بالنظم الاجتماعية الأخرى، المكونة للنسق الاجتماعي الأكبر. ذلك أن علاقة النظام التعليمي بالنظام الاقتصادي مثلا، تسهم في تعزيز مصلحة المجتمع ككل، إذا ما درست بشكل صحيح في إطار المنهج الوظيفي.

يعتبر إيميل دوركايم من أبرز منظري هذا الاتجاه، فهو حين يؤكد على دور التربية في استدماج الفرد للقيم والأفكار والمعتقدات والمعايير الاجتماعية الأساسية لمجتمعه، من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، فهو يعتبر أن هذه المعتقدات والمعايير المشتركة، هي التي تعمل على تحقيق الوظائف الأساسية للنظام الاجتماعي، والتي من دونها يصبح من المستحيل وجود التعاون والتضامن الاجتماعي، بل يستحيل معها قيام الحياة الاجتماعية¹. وهو ما ذهب إليه أيضا تالكوت بارسونز Talcott Parsons ، الذي ترك أثرا كبيرا في هذا الاتجاه.

4-2 نظرية تحليل النظم:

في مطلع الخمسينات من القرن الماضي، بدأت بعض التحليلات في ميدان سوسيولوجيا التربية في الظهور، وكانت تركز اهتماماتها على التنظيمات التربوية²، هذه التنظيمات التربوية، تشمل بطبيعة الحال كل من المدارس والمعاهد والجامعات، وكان أول من وضع هذه التحليلات (جورج جنسن) George Jansen، ومن بعده تالكوت بارسونز Talcott Parsons، وقد اعتبرت تحليلاتهم، أن المدرسة نسق فرعي، يتفاعل مع الأنساق الفرعية الأخرى. كما ركز هذا المنظور على دراسة المدرسة من خلال استخدام وحدات التحليل الصغرى والكبرى، عن طريق الاهتمام بدراسة القضايا والعمليات الداخلية بالمدارس أو الفصول الدراسية، التي تعكس الكثير من المظاهر الإيجابية والسلبية التنظيمية لهذه

¹ طارق السيد: مرجع سابق ص 53.

² المرجع نفسه، ص 54.

المؤسسات التعليمية أو عن طريق الاهتمام بدراسة المدرسة باعتبارها تنظيم اجتماعي يتأثر بطبيعة الأنساق الفرعية الكبرى في المجتمع الكبير الذي يوجد فيه¹.

ولقد ظهر ذلك بوضوح بعد نظرية النسق المفتوح، والتي ركزت اهتمامها لتحليل البناءات الداخلية للمدارس وعلاقتها بالعوامل الخارجية، وكيفية تأثيرها على تشكيل القرارات والعمليات التربوية، وتحديد المناهج التعليمية والدراسية، ولا سيما تأثير البيئة المحلية والمجتمع المحلي أو القومي الخارجي.

أهتم منظور تحليل النظم بدراسة قضايا السلطة والقوة والصراع والتعاون والتنافس، وأنساق الهيبة والمكانة، والضبط والاتصال والتنسيق، والامتثال والطاعة والخضوع، وتحقيق الأهداف والوسائل والغايات وغير ذلك من القضايا التنظيمية والتربوية، التي توجد داخل البناءات المدرسية². كما جاءت هذه الاهتمامات لتعالج المشكلات الدراسية، التي توجد داخل الفصول الدراسية والعلاقات الرسمية، وغير الرسمية، التي توجد بين المدرسين والتلاميذ، والتي تعكس كثير من المظاهر التنظيمية الإيجابية والسلبية في المدرسة، وتجيء أهمية دراستها للتعرف على المشكلات الواقعية، التي تعوق عملية الإنجاز للسياسات التعليمية والتربوية في المجتمع الحديث.

4-3 نظرية رأس المال البشري:

تعد هذه النظرية امتدادا ايدولوجيا للاتجاه البنائي الوظيفي، وتستند على عدة مفاهيم أساسية منها، التكلفة والمدخلات والمخرجات أو النواتج³.

تشير المدخلات الى كل العناصر المادية والبشرية والمعرفية المستهدف تربيتها واكتسابها ونقلها ويكون، بالتالي، من شأنها التأثير على الموارد البشرية المستهدفة. أما

¹ عبدالله محمد عبدالرحمان: مرجع سابق، ص 101.

² المرجع نفسه: ص 105

³ عبد الغني عماد: مرجع سابق، ص 55.

مفهوم المخرجات أو النواتج فيشير الى كل من أنماط التعليم المضافة من مهارات ومعارف واتجاهات وقيم اكتسبها الفرد جراء تعرضه لعملية تعليمية معينة. فالمخرجات أو النواتج تشمل ما يسمى القيمة التربوية المضافة ويميز بعض الباحثين بين مخرجات المدى القريب ومخرجات المدى البعيد.

ينطلق أنصار هذه النظرية من التركيز على عائد العملية التعليمية واعتبار أن الإنفاق على التعليم انفاق استثماري انتاجي، وليس مجرد انفاق خدمي استهلاكي، فالتعليم هو استثمار اقتصادي لأهم عنصر من عناصر الانتاج ألا وهو العنصر البشري، وعليه فإن تنمية الثروة البشرية من خلال نظام تعليمي يصبح عاملا رئيسيا في جهود التنمية، وعنصرا هاما من عناصر الاستثمار لإعداد القوى البشرية اللازمة لتحقيق أهداف التنمية، ويعد تيودور شولتز Theodore Schultz، واحدا من العلماء البارزين في هذه النظرية¹.

جدول رقم (24) يوضح العلاقة بين المجتمع والنظام التعليمي².

المخرجات Outputs		المدخلات Inputs
أفراد أحسنت تربيتهم وتعليمهم لكي يحققوا الخير لأنفسهم ولمجتمعهم ويعملون ويشاركون في شتى مجالات الاقتصاد، وقادة ومخترعون يسهمون في تنمية أنفسهم ومجتمعهم	النظام التعليمي	المعرفة والخبرة والقيم والاهداف الاجتماعية
		المدخلات البشرية والسكان ورصيد المجتمع من القوى العاملة والمؤهلة
		العناصر المادية

لقد كان لعلماء الاقتصاد السبق على علماء علوم التربية منذ وقت طويل على أهمية تنمية الموارد البشرية³. فترى آدم سميث Adems Smith مثلا يؤكد على أهمية التربية والتعليم في مواطن كثيرة من كتابه "ثروة الأمم"، وقد أوضح فيه بوجه خاص أن القدرات

¹ عبد الغني عماد: مرجع سابق، ص 55.

² المرجع نفسه: ص 56.

³ المرجع نفسه: ص 247.

المكتسبة والنافعة لدى سائر السكان أو أعضاء المجتمع، ركننا أساسيا في مفهوم رأس المال الثابت عنده، واكتساب مثل هذه القدرات عن طريق رعاية صاحبها في أثناء تعليمه ودراسته أو تدريبه يكلف دائما نفقات حقيقية تعتبر رأس مال ثابت ومتحقق لدى أصحابها، وكما أن المواهب التعليمية تعتبر جزءا من ثروة الشخص، فإنها أيضا تشكل جزءا من ثروة المجتمع الذي ينتمي إليه.

الاتجاهات الوظيفية البنائية التقليدية، تعتبر هي العلم السائد الآن في سوسيولوجيا التربية، ووفق رؤيتها النظرية للتربية، يتجه البحث العلمي لديها لدراسة المجالات الآتية¹:

- دراسة كفاية التعليم وإنتاجية النظم التعليمية.

- دراسة تكافؤ الفرص التعليمية.

- العائد الاقتصادي للتعليم.

- دراسة وإصلاح المناهج وطرق التدريس.

- دراسة توسع وتطوير التعليم الفني.

ومعالم هذا البراديغم بارزة في ثنايا الخطاب التربوي الدوركايمي، من خلال كتابيه: التربية الأخلاقية والتربية والمجتمع. فعلى سبيل المثال حين يؤكد على أهمية التدريس بصفة عامة، من أجل ترسيخ التربية الأخلاقية للطفل، وضرورة أن تكون شروطه الموضوعية ذات كفاية لضمان ردم الهوة بين ما هو نظري خالص، والذي يخص التدريس بصفة عامة، ومجال الأخلاق الذي يتصل بالنشاط العلمي. يؤكد إيميل دوركايم في سبيل أن يكون التعليم يتمتع بالكفاية والإنتاجية اللازمتين والضرورتين، أن نستعين بعلم النفس، لما يتمتع به من أدوات معرفية، وخدمات لا يمكن أن تكون موضع نقاش، حيث يقول: "إن الخدمات التي يمكن لعلم النفس أن يقدمها للتربية، لا يمكن أن موضع نقاش، ونحن سنعمل على أن يأخذ

¹ شبل بدران، حسن البيلاوي: مرجع سابق، ص 80.

ذلك العلم دوره كاملا. ومع ذلك، وفي اطار هذه الدائرة من الاشكاليات، التي يمكن فيها لعلم النفس أن ينير درب المربي، يجب عليه أن يتجاوز مرامي التنافس مع علم الاجتماع. وذلك لأن غايات التربية ذات طبيعة اجتماعية، ولأن الوسائل المتوخاة لتحقيق ذلك، يجب أن تكون ذات طابع اجتماعي أيضا¹.

ويضيف ايميل دوركايم في معرض تأكيده على أهمية علم النفس في التربية، فيقول: "وهنا لابد لنا من الإشارة الى أهمية الدور الذي يحتله علم النفس². وإذا كان النموذج التربوي يعبر قبل كل شيء عن الضرورات الاجتماعية، فإنه لا يمكن له أن يتحقق إلا من خلال وعبر وعي الأفراد".

يؤكد ايميل دوركايم أن التغير الحاصل في النظم التعليمية، هو لاحقا للتغير الاجتماعي ونتيجة حتمية له، سواء على الصعيد الفردي أو الجماعي، وتشمل ذلك الى تحديد الفعل والتصور. لأن تأثير الوضعيات الاجتماعية، التي تحدد الغايات التربوية، لا يتوقف هنا عند حدود الفعل، بل يتعدى ذلك، أيضا الى تحديد التصورات فإن ذلك يحدث تحت تأثير أحد التيارات الاجتماعية، والذي يؤثر أيضا بدوره في مجرى الحياة الاجتماعية برمتها. فالمناهج الجديدة التي ظهرت في عصر النهضة، لم تكن نتاجا للاكتشافات التي حققها علم النفس في هذه المرحلة، والتي تتعارض كليا مع هذه المناهج التي عرفت في العصور الوسطى³، بل كانت هذه المناهج نتاجا للتغيرات العميقة، التي شهدتها البنية الاجتماعية للمجتمعات الأوروبية في تلك المرحلة، والتي شهدت ميلاد رؤية جديدة للإنسان، وللمكان الذي يجب أن يحتله في الحياة. والشيء نفسه، يمكن أن ينسحب على المربين في القرن الثامن عشر وفي بداية القرن العشرين، الذين أخذوا على عاتقهم مهمة استبدال

¹ ايميل دوركايم: التربية والمجتمع، مرجع سابق، ص 141.

² المرجع نفسه: ص 140.

³ المرجع نفسه: ص 143.

المناهج الاستنتاجية بالمناهج المجردة، وهم في كل الأحوال يمثلون صدى الطموحات الاجتماعية في ذلك العصر.

ينطلق ايميل دوركايم في تحديد الشروط المعرفية لدراسة الاشكالية التربوية من المجتمع الذي يشكل، حسب رأيه الاطار الموضوعي، الذي يحتضن الرؤية السوسيولوجية الملحة للدراسة، فيقول: " فالمجتمع هو المعني بالأمر، إذ يجب أن يعرف حاجاته الضرورية، وأن يعمل على اشباعها"¹.

يؤكد ايميل دوركايم، بحسب خبرته السوسيولوجية، على أهمية السوسيولوجيا في حل الاشكالية التربوية، فيقول: " وعندما نتوقف عن حدود النظر في دواخلنا وذواتنا، فإن ذلك يعني أننا نبتعد بأنظارنا عن الحقيقة، التي نسعى لإدراكها، وهذا يعني أننا نضع أنفسنا في دائرة يستحيل علينا فيها أن نفهم الحركة التي تقود العالم من حولنا، أو أن ندرك العلاقة التي تربطنا بالعالم الخارجي. ولا أعتقد هنا بأنني أنطلق من حكم بسيط مسبق، أو أنني أستغرق في حب متطرف لعلم كرسست نفسي و حياتي من أجله، إذ أقول أنه ليست هناك من ثقافة أكثر أهمية بالنسبة للمربي من الثقافة السوسيولوجية، وأقول أنه ليس أماننا سوى علم الاجتماع، الذي يمكنه أن يضع في أيدينا المفاتيح المناسبة الخاصة بالإشكالية التربوية. وعلم الاجتماع هذا يمكنه أن يقدم لنا المعطيات الأكثر إلحاحا، أي أنني أريد أن أقول أنه يقدم لنا نظاما من الأفكار الموجهة، التي تمثل روح ممارستنا وتعمل على تعزيز هذه الممارسة".

وفي مجال تكافؤ الفرص التعليمية، يضيف ايميل دوركايم أن الإنسان ليس معدا سلفا بحكم طبيعته العقلية، أو الأخلاقية لوظيفة محددة².

¹ ايميل دوركايم: التربية والمجتمع، مرجع سابق، ص 145.

² خالدي مسعودة: مرجع سابق، ص 79.

فالإنسان المتوسط مرّن بما فيه الكفاية ليشغل وظائف مختلفة. لذلك لو تخصص في وظيفة ما فليس لأسباب تتعلق بطبيعته الفردية، لكن لأسباب اجتماعية تفرض تقسيم العمل بين أفراد المجتمع بشكل أو بآخر لضمان التوازن والتناغم الاجتماعي. لذلك فالتربية تتنوع حسب الوظائف، التي يقوم بها كل أفراد المجتمع، لهذا فهو يرى أن التربية في الدول المتحضرة تتجه تدريجياً نحو التعدد والتخصص. ويؤكد على أن هذه الأنواع الخاصة من التربية ليست موجهة لغايات فردية. لكن بلا شك قد تؤدي إلى تنمية قدرات خاصة نابعة من الفرد، كانت تنتظر فقط فرصة الاستعمال. بهذا المعنى يمكن أن نقول أنها- أنواع التربية- ساعدته على تحقيق طبيعته الخاصة، لكننا نعرف كم أن هذه الميولات الخاصة هي استثنائية جداً.

يعبر إميل دوركايم كذلك عن تكافؤ الفرص، الذي يتيح النظام التربوي لكافة أفراد المجتمع للارتقاء الاجتماعي والثقافي، بغض النظر عن اختلاف انتماءاتهم الاجتماعية، وذلك عبر فسخ المجال أمامهم لمواصلة التعليم في وسط مشترك¹.

فالتعليم الذي يتلقاه الفرد في المؤسسات التعليمية، هو تعليم يرتبط بحياة الناشئين وواقع بيئاتهم بشكل يوثق الصلة بين ما يدرسه الفرد، وما يتلقاه في البيئة الخارجية، ويؤسس لمبدأ الخلقية المدنية، وهي مرتبطة بالعلاقات القائمة بين الأفراد ضمن دائرة الشأن الخاص، أي بكيفية الممارسات والتصرفات، التي يقوم بها أفراد المجتمع مع بعضهم البعض، مما يسهل عليهم التكيف الاجتماعي مع أفراد آخرين من فئات اجتماعية أخرى.

يركز أنصار منظور البراديغم التوازني دراستهم للمدرسة على أهمية التدريب المهني للمدرسين أو الفئات الإدارية والمساعدة الأخرى العاملة في المدارس من أجل اكتسابهم

¹ أبو الفتوح أبو هريرة، حميدة جرو: الوظيفة الاجتماعية للمناهج التربوي من منظور دوركايم، منشورات مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة، مجلة دفاتر المخبر، العدد 01، جانفي 2016، جامعة محمد خيضر، بسكرة، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، ص 30.

ادوارهم المهنية داخلها والعمل على تحقيق تلك الأدوار بصورة ايجابية خاصة أن عملية التدريب تساعد على تعلم هذه الفئات أو هيئات التدريس داخل المدارس على اكتساب معارف ومهارات جديدة لأنماط مختلفة من المدارس والتعليم¹.

لا سيما أيضا أن عملية التأهيل التربوي للمدرسين أثناء مرحلة إعدادهم قد تكون كافية لاكتسابهم مهارات تدريسية وتعليمية تلائم نظم مختلفة من التعليم أو نوعية المدارس. علاوة على ذلك، فإن عملية التدريس المهني أو التربوي للمدرسين، يسهم في عملية الإشباع الفردي لمهنة التدريس في حد ذاتها، والتي تلعب دورا هاما في تشكيل الدور السلوكي السليم، والذي يصبح جزءا أساسيا من السلوك العادي أو اليومي للفرد.

يهتم البراديغم التوازني أيضا في مجال سوسيولوجيا التربية بدراسة مظاهر الكفاءة والفاعلية في المدرسة كغيرها من التنظيمات الاجتماعية الأخرى، ومدى علاقتها بعملية تحقيق الأهداف والإنجاز وللاستراتيجيات العامة للتعليم والتربية في المجتمع الحديث².

ويتبنى البراديغم التوازني مفهوم الكفاءة والفاعلية كما جاءت في كل من النظريات التنظيمية الكلاسيكية.

في إطار دراسة واصلاح المناهج وطرق التدريس، تناول البراديغم التوازني في سوسيولوجيا التربية بإسهاب عن طريق كثير من الدراسات، مختلف قضايا سوسيولوجيا المنهج، وكان تناول ايميل دوركايم في ذلك متميز، خاصة في كتابه: تطور المنهج في فرنسا. حيث حرص ايميل دوركايم أن يبرز نظريته عن التضامن الاجتماعي عن طريق أهمية التركيز على النظام التعليمي، وخاصة ما يعرف بالتعليم الرسمي، والاهتمام بالمدارس، ونوعية

¹ عبدالله محمد عبدالرحمان: مرجع سابق، ص 51.

² نفس المرجع، ص 156.

المنهج الدراسي لتوجيه السلوك الأخلاقي للتلاميذ نحو القيم والعادات والتقاليد والأخلاق وغيرها من موجهات التنشئة الاجتماعية والتربوية¹.

المدرسة كمؤسسة اجتماعية لا تستطيع أن تعمل بمعزل عن المؤسسات الاجتماعية الأخرى، داخل المجتمع، لقد استطاع إميل دوركايم أن يؤكد على أهمية دور الأسرة، وأماكن العبادة في العملية التعليمية والأخلاقية بالإضافة إلى المدرسة كمؤسسة نظامية رسمية، من أجل تحقيق التنشئة الاجتماعية المثلى، وباعتبار المدرسة هي الوكيل الأكثر انتشاراً في هذه العملية، خاصة بعد أن تقلصت الأدوار الوظيفية للأسرة في المجتمعات العضوية (الحديثة)، ولم تعد تمارس نفس الوظائف، التي كانت موجودة في المجتمعات الآلية (التقليدية)، نتيجة للتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والمهنية، التي جاءت نتيجة لزيادة التخصص وتقسيم العمل، من هذا المنطلق يؤكد إميل دوركايم على أهمية دور الدولة، وضرورة زيادة سيطرتها على المدرسة، بالرغم من أن المدرسة كمؤسسة بعيدة عن إدارتها كغيرها من التنظيمات الإدارية الحكومية الأخرى، لكن تكمن قوة السيطرة الحكومية في نوعية تحديد المناهج.

لقد جاءت تحليلات إميل دوركايم مؤكدة على أهمية تحديد المناهج والمقررات الدراسية بواسطة الإشراف المباشر للدولة، وتظهر مدى اهتماماته بالأبعاد السيكولوجية والاجتماعية، والأخلاقية والتربوية في نفس الوقت². حيث يظهر أن للتعليم جوانب مختلفة ومتعددة الأوجه على الشخصية الفردية للتلاميذ أو النشء في الوقت الحاضر، ولا سيما أن الطفل أو الفرد في المجتمع الحديث لديه كثير من الطموحات والرغبات والمطالب الشخصية، التي يسعى لتحقيقها بغض النظر عن صراعات الآخرين أو المجتمع. ومن ثم فإن عملية التنشئة الاجتماعية ونوعية المناهج والمقررات الدراسية التي توجد في المدارس والنظام كفيلة بإعادة توجيه هذه المتطلبات الفردية، حتى تتدرج مع متطلبات المجتمع بصورة إيجابية.

¹ عبدالله محمد عبدالرحمان: مرجع سابق، ص 175.

² المرجع نفسه: ص 176.

انتقد ايميل دوركايم بشدة الحكومة والنظام التعليمي الرسمي في فرنسا خاصة، لأن هذا النظام يركز على المنهج التقليدي، دون الأخذ في الاعتبار التطورات والتغيرات الحديثة، التي تطرأ على ما يعرف بعلم التدريس، ولقد أشار على سبيل المثال الى أحد المناهج والمقررات الدراسية مثل منهج العلوم الكلاسيكية، كما سعى لعملية تقييم شاملة للنظام التعليمي الفرنسي من خلال تحليله لطبيعة ونوعية مناهجه وما يجب أن يستخدم في تدريس الكثير من العلوم الإنسانية والتاريخية القديمة والحديثة¹.

5 - دور التربية في الحفاظ على توازن المجتمع في الخطاب التربوي الدوركايمي:

إن البحث عن الدور أو الوظيفة الاجتماعية التي تقوم بها مؤسسة ما. هو أهم انشغالات المدخل الوظيفي، كما استخدمه ايميل دوركايم، وهذا يعني الدور الذي تلعبه هذه المؤسسة في الحفاظ على الارتباط والوحدة الاجتماعية وترقيتها، وبالتالي الحفاظ على توازن المجتمع وبقاؤه².

وقد انطلقت دراسة ايميل دوركايم للمؤسسات الرئيسية في المجتمع - بما فيها التربية - من هذه القاعدة، حيث يرى ايميل دوركايم من خلالها أن مهمة هذه المؤسسات هي التنشئة المنهجية للأجيال الصاعدة، فهو يعني بهذا تنمية قيم معينة، وكذلك مهارات تعليمية أو جسدية لدى الطفل، يقتضيها تواجده في الوسط السياسي، وكذلك الوسط الذي يتأهل له. وبهذه الطريقة فقط يمكن أن يتحقق بقاء وترابط المجتمع.

إن المدخل الوظيفي البنائي يهتم بالتكامل والترابط الاجتماعي المبني على القيم المشتركة، كما انه يبني تحليله على أساس أفعال الأفراد المدفوعة³. وبالنسبة له فإن التربية وسيلة لدفع الأفراد لان يسلوكوا بطرق مناسبة تحافظ على توازن المجتمع. ولكن هذا رأي

¹ عبدالله محمد عبدالرحمان: مرجع سابق، ص 177.

² محمد المرصفي: اجتماعيات التربية، دار الهجرة للنشر والتوزيع، القاهرة، 2010، ص12.

³ محمد المرصفي: مرجع سابق، ص 14.

صعب التنفيذ والتطوير خاصة في المجتمعات الصناعية، حتى وإن كان مفهوم التوازن قد فسر بطريقة فعالة أو ديناميكية، فإن أصحاب هذا المدخل مهتمون أساسا بالتغير الاجتماعي، ويأتي إدراكهم لمصطلحات التوحيد والتكامل مائعا إلى حد كبير.

لقد كرس إميل دوركايم جل جهوده في تناول التطور البيداغوجي بفرنسا عن طريق كتابة مجموعة من النصوص في التربية¹.

ففي نص كتبه عام 1911 في القاموس البيداغوجي فرديناند بويسون Ferdinand Buisson، « يميز التربية كضرورة تتكون في كل مجتمع من قاعدة مشتركة من المعارف والأفكار والعناصر المتنوعة، تميز منفصل عن الروح لدى إميل دوركايم، من خلال اسهام المدرسة لنوع من التوافق الاجتماعي، فالمدرسة لها وظيفة النقل من جيل لآخر للقيم المشتركة وتمثل المحرك الأساسي للاستمرارية الاجتماعية والثقافية»، أي أن وظيفتها ضرورية في المجتمع، حيث من خلالها تورث السمات السائدة الحاملة لتراث الأمة وتاريخها، والمحافظة على كيائها من التفكك والانزلاقات والعنف ومختلف المشكلات الاجتماعية، فالتربية تنشئة اجتماعية تمارسها الاجيال السابقة على الأجيال اللاحقة، وفي سياق آخر وانطلاقا من ملاحظة الوقائع ودراسة الأنظمة وتحليل البنى المعرفية، يعرف إميل دوركايم التربية بأنها الفعل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم ترشد بعد، وذلك من أجل الحياة الاجتماعية.

ينطلق إميل دوركايم في تأكيده على دور التربية في الحفاظ على توازن المجتمع، من فاعلية التربية في خلق الانسجام بين الفرد والمجتمع، حيث أنها لا تقف أبدا أمام عبقرية الفرد بل تسعى إلى تنميته اجتماعيا، وإذا اصطدمت الواجبات الاجتماعية بعواطف الفرد، فإنه كثيرا ما يتغاضى عن مشاعره ويخضع للمثل الاجتماعية العليا، وأما إذا خرج عن قيم

¹ محمد زيان: مساهمة إميل دوركايم في سوسيولوجيا التربية، مجلة انثروبولوجيا، مجلد 05، عدد 09، 2019، جامعة الشلف، الجزائر، ص 125.

المجتمع فإنه يتعرض للعقاب، يوضح دوركايم ذلك بقوله: "إن هذين المفهومين¹، الفرد والمجتمع يتداخلان ويرتبطان، فالفرد الذي يريده المجتمع، بحث عن ذاته، والفعل الذي يمارسه المجتمع على الفرد عن طريق التربية، لا يهدف أبداً إلى افساد الفرد أو الحاق الضرر به، بل على العكس من ذلك تماماً، غنما يسعى إلى تحقيق نموه وازدهاره ورفيه الاجتماعي، وإن يجعل منه إنساناً حقاً.

ومن الأدوار التي تضيفها التربية من أجل توازن المجتمع، ما يتجسد في جانبها الاجتماعي، فيما يسمى بالتربية الاجتماعية المشتركة، حيث أنه رغم اختلاف في الطبقات الاجتماعية بين الأطفال، إلا أن هناك تربية اجتماعية مشتركة، تمنح لهم دون تمييز بين الفئات².

وهي التي تشكل التربية الحقيقية، وأن التغير الموجود في التربية من مجتمع لآخر يرجع إلى تغير حاجات الأفراد بسبب تغير الشروط الاجتماعية، إلا أنه يبقى محافظاً على الروح الجمعية.

إميل دوركايم لا ينكر أن التربية تأخذ بعين الاعتبار الكفاءات الفردية إلا أن ذلك لا يكون تبعاً لأهداف ذاتية خاصة بل من أجل المجتمع، بهدف تحقيق استمراريته واحتياجاته، ومن مظاهر ذلك تقسيم العمل بين أفرادهم عبر القنوات التربوية، وبهذا فالتنوع الموجود في التربية يكون من أجل المجتمع وبواسطته³.

لقد استطاع إميل دوركايم أن يبرز بوضوح دور التربية في الحفاظ على توازن المجتمع من خلال تناوله لعدة متغيرات وأدوات بحثية متنوعة تتجلى من خلالها الأدوار البارزة للتربية في المحافظة على استمرارية المجتمع الحديث، فقد استدل بالملاحظة التاريخية

¹ خالد أوزينة: مرجع سابق، ص 43

² نفس المرجع: ص 44

³ نفس المرجع: ص 44.

مؤكدًا على أن كل مجتمع: بحاجة في زمن محدد من تطوره، لنظام تربوي ضروري للأفراد، ويحدد كل مجتمع تمثيلاً أو تصوراً مثالياً للفرد، عن ما يجب أن يكون عليه من وجهة نظر فكرية، فيزيقية أو أخلاقية، وهذا التطور المثالي للسلوك الفردي يحدد عن طريق مجتمع تنشده المجموعات الاجتماعية المسؤولة عن التنشئة الاجتماعية¹.

فالمجتمع لا يمكن أن يعيش بمعزل عن أعضائه، وبالتالي تسمح التربية باستمراريتها وتضمن ديموميتها عن طريق تثبيت الروح والعناصر الضرورية للحياة الجماعية، ويؤكد ذلك بقوله: "لكل مجتمع في الواقع وفي لحظة ما من مستويات تطوره، نظام تربوي، يفرض نفسه على الأفراد عبر قوة لا تقاوم. ومن الخطأ أن نعتقد بأننا نستطيع تربية أطفالنا بالطريقة التي نرغب فيها أو نريدها، فهناك عادات وأعراف يجب علينا أن نخضع لحكمها، وعندما نحاول أن نخرج عنها بقوة، فإن ذلك ينعكس سلباً على حياة أطفالنا". فهو يحيل صراحة لأهمية الوعي الجمعي في تكوين شخصية الفرد عن طريق نقل الموروث الثقافي الجماعي، مع تأكيده على خاصية القهر والإكراه، لذلك فالفرد هو نتيجة طبيعية للمجتمع. وعن طريق التربية يتحول إلى كائن اجتماعي، وهي حسب هذا الطرح بمثابة المؤسسة المنوطة بالصراع في المجتمع، فمن ناحية تقيم التربية وتدعم الإجماع والتضامن عبر وظيفتها الخاصة بالتنشئة الاجتماعية، ومن ناحية أخرى، فإن المصلحة الذاتية للأفراد والجماعات تتطلب تنظيم التربية. وهو يقر بأن التربية مسؤولة عن إنتاج الفرد البالغ المثالي، كما نوه إلى أن التربية هي مهمة أولئك الذين يشاركون في هذه العملية.

¹ محمد زيان: مرجع سابق، ص 126.

إن أهمية التربية، كما يراها إميل دوركايم، لا تكمن فقط في نقل المعارف واكتساب التلميذ مهارات مهنية، بل في إشاعة وتثبيت الروح العامة الخاصة بمجتمع معين يعيش صيرورة الانتقال التاريخي، بما يكفل اتزان النسق واستقراره وتوازن المجتمع واستمراره¹. ومن هذا المنظور تصبح غايتها اجتماعية في أساسها ولها صلة قوية بالتماسك الاجتماعي.

وبما أن التربية في نهاية المطاف هي ظاهرة اجتماعية كغيرها من الظواهر فإن الغاية المنشودة فيها، هي تنمية عدد معين من الحالات الجسمية والذهنية والأخلاقية لدى الطفل، وذلك عبر تكوين جيد وتعليم فعال يكرس الوحدة الوطنية وروح التفاعل من أجل تحقيق ما ينبغي أن يكون الراشد.

من خلال تحديد وظيفة المنهاج التربوي، يفترض إميل دوركايم مقارنة تقرر أن للمنهاج التربوي وظيفة فاعلة في المجتمع، بحيث أنه يعمل على إشاعة الاستقرار الاجتماعي والتهيؤ للتغيرات الاجتماعية الحاصلة في المجتمع وذلك لتحقيق التواصل الفكري والتماسك الاجتماعي في المجتمع². ولا يكون ذلك إلا من خلال اعتبار أن:

1- المنهاج التربوي كأداة للحفاظ على القيم ونمط العلاقات الاجتماعية: يؤكد إميل دوركايم هنا أن الإنسان يولد في المجتمع وهو اجتماعي بطبعه، لكن على الرغم من ذلك يولد وهو لا يعرف العادات والتقاليد والقيم والمعايير ومجمل المهارات الاجتماعية، ولكي يصل إلى طبيعته، لا بد أن يتعلم هذه الأشياء التي تمكنه من الاندماج والعيش بشكل عادي في المجتمع.

لقد اعتبر إميل دوركايم التنشئة الاجتماعية عملية بالدرجة الأولى من أجل تحقيق الاتفاق الاجتماعي ومن أجل التكامل الاجتماعي، وذلك من خلال تنشئة الأفراد على السجايا والشمائل الشخصية وأنماط السلوك المقبولة من لدن الجماعة التي ينتسبون إليها،

¹ خالدي مسعودة: مرجع سابق، ص 76.

² أبو الفتوح أبو هريرة: مرجع سابق، ص 26.

على اعتبار أن المجتمع لا يستطيع البقاء إلا إذا تحققت بين أعضائه درجة كافية من التناظر والتجانس، والتربية هي التي تخلق وتحقق هذا التجانس وتعززه عن طريق التشابهات الجوهرية التي تتطلبها الحياة الجماعية من الأفراد منذ البداية¹.

ووفق تصور ايميل دوركايم هنا، فإن مؤسسات التعليم بمناهجها ذات توجه محافظ، وأن دورها تابع للمجتمع، ووظيفتها الأساسية تكيف الجيل الناشئ، وفق التصورات المتفق بشأنها أو حتى المفروضة سلطويا عليه.

ولتعزيز دور التربية في الحفاظ على توازن المجتمع، يشير ايميل دوركايم، كذلك لمتغير مهم جداً، يتمثل في فضل تدخل الدولة وتحكمها في القطاع التعليمي، ودورها الفاعل في تحديد ورسم المناهج التربوية، والتي تعد فاعل في السياسة الاجتماعية، كونها - الدولة - قادرة على ترسيخ الأحاسيس والمواقف تجاه النظام الاجتماعي لدى الأفراد ككل².

حيث يرى أن هذه المناهج تسعى في أساسها الى تخليق الحياة الاجتماعية للأفراد، ومعنى ذلك تكيف سلوكهم داخل المجتمع مع القواعد الأخلاقية والقيم المرجعية لتلك القواعد، تفعيلًا للاندماج الاجتماعي بشكل إيجابي، بحيث يتفاعل الفرد مع متطلبات الصالح العام، ويتجاوب مع القوانين والقيم الوطنية في كل مناسبات الحياة العمومية. ويتم ذلك من خلال تدعيم المؤسسات التربوية للقيم والمعايير الاجتماعية المتضمنة في مناهجها.

يتبلور دور النظام التربوي ككل، من خلال ما طرحه ايميل دوركايم، في توفير بيئة اجتماعية تعمل على توحيد أبناء المجتمع على ثقافة وفكر واتجاهات مشتركة، من خلال التنسيق بين المؤثرات المختلفة واكساب المتعلم اتجاهات فكرية منسجمة ومتوافقة مع المكون التراثي للمجتمع العام³. هذا الدور من شأنه كذلك أن يعمل على تذليل الصراع الثقافي والاجتماعي بين أفراد المجتمع، إذ تعمل المناهج التربوية في المؤسسات التعليمية على إذابة هذا الصراع من خلال تعليم اللغة الوطنية وآدابها، والمواد الاجتماعية الوطنية، لأجل خلق

¹ أبو الفتوح أبو هريرة: مرجع سابق، ص 27.

² المرجع نفسه: ص 29.

³ المرجع نفسه: ص 30.

الشعور بالانتماء لدى النشء، وتحقيق الانسجام الاجتماعي والوحدة بين أعضاء أبناء الوطن الواحد. من خلال ما توفره من أسس العلوم الاجتماعية ولاسيما المعلومات التاريخية والسياسية والأخلاقية، ويهدف كل هذا الى توعية التلميذ بدور المجتمع ورسالته و بالقوانين التي تحكم التطور التاريخي، كما يهدف ذلك أيضا الى اكسابهم السلوك المطابق للقيم الأخلاقية والاجتماعية للمجتمع العام.

2- المنهاج التربوي كأداة للمثاقفة والتنشئة الاجتماعية:

باعتبار المنهاج التربوي وسط أخلاقي منظم، حسب تعبير ايميل دوركايم، فإنه يصلح هوية التلميذ بطريقتين¹: من جهة أولى، بتقليد الشكل الجماعي وبدون تمايز مجموعة من الأفكار والسلوكات والقيم المشتركة، ومن جهة أخرى من خلال محاولة تحويل الفرد وأنساق تفكيره، ووجهة نظره جذريا نحو الحياة الثقافية والاجتماعية المشتركة.

يؤكد ايميل دوركايم على أن نسق الثقافة والقيم في المجتمع ضمن المناهج التربوية، هو الذي يتضمن تحديد طبيعة المسؤولية الاجتماعية، التي ينبغي أن يقوم بها الفرد استنادا إلى موقعه في البناء الاجتماعي، أي استنادا الى المكانة التي يشغلها والأدوار التي يقوم بها².

حيث يحدد الأهداف أو المهام أو الوظائف، إضافة الى تحديد مجموعة القواعد التي تضبط وفاء الأفراد بمسؤولياتهم الاجتماعية اتجاه المجتمع العام.

ما يؤكد ايميل دوركايم، فإن الجماعة لا يمكن أن تكون محل احترام من قبل الأفراد، إلا إذا أحاطت نفسها بطابع إلزامي، من خلال ما تفرضه من قواعد ضاغطة، وتكريس ظاهرة الاقتداء الإجمالي، إذ تمثل القيم الاجتماعية والثقافية هنا ركنا أساسيا في تكوين العلاقات الاجتماعية، كونها هي التي تنتج السلوك الاجتماعي، وهذا السلوك هو الذي يؤدي الى تكوين شبكة العلاقات الاجتماعية.

¹ أبو الفتوح ابو هريرة: مرجع سابق، ص 31.

² المرجع نفسه: ص 32.

3- المنهاج التربوي كأداة لترسيخ المعرفة ومتطلبات تقسيم العمل:

من وجهة نظر ايميل دوركايم، فإن المدرسة بما تحويه من مضامين سوسيو-تربوية، تعتبر كمؤسسة للتنشئة الاجتماعية، تتمثل وظيفتها الأساسية في تلقين التلاميذ القيم الأخلاقية، التي تشكل بنية المجتمع ولحمته، وتؤهل المتعلم كي يشغل مكانة في ظل التقسيم الاجتماعي للعمل¹. ويتم ذلك من خلال استحداث برامج واسعة ومتعددة تؤدي الى جعل التلاميذ أكثر مرونة وقدرة على التفكير والتكيف للوضعيات المختلفة التي تتطلبها المهن.

تتحدد وظيفة المنهاج التربوي، حسب ايميل دوركايم، بوظيفتي الحفاظية والمحافظة، والتشديد على جدلية الماضي والحاضر، بمعنى أن المنهاج التربوي وسيلة للتطبيع وادماج المتعلم داخل المجتمع، أي يقوم بتكليف المتعلم، وجعله قادرا على الاندماج في حضن المجتمع. كما يقوم المنهاج التربوي بوظيفة المحافظة والتطبيع. ونقل القيم من جيل الى آخر عبر المؤسسة التعليمية. ويعني هذا أنه وسيلة للمحافظة على الإرث اللغوي والديني والثقافي والحضاري، ووسيلة لتحقيق الانسجام داخل المجتمع.

¹ أبو الفتوح ابو هريرة: مرجع سابق، ص 33

خلاصة الفصل:

لقد استطاع ايميل دوركايم أن يؤسس لسوسيولوجيا التربية من خلال نظريته العامة في السوسيولوجيا، متجاوزا بذلك التصورات القبلية والكلاسيكية التي شابت الفكر الوضعي بالخصوص، حينما استطاع أن يبرهن أن خصائص الظاهرة التربوية هي نفسها خصائص الظاهرة الاجتماعية. ولكونه أحد رواد النظرية الوظيفية البنائية، فإن خطابه التربوي تأرجح بين التوازن والحدثة، وذلك من خلال تفسيره للتغير الاجتماعي في اطار السياق التاريخي للمرحلة التي كان يعيشها المجتمع الفرنسي.

وقد أبرز بجلاء تام الدور الفعال للتربية في الحفاظ على توازن المجتمع، من خلال أدواتها الجوهرية كالمناهج الدراسي والتنشئة الاجتماعية، وكذلك من خلال دور الدولة في توجيه المناهج الدراسية، ومدى علاقات التأثير بين التربية والمجتمع

الفصل الرابع

التحليل النقدي للخطاب

تمهيد

أولاً: النشأة والمفهوم

ثانياً: تحليل الخطاب والتحليل النقدي للخطاب

ثالثاً: التحليل النقدي للخطاب

1- دراسات الخطاب النقدية

2- أهم المداخل النظرية في التحليل النقدي للخطاب

3- المقاربات المنهجية للتحليل النقدي للخطاب

4- الأسس المنهجية للتحليل النقدي للخطاب

رابعاً: مناهج التحليل النقدي للخطاب

1- الجوانب النظرية للتحليل النقدي للخطاب ونظرية ميشيل فوكو

في تحليل الخطاب.

2- تحليل الخطاب لدى ميشيل فوكو وتحليل الخطاب ذي التوجه

النصي

3- تشكيل موضوعات الخطاب لدى ميشيل فوكو

4- تكوين النوعيات التعبيرية: الذات، الأقوال

5- تشكيل مفاهيم الخطاب لدى ميشيل فوكو

6- تشكيل الاستراتيجيات في الخطاب لدى ميشيل فوكو

خلاصة الفصل

تمهيد

التحليل النقدي للخطاب أحد الاتجاهات الحديثة في دراسة العلاقة بين اللغة والخطاب والسلطة، وتعتبر اللغة أحد أشكال الممارسات الاجتماعية التي تخلق السلطة الاجتماعية والسياسية، فهي الوسيط الفعلي في التأثير وإقناع المتلقين واتجاهاتهم، ومن ثم فاللغة والسلطة حسب هذا الاتجاه مرتبطان مع بعضهما البعض ارتباطاً وثيقاً، لذلك يدرس التحليل النقدي للخطاب الاستعمال اللغوي في الخطاب.

لذا يسعى هذا الفصل دراسة التحليل النقدي للخطاب من خلال نشأته ومفاهيمه الأساسية والعلاقة بينه وبين تحليل الخطاب والأسس النظرية الكبرى الذي يركز عليها.

أولاً: النشأة والمفهوم.

ظهر التحليل النقدي للخطاب في أواخر القرن الماضي، واتخذ شكلاً مؤسسياً سنة 1991، عند محاولة تشكيل برنامج للتبادل الأكاديمي والتعاون المشترك بين الباحثين والمنظرين من مختلف البلدان، بدعم من جامعة أمستردام، فتولت على أثرها البحوث والدراسات حتى أصبح تخصصاً راسخاً، وأضيف عليه الطابع المؤسسي في مختلف أنحاء العالم¹.

وامتاز فيه مجموعة من الأعلام، من أبرزهم، ثلاثة أقطاب أسسوا هذا المجال، وطوروه، وهم: روث ووداك Roth Woodak، فان دايك Van Dijk، نورمان فيركلاف Norman Fairclough.

حيث يحتل التسمية (التحليل النقدي للخطاب) إلى مقارنة هي الأحدث بين المقاربات اللسانية التي عنت بالاشتغال على اللغة متخطية نطاق الجملة².

والعلاقات الداخلية للنصوص، وهي مقاربات تتدرج كلها في إطار نظرية تحليل الخطاب، منذ تأسيسها في فترة الستينات. فمنذ الجهود الأولى للساني علم اللغة النصي والدرس اللغوي يستमित في تجاوز حدود الجملة التي توقفت عندها اللسانيات الوصفية، خاصة مع نعوم تشومسكي وتلامذته، ويتجه نحو بناء نظريات لغوية قادرة على دراسة الوحدات الأكبر من التركيب الجملي، وتفكيك البنى النصية وعلاقاتها الداخلية ثم الخارجية.

من وجهة نظر لسانية، يحمل التحليل النقدي للخطاب، آثار ردود الفعل ضد اللسانيات البنيوية التي شهدتها الفترة بين ستينات وسبعينات القرن الماضي³.

¹ عبدالله حسن عبدالله القايدي: التحليل النقدي للخطاب، الخطاب الإعلامي للدول المحاصرة لقطر مثلاً، أطروحة ماجستير في اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم، جامعة قطر، 2019، ص 58.

² محمد يطاوي: المرجعية اللسانية في التحليل النقدي للخطاب (في الأصول والمناهج)، مجلة سياقات، المجلد الثالث، العدد الأول، أبريل. 2018، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة السلطان مولاي سليمان، المغرب، ص 356.

³ روث بريز: التحليل النقدي للخطاب ونقاده، ترجمة أحمد الملاخ، العدد 23، مارس 2019، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، المملكة العربية السعودية، ص 301.

وعلى غرار اللسانيات الوظيفية النسقية والتداوليات وتحليل المحادثة والأنتوجرافيا، بلور التحليل النقدي للخطاب نظرية للغة، تأخذ على محمل الجد الوظائف الاجتماعية للغة. لكن خلافاً للسانيات الوظيفية النسقية يرفض التحليل النقدي للخطاب اللسانيات الوصفية والتفكير البنيوي، الذين طبعاً كثيراً من أبحاث اللسانيات الوصفية النسقية. ويتمثل الملمح المميز للتحليل النقدي للخطاب في اختلافه عن المقاربات الأخرى، وذلك من خلال اهتمامه بالسلطة، وافترضه المحايث أن العلاقات الاجتماعية التي تعكسها الظاهرة اللغوية تمثل جزءاً من نظام شامل يتميز بعلاقات غير متكافئة للسلطة. فبدأ الاحتكام إلى النظرية الاجتماعية والسياسية ينظر في اللغة. ليس في حد ذاتها، ولكن باعتبارها دليلاً على ما يعتمل في إطار أوسع.

وقد استمد التحليل النقدي للخطاب أصوله النظرية من مصادر متعددة، وانفتح على علوم مختلفة، تقول توين فان دايك: "إن مبادئ تحليل الخطاب النقدي موجودة بالفعل في النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت قبل الحرب العالمية الثانية، وبدأت تلك المبادئ التركيز على اللغة والخطاب، فضلاً عن اندماجها مع اللسانيات النقدية في نهاية السبعينات، وهناك عدد من نظائر تحليل الخطاب النقدي في التطورات النقدية في علم اللغة الاجتماعي، وعلم النفس، والعلوم الاجتماعية"¹.

لقد استفاد التحليل النقدي للخطاب في تحليله للخطابات من ممارسات نقدية متنوعة تعود لعدة مدارس ونظريات وتيارات فكرية منها على سبيل المثال لا الحصر: مدرسة فرانكفورت، والمدرسة الألمانية في تحليل الخطاب، والنظرية الماركسية، ونظرية الخطاب عند ميشيل فوكو، والنظرية الحوارية للغة عند باختين.² وقد سلك رواد هذه الاتجاهات مسالك مختلفة في تحليلاتهم وتفسيراتهم ومقارباتهم، فنرى روث

¹ توين فان دايك: الخطاب والسلطة، ترجمة غيداء العلي، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2014، ص 189.

² عبدالله حسن عبدالله: مرجع سابق، ص 59.

ووداك تغلب المقاربة التداولية في مقاربتها للتحليل النقدي للخطاب، فتهتم بدراسة آثار الخطاب في متلقيه، وعلاقته بمستعمليه، فيما يعمل نورمان فيركلاف في إطار البحث الاجتماعي الثقافي فيغلب المقاربة الاجتماعية في تحليله للنصوص، أما توين فان دايك فقد ركز على المقاربتين الاجتماعية والعرفانية للخطاب، فيهتم ببنية الخطاب ومراحل إنتاجه وتلقيه.

رغم حداثة نشأته مطلع تسعينيات القرن العشرين، ولحد الآن لازال الجدل قائما في تصنيف التحليل النقدي للخطاب، وفي هذا يقول توين فان دايك: "لا يعد التحليل النقدي للخطاب اتجاها أو مدرسة أو تخصصا الى جانب المقاربات العديدة في دراسات الخطاب، بل يرمي الى تقديم وسيلة أو منظور مختلف في وضع التنظير والتحليل والتطبيق في الحقل برمته، فقد نجد منظورا أكثر أو أقل أهمية في المجالات المختلفة كالتداولية، وتحليل المحادثات، وتحليل السرد، والبلاغة، والأسلوبية، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم وصف الأصول العرقية (الأثنوجرافيا)، وتحليل وسائل الإعلام وغيرها"¹.

ويضيف توين فان دايك: "من المهم لمحللي الخطاب النقدي أن يكونوا على وعي جلي بدورهم في المجتمع، ويعد التحليل النقدي للخطاب جزءا من تقاليد الليبرالية المعاصرة، التي ترفض احتمالية وجود علم خالي من الانحياز لقيم ما، وبدلا من ذلك، نجد أن التحليل النقدي للخطاب يتبنى فكرة أن العلم جزء من البنية الاجتماعية ويتأثر بها، وأنه ينتج في إطار من التفاعل الاجتماعي، وبدلا من إنكار العلاقة التبادلية بين قوى العلوم والمجتمع أو تجاهلها، يحافظ التحليل النقدي للخطاب على مثل هذه العلاقات ويبقي عليها، وينادي بدراستها واعتمادها أيضا، وأن تستند الممارسات العلمية على مثل هذه الرؤى الناقدة، ويعد

¹ توين فان دايك: مرجع سابق، ص 190.

تأمل العلماء والباحثين في المجتمع ونظام الدولة جزءا طبيعيا في الكيان التحليلي للخطاب¹.

يعرف هنري ويدوسون Henry Widdoson التحليل النقدي للخطاب بأنه: كشف الغطاء عن الأيديولوجيات الضمنية في النصوص، وإمالة اللثام عن الانحيازات الأيديولوجية الضمنية، ومن ثم ممارسة السلطة في النصوص².

وممارسة السلطة في النصوص لا تعني القمع والاستبداد على البلاد والعباد، بل هي سلطة معنوية ترمي الى توجيه سلوك الآخرين وتحديد مواقفهم من خلال الاستعمالات اللغوية في الخطاب.

يعرف توين فان دايك التحليل النقدي للخطاب بأنه يمثل نمطا من بحوث الخطاب التحليلية التي تدرس -أساسا- طرائق تنفيذ سوء توظيف السلطة واستمرارها ومقاومتها والهيمنة الاجتماعية وعدم المساواة بواسطة النص والحديث في السياق الاجتماعي والسياسي، ويتمكن محللو الخطاب النقدي في مثل هذا الحقل البحثي من اتخاذ موقف يتحدى السلطة الاجتماعية المهيمنة بوضوح، لكي يفهموا ويفضحوا عدم المساواة الاجتماعية ومن ثم يقاومونها³.

نورمان فيركلاف يعرف التحليل النقدي للخطاب، بأنه تحليل للعلاقات بين الخطاب (يتضمن اللغة وأشكال سيرورة المعنى الأخرى، كالتعبير بالجسد والصور المرئية) والعناصر الأخرى في الممارسات الاجتماعية، وهو يعني على وجه الخصوص بالتغيرات الجذرية التي تلحق بالحياة الاجتماعية المعاصرة⁴. يجمع فيركلاف بهذا التعريف بين التحليل

¹ توين فان دايك: مرجع سابق، ص 191.

² عبدالله حسن عبدالله: مرجع سابق، ص 61.

³ توين فان دايك: مرجع سابق، ص 189.

⁴ نورمان فيركلاف: مرجع سابق، ص 376.

اللغوي للخطاب وبين التحليل الاجتماعي، إذ يربط بين بنية الخطاب وبين علاقات السلطة داخل المجتمع، ثم يعالج كيفية تحقيق هذه العلاقات أو مقاومتها من خلال التفاعل الخطابي، وهذا التعريف يتناسب الى ما نسعى إليه، من خلال دراستنا هذه، وذلك من أجل إثبات تحقيق العلاقات بين بنية الخطاب التوازني الدوركايي وبين علاقات السلطة داخل المجتمع الذي أنتج فيه الخطاب، وذلك عن طريق التفاعل الخطابي الحاصل.

لقد أضاف فيركلاف في تعريفه، علامات غير لغوية في التحليل، مثل لغة الجسد والصور ونحوها، والتي عادة ما يلجأ إليها منتج الخطاب بهدف التأثير والإقناع في المتلقي، مما يؤكد بناء على هذا التعري بأن الكشف عن الأيديولوجيا في التحليل النقدي للخطاب، تتخذ أبعاداً غير لغوية، كدراسة لغة الجسد، أو طريقة الإلقاء وما يصاحبها من مؤثرات صوتية أو بصرية أو أسلوبية أو نحوها.

ننتهي مما أسلفنا قوله، الى نتيجة مفادها أن إثبات تحقيق العلاقات بين بنية الخطاب وبين علاقات السلطة داخل المجتمع الذي أنتج فيه الخطاب عن طريق التفاعل الخطابي بواسطة التحليل النقدي للخطاب، يمكن أن يتحقق من خلال العناصر المكونة للخطاب، وهي ثلاثة عناصر رئيسية:

أ- منتج الخطاب الذي يعتمد الى أساليب لغوية أو غير لغوية في خطابه غرضها صناعة معنى لدى المتلقين.

ب- الخطاب، سواء كان مكتوب أم منطوق وما يحتويه من دلالات وإيحاءات ضمنية، ونحوها.

ت- المتلقي من خلال تتبع الوسائل والآليات المستخدمة في التأثير والإقناع.

ثانيا - تحليل الخطاب والتحليل النقدي للخطاب:

• تحليل الخطاب:

إن تحليل الخطاب ذي الأساس اللغوي، لا يقوم ولا يتحصل إلا بشرط المرور عن طريق لسانيات النص، لأن هذه اللسانيات مرحلة في بناء الجسم اللغوي للنص، فإن لم يتحقق شرط البناء اللغوي المتماسك الذي يؤلف بين أجزاء النص المنجز ومؤلفاته، فلا يتصور قيام خطاب يستحق التحليل¹.

لقد أصبحت اللغة، من تحليل الخطاب، منبرا للتداول والإقناع ومخبرا لصنع السياسات، وتحول الاجتماع البشري والسياسة والاقتصاد والأدب والإعلام الى حقول تطبيقية للخطاب اللغوي، تخلع فيه من وسائل إقناعيه وطرق حاجيه ترشد وتوجه وتقنع وتختصر على المخاطب المسالك والمناهات².

لا شك، أن هناك صلة وطيدة بين لسانيات النص وتحليل الخطاب، ذلك أن الأولى تمثل الركيزة الأساس التي تقوم عليها الخطابات ذات الأساس اللغوي بمختلف أنواعها، حيث لا يمكن تفسيرها أو تحليلها إلا إذا نظرنا الى تلك العلاقات الداخلية والخارجية للنصوص. من هنا، تبرز الطابات باعتبارها سيفساء لنصوص عدة، وهدفها في ذلك تحقيق الإقناع والاقنتاع من خلال التداول والتناظر.

لقد وجد تحليل الخطاب روافد جديدة ومصادر متطورة، أغنته ووسعت مجاله، يقول عبد الرحمان بودرع: "ومازال يتسع هذا المجال حتى التبتت حدوده بحدود تخصصات أخرى مجاورة له، وظهر من الباحثين من ذهب الى ان تحليل الخطاب أداة مساعدة تستعير منها علوم أخرى، كعلم الاجتماع وعلم النفس واللسانيات، ما به تستطيع تأويل عدد من

¹ حماني حسن: الأجهزة المفهومية للتحليل النقدي للخطاب، الخطاب والسلطة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد 03، العدد 10، ديسمبر 2019، الكلية المتعددة التخصصات، المغرب، ص 186.

² عبد الرحمان بودرع: مرجع سابق، ص 12.

الخطابات، وهو موقف لا ينفك كثيرا عن ينزل تحليل الخطاب منزلة الفلسفة، معتبرا إياه من قبيل الفضاء النقدي الذي تتم فيه معالجة جملة من القضايا لم يجد لها الباحثون حلولا في إطار العلوم التي ينتمون إليها، فقاموا بتحويلها من دوائر اختصاصهم الى فضاء آخر هو تحليل الخطاب، عساهم يظفرون في هذا الفضاء الجديد بأدوات وطرائق تعينهم على فض تلك القضايا¹.

إن التباس الحدود وتداخلها، من المعلوم، لا تلغي خصوصيات المعارف، فليس تحليل الخطاب مجرد تحليل للنص وشرح له، بقدر ما يربو على ذلك، إذ يعنى تحليل الخطاب أيضا بمواقع المتكلمين الاجتماعية وخصائصهم التلفظية، التي تمنح خطابهم هوية تلفظية خاصة، فلكل خطاب اختيارات يختارها ومواقع يتخذها وألفاظ يتوسل بها وأسلوب يميزه عن غيره من فنون الخطاب وأنواعه، وهذا ما يثبت هوية الكاتب الاجتماعية والمذهبية والفكرية². من خلال خصائص تحليل الخطاب التي تميزه عن باقي أنواع المعارف، نستطيع أن نتخذ من الخطاب التربوي مثلا وأنموذجا، فهو خطاب يمتاز عن غيره من أنماط الخطاب بخصائص ومميزات، ويتفرد برؤية خاصة. فالذي يهتم بتحليل الخطاب التربوي هو المتخصص في الفلسفة التربوية، فهذا النوع من الباحثين يعنى بمرتكزات الفكر التربوي وبأهم المقولات والمفاهيم التي يتشكل منها هذا الفكر، ومن مهام الباحث ههنا تقليب النظر في أنواع العلاقات التي تربط لغة الخطاب بينها وبين قوة صاحب الخطاب، والأيدولوجيا التي تشكل إطارا لهذا الخطاب التربوي لغة ومضمونا، كذلك فإن الموضع الفكري والسياسي والاقتصادي والاجتماعي كهيئة ثقافية للخطاب، تمثل سياقاً تفسيرياً مهماً في تحليل النصوص التربوية والاجتماعية³.

¹ عبدالرحمان بودرع: مرجع سابق، ص 12.

² المرجع نفسه: ص 13.

³ حورية رزقي: مرجع سابق، ص 31.

• التحليل النقدي للخطاب:

لقد استقر الوعي بالموقع المهم الذي يحتله الخطاب داخل الحياة الاجتماعية مع مختلف مقاربات تحليل الخطاب، خاصة مع اللسانيات النقدية. غير ان التطور الحاصل في مقاربات تحليل الخطاب ما بعد البنيوية والذي خلق منطق التجاوز الذي هيمن على الفكر اللساني الغربي، فرض نفسه على نورمان فيركلاف ومن دأب دأبه من اللسانيين، إذ أن عنايتهم بقضايا المعرفة وهموم المجتمع الرأسمالي المعاصر أضفت على تخصصهم اللساني نزعة نقدية نقلت تحليل الخطاب الى ما يسمى بالتحليل النقدي للخطاب. فأتاحوا إمكانية جديدة في دراسات اللغة، تجمع بين اللساني وغير اللساني والاجتماعي.

يعرف نورمان فيركلاف التحليل النقدي للخطاب انطلاقاً من الوعي بهذه العلاقة الوثيقة بين الخطاب والمجتمع كما يلي: " التحليل النقدي للخطاب هو تحليل للعلاقات بين الخطاب (يتضمن اللغة وأشكال سيرورة المعنى الأخرى، كالتعبير بالجسد والصور المرئية) والعناصر الأخرى في الممارسات الاجتماعية، وهو يعنى على وجه الخصوص بالتغيرات الجذرية التي تلحق بالحياة الاجتماعية المعاصرة، مكان الخطاب في سيرورات التغير والتحويلات في العلاقات بين الخطاب وسيرورات المعنى عامة من جهة والعناصر الاجتماعية الأخرى في شبكات الممارسات من جهة أخرى"¹.

باعتباره حركة واعية بذاتها، مالكة لبرنامج واضحة، يزخر التحليل النقدي للخطاب بتعريفات تحدد مزاعمه وإنجازاته².

تتراوح هذه التصريحات بين التصريح الأكثر تسييساً: « لتفسير المواضع الموجودة باعتبارها نتاجاً لعلائق السلطة والصراع من أجلها»، والتصريح الملطف الصيغة: « للإجابة عن أسئلة متعلقة بالعلاقة بين اللغة والمجتمع»، وتقترن هذه المروحة بالموقع الذي يحتله

¹ نورمان فيركلاف: مرجع سابق، ص 376.

² روث بريز: مرجع سابق، ص 298.

الباحث. إلا أن ثمة إجماع على أن التحليل النقدي للخطاب يتضمن عنصرين أساسيين: اهتمام سياسي، يقل أو يكثر، باشتغال الأيديولوجيا والسلطة في المجتمع، واهتمام خاص بالكيفية التي تسهم وتدعم وتكشف من خلالها اللغة ذلك الاشتغال. يقتضي التحليل النقدي للخطاب مراوحة مبدئية وشفافة إلى الخلف والأمام بين التحليل المصغر للنصوص باستعمال مختلف أدوات التحليل اللساني والسيميوطقي والأدبي، وبين التحليل المكبر للتشكيلات الاجتماعية والمؤسسات وعلائق السلطة التي تؤثر إليها هذه النصوص وتبنيها¹.

إن التحليل النقدي للخطاب يستند إلى اعتبار سيروية المعنى مكونا في كل السيرورات الاجتماعية المادية لا يمكن تجاوزه، حيث يمكن اعتبار الحياة الاجتماعية مجموعة شبكات مترابطة من الممارسات الاجتماعية المتعددة الأنواع (اقتصادية، سياسية، ثقافية، عائلية،.... الخ). كما أن التحليل النقدي للخطاب يعنى على وجه الخصوص بالتغيرات الجذرية التي تلحق بالحياة الاجتماعية المعاصرة².

التحليل النقدي للخطاب هو نوع من أبحاث تحليل الخطاب التي تدرس في المقام الأول طريقة سوء استخدام السلطة الاجتماعية، إذ تفصح خبايا النصوص بوصف البنى اللغوية القائمة فيها، والعلاقات الداخلية. ثم تستنطقها بخصوص المرامي الحقيقية التي تسعى إلى تحقيقها. فالتحليل النقدي يقدم فحوصا للنص على مستوى الاختيارات التنظيمية للبنية الداخلية³.

بعد أن عرضنا لمختلف التعاريف والمفاهيم والطبيعة الاستمولوجية لكل من تحليل الخطاب والتحليل النقدي للخطاب، ومدى علاقتهما بأنواع أخرى من المعارف، يمكن أن

¹ روث بريز: مرجع سابق: ص 299.

² حماني حسن: مرجع سابق، ص 187.

³ محمد يطاوي: مرجع سابق، ص 358.

نرصد جملة من الفروق والاختلافات بين تحليل الخطاب والتحليل النقدي للخطاب، انطلاقاً من التعاريف السابقة، يعرض حسن عبدالله حسن في هذا الصدد، حيث يقول: "يختلف التحليل النقدي للخطاب عن تحليل الخطاب اختلافاً جوهرياً يكمن في الهدف، إذ أن تحليل الخطاب غالباً ما يهتم بدراسة الوحدة الكبرى للخطاب التي تتجاوز الجملة، فيدرس العلاقات المنظمة لوحدهاته شكلياً ودلالياً، وموقف الخطاب وظروف إنتاجه، والعلاقة بين أطرافه المشاركة في بنائه، أما أهداف التحليل النقدي للخطاب فهي أكثر عمقا، إذ تربط عمل الناقد المحلل للخطاب بمبادئ أخلاقية، وهي النظر في الأبعاد الأيديولوجية في الخطاب، والتي تعكس تصورات معينة عن العالم، لذلك يعتمد على مناهج متعددة التخصصات، عندما يتناول حل المشكلات الظواهر"¹.

وفي إبراز جملة الفروق التي تتصل بطبيعة الخطاب أيضاً أن التحليل النقدي للخطاب يعنى بالخطابات الذكية التي تصدر عن كيانات السلطة ومؤسساتها، وليست تلك التي تصدر عن أفراد، فالنصوص التي تصدر عن أفراد غالباً ما يكون مستوى الخفاء الأيديولوجي فيها بسيطاً، وذلك لأن هذا الاتجاه ظهر في زمن العولمة حيث انتقلت الخطابات من مرحلة بسيطة يصوغها أفراد، إلى مرحلة معقدة تصوغها كيانات ومؤسسات تعتمد على كفاءات فائقة الذكاء والخبرة فهي تنظر إلى النصوص على أنها صيغت بإحكام وعناية فائقة، يقف وراءها عدد من الخبراء في مختلف المجالات والتخصصات².

كي تمرر من خلالها الأيديولوجيا، وهذه هي مناسبة استدعائها لمختلف المعارف والتخصصات وعدم تورعها عن الاستعانة بكافة المناهج والأساليب المتعددة وإيمانها بتظافر التخصصات وتداخل الحقول المعرفية، بهدف تحليل تلك النصوص ودراستها من زوايا متعددة بغية الكشف عن الخفايا الأيديولوجية المتضمنة فيها. وإثباتاً لذلك فقد خص فان

¹ حسن عبدالله حسن: مرجع سابق، ص 63.

² المرجع نفسه: ص 64.

دايك، أحد أبرز أقطاب التحليل النقدي للخطاب، الخطابات السياسية والتربوية والإعلانات التجارية بالتحليل النقدي والدراسة، لأنها خطابات - كما لا يخفى - صاغت بدقة وعناية كيانات لا أفراد.

برغم جملة التعريف سائلة الذكر لطبيعة التحليل النقدي للخطاب، إلا أن الإجماع على تعريف واحد يشكل نوعاً من الالتباس، نظراً للاختلاف في التطبيق وفي وجهات النظر، وكذلك التعدد في التخصصات والمجالات المعرفية التي يتناولها التحليل النقدي للخطاب، وفي هذا يؤكد ماريان يورغنسن Marianne Jorgensen

بأن: "التحليل النقدي للخطاب يوفر نظريات ومناهج للدراسة الاختبارية لعلاقة الخطاب بالتطور الاجتماعي والثقافي في مجالات اجتماعية عديدة. وتستعمل تسمية التحليل النقدي للخطاب على نحو ملتبس، بطريقتين مختلفتين، يستعملها نورمان فيركلاف في أمرين لوصف المقاربة التي طورها هو، وعنواناً لحركة أوسع داخل تحليل الخطاب تعتبر عديد المقاربات جزءاً منها، بما في ذلك مقاربتة الخاصة. هذه الحركة الواسعة هي كيان فضفاض نوعاً ما، ولا يوجد إجماع حول من ينتمي إليه"¹.

بينما تتكون مقاربة نورمان فيركلاف من مجموعة من الفرضيات الفلسفية، والمناهج النظرية، والمبادئ المنهجية الموجهة وتقنيات محددة للتحليل اللساني، فإن الحركة الواسعة للتحليل النقدي للخطاب تتكون من عدة مقاربات بينها أوجه تشابه وأوجه اختلاف².

¹ ماريان يورغنسن، لويز فيليبس: تحليل الخطاب، النظرية المنهج، ترجمة شوقي بوعناني، هيئة البحرين للثقافة والآثار، المنامة، 2019، ص 123.

² ماريان يورغنسن، لويز فيليبس: مرجع سابق، ص 124.

ثالثا - التحليل النقدي للخطاب:

1- دراسات الخطاب النقدية:

يعد مفهوم السلطة من المفاهيم الأساسية في العلوم الاجتماعية، وهو مفهوم غامض ومعقد، ولا غرابة في أن نجد عددا كبيرا من الدراسات كرست لتحليل هذا المفهوم في عديد الميادين والتخصصات المعرفية، إن الذي بإمكانه التركيز على أبعاد السلطة ذات الصلة المباشرة بدراسة اللغة والخطاب والاتصال، هي ما يعرف بدراسات الخطاب النقدية، والتي يعرفها توين فان دايك بقوله: "دراسات الخطاب النقدية تلك الحركة العلمية التي تهتم على وجه التحديد بتكوين النظرية والتحليل النقدي للخطاب الذي يعيد إنتاج سوء توظيف السلطة وعدم المساواة الاجتماعية، فالمهمة المركزية لدراسات الخطاب النقدية تكمن في دراساتنا التفصيلية لمفهوم السلطة"¹.

كما أن دراسات الخطاب النقدية وفضلا عن اهتمامها بمفهوم السلطة، فإنها لا تهتم بصورة مجردة بأي نوع من أنواع السلطة، بل تركز تحديدا على سوء توظيف السلطة، حيث يتطلب هذا المفهوم المعياري تحليلا موافقا للمفاهيم والمعايير القياسية الأخرى للعلوم الاجتماعية، مثل الشرعية، التي بدورها تقوم على مسلمات من الأخلاقيات التطبيقية والفلسفة الأخلاقية².

يرى توين فان دايك، أن الهدف العام من دراسات الخطاب النقدية لسوء توظيف السلطة، حسب قوله بأنه: "يتضمن إتاحة منفذ مختلف إلى السلطة الاجتماعية، يوصف هذا المنفذ أحد مصادر قوة السلطة الاجتماعية، وبعبارة أدق: يحتاج عدد من مفاهيم دراسات الخطاب النقدية، إلى أن يصاغ وفقا للمفاهيم الأساسية للعلوم الاجتماعية"³.

¹ توين فان دايك: مرجع سابق، ص 29.

² المرجع نفسه: ص 30.

³ توين فان دايك: مرجع سابق، ص 31.

في سبيل أن تكون دراسات الخطاب النقدية أكثر واقعية وعمومية، داخل الإطار النظري لدراسة إعادة الإنتاج الخطابي لسوء توظيف السلطة للخطاب، يقترح توين فان دايك، تغييرا للتسمية، حيث يقول: " فعلى الرغم من شيوع تسمية تحليل الخطاب النقدي الآن عموما، إلا أننا نود أن نقترح تغييرها الى دراسات الخطاب النقدية (Critical Discourse Studies) لعدة أسباب، أهمها أن دراسات الخطاب النقدية ليست منهجية لتحليل الخطاب، كما هو المفترض في أغلب الأحيان، لا سيما في مجال العلوم الاجتماعية، ففي الواقع ليست هناك منهجية من هذا القبيل، إذ أن دراسات الخطاب النقدية تعتمد أي منهج ملائم بتحقيق أهداف مشروع بحثها، ومثل هذه المناهج هي التي اعتمدت- الى حد كبير- في دراسات الخطاب عموما"¹.

لقد عرضنا أعلاه، هذه الإحالة- دراسات الخطاب النقدية- ومركز اهتمامها الأساسي، هو تحليل مفهوم السلطة، ثم مروراً باقتراح فان دايك للتسمية دراسات الخطاب النقدية بدل التحليل النقدي للخطاب، والتي تنحصر حسب رأينا في جملة المفاهيم المتعددة وطبيعة مجالات الخطاب المجتمعي المتعددة من نواحي السياسة والاجتماع والثقافة وغيرها. ولتوضيح الالتباس الحاصل في مفهوم (النقدي) لمقاربات التحليل النقدي للخطاب، يؤكد جمعان بن عبدالكريم بالقول: " كما أن ذكر مفردة النقدي لا يعني أن تحليل الخطاب النقدي يهدف فقط الى البحث عما هو سلبي، بل هدفه فهم الظواهر الاجتماعية وما يحدث فيها من تغيير، وقوانين نموها، وكيفية تشكلها في الخطاب، وكيف تقوم اللغة بالتأثير بتلك الظواهر أو بالتأثير فيها"².

¹ توين فان دايك: مرجع سابق، ص 31.

² جمعان بن عبدالكريم: من تحليل الخطاب الى تحليل الخطاب النقدي، مناهج ونظريات، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، 2016، ص 156.

انطلاقاً من هذا التوجه، ويكون الخطاب التربوي الدوركيمي موضوع الدراسة، ينتمي لحقل الخطابات التوازنية غير النقدية، داخل الاطار الوظيفي البنائي، فإن مقارنة التحليل النقدي للخطاب تتوافق أن تكون منهج لدراستنا. مع تحديد المقاربة المناسبة لذلك من بين مقاربات التحليل النقدي للخطاب.

2- أهم المداخل النظرية في التحليل النقدي للخطاب:

يؤكد محمد يطاوي أن مقارنة التحليل النقدي للخطاب لم تنشأ مع نورمان فيركلاف أو غيره من الرواد أول مرة، بل إنها كانت قائمة من قبل، حيث يقول: "لقد أصبح بمقدور نظرية تحليل الخطاب مع هذه المقاربة الجديدة-التحليل النقدي للخطاب- أن تسبر أغوار النصوص والخطابات بناء على تبني اجراءات تحليلية نقدية قائمة، في جوهرها واطارها النظري، على الجمع بين الدراية بطاقات اللغة وفصح مضمراتها السلطوية والأيديولوجية ونيات موظفيها المبيتة، وبين اختيار الممارسة الخطابية التي تكتسب قوة وحظوة اجتماعيتين. فمقاربة بهذا الشكل لم تنشأ مع نورمان فيركلاف أو غيره من رواد التحليل النقدي للخطاب أول مرة، بل إنه كان قائماً قبله لدى مدرسة فرانكفورت التي ما سلمت للممارسات الاجتماعية على اختلافها دون نقد قائم على مبادئ خطابية ومعرفية وعقلية، وعلى منهج فلسفي تحليلي، بل إنها رفضت حتى الوضعية التي ادعت الحياد، وتشبثت بعدم إقرار أي وضع قائم تحت شعار الموضوعية"¹.

كما أن مدخل التحليل النقدي للخطاب، تأثر بالعديد من الافكار النظرية للماركسية الغربية، وخاصة الافكار النظرية التي ظهرت خلال القرن العشرين للمفكرين الاجتماعيين

¹ محمد يطاوي: مرجع سابق، ص 360.

والسياسيين أمثال انتوني جرامشي، ولويس ألتوسير، وأفكار ميشيل فوكو، ومقولات النظرية النقدية ليورغن هابرماس، وأخيرا أفكار ميخائيل باختين¹.

يؤكد جمعان بن عبدالكريم على أن الجانب اللغوي أساسي في تحليل الخطاب النقدي، حيث يقول: "إن الجانب اللساني اللغوي هو جانب أساسي في تحليل الخطاب النقدي، لأن اللغة هي الظاهرة المركزية لكل ممارسات الإنسان، وفي هذا الجانب يمكن أن يحدد الباحث الفرق بين تحليل الخطاب النقدي، وبين العلوم والنظريات الأخرى، فعلم الاجتماع يعتمد على نظريات اجتماعية، والدراسات الثقافية على النظريات الثقافية كذلك، ومثلها تماما التحليلات السياسية التي تعتمد على النظريات السياسية، والتحليلات الاقتصادية التي تعتمد على النظريات الاقتصادية....الخ².

ومن الأسس النظرية التي يستمد منها التحليل النقدي للخطاب، مرجعيته، يذكر جمعان بن عبدالكريم: "إن تحليل الخطاب النقدي يفيد من كل ذلك وفق مقاربات منهجية محددة، فهو يستفيد من الفلسفة، والأنثروبولوجيا، والسوسيولوجيا، والعلوم الإدراكية، والدراسات الأدبية، والدراسات الثقافية، والاقتصادية....الخ، كما يعتمد في الوقت نفسه على لسانيات النص، وتحليل الخطاب التقليدي، والبلاغة، والحجاج، واللسانيات العامة بفرعيها اللذين ينظران إلى اللغة كنظام عقلي (الجانب الإدراكي في اللسانيات)، أو كنظام اتصال، في حين تعد اللسانيات نقطة الانطلاق المركزية في تحليل الخطاب النقدي في كل مقارباته ومناهجه³.

¹ أمل محمد عادل، مرجع سابق، ص 116.

² جمعان بن عبدالكريم: مرجع سابق، ص 156.

³ المرجع نفسه: ص 156.

كما يظهر أن اللسانيات النقدية اتجه لغوي حديث وضع في مستهل اهتماماته قضايا اللغة والمجتمع، مستندا بالأساس الى النحو الوظيفي النسقي لهاليداي، وهي نظرية لسانية ترتبط بها مناهج تحليل معينة¹.

تركز مبدئيا على الصيغ التمثيلية للظواهر الاجتماعية وهموم الفرد في النصوص عن طريق الاختيارات اللغوية. مما جعلها نظرية سباقة الى البحث اللغوي الاجتماعي، غير أنها لم تول مسافات الخطاب السلطوية والأهداف الأيديولوجية الأهمية التي تلقتها من قبل التحليل النقدي للخطاب. وعموما فقد كانت أعمال اللسانيين المشتغلين في هذا الحقل منذ السبعينات من أول المرجعيات والأسس اللسانية لمقاربة التحليل النقدي للخطاب.

3- المقاربات المنهجية للتحليل النقدي للخطاب:

3-1 مقارنة التحليل الجدلي العلائقي (DRA) : Dialectal Relational Approach.

اقترح نورمان فيركلاف (1992) نموذجا مؤسسا للمقاربة المركزية لتحليل الخطاب تستند على ربط مستنتجات التحليل النصي والتحليل الخطابي بالعوامل الاجتماعية التي فرضت بنية النص من جهة، ومظاهر تأثر المجتمع ببنية النص نفسه².

حيث يرى فيركلاف أن بين النص والمجتمع علاقة تحاورية قائمة على الجدل المتبادل. فكل نص أو خطاب متحكم في بنيته واختياراته اللغوية من قبل عناصر بنية المجتمع، وبنية المجتمع بمختلف عناصرها معرضة للتأثر بتفاعل هذا النص. مما يضع المحلل أمام كيانين يحتضنان بعضهما البعض، وترابطهما علاقة تأثير وتأثر، يقول فيركلاف: " أرى أنه لا توجد علاقة خارجية بين اللغة والمجتمع، بل علاقة داخلية وجدلية.

¹ محمد يطاوي: مرجع سابق، ص 361.

² المرجع نفسه: ص 363.

فاللغة جزء من المجتمع، والظواهر اللغوية ظواهر اجتماعية فعلا، إن تكن من نوع خاص، والظواهر الاجتماعية ظواهر لغوية الى حد ما¹.

إن أي نص ينبثق من داخل المجتمع، ويعود إليه، ومنه تتضح نظرة مختلفة لإنتاج النص أو الخطاب، مختلفة لأن منتج النص أو الخطاب و هو يؤلف، يستحضر موضوعه ويبنيه بحسب أهدافه أو أهداف الجهة التي تعلوه. ولأنه يضع في صلب اهتمامه تحدي التأثير في المخاطب بتثبيت القائم أو تعديله أو بناء وعي جديد. ذلك ما يجعل السياق الاجتماعي متحكما في الصانع، لكن مادام محتضنا لتفاعل هذا النص أو الخطاب مع عناصره، فإنه هو كذلك سيتأثر بما صدر عن الصانع. هكذا تتواجه خواص الصانع مع خواص النص أو الخطاب وخواص السياق الاجتماعي في اطار علاقة تفاعلية جدلية داخلية.

إسقاطا للمقاربة الجدلية العلائقية لدى نورمان فيركلاف على الخطاب التربوي الدوركايي، فقد رسم ايميل دوركايم أهداف خطابه التربوي، واصفا صلب اهتمامه للسياق الاجتماعي الذي كان يسود المجتمع الفرنسي، والتحولت الجوهرية الحاصلة في بنية المجتمع، راصدا لجملة التأثيرات المختلفة، فقد تناول موضوع تأثير المدرسة بوصفها مؤسسة اجتماعية في المحافظة على توازن المجتمع، وفي المحافظة على النظام الاجتماعي من خلال ما تقدمه عن طريق المناهج الدراسية للتلاميذ، وبالتالي فإن عناصر المقاربة الجدلية العلائقية نلتبس تطبيقها بوضوح من خلال السياق الاجتماعي وعلاقات التأثير بين الخطاب والمجتمع من خلال لغة الخطاب الدوركايي.

بناءا على هذه العلاقة الجدلية، يربط نورمان فيركلاف في مقارنته التحليلية، باعتماد التحليل النقدي للخطاب، بين عمليتين يختص بها المشاركون في التفاعل الخطابي: انتاج

¹ نورمان فيركلاف: اللغة والسلطة، ترجمة محمد عناني، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2016، ص 42.

النص وتفسيره¹. فيقول: "ومن الخصائص المهمة لعمليتي الانتاج والتفسير اشتغالهما على التفاعل بين خصائص النص، وموارد الأعضاء، وهي ما يحمله الناس في رؤوسهم وينهلون منه عندما ينتجون أو يفسرون النصوص، ومن بينها معرفتهم باللغة، والصور التي تمثل العالمين الطبيعي والاجتماعي الذين يعيشون فيهما"². مفاد ذلك أن انتاج النصوص أو الخطابات وتفسيرها خاضع بالقوة الى المجتمع الذي يتحكم في الصانع والمشاركين، وهو تحكم مرده الى التفاعل بين أعماق النصوص والخلفية المعرفية، التي لا يمكن أن تكون لها صفة أخرى غير أنها اجتماعية، فهي وليدة المجتمع.

من خلال مقارنة الجدلي العلائقي، يحاول نورمان فيركلاف كشف عمل اللسانيات في الخطاب، وبصفة خاصة عناصر السيطرة والاختلاف، والمقاومة، فوفقا لهذه المقاربة يؤكد فيركلاف أن لكل ممارسة اجتماعية لها عنصر سيميوتيسي، ويعني النشاط الحقيقي في انتاج العلاقات الاجتماعية والهويات الاجتماعية، والقيم الثقافية، والوعي وهي ترتبط جدليا بعناصر الممارسة الاجتماعية³. لذا فمقاربة فيركلاف تتأرجح بين التركيز على البنية والتركيز على الحدث الخطابي. فهي تقترح اجراءات تدريجية في الإعداد للتحليل⁴:

1- التركيز على المشكلة الاجتماعية الخاصة التي تملك جانبا سيميوتيكيا، والذهاب خارج النص ووصف المشكلة، وتحديد البعد السيميوتيسي.

2- تحديد الأسلوب المهيمن، والجورنات(أنواع النصوص)، والخطاب داخل هذا البعد.

3- تحديد المقاومة ضد العملية الاستعمارية المنفذة بواسطة الهيمنة الأسلوبية، والجورنات(أنواع النصوص)، والخطابات.

¹ محمد يطاوي: مرجع سابق، ص 364.

² نورمان فيركلاف: مرجع سابق ص 44.

³ جمعان بن عبدالكريم: مرجع سابق، ص 165

⁴ المرجع نفسه: ص 166.

4- تحليل تركيبى للسياق.

5- تحليل تفاعلي يركز على الخصائص اللسانية المعروفة جيدا مثل الفاعل، الوقت، الزمن(الجهة)، النحو، النمذجة.

6- تحليل التفاعل المطرد الذي يحاول مقارنة السيطرة بحواف المقاومة في الخطاب.

تتأسس العلاقة بين اللغة والمجتمع، على ثلاثة أبعاد، حسب فيركلاف وهي (اللغة شكل من أشكال الممارسات الاجتماعية، الظواهر الاجتماعية لغوية، والتفاعل الاجتماعي بين خصائص انتاج النص وتفسيره)، لذا يقترح نموذجا للتحليل النقدي للخطاب يقوم على ثلاث مراحل¹. فيقول: "وبالتوازي مع هذه الأبعاد الثلاثة للخطاب، سوف أميز بين ثلاث مراحل للتحليل النقدي للخطاب: الوصف، وهو يمثل المرحلة الخاصة بالخصائص الشكلية. التفسير: وهو يختص بالعلاقة بين النص والتفاعل. الشرح: وهو يختص بالعلاقة بين التفاعل والسياق الاجتماعي، أي بالتحكم الاجتماعي في عمليتي الانتاج والتفسير"².

يتجسد التحليل النقدي للخطاب في المقاربة العلائقية الجدلية، حسب تصريح فيركلاف على ثلاثة أنماط من الإجراءات التحليلية المترتبة والمتواشجة، تأخذ كل منها برقبتي الآخرين. أ- تحليل الممارسة النصية: (الوصف).

يفكك المحلل في هذه المرحلة النص باعتباره منتجا لغويا لرصد العلاقات الداخلية والاختيارات اللسانية، مثل العلاقات بين المفردات والصيغ التركيبية³.

وهنا تستدعى النظريات المنشغلة بالمستوى المعجمي والدلالي، اضافة الى العلاقات الصرفية(كالصيغ والضمائر) والتركيبية والنحوية. كما يركز التحليل في هذه المرحلة على الأبنية النصية مسترشدا بعلاقات السبك والانسجام والاتساق وكل الآليات التي توفرها

¹ محمد يطاوي: مرجع سابق، ص 364.

² نورمان فيركلاف: مرجع سابق، ص 46.

³ محمد يطاوي: مرجع سابق، ص 364.

لسانيات النص. بالإضافة كذلك الى الاختيارات البلاغية (المجاز، الاستعارة، التشبيه...)، وسيرورات المعنى القائمة على البعد العلامي مثل الصور والألوان والأشكال (في حالة تحليل نص مكتوب كالمقال الصحفي أو الإعلان الإشهاري). ويترك الباب مفتوحاً أمام أي نموذج لساني بمقدوره أن يوضح الاختيارات اللغوية التي ستكون لها آثار تفاعلية واجتماعية، وقيم خبراتية وعلائقية وتعبيرية وترابطية.

ب- تحليل الممارسة الخطابية: (التفسير).

ت- يستخدم مصطلح التفسير باعتباره اسماً لمرحلة من مراحل التحليل، وكذلك للدلالة

على التفسير الذي يضعه المشاركون في الخطاب للنصوص. وهو تأكيد للتماثل الجوهرى بين ما يفعله المحلل، وما يفعله المشاركون في الخطاب¹.

ث- ومرحلة التفسير تتناول انتاج المشاركين للنص وتفسير النص معاً. في هاته المرحلة يركز المحلل على ما تملّيه الخلفية المعرفية (موارد الأعضاء) على المشاركين وما تقدمه لهم من مساعدات أو فروض لفهم الأطراف الأخرى وتأويل رسائلها، فتبرز العلاقة الجدلية بين الخطاب والمجتمع من جهة، وبين الخلفيات المعرفية لجميع المشاركين من جهة أخرى، فلا مناص من وجود تقاطعات حاسمة، أو التناص في التفسير². ومما تركّز عليه هذه المرحلة كذلك، تفكيك سياق الحال وتصنيف عناصره وعلاقاتها بالمشاركين: الزمان والمكان وطبيعة العلاقات الفعلية التي تكرسها الانتماءات الفئوية والتوجهات الأيديولوجية أو الفكرية أو العقيدية. كما يمتد التحليل الى الربط بين سطح الكلام الملفوظ ومعناه، هنا يحتاج المحلل الى الدراسات الصوتية، وعلمي الدلالة والتداولية، لأن الأمر يقتضي دراسة الاستعمال اللغوي للألفاظ بالمقارنة مع معانيها قبل أن تتخرط في الخطاب. كما يقتضي مراقبة الأفعال اللغوية والحجج والبراهين، والنبر والتتغيم والوقف، ولغة الجسد آثار كل ذلك على

¹ نورمان فيركلاف: مرجع سابق، ص 194.

² محمد يطاوي: مرجع سابق، ص 364.

المشاركين. وغاية ذلك كله هو قيام مرحلة التفسير بالكشف عن آثار التفاعل بين النص والمشاركين، عندها فقط تتكشف الأهداف والغايات.

ج- تحليل الممارسة الاجتماعية: (الشرح). إن الهدف من مرحلة الشرح هو رسم صورة الخطاب باعتباره جزءاً من عملية اجتماعية، وباعتباره ممارسة اجتماعية، وتبيان كيف تتحكم الأبنية الاجتماعية في الخطاب، وما يمكن لضروب الخطاب أن تؤدي إليه من آثار تراكمية في هذه الأبنية¹.

بالحفاظ عليها أو تغييرها. وحالات التحكم والتأثير المذكورة تعتمد على وساطة الموارد الذاتية، فالأبنية الاجتماعية تشكل الموارد الذاتية، وهذه بدورها تشكل ضروب الخطاب، وضروب الخطاب تحافظ على الموارد الذاتية أو تغييرها، وهي كذلك- ضروب الخطاب- تقوم بدورها بالحفاظ على الأبنية أو تغييرها.

إن المسعى من هذه المرحلة هو تعقب آثار فرضية التحكم الاجتماعي في عمليتي الانتاج والتفسير، فالمقصود من العملية الأولى -الانتاج- هو تدخل الروافد الاجتماعية والأيدولوجية المبطنة في الخلفية المعرفية (موارد الأعضاء)، في تشكل الأبنية النصية وقيام التفاعلات الخطابية². وأن المقصود في العملية الثانية -التفسير- هو تفسير المشاركين في التفاعل الخطابي، وليس تفسير المحلل، كما أن من مسعى هذه المرحلة، أن نستبين حقيقة آثار البناء المخصوص للنص بعد تفاعله خطابياً في الممارسة الاجتماعية. ولعل مرحلة الشرح هي التي تستضيف تحليل العلاقة الجدلية الداخلية بين اللغة والمجتمع.

يحاول المحلل في هذه المرحلة -الشرح- أن يربط بين أنماط سيرورات المعنى (لسانية، سيميائية، جسدية) والقيم الخبراتية والتعبيرية والتنظيمية (أنواع الجمل، الأساليب الأمرية والاستفهامية والتقريرية، المبني للمجهول والمبني للمعلوم، الأصوات، النبر، الوقف، الحركات

¹ نورمان فيركلاف: اللغة والسلطة، مرجع سابق، ص 220.

² محمد يطاوي، مرجع سابق، ص 365.

المصاحبة، الضمائر،....) وبين تفاصيل الصراع الاجتماعي، حيث تتأطر الممارسة الخطابية اجتماعيا.

يتضح من خلال شرح المراحل الثلاثة لمقاربة الجدلي العلائقي التي ينتهجها التحليل النقدي للخطاب، أن معطى التحليل حاصل فيها كلها، لكنه يختلف من مرحلة الى أخرى، ففي مرحلة الوصف يشتغل الإجراء التحليلي بتفكيك النص باعتباره مادة مكتوبة، وتحديد العلاقات النصية نحويا ومعجميا وصرفيا وصوتيا ودلاليا وتداوليا وبلاغيا وسيميائيا، ثم فرز القيم التعبيرية والخبرانية والتنظيمية¹. أما في مرحلة التفسير، فيركز الإجراء التحليلي على الجانب المعرفي والاستعمالي والسلوكي للأطراف المشاركين، وعلاقات التناص، ثم العلاقات الجدلية بين الخلفيات المعرفية والأيدولوجيات التي تؤطرها. في حين ان مرحلة الشرح تختص بتحليل علاقات عميقة وخفية، تتعلق بالروابط بين التشكلات النصية والخطابية والواقع الاجتماعي الذي يتفاعل مع الممارسة الخطابية، في اطار علاقة التأثير والتأثر بين الشكل وطبيعة السلطة التي تمليه، ومدى تأثر السياق الاجتماعي ببناء النص ونمط الخطاب، وما تسفر عنه هذه العلاقات من نتائج سلطوية جديدة، بالتثبيت أو التعديل أو الهدم.

يسعى الباحث من خلال دراسته هذه، أن يستفيد من شروح المقاربة الجدلية العلائقية، ومن تحديد أنماط تأثير الخطاب التربوي الدوركامي على الواقع، وتأكيد تثبيت العلاقات الناتجة عن ذلك. تقترح مقاربة الجدلي العلائقي اجراءات تدريجية في الإعداد للتحليل². التركيز على المشكلة الاجتماعية الخاصة، التي تملك جانبا سيميوتيكيا، والذهاب خارج النص، ووصف المشكلة، وتحديد البعد السيميوتيك.

¹ محمد يطاوي: مرجع سابق، ص 366.

² جمعان بن عبدالكريم: مرجع سابق، ص 166.

- 1- تحديد الأسلوب المهيمن، والجورنات (أنواع النصوص)، والخطاب داخل هذا البعد.
 - 2- تحديد المقاومة ضد العملية الاستعمارية المنفذة بوساطة الهيمنة الأسلوبية، الجورنات (أنواع النصوص)، والخطابات.
- بعد هذه الخطوات المقدمة، تقترح مقارنة الجدلي العلائقي، تحليل تركيبى للسياق، ثم تحليل تفاعلي يركز على الخصائص اللسانية المعروفة مثل الفاعل، الوقت، الزمن، النحو، النمذجة، وأخيرا تحليل للتفاعل المطرد الذي يحاول مقارنة السيطرة بحواف المقاومة في الخطاب.

3-2 المقاربة التاريخية للخطاب: Discourse Historical Approach (DHA)

تتبنى هذه المقاربة بدورها مبدأ العلاقة بين البنى النصية والتفاعلات الخطابية والأنساق الاجتماعية، ووفقا للمناهج الأخرى المكرسة للتحليل النقدي للخطاب، فإن المقاربة التاريخية للخطاب تدرك اللغة المكتوبة والمنطوقة على أنها شكل من أشكال الممارسة الاجتماعية¹. وتحاول أن تحلل الخطابات بإضفاء طابع التاريخانية على التحليل، مادام الحدث الخطابي باعتباره ممارسة اجتماعية، تاريخيا.

تتناول هذه المقاربة تحليل الخطاب بدءا من ربطه بالشروط التاريخية الاجتماعية، فتركز على المرحلة التي أنشأ فيها الخطاب، وما اكتنفها من أحداث سوسيو-اقتصادية وسياسية، إذ تنظر للخطاب باعتباره ممارسة اجتماعية تتأطر ضمن سياق اجتماعي في حقبة زمنية محددة لها سابقها، وتفترض لاحقا، فيكون شرحها للعلاقات بين الأبعاد اللسانية والتشكلات الخطابية وبين العوامل الاجتماعية مؤطرا بالتفاصيل

¹ محمد يطاوي: مرجع سابق، ص 366.

تحاول هذه المقاربة بكل وضوح، الوصول لتأسيس نظرية في الخطاب بواسطة ربطه بحقول الحدث....والجورنات (أنواع النصوص)، والخطابات، والنصوص¹.

رغم انحيازها الواضح للنظرية النقدية، وتلعب فيها (النظرية الكبرى)، النظرية الاجتماعية العامة دورا مقارنا ثانويا مع نماذج الخطاب، حيث أنها تؤكد على التحليل التاريخي للسياق. كما تعمل هذه المقاربة على التطوير الأفضل للأدوات التصورية المناسبة للمشكلات الاجتماعية الخاصة. تركز المقاربة التاريخية للخطاب على الحقل السياسي خصوصا، حيث تتطور أدوات العمل التصورية أكثر.

إن الخطاب من وجهة نظر هذه المقاربة عبارة عن حدث اجتماعي تاريخي، وأنماطه محددة بواسطة عوامل الحقول الاجتماعية التي أنتج فيها². حيث يترتب على فهم العلاقة الثلاثية (الخطاب/المجتمع/التاريخ) أن تحليله النقدي يقتضي الإلمام بكل حيثيات السياق الاجتماعي وأحداثه الكثيرة المترامنة أو المتعاقبة، والبحث عن تفسيرات عابرة لنطاقات الممارسة النصية، والممارسة التفاعلية الخطابية، والممارسة الاجتماعية، لأن التاريخ يعتبر حاضنة لكل الأحداث، والهدف من الاشتغال النظري بهذا المعنى هو التتوير الصحيح والمثمر حول المواقف التاريخية والاجتماعية. فهي مواقف أيديولوجية سلطوية (بالمفهوم العام)، تتدخل في تشكل النص الخطابي وتفاعله، وفي التفسير كذلك.

تركز المقاربة التاريخية للخطاب على مفهوم السياق بشكل بارز ومصدرها الأول في ذلك هو مجمل ما وصلت إليه نظرية النحو الوظيفي النسقي لهاليداي Halliday. إذ ينطلق كل تحليل وفق هذه النظرية، من تحليل السياق باعتباره متحكما في الممارسة اللغوية (السياق يتحكم في التركيب). ونورد في هذا المقام ما يؤكد دور السياق، لدى رائدتي هذه المقاربة، إذ تقول فوداك وريزيغل Ruth Vodak and Martin Reisigl: "تستند مقاربتنا الثلاثية الى مفهوم السياق الذي يأخذ في الاعتبار النص المباشر، واللغة، أو النص الداخلي

¹ عبدالكريم بن جمعان: مرجع سابق، ص 163.

² محمد يطاوي: مرجع سابق، ص 366.

من الكلام الواحد (التمثلات المعجمية، الخصائص المتشابكة، والدلالات والآثار، والافتراضات المسبقة، فضلا عن التماسك المادي والنحوي"¹).

غير أنها تجاوزت نظرة النحو الوظيفي النسقي، بالنظر الى اعتبار الممارسة اللغوية مؤثرة في البنية الاجتماعية ضمن سياق تاريخي ما.

تحاول كل من فوداك وريزيغل تطبيق النظريات اللسانية داخل نموذج المقاربة التاريخية في الخطاب². وقد تم وضع مدى استعمال واسع للنظريات الحجاجية، مع أن ذلك لا يعني بالضرورة تضمن مفاهيم نتائج النظريات الحجاجية التي تناسب أسئلة بحث أخرى.

تقترح المقاربة التاريخية للخطاب للتحليل الخطوات التالية:

1- أن يكون لها محتوى تأسيسي أو موضوع تأسيسي خاص له خطاب خاص على سبيل المثال (التمييز العنصري).

2- استراتيجيات تفاخطابية (متضمنة للاستراتيجيات الحجاجية لاستعمالها) في التقصي والبحث.

3- ما تقصده اللسانيات كالأنماط والاعتماد السياقي الخاص والإدراك اللساني، مثل الأخذ بالصور النمطية التي تفحص.

أما الاستراتيجيات التفاعطابية التي تركز عليها المقاربة التاريخية للخطاب فهي كالاتي:

- المرجع الاستراتيجي أو استراتيجية التسمية حيث تكون الأدوات اللسانية بارزة كعضوية في التصنيفات: الاستعارات، والمجاز المرسل، وتمثيل الكل للجزء، وتمثيل الجزء للكل.

¹ Ruth Vodak and Martin Reisigl, Ltd 2001: Discourse and Racism, in Handbook of Discourse Analysis, Blackwell Publisher, P385..

² عبدالكريم بن جمعان: مرجع سابق، ص 164.

- استراتيجيات الاسناد: التي تظهر في الصفات التقويمية للميزات الايجابية والسلبية، والنعوت المضمرة أو المصرح بها.
 - استراتيجيات الحجاج التي تنعكس في الموضوعات الرئيسة (استعمال العدل السياسي في الانضواء أو الاستثناء).
 - استراتيجيات المنظورات: الاطار أو خطاب التمثيل المستعملة خصوصا معانيها في التقرير، والوصف، والحكي، أو الاستشهادات لأحداث أو الأقوال.
- يجب عدم الإغفال من ان هذه المقاربة التاريخية تنطلق، كغيرها من مقاربات التحليل النقدي للخطاب، من الاشتغال اللساني على النصوص والخطابات المتفاعلة اجتماعيا وتاريخيا، مقدمة توصيفا داخليا للبنى العميقة للنص، والتقاطعات التي يستضيفها التفاعل الخطابي¹. قبل التفسير القائم على رصد التغيرات الاجتماعية في السياق التاريخي المحتضن، وايجاد العلاقات الخفية الرابطة بينها وبين الاختيارات اللغوية.
- إن اهمية السياق داخل هذه المقاربة منبعث من العناية بعلاقة السيرورات التاريخية بما يحدث من تغيرات وتحولات في بنية المجتمع في كل حقبة متسمة بخصوصيات السياق التاريخي. حيث يتم دائما تحليل السياق التاريخي ودمجه في تفسير الخطاب والنص. فقد أصبح مفهوم التغيير متأصلا في تفسير النص والخطاب². فيبدو أن منطلق التركيز بالغ الأهمية على السياق، هو مركزية التغيرات الاجتماعية وطبيعة العوامل السياقية التي أفرزتها، والعلاقة الجدلية بين هذه العوامل وأنساق التغيير، هي عوامل ذات طابع تاريخي محض، وطبيعي أن من شأن هذه التغيرات - بعواملها - ان تتدخل في إنتاج النصوص وتفسيرها.

¹ محمد يطاوي: مرجع سابق، ص 367.

² Ruth Wodak and Martin Reisigl, (ibid.), P 385.

3-3 المقاربة المعرفية الاجتماعية: (Sociocognitive Approach (SCA

أبرز منظري هذه المقاربة توين فان دايك Tun Van Dijk، وهي مبنية على البعد السوسيو سيكولوجي في حقل تحليل الخطاب النقدي، وقد خطت هذه المقاربة بناءً على نظرية التمثيل الاجتماعي، فالخطاب عبارة عن حدث اتصالي يتضمن التفاعل في المحاورة، والنصوص المكتوبة، تماماً كما هو مرتبط بالإشارات، وتعبيرات الوجه والتخطيط الاتنوجرافي، والصور، وأي سيميائية أخرى. أو أي بعد للميديا متعددة الأنواع يعبر بها عن المراد. وقد اعتمد فان دايك على النظرية السوسيو ادراكية، وعلى الفهم اللساني خارج الاتجاه البنائي الوظيفي، وقد جادل في أن تحليل الخطاب النقدي يجب أن يكون مبنياً على نظرية عميقة للسياق، وفي داخلها تلعب نظرية التمثيل الاجتماعي الدور الرئيسي¹.

وظفت مقاربة فان دايك السوسيو معرفية في التحليل النقدي للخطاب نموذجاً ثلاثي الأجزاء للذاكرة². هذا النموذج الثلاثي المتعلق بذاكرة الفرد المشارك أو الجماعة المشاركة، فالمقصود بالأجزاء هنا هو تعالق ثلاثة أبعاد في البحث المندرج ضمن إطار التحليل النقدي للخطاب، والقائم على البعد المعرفي، هذه الأبعاد هي: الخطاب، والإدراك، والمجتمع. إن للخطاب قدرة هائلة على تيسير سوء توظيف السلطة (ليست السياسية فقط) عبر اللغة، وإعادة إنتاج الصراع بين الطبقات الاجتماعية، سواء كان صراعاً ممتداً أو محدوداً في تجليات قد تكون ساذجة. لتأكيد اشتراك المقاربات المذكورة لحد الآن والتقاؤهم في نقطة مفصلية تشكل بؤرة التحليل النقدي للخطاب عموماً وهي علاقة التأثير والتأثر بين اللغة والخطاب والمجتمع. و" يجب ملاحظة أن مثل هذه العلاقة أو الترابط بين بنى الخطاب والبنى الاجتماعية ليست ارتباطاً بسيطاً أو علاقة عليية"³. أي أنها ليست مجرد علاقة سبب

¹ عبد الكريم بن جمعان: مرجع سابق، ص 160.

² Paul Baker and Sibonil Ellice, 2011, Key Terms in Discourse Analysis, P 26

³ توين فان دايك: الخطاب والسلطة، مرجع سابق، ص 37

بنتيجة، بل إنها علاقة تفاعلية جدلية، مادام الخطاب ممارسة اجتماعية، ومادام المجتمع هو المرجعية الأولى لأية صناعة خطابية.

حسب المقاربة السوسيو معرفية فإن الفاعلين الاجتماعيين المتضمنين في الخطاب لا يستعملون فقط خبراتهم الفردية والاستراتيجيات، بل إنهم في الواقع يفتحون مجموعة من أطر المقدر على الفهم، هذه المقدر الاجتماعية المشتركة على الفهم تشكل الرابط بين النظام الاجتماعي ونظام الإدراك الفردي، وتتجز ترجمة التجانس والتوفيق بين المطالب الخارجية، والخبرات الموضوعية¹. وهكذا تشير المقاربة الى الرابط الذي يعتبره شيلتون Chilton، كمفقود، وهذا الفرض ليس جديدا فقد سبق اليه ايميل دوركايم في النصف الأول من القرن العشرين، والذي أبرز أهمية الأفكار المجتمعة في بناء المطالب الاجتماعية.

على الرغم من حتمية تأثير عملية الإدراك الاجتماعي، والخاصة بالنماذج العقلية للمشاركين فيها، في البنى الخطابية والبنى الاجتماعية، فإنها هي كذلك معرضة لا محالة للتأثر بتفاعل الممارسة الخطابية والممارسة الاجتماعية. لتكون العلاقة التفاعلية الجدلية بين بنية النص وبنية الخطاب وبنيات المجتمع، قائمة على توسط العمليات الإدراكية التي تنخرط فيها عقول المشاركين². سواء أثناء بناء الخطاب والقاءه (بالنسبة للصانع) أو أثناء مواجهته (بالنسبة للمشاركين المستهدفين)، أو في مستقبل تأثيراته المنتظرة (بالنسبة للجميع).

لقد ابتكر سيرج موسكو فيتش Serge Moscovici فكرة التمثيل الاجتماعي كتجسيد للمفاهيم، والآراء، والمواقف النفسية، التقسيمات، والصور، والتفسيرات التي تستنتج من الحياة اليومية وتتغذى بواسطة التوصلات. ويشارك التمثيل الاجتماعي عدد من المجموعة الاجتماعية التي تحدث عنها ايميل دوركايم: "إن أفكار الناس ليست ذات منشأ شخصي، وليست محصورة بالنسبة لي في: أنا أشارك بتلك الأفكار بدرجة واسعة مع كل الناس الذين

¹ جمعان بن عبدالكريم: مرجع سابق، ص 160.

² محمد يطاوي: مرجع سابق، ص 369.

ينتمون الى المجموعة الاجتماعية نفسها، هذا ما أفعله، لأنهم يتعايشون بالمشترك العام، إن المفاهيم التي تستعمل كوسيلة للتبادل العقلاني هي الأشد خطراً¹. وهكذا تشكل العنصر المركزي للهويات الاجتماعية الفردية... إذ أن التمثيل الاجتماعي يرتبط دائماً بالمجموعات الاجتماعية الخاصة التي تكون بمثابة بنيات دينامية، وموضوعات دائمة التغير ومعا ينشئون وضعاً متسلسلاً للاعتماد المتبادل.

تقدم المقاربة الاجتماعية الإدراكية (SCA) مفهوم نماذج السياق والتمثيلات الذهنية لبنيات المواقف التواصلية الملحوظة في المشارك. هذه النماذج السياقية تتحكم في التعبير، الإصلاحات، التردد. وتفترض المقاربة الاجتماعية الإدراكية أن معظم الأشياء السابقة تكون أشكالاً من نمذجه في التفاعل الذي يكون في المبادئ الحساسة لتحكم المتكلم². ولكنها في الممارسة تكون لا شعورية التحكم في الغالب. والتصنيفات الأخرى، مثل صيغ الكلمات، والعديد من أبنية الجمل تكون ذات قواعد الزامية، وثبات سياقي، ومن ثم فهي في العادة ليست موضوعاً لتحكم المتكلم والقوة الاجتماعية.

يسعى كل خطاب ببنيته النصية وعلاقاته التفاعلية، استقطاب المشاركين أو الفئة المستهدفة بصفة عامة، ذلك أنه يستهدف التعبير عن وجهة نظر صانعه والجهة التي يمثلها أو يعتنق فكرها وأيديولوجيتها، وبناء مسلمات معرفية تتصهر مع تمثيلاتهم الإدراكية، أو تعزيزها ما كان لديهم من قيم منسجمة مع توجهه³. وهنا يصبح بناء المعرفة وترسيخ الإدراك مظهراً من مظاهر الممارسة السلطوية التي تلهث وراء الهيمنة الاجتماعية. وهذا هو المبدأ الجوهرى الذي دعا من أجله فان دايك الى التحليل النقدي للخطاب، على أساس مقارنة

¹ جمعان بن عبدالكريم: مرجع سابق، ص 160.

² المرجع نفسه: ص 162.

³ محمد يطاوي: مرجع سابق، ص 369.

معرفية اجتماعية، ووفق: "منظور متعدد التخصصات يجمع على الأقل، الأبعاد الثلاثة الآتية: الخطاب، الإدراك، والمجتمع، ويفضل أن يشتمل أيضا، بعدا تاريخيا وثقافيا"¹.

تقترح المقاربة المعرفية الاجتماعية للتحليل المؤشرات اللغوية التالية²:

أ- النبر والتنغيم

ب- ترتيب الكلمات

ت- التحركات المحلية ذات الدلالات اللفظية

ث- اختيار الموضوع

ج- أفعال الكلام

ح- الصور البلاغية

خ- تبادل الأدوار في المحادثة

د- التردد في المحادثة

وتقترح المقاربة الاجتماعية المعرفية ستة خطوات للتحليل:

1- تحليل البنى الكبرى، الموضوعات والقضايا الكبيرة³.

2- تحليل المعاني الجزئية: حيث أن الكثير من صيغ المعاني الضمنية أو غير المباشرة التي تعد ذات أهمية بصفة خاصة مثل التضمين والافتراضات المسبقة والغموض والحذف.

3- تحليل التركيبات الشكلية غير المباشرة، وهنا يتم تحليل معظم العلاقات اللغوية المذكورة.

4- تحليل صيغ أو بنيات الخطاب الكلية و الجزئية.

5- تحليل تجسيدات لغوية محددة مثل المبالغات والصيغ البلاغية.

6- تحليل السياق العام للخطاب.

¹ توين فان دايك: الخطاب والسلطة، مرجع سابق، ص 23.

² حفيظة مخنفر: مرجع سابق، ص 233.

³ المرجع نفسه: ص 334.

يتبدى بكل وضوح ضلوع المقاربة المعرفية الاجتماعية في الاشتغال اللساني الصرف في علاقته بالمجتمع، كجل المقاربات الأخرى المنضوية تحت لواء نظرية التحليل النقدي للخطاب. وهي مقاربات عموماً، تركز على: "أنظمة النص والحديث وبنائها التي قد تعتمد على الأوضاع الاجتماعية للاستخدام اللغوي وثيق الصلة، أو تغايرها، أو التي قد تضيف إلى عواقب اجتماعية معينة للخطاب، كالتأثير في المعتقدات الاجتماعية وأفعال المتلقين لها"¹. ففي كل تحليل قائم على المقاربة الاجتماعية المعرفية نجد في شقه اللساني مباحث وقضايا لسانية كثيرة، وتركيزاً على الاختيارات اللغوية في مختلف المستويات اللغوية مثل²:

- التحليل اللساني الوصفي (الصوتي، والمعجمي، والدلالي)

- التحليل التداولي لأفعال الكلام والأفعال التواصلية

- التحليل البلاغي

- التحليل الأسلوبي

- تحليل البنى الكلية والجزئية

- تحليل المحاورة في إطار التفاعل الكلامي

- التحليل السيميائي للأصوات في بعدها التطريزي العروضي

- تحليل الصور والحركات

3-4 مقاربة الفاعل الاجتماعي (SAA) Social Actors Approach

يعتبر تيوفان لوفين Theo Van Leeuwen رائد هذه المقاربة منذ سنة 1996 ومن أبرز مؤسسيها. حيث ركز في جل أبحاثه على تمظهر الفاعل الاجتماعي³.

¹ توين فان دايك: مرجع سابق، ص 36.

² محمد يطاوي: مرجع سابق، ص 370.

³ المرجع نفسه، ص 371.

وهاته المقاربة تشير الى حال تجميع بين السوسولوجيا والنظريات اللسانية، خاصة تلك التي تفسر دور الحدث في تأسيس البنية الاجتماعية، فالتمثيل يعد أساسا جوهريا في الممارسة¹. فيما يعمل الناس، إنه أسبقية الممارسة التي تشكل قلب نظرية الفاعل الاجتماعي والتي تستمد مصادرها من مالونوفيسكي Malinowski، الى تالكوت بارسونز Talcott Parsons وأيضا من برنستين Bernstein الى بيير بورديو Pierre Bourdieu.

ينطلق تيوفان لوفين من أهمية الممارسة الاجتماعية في انتاج الخطاب وتحليله، لأن الحدث الاجتماعي في نظره يشكل تجليا للخطاب اللغوي الصادر عن فاعلين اجتماعيين متدخلين في بناء النص والتفاعل الخطابي في سياق اجتماعي معين. ومعنى ذلك أنه ينظر الى الخطاب بوصفه ممارسة لغوية تحمل في تفاصيلها الدقيقة آثار الفاعل الاجتماعي وخصوصياته المنبثقة من الممارسة الاجتماعية والممتدة فيها، وبالنتيجة في الحدث الاجتماعي².

ولتأكيد أن الممارسة الاجتماعية هي أساس التمثيل الاجتماعي، فقد أشار تيوفان لوفين، الى تعامل علوم مثل الأنثروبولوجيا وعلم الاجتماع مع الخطاب. وكذلك علم اللسانيات، إذ يقول: "أما في علم اللغة، فقد كانت الأمور تجري على طريقة أخرى، حيث أن النظام (القواعد والنماذج) يولد عمليات مركبات، بدلا من عمليات (ممارسات) توليد نظام مؤسسات وأشكال محددة من المعرفة"³.

تقوم مقارنة تيوفان لوفين في التحليل النقدي للخطاب على زمرة من المفاهيم التي يعد مفهوم التسييق/المساوقة (إعادة صياغة السياق) الذي استعاره من برنستين، أبرزها على الإطلاق، وهو مفهوم اشتغل به برنستين في المجال التربوي، من خلاله أوضح أن المعرفة

¹ جمعان بن عبدالكريم: مرجع سابق، ص 164.

² محمد يطاوي: مرجع سابق، ص 371.

³ Theo Van Leeuwen, 2008: discourse and practice: new Tools for Critical discourse analysis, OXFORD university press, P 05.

المنتجة تنقل من السياق الذي أنتجت فيه الى السياق التربوي بعد أن يتم تسييقه، أي تكييفه وجعله ملائماً لنمط الخطابات التربوية¹. وبتعبير آخر، إنه عملية تحويل دلالي وفقاً لمبادئ إعادة صياغة النصوص التي تتناسب بشكل انتقائي، مع تركيز المعرفة المنقولة وربطها بالخطابات الأخرى لتشكيل نظامها وترتيبها الخاصين.

إن فكرة الفاعلين الفرديين التي تتعلق بالبنية الاجتماعية، ويعاد انتاجها دائماً بتلك البنية، ترتبط بفكرة ميشيل فوكو للخطاب، بما يشبه بعض الشيء مقارنة الخطاب التنظيمي (DA)، ومقارنة الجدلي العلائقي² (DRA).

تتناول مقارنة تيوفان لوفين، الممارسة الاجتماعية بوصفها المتدخل الأول في بناء أي خطاب³. فمهما اختلفت أنماط الخطابات وخصوصياتها، لا يمكن أن تتفصل عن تأثير الممارسة الاجتماعية التي يتحدد تدخلها في الاختيارات اللغوية وأساليب التعبير والصيغ المنتخبة من قبل منشئ الخطاب نفسه. معنى ذلك أنها هي التي تفرض على مؤلف الخطاب كل كبيرة وصغيرة في السياق الجديد، وأن دوره يقتصر على إعادة صياغة ممارسة ما لغوياً، وقد يعتبر وسيطاً بين ما مورس اجتماعياً والخرج النهائي للخطاب.

جلي أن مقارنة الفاعل الاجتماعي تؤسس أرضية معرفية ومنهجية تضع الممارسة الاجتماعية في موقع الصدارة من بين آليات بناء الخطاب، أي أن الخطاب تمظهر لكل ما يفعل داخل إطار مجتمعي معين، والحق أن فان لوفين يظل مقتنعا بجدوى هذه المقارنة حتى إذا تعلق الأمر بتحليل النصوص والخطابات، فمنذ مقدمة كتابه «الخطاب والممارسة الاجتماعية»، وهو يترجم وعياً كهذا في مواضع مختلفة ومتجاورة، حيث تلفت كلها حول فكرة مؤداها أن الممارسة الاجتماعية هي المؤسسة للخطاب والوسيلة الأولى لتحليله، بل إن

¹ محمد يطاوي: مرجع سابق، ص 372.

² بن جمعان عبدالكريم: مرجع سابق، ص 165.

³ محمد يطاوي: مرجع سابق، ص 372.

هذه الفكرة تتجاوز النصوص والخطابات لتشمل كل أنماط التمثيلات المفردة في التجريد، خصوصاً وأن الخطاب عنده لا يقتصر على الانتاج أو الأداء الكلاميين، وإنما يشمل كل ما يعبر عن معنى، كما يقول: "الخطاب، كما أتصوره، يمكن أن يتحقق ليس فقط لسانياً، ولكن أيضاً عن طريق وسائل شبه سيميائية أخرى"¹.

يحتل مفهوم الممارسة الاجتماعية، في مقارنة فان لوفين، موقعا مركزيا، الى جانب مفهوم الفاعل الاجتماعي، لذلك نجد أنه من الواجب الوقوف عنده لتبيين حمولته المعرفية في حقل تحليل الخطاب، وقد عرفها بأنها طرق لإنجاز الأفعال والقيام بالأمور، وتأثير العلاقات المتفاوتة الدرجات، والخادمة للمصالح، وكل ما يحقق التنسيق الاجتماعي بصفة عامة. وتنظيمها يتم بطرق متعددة مثل وضع خطط ووصفات صارمة، أو الخضوع للتقاليد والعادات، أو رؤى الخبراء من ذوي الأدوار الكاريزمية، أو بواسطة ما تفرضه الموارد التكنولوجية من قيود واكراهات².

نخلص إذن الى أن مقارنة الفاعل الاجتماعي تمثل في تحليلها النقدي للخطاب الى التركيز على فهم الممارسة الاجتماعية وعناصرها، ورصد المؤشرات الدلالية المحيلة الى الفاعل الاجتماعي، وتؤجل تحليل الممارسة اللغوية بالبحث اللساني الصرف الى مرحلة مواءمة. ولعل ذلك مبررا بإيلائها الأهمية القصوى للنشاط الاجتماعي والوعي بقدرته على فرض شكل الخطاب وطرق التمثيل³.

¹ Theo Van Leeuwen, ibid., P 06.

² Partington- Alain, corpus linguistics: what is it and what it can do?, published on line in: http://www.academia.edu/1780003/Corpus_Linguistics_What_is_it_and_What_it_can_do?, P 31.

³ محمد يطاوي: مرجع سابق، ص 375.

3-5 مقارنة لسانيات المدونات (CLA) Corpus- Linguistics- Approach

هي من اللسانيات الكمية، وتقدم هذه المقاربة كأدوات لسانية مضافة خلال التحليل ويمكن أن تكون كمقابل لخلفيات مقاربات تحليل الخطاب النقدي¹.

لازال الجدل قائما بخصوص التصنيفات الابستمولوجية المقترحة للسانيات المدونات، حيث يؤكد محمد يطاوي بقوله: "فقد اعتبرت تخصصا علميا جديدا، ومنهجيا في الدراسات اللغوية، ومقاربة نظرية، واطارا مفهوميا مستقلا، ونموذجا نظريا معاصرا في تحليل الخطاب. وكيفما استقر تصنيفها العلمي، فإنها تبقى فرعا لسانيا معاصرا-على كل حال- يقوم العمل في اطاره على تجميع مخزونات كبيرة من النصوص لتحليلها تحليليا كليا وصفيا، بهدف تحصيل معنى أو معرفة"².

تضيف مقارنة لسانيات المدونات (CLA)، المنهج الكمي الى تحليل الخطاب النقدي، حيث تحلل مدونة كبيرة بوساطة المعاني المتوافقة مع (السوفت وير)، وهكذا تقدم قائمة من التكرارات والقياسات الخاصة في الدلالات الاحصائية. إضافة الى ذلك تطبق مقارنة لسانيات المدونات فضلا عن ذلك منهاجا استنتاجيا في اختيار الكلمات الخاصة التي تناسب التحليل، ولكنها أيضا تقدم الخطوط المنسجمة كقاعدة للمزيد من التفسير النوعي³.

تعرف لسانيات المدونات حسب اثنين من أبرز روادها المعاصرين، ويلسون وماسنري Welson and Macenry بأنها دراسة اللغة القائمة على انتقاء نماذج من الاستعمالات اللغوية في الحياة الواقعية⁴.

¹ عبدالكريم بن جمعان: مرجع سابق، ص 164.

² محمد يطاوي: مرجع سابق، ص 375.

³ عبدالكريم بن جمعان: مرجع سابق، ص 164.

⁴ – Macenry and Welson, 1996: Corpus Linguistics, Edinburgh University press, P 01.

أنها تخصص لساني يستخدم نظام (Software)، في الحاسوب لاختيار الترددات والعلاقات بين الكلمات والصيغ والتراكيب في مجموعة كبيرة من النصوص التي يتم ترميزها إلكترونياً¹.

تشير المدونة في العلوم الانسانية والاجتماعية خاصة، الى المعطيات الأساسية لوصف وتحليل ظاهرة ما. وبهذا هذا المعنى فإن مسألة تكوين المدونة حاسمة في البحث بما أن الأمر يتعلق، انطلاقاً من مجموعة مغلقة وجزئية من المعطيات، بتحليل ظاهرة أوسع من هذه العينة².

كما أن المدونة كذلك مجموعة معطيات لغوية صريحة لتكون عينة من اللغة. إن الهدف الأول التي تقدمه مقارنة لسانيات المدونات تتمثل في الحد من تحيز الباحثين وتقادي الذاتية والأيدولوجية في تحليل الخطاب. مما يتيح فرص استدعاء النظريات اللسانية الملائمة والقادرة على تقديم نتائج علمية دقيقة، والفرضيات غير المتاحة خلال القراءة السطحية للخطابات، وذلك من خلال الاشتغال على عينات لغوية، والبيانات التي أسفر عنها الكشف الإحصائي، وتصنيف الكلمات المفاتيح والاستعمالات المكررة³.

لقد انبثقت من لسانيات المدونات مقارنة جديدة في التحليل النقدي للخطاب، وهي ما سماه آلان بارينغتون (Alain Partington)، بدراسات الخطاب بواسطة المتون (CADS) assisted discours studiees Corpus والتي تعتمد نهجاً حاسماً في التحليل. وتستند دراسات (CADS) الى اجراءات برامج الحوسبة لرصد أنماط الكلمات وأصنافها وصيغها والتراكيب والترددات والتجمعات المعجمية والدلالية، والعلاقات في الذخائر اللغوية الضخمة في عدد

¹ محمد يطاوي: مرجع سابق، ص 375.

² باتريك شارودو، دومينيك منغنو: معجم تحليل الخطاب، ترجمة عبدالقادر المهيري، المركز القومي للترجمة، تونس، 2016، ص 146.

³ Baker- Paul, 2006, Using Corpora in Discourse Analysis, London, Continuum, P 12.

من الخطابات المنسجمة، من خلال تجميع البيانات وتحليلها بناء على النسب المئوية المحصل عليها، لتستخدم أدلة على حقائق الخطاب المضمرة أو وجود مواقف أيديولوجية أو نمط الهيمنة المستهدفة¹. بذلك تكون دراسات الخطاب بواسطة المتون (CADS)، مقارنة في التحليل النقدي للخطاب، تخول للباحث أن يرصد مواطن القوة في الخطابات، انطلاقاً من الذخيرة اللغوية المعجمية والمصطلحية، والمعلومات السياقية الجمالية والنصية، والتناص والأسلوب، والصيغ والتراكيب الغالبة والمتكررة بشكل لافت، وأن يفسر النتائج بناء على المعطيات الاحصائية لكل تلك الاستخدامات اللغوية².

لقد أصبحت لسانيات المدونات تستفيد من الاطار النظري للتحليل النقدي للخطاب في تفسير النتائج المحصل عليها بعد اجراء العمليات الاحصائية والتصنيفية لمتون الخطابات المدروسة من المباحث الحجاجية والبلاغية، والتأويلات المرتبطة بتكرار بعض الصيغ كالمبني للمجهول والتعديّة....الخ، لذا فإن تلاقح النظريتين أعطى فرصة للتوفيق بين الدراسة الكمية مع لسانيات المدونات، والدراسة التفسيرية الكيفية مع التحليل النقدي للخطاب³. من هنا انبثقت مقارنة لسانيات المدونات بوصفها مقارنة فعلية في نظرية التحليل النقدي للخطاب.

3-6 مقارنة التحليل التنظيمي للخطاب (Dispositive Analysis (DA).

التحليل التنظيمي في جوهره مقارنة لسانية-فلسفية في التحليل النقدي للخطاب، وهي موجهة خصوصاً نحو مجالات علوم الثقافة ونظرية المعرفة وجميع مناهج تحليل الخطاب⁴.

¹ محمد يطاوي: مرجع سابق، ص 376.

² المرجع نفسه: ص 376.

³ Baker-Poul (ibid.), P 12.

⁴ محمد يطاوي: مرجع سابق، ص 377.

غير أنه أقل تركيزاً على الأبعاد الهيكلية والعلاقات والسمات النحوية واللغوية للنص أو ما يسمى بالمستوى الجزئي للخطاب، في حين تركز المقاربة التنظيمية للخطاب بشكل كبير على مستواه الكلي.

تحليل الخطاب التنظيمي هو الأقرب إلى الفكرة الأصلية لخطاب ميشيل فوكو (Michel Foucault) المعتمدة على تفسيرات البنية في الظواهر المطردة¹.

وعلى أية حال فإن هذه المقاربة تقوم باكتشاف النقاط الغامضة في نظرية ميشيل فوكو، مما يعني التوسط بين الموضوع والمحمول. أما المرجعية الاستمولوجية فبنيت على المذهب البنائي الاجتماعي لأرنستو لاكلاو (Ernesto Laclau)، الذي يمنع أي حقيقة اجتماعية خارج التنظيم، وبهذه الطريقة فإن التحليل التنظيمي ينتج ازدواجية الخطاب والحقيقة الاجتماعية.

إن مقارنة التحليل التنظيمي امتداد لتحليل الخطاب، تسعى إلى تحصيل المعارف الواردة في الخطابات وشبكات تنظيماتها وكيفيات ارتباطاتها الوثيقة بعلاقات السلطة المركبة².

إن مقارنة التحليل التنظيمي استراتيجية تحليلية تساعد على دراسة الأبعاد والمستويات المعتدة والمتعددة للسلطة التي تصعد من خضم العلاقة الدينامية بين الخطابات والإجراءات والموضوعات والأحداث والأنشطة الإنسانية. ويستخدم محللو الخطاب هذه المقاربة ناظرين إلى البيانات والمعطيات الخطابية بتركيز مفرط على ما يفعل وينجز في علاقته بما يقال أو يكتب، وهذا يعني البحث عن الآثار التأسيسية أو الأيديولوجية لانتقاء قول بطريقة مخصوصة دون آخر، ودون طرائق غزيرة ومتاحة. وعلاوة على ذلك، تتجاوز هذه المقاربة

¹ عبد الكريم بن جمعان: مرجع سابق، ص 158.

² Jager, Siegfried and Maier, Florentine, 2009: Theoretical and methodological aspects of Foucauldian critical discourse analysis and dispositive analysis. In Wodak, Ruth and Mayer, Michael (Eds) Methods of CDA. London: Sage, P 35.

في تحليل الخطاب المجال الحصري للغة، وتصر على تحليل العناصر غير اللغوية بشكل كبير.

ككل المقاربات في تحليل الخطاب التي قبلت الخطاب بوصفه فهما للاستعمال اللغوي، لكن توضيحه للحدث الاجتماعي، جعل لا مناص لتحليل الخطاب التنظيمي من المجادلة حول فكرة الخطاب الفوكوية التي تتدرج -في مجملها- أيضا في خارج العناصر اللسانية، ويقوم تحليل الخطاب التنظيمي بتطبيق فكرة جورج لينك (Jürgen Link) في الخطاب، حيث يقول: "غن الخطاب بوصفه طريق لتأسيس الكلام الذي ينظم الحدث، وما يتصل بذلك من ممارسة القوة"¹. ويزيد على ذلك مفهوم فيشيل فوكو لأطر التنظيم مع المتطورة والممارسة اللامنتورية والمحسوسيات. وهكذا فإن تحليل الخطاب التنظيمي يهدف بوضوح الى تحليل الخطاب والتنظيم معا.

إن المقاربة التنظيمية في التحليل النقدي للخطاب، تقوم على أساس نظرية ميشيل فوكو في الخطاب، كما ذكر سابقا، كما يصرح باكر بول: "انبتت مقاربة جورج لينك على الجوانب النظرية والمنهجية لتحليل الخطاب الفوكوي والتحليل التنظيمي"².

إذ أن الباحث المتوسل بها تستوقفه جملة مسائل تأتي في صلب نظرية ميشيل فوكو، مثل قضية ماهية المعرفة وكيفية نشوئها وانتقالها عبر الخطابات، ووظائفها في تشكيل مواضيع مجتمع ما، ومدى تأثيرها على بناء المجتمع وفق مقاييس مقصودة³.

وهو الأمر الذي يقر به الكثير من رواد مقاربة التحليل النقدي للخطاب أمثال نورمان فيركلاف، الذي استشهد بميشيل فوكو ودور نظريته الخطابية في نشوء اختلافات بين مناهج المشتغلين الأوائل في التحليل النقدي للخطاب.

¹ عبد الكريم بن جمعان: مرجع سابق، ص 158.

² Baker Paul: ibid. P 26.

³ محمد يطاوي: مرجع سابق، ص 377.

إن تحليل الخطاب التنظيمي يميز بين المرحلة التي فيها محتوى أكثر في تحليل البنية والمزيد من الجانب اللساني المركز في مرحلة التحليل الدقيق¹.

وفي داخل تحليل البنية يجب أن تتشخص الميديا، والقيمات العامة. وفي داخل التحليل الدقيق يركز تحليل الخطاب التنظيمي على فتح السياق، وسطح النص، والمعاني البلاغية، على سبيل المثال مؤشرات لسانية، كالألفاظ والمجازيات والأنماط الحجاجية.

لقد ذكرنا أعلاه، أن مقارنة التحليل التنظيمي للخطاب تقوم على أساس نظرية ميشيل فوكو في الخطاب، فنظام الخطاب حسب ميشيل فوكو هو عبارة عن مجموعة غير متجانسة تماما، تتألف من الخطاب والمؤسسات والأشكال المعمارية والقرارات التنظيمية والقوانين والتدابير الإدارية والبيانات العلمية والمقترحات الفلسفية والأخلاقية والأنثروبولوجية، أي أنه كيان يبقى غير متجانس².

والنظام بهذا المعنى هو الأساس الصافي الذي يمكن النسيج بين عناصره لتشكيل خطاب³. فيغدو توليفا انتقائيا من المواد اللغوية وغير اللغوية التي تحاول إظهار كيفية الربط بين الأصناف والأنماط والأشكال بوصفها عناصر وظيفية للجهاز الخطابي. ولهذا التباين في العناصر أهمية كبيرة في تحليل ميشيل فوكو للممارسات الخطابية واللاخطابية للنظام، فليس المقصود بالتباين أن بعضها يستبعد بعضا، ولكنها متصلة في نظره وفق علاقات شبكية خفيفة، فالنظام عنده يبقى عنصرا من العناصر المنفردة التي تؤسس الترتيب الخاص والعلاقات الخاصة والعامة. وترتيب الروابط الجزئية والعلاقات بينها أمر مهم لأنها تنشأ استجابة لحاجة معينة، هي بالأساس موضوع صنع الخطاب. والمجتمع إذا استجاب، فإنه

¹ عبد الكريم بن جمعان: مرجع سابق، ص 159

² Foucault Michel, 1980, Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977, Translated by Colin Gordon, Pantheon Books, P 194.

³ محمد يطاوي: مرجع سابق، ص 377.

يستجيب لتأثير تنظيم النص والحديث بمختلف عناصره: اللغة والناس ومصادر القرارات، والأنشطة الانسانية، والمنظمات والأوضاع، والحقيقة الواقعية¹.

من خلال نظرة ميشيل فوكو للخطاب يتضح أنه محتملا للضبابية والغموض، إذ يؤكد محمد يطاوي ذلك بقوله: "غير أن النظر الخاص بفوكو الى الخطاب يبقى محتملا للضبابية والغموض، إذ يبدو أنه متناقض الى حد كبير، ذلك لأنه يحكم على عناصر نظام الخطاب بأنواعها متصلة فيما بينها، وفي الآن نفسه نلفي في خطاطته الذهنية للنظام، من خلال موقفه هذا، عدم الربط الصريح بين الممارسات الخطابية والممارسات غير الخطابية، بل إن الغموض يطال حتى الآلية الرابطة بين الممارستين"².

يقترح ماير وجاغر (Maier and Jager) في محاولة لتوضيح غموض هذه الرابطة بين الممارسات الخطابية وغير الخطابية، وبين مجمل عناصر الخطاب (الموضوع، والهدف، والخطاب، والمشاركين، والجهات، والحقيقة المادية...) تصورا مختلفا لنظام الخطاب. فقد أوليا الممارسات غير الخطابية الأهمية القصوى، وقصدهما بالممارسات غير الخطابية هي أنشطة الناس بوصفها عنصرا أساسيا للفهم، ومحاولة متوسطة بين الموضوع والهدف، وبين الممارسات الخطابية وغير الخطابية من جهة والاهداف من جهة أخرى³.

ينطلق المقترح المذكور من نظرية التنشيط لألكسيج ليونيف (Aleksej Leonév) فقد أشار الى وجود علاقة واضحة بين الخطابات والأحداث والأشياء، وهي علاقة شبيهة بتلك التي جعلها ليونيف بؤرة نظرية التنشيط، إذ تم تعيين المعنى لكائن/شيء-سابقا على وجوده- عند

¹ P. ibid.42 Jager, Siegfried and Maier

2 محمد يطاوي: مرجع سابق، ص 377.

³ Wodak Ruth and Mayer: ibid. P 38

نشوء الحاجة إليه، ويتم توظيف النشاط البشري من أجل تشكيل المواد الخام، وتوجه الى كائنات هادفة تستخدم لتلبية تلك الحاجة المحددة¹.

يأخذ تحليل الخطاب التنظيمي داخل حسابه النواحي النوعية والكمية، ويقترح في التحليل العناصر الآتية².

- نوع الحاج، وصيغته
- الاستراتيجيات الحجاجية الرئيسة
- التورط الضمني والتلميحات
- المنطق الواقعي، ومقارنة النصوص
- الرمزية المجموعة أو المجازات، والرموز، والاستعارات في اللغة وفي التصميم معاً (الاحصاءات، والصور، واللوحات المرسومة، والكاريكاتير.... الخ)
- التعابير الاصطلاحية، والأقوال، والمسكوكات، والألفاظ والأسلوب.
- المراجع، على سبيل المثال، إل العلوم (أل)، وصيغة جمع التفسير (فعول)
- الفاعلون (الشخص، البنية المضمرة)
- الموارد الخاصة للمعرفة،.... الخ.

من خلال مقارنة تحليل الخطاب التنظيمي، يكون النشاط الانساني تلك (الرابطة) التي تربط بين (الموضوع، والهدف، والخطاب، والمشاركين، والجهات، والحقيقة المادية³).

فيكون النظام هو العلاقة بين الممارسات الخطابية (فكرا وقولا أو فكرا وتحديثا)، والممارسات غير الخطابية (أنشطة الناس)، والتجلي (الهدف المحقق)، وتحتاج هذه العناصر الثلاث جميعها الى المعرفة التي تشكل أساس الخطاب، وهي منقولة عبره في الآن نفسه.

¹ P. ibid.49 Jager, Siegfried and Maier.

² جمعان بن عبدالكريم: مرجع سابق، ص 159.

³ محمد يطاوي: مرجع سابق، ص 378.

ومن هنا يصبح الخطاب ذا نظام مؤسسي للتحدث أو الكتابة، يؤثث الحدث ويدعمه، ويمارس سلطة ما كذلك، ويمكن أيضا أن ينظر الى الخطاب وفق هذا المنظور على أنه تدفق جميع المعارف المجتمعية المخزنة على مر الزمن، وهو الذي يحدد الاجراءات الفردية والجماعية وممارسات الهيمنة، وبالتالي تشكيل المجتمع.

4- الأسس المنهجية في التحليل النقدي للخطاب:

ظهرت العديد من المدارس التي اهتمت بتحليل الخطاب، والتي عملت أيضا على وضع المبادئ والأسس التي تفرعت منها بعد ذلك المدارس الخاصة بالتحليل النقدي للخطاب، ومن أهم تلك المدارس: المدرسة الفرنسية، اللغويون النقيديون، علماء الدلالة الاجتماعيون، دراسات التغير الاجتماعي الثقافي وتغير الخطاب، الدراسات المعرفية الاجتماعية، منهج الخطاب التاريخي، مدرسة القراءة التحليلية، مدرسة ديسبورغ الألمانية، الدراسات النقدية للخطاب لنورمان فيركلاف وزملاءه¹.

قادت الأبحاث الجديدة في مقارنة التحليل النقدي للخطاب من لدن الباحثين الرواد، الى توكيد مسألة أساسية: هي أن اللغة يجب أن تدرس في عصرنا الحالي، وفق تصور يتجاوز الوصف العقيم والمحدود، الوصف الذي يتوقف عند مجرد الإخبار عن منطق اشتغال الألسن ووحداتها وبنائها الداخلية². لأنه مجرد إخبار عما هو كائن فيها. والحقيقة أن أبحاثا من هذا القبيل كانت الحاجة ماسة إليها منذ سوسير وحتى تشومسكي، لكنها ومع ما شهده حقل اللسانيات من زخم في النظريات والنماذج والأسس، فلا بد وأن تجد هذه الأبحاث أشباهها في المراحل التي جاءت بعدها، على الأقل في القرن العشرين.

يؤكد نورمان فيركلاف أن الحادثة الخطابية عموما، تتأسس على ثلاثة أبعاد أو حقائق، فهي أولا حادثة مكتوبة أو منطوقة، أي أنها تمثل نصا، وهي ثانيا شاهد أو جزء من ممارسة

¹ أمل محمد عادل: مرجع سابق، ص 121.

² محمد بطاوي: مرجع سابق، ص 362.

خطابية، ففي سياقها يتم إنتاج وتأويل النص، وهي ثالثا وأخيرا جزء من الممارسة الاجتماعية وثيقة الصلة¹.

وعليه، فإن الإطار التحليلي التكاملي في نظرية نورمان فيركلاف، يقوم على ثلاثة أسس مرجعية، فهو أولا يستفيد من التحليل النصي، الذي يقدمه التراث اللساني، وثانيا يستفيد من التحليل الميكروسوسيولوجي، ونظريات التأويل داخل علم الاجتماع، بما في ذلك الإثنوميتودولوجيا، وتحليل المحادثة، وأخيرا يستفيد من التحليل الماكروسوسيولوجي للممارسة الاجتماعية، بما في ذلك نظرية ميشيل فوكو في تحليل الخطاب².

رابعا: مناهج التحليل النقدي للخطاب.

1- الجوانب النظرية للتحليل النقدي للخطاب ونظرية ميشيل فوكو في تحليل الخطاب.

أجمع الباحثون في حقل تحليل الخطاب بأن الأعمال التي قام بها الفيلسوف الفرنسي "ميشيل فوكو"، شكلت نقلة نوعية أمام الباحثين في حقول العلوم الاجتماعية، فقد أكد فوكو أن الخطاب يشكل أساسا من تشكل منظومات منظوقيه تسمى التشكيلات الخطابية، والأخيرة تكون دائما في حقل خطابي معين وتحكمها قوانين التحويل والتكوين³.

1-1 ميشيل فوكو وتحليل الخطاب:

يؤكد نورمان فيركلاف، تأثير ميشيل فوكو الهائل في العلوم الاجتماعية والانسانية، مما يمكن أن يعزى شيوع مفهوم "الخطاب" وتحليل الخطاب باعتباره منهجا في جانب منه الى هذا التأثير، ويرى أنه من الأهمية بوجوب فحص عمله، لسببين:

- السبب الأول: أن علماء الاجتماع يشيرون على نطاق واسع الى مدخل فوكو في تحليل الخطاب باعتباره نموذجا، ولما كنت أدعو الى مدخل مختلف لتحليل الخطاب في دراسات

¹ أحمد موسى بدوي: مرجع سابق، ص 187.

² المرجع نفسه: ص 188.

³ بسام عبدالرحمان المشاقبة: مرجع سابق، ص 230.

التغير الاجتماعي والثقافي، فلا بد من ايضاح العلاقة بين المدخلين، فالتضاد كبير هنا بين تحليل الخطاب ذي التوجه النصي (ومن ثم التوجه اللغوي)، وهو مدخلي الخاص، وبين مدخل ميشيل فوكو التجريدي، كما أنني أحتاج الى تقديم الأسباب التي تبرر ضرورة نظر علماء الاجتماع في استخدام التحليل النصي والتي منها¹.

1- الطبيعة التكوينية للخطاب، أي أن الخطاب يكون الجوانب الاجتماعية، بما في ذلك الموضوعات الاجتماعية والذوات الاجتماعية.

2- أولوية المركبات الخطابية والتناص، بمعنى أن أي تعريف للممارسة الخطابية يعتمد على علاقتها بغيرها، فهي تستفيد من غيرها بطرائق مركبة².

3- الطبيعة الخطابية للسلطة، إذ إن ممارسات وتقنيات السلطة الحيوية الحديثة مثل «الفحص والاعتراف» خطابية الى درجة بعيدة.

4- الطبيعة السياسية للخطاب، إذ أن الصراع على السلطة يحدث في الخطاب وحوله.

5- الطبيعة الخطابية للتغير الاجتماعي، فالممارسات الخطابية المتغيرة عنصر مهم من عناصر التغير الاجتماعي.

وتعد هذه مجموعة حافلة من المقولات النظرية والافتراضات عند محاولة ادراجها وتفعيلها في تحليل الخطاب ذي التوجه النصي³.

- السبب الثاني: إن بناء مدخل للتحليل الخطابي، سليم من الناحية النظرية ويمكن تطبيقه عمليا، يتطلب تركيبا يجمع بين تحليل الخطاب ذي التوجه اللغوي، وبين النظرات الثاقبة التي أتت بها النظرية الاجتماعية الحديثة في اللغة والخطاب⁴. وعمل فوكو يسهم اسهاما

¹ نورمان فيركلاف: مرجع سابق، ص 57.

² المرجع نفسه: ص 77.

³ نورمان فيركلاف: مرجع سابق، ص 78.

⁴ المرجع نفسه: ص 58.

مهما في بناء نظرية اجتماعية للخطاب في مجالات معينة مثل العلاقة بين الخطاب والسلطة، والبناء الخطابي للذوات الاجتماعية والمعرفة. والعمل الذي يؤديه الخطاب في التغير الاجتماعي، وعلى نحو ما بينا، نرى أن المداخل ذات التوجه اللغوي ضعيفة وغير ناضجة في هذه المجالات.

ومع ذلك، فلما كان مدخل فوكو الى الخطاب، والسياق الفكري الذي نشأ وتطور فيه، يختلفان اختلافا شاسعا عما يقابلهما في حالة نورمان فيركلاف، فلا يستطيع المرء أن يطبق عمل فوكو في تحليل الخطاب، فهذا يعني دعوة منظور فوكو الى العمل في اطار التحليل النصي، ومحاولة تطبيق نظراته الثاقبة في مناهج التحليل الفعلية. كانت المكانة البارزة التي حظى بها الخطاب في أعمال فوكو المبكرة نتيجة للمواقع التي اتخذها إزاء إجراء البحوث في العلوم الانسانية¹. إذ اختار التركيز على ممارسات خطابية في محاولة لتجاوز الطريقتين البديلين الكبيرين للبحث، والذين كانا متاحين آنذاك للباحثين الاجتماعيين، وهما البنيوية والتفسيرية (الهيرمينوطيقا). أي أن فوكو مهتم بالممارسات الخطابية باعتبارها تشكل المعرفة، وبشروط تحويل المعرفة المرتبطة بتشكيل خطابي معين الى علم.

2- تحليل الخطاب لدى فوكو وتحليل الخطاب ذي التوجه النصي:

يطرح نورمان فيركلاف وجهة نظر من أجل ايضاح الفوارق الكبيرة بين تحليل الخطاب عند فوكو وتحليل الخطاب ذي التوجه النصي، فيقول: "أولا: غن فوكو كان مهتما في بعض مراحل عمله بنوع بالغ الخصوصية من أنواع الخطاب، أي خطاب العلوم الانسانية، مثل الطب، والطب النفسي، والاقتصاد والنحو، وأما تحليل الخطاب ذي التوجه النصي فإنه، على خلاف ذلك، يهتم بأي نوع من أنواع الخطاب، كالمحادثة، وخطاب قاعة الدرس، وخطاب أجهزة الإعلام وهلم جرا"².

¹ نورمان فيركلاف: مرجع سابق، ص 58.

² المرجع نفسه، ص 58.

ثانياً: إن تحليل النصوص اللغوية المنطوقة والمكتوبة جانب أساسي من جوانب تحليل الخطاب ذي التوجه النصي، ولكنه ليس جزءاً من تحليل الخطاب عند فوكو. إذ أنه يركز على ما يسمى شروط امكانية الخطاب وعلى قواعد التكوين التي تحدد ما يمكن أن يكون "موضوعاً"، والنوعيات التعبيرية، والذوات والمفاهيم، والاستراتيجيات الخاصة بنمط معين من أنماط الخطاب، ويركز فوكو على مجالات المعرفة التي تشكلها هذه القواعد¹.

لقد تضمنت الدراسات الأثرية المبكرة لفوكو، فكرتين نظريتين رئيسيتين عن الخطاب ينبغي ادراجهما في تحليل الخطاب ذي التوجه النصي.

- الفكرة الأولى: فهي نظرية بنائية للخطاب، وتعنى النظر الى الخطاب باعتباره مكوناً فعالاً أو بانياً للمجتمع من شتى الأبعاد، فالخطاب يشكل موضوعات المعرفة، والذوات الاجتماعية، وأشكال النفس، والعلاقات الاجتماعية، والأطر النظرية².

- الفكرة الثانية: فهي تأكيد الاعتماد المتبادل فيما بين ممارسات الخطاب لمجتمع من المجتمعات أو مؤسسة من المؤسسات، فالنصوص دائماً ما تنهل من غيرها من النصوص المعاصرة والسابقة تاريخياً وتغيرها.

فوكو يرى أن تحليل الخطاب مختص بتحليل الأقوال، وهذه هي الترجمة المعتادة للكلمة الفرنسية (énoncés) وهي ترجمة قد تكون مضللة الى حد ما، إذ توحي بأن المقصود هو العبارات الخبرية³. خلافاً للأسئلة والأوامر والتهديدات....الخ. وطبقاً لإحدى الصياغات فإن تحليل الأقوال يمثل طريقة واحدة من عدد من الطرائق المستخدمة لتحليل أشكال الأداء اللغوي. وأما الأخريات فهي التحليل المنطقي للمقولات. والتحليل النحوي للجمل، والتحليل السياقي أو النفساني للصيغ، والتحليل الخطابي للأقوال ليس بديلاً عن هذه الأنماط الأخرى للتحليل لكنه لا يمكن اختزاله فيها أيضاً.

¹ نورمان فيركلاف: مرجع سابق، ص 59.

² المرجع نفسه: ص 60.

³ نورمان فيركلاف: مرجع سابق، ص 61.

وبالضرورة لذلك أن النتائج المترتبة على ذلك أن فوكو يرى أن تحليل الخطاب لا ينبغي معادلته بالتحليل اللغوي، ولا معادلة الخطاب باللغة، فتحليل الخطاب لا يتعلق بتحديد أي الجمل ممكنة أو نحوية، بل يتعلق بتحديد التشكيلات الخطابية المتغيرة من الزاوية الاجتماعية التاريخية. لقد خلاص فوكو الى أن تحليل المنطوقات والتشكيلات الخطابية تهدف الى سن قانون الندرة، وعلى هذا الأساس فإن الخطاب يصبح ثروة لا متناهية وكنزا لا ينفذ، بل ثروة متناهية ومحدودة ومرغوبة، لها قوانين تحكم ظهورها، وتحكم شروط تملكها واستثمارها¹. ولا يعني في أي شيء اكتشاف ما يجعل من قولاً صحيحاً أو ما يسمح بإمكانه بقدر ما يعني إبراز شروط انبثاق المنطوقات وقانون تواجدتها مع منطوقات أخرى والشكل النوعي لنمط وجودها والمبادئ التي تستثمر وفقها في البقاء وتتعرض وتتدثر.

من وجهة نظر بحثية فقد اعتبر عدد كبير من الباحثين أن أغلبية مذاهب تحليل الخطاب المعاصر خرجت من معطف فوكو بصفته مجموعة من المنطوقات أي التصريحات والتعبيرات الملزمة نسبياً بقواعد معينة، والتي تفرض حدوداً على عملية صنع المعنى². كما أن مناهج تحليل الخطاب تركز على أفكار فوكو التي تعتبر الحقيقة شيئاً خطابياً، لكنها تختلف مع اتجاهه نحو تعيين نظام واحد للمعرفة في كل حقيقة تاريخية وعوضاً عن ذلك ترسم بعض مناهج تحليل الخطاب صورة مركبة ينشط فيها النزاع بين الخطابات المختلفة التي توجد جنباً أو تتصارع على الحق في تعريف الحقيقة.

إن تحليل الخطاب عند فوكو هو تحليل مجال الأقوال الخيرية-أي النصوص والمقولات باعتبارها عناصر مكونة للنصوص- لكن ذلك لا يعني الاهتمام بتحليل تفصيلي للنصوص، إنما بالقواعد التي تحكم مجموعات من النصوص والمقولات³.

¹ بسام عبدالرحمان المشاقبة: مرجع سابق، ص 234.

² المرجع نفسه: ص 234.

³ نورمان فيركلاف: تحليل الخطاب، التحليل النصي في البحث الاجتماعي، مرجع سابق، ص 234.

ويستخدم مصطلح خطاب بشكل مجرد (كاسم مجرد) للتحدث عن مجال الأقوال الخيرية، وبشكل محسوس كاسم يجمع (خطاب، عدة خطابات) للتحدث عن مجموعة من الأقوال الخيرية أو عن الممارسة المنظمة (القواعد) التي تتحكم بإحدى هذه المجموعات. قامت عدة نظريات ومجالات اختصاص مختلفة بالاستناد الى أعمال فوكو، فأنتجت حول الخطابات مجموعة من عمليات التنظير والتحليل المربكة والمتداخلة والمتغايرة.

3- تشكيل موضوعات الخطاب لدى ميشيل فوكو:

إن موضوعات الخطاب تتكون وتتحول في الخطاب وفقا لقواعد تشكيل خطابي معين، لا أنها توجد بصورة مستقلة ويشار إليها وحسب أو يدور الحديث عنها في خطاب معين¹. وحكمة موضوعات يعني بها فوكو موضوعات المعرفة، أي الكائنات التي تعترف بها مباحث أو علوم معينة داخل مجالات اهتمامها، وتتصدى لها باعتبارها أهدافا للبحوث، مثال "الجنون" باعتباره موضوعا من موضوعات خطاب الأمراض النفسية، أو مثل تكوين الأمة والعرق أو الحرية.....الخ، كموضوعات في الخطاب الإعلامي والسياسي المعاصر، أو مثل معرفة القراءة والكتابة في الخطاب التعليمي.

إن ما يتسم بأهمية كبرى هنا بالنسبة لتحليل الخطاب فهو رؤية الخطاب باعتباره قوة بناءة، إذ يسهم في انتاج وتحويل وإعادة انتاج موضوعات الحياة الاجتماعية والذوات أيضا في الحياة الاجتماعية². ويعني هذا أن الخطاب ذو علاقة فعالة بالواقع. وأن اللغة تدل على الواقع بمعنى أنها تبني المعاني له، وهو ما ينفي القول بأن الخطاب له علاقة سلبية بالواقع، و بأن اللغة تشير وحسب الى الأشياء التي تعتبر قائمة في الواقع.

¹ نورمان فيركلاف: الخطاب والتغير الاجتماعي، مرجع سابق، ص 62.

² المرجع نفسه، ص 63.

كما يؤكد فوكو أن الموضوعات ليست دائما ثابتة بل هي متغيرة وخاضعة لتحولات مستمرة فيما بين التشكيلات الخطابية وأيضا داخل أي تشكيل خطابي¹.

ومعنى هذا انه لابد من تعريف التشكيل الخطابي بحيث يسمح بالتحول في موضوعاته. حيث يقول: "إن وحدة الخطاب لا تستند الى دوام أحد الموضوعات وتفرد، بل على المساحة التي تنشأ فيها شتى الموضوعات وتتحول باستمرار".

يعرف فوكو المساحة التي تنشأ فيها شتى الموضوعات وتتحول باستمرار فيما يتعلق بأي تشكيل خطابي، كأنها علاقة بين كيانات محددة من المؤسسات، والعمليات الاقتصادية والاجتماعية، والأنساق السلوكية، ونظم المعايير، والتقنيات، وأنماط التصنيف، وأنواع التوصيف². وهي علاقة تشكل قواعد تكوين الموضوعات.

وفي صدد عرض كيفية تكون الموضوعات من أي تشكيل خطابي، يوضح نورمان فيركلاف مجموع الطرائق التي تمثل تقييدا صارما لها. حيث يقول: "إن القيود المفروضة على ما يحدث داخل ذلك التشكيل الخطابي ناجمة عن العلاقات الخاصة بالمركب الخطابي فيما بين التشكيلات الخطابية، والعلاقات بين الممارسات الخطابية وغير الخطابية، التي يتكون فيها التشكيل الخطابي"³. وتأكيد فوكو للعلاقات الخاصة بالمركب الخطابي، يترتب عليه نتائج مهمة لتحليل الخطاب، مادام يضع في مركز برنامج العمل البحث في بناء التشكيلات الخطابية أو ترابطها، من حيث علاقة بعضها بعضا داخل ما يسمى نظم الخطاب المؤسسي والمجتمعي، والذي يعنى مجموع الممارسات الخطابية داخل مؤسسة أو مجتمع، والعلاقات بينها. والرأي القائل بأن ترابط نظم الخطاب عامل حاسم في تكوين أي تشكيل خطابي، وينبغي من ثم أن يكون من نقاط التركيز الرئيسية في تحليل الخطاب.

¹ نورمان فيركلاف: الخطاب والتغير الاجتماعي، مرجع سابق، ص 62.

² Foucault Michel. 1972, The Archeology of Knowledge, London: Tavistok Publication. P 45

³ نورمان فيركلاف: مرجع سابق، ص 63.

4 - تكوين النوعيات التعبيرية لدى ميشيل فوكو (الذات، الأقوال..):

إن القضية الرئيسية التي يطرحها ميشيل فوكو فيما يتعلق بتكوين النوعيات التعبيرية، تقول إن الذات الاجتماعية أو الشخص الذي يقول قولاً ليس كيانه له وجود خارج الخطاب وليس مستقلاً عنه، باعتباره مصدر ذلك القول (أي مؤلفه)، ولكنه على العكس من ذلك دالة من دوال القول نفسه¹. ومعنى هذا أن الأقوال تصنع الذات أو الأشخاص - من تصدر منهم ومن توجه غلبهم أيضاً - في مواقع محددة، حتى " إن وصف القول من حيث أنه قول لا يتمثل في تحليل العلاقة بين المؤلف وبين ما يقوله أو بين ما كان يريد قوله، أو ما قاله دون أن يريد ذلك، ولكن في تحديد الموقع الذي يمكن بل، لابد أن يشغله أي فرد، إن كان له أن يصبح الذات التي تقول هذا القول"².

إن تحديد طابع التشكيلات الخطابية يفسر لنا العلاقة بين الذات والقول، يقول فوكو: " إنها تتكون من تكوينات معينة من النوعيات التعبيرية، أما هذه النوعيات التعبيرية القانونية، والتعليم وهلم جرا"³. ويرتبط بكل منها موقع خاص من مواقع الذات. وهكذا فإن التعليم، على سبيل المثال، باعتباره نشاطاً خطابياً، يضع المشاركين فيه في موقعي المعلم والمتعلم. وكما هو الحال بالنسبة للموضوعات، نجد أن قواعد تكوين النوعيات التعبيرية تضعها مجموعة معقدة من العلاقات، من أجل تشكيل خطابي محدد.

يتميز هذا الإفصاح عن النوعيات التعبيرية بأنه محدد تاريخياً وخاضع للتغيير التاريخي، والانتباه إلى الظروف التاريخية التي تتحول هذه النوعيات فيها. وإلى الآليات التي تحولها، يمثل جانباً مهماً من جوانب البحث في التغيير الخطابي في علاقته بالتغيير

¹ نورمان فيركلاف: مرجع سابق، ص 64

² Foucault. M, ibid. P 95.

³ نورمان فيركلاف: مرجع سابق، ص 64.

الاجتماعي¹. وميشيل فوكو لا يفترض وجود ذات معينة تحقق الترابط بين هذه النوعيات التعبيرية ومواقع الذات المختلفة، وتعتبر عامل توحيد بينها، ولكنه يقول إن هذه النوعيات والمواقع المتباينة تمثل بعثرة للذات وتشظيها، ومن هنا يعتبر عمل ميشيل فوكو اسهاما رئيسيا في نقض مركزية الذات الاجتماعية في النظريات الاجتماعية الحديثة، وفي اثبات الرأي الذي يقول إن الذات تتكون ويعاد انتاجها وتتحول من خلال الممارسة الاجتماعية وفي داخلها، وكذلك الرأي الذي يقول إن الذات مفتتة.

ينسب ميشيل فوكو دورا رئيسيا الى الخطاب في تكوين الذات الاجتماعية، ويترتب على ذلك أن قضايا الذاتية، والهوية الاجتماعية، ومسألة "النفس" ينبغي أن تشغل موقعا رئيسيا في نظريات الخطاب واللغة وفي التحليل الخطابي واللغوي². ولكنها في الحقيقة لم تلق إلا اهتماما بالغ الضالة في التيار الرئيسي لعلم اللغة، أو تحليل الخطاب ذي التوجه اللغوي والنصي، أو علم اللغة الاجتماعي أو التداولية اللغوية، فإن هذه المباحث الأكاديمية قد اعتنقت على الدوام تقريبا، النظرة الى الذات الاجتماعية باعتبارها سابقة على المجتمع، وهي النظرة التي رفضت على نطاق واسع في المناظرات الحديثة حول الذاتية. وطبقا لهذه النظرة فإن الناس يشتركون في الممارسة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي، بهويات اجتماعية سبق تشكيلها وتؤثر في ممارستهم ولكنها لا تتأثر بها.

أما من حيث اللغة فإن الهوية الاجتماعية للشخص تؤثر في طريقة استخدامه للغة، من دون الإشارة تقريبا الى أن استخدام اللغة - أي الممارسات الخطابية - يؤثر في الهوية الاجتماعية أو يشكلها. وهكذا فإن الذاتية والهوية الاجتماعية تعتبران قضايا هامشية في الدراسات اللغوية³.

¹ نورمان فيركلاف: مرجع سابق، ص 65.

² المرجع نفسه: ص 65.

³ نورمان فيركلاف: مرجع سابق، ص 66.

نورمان فيركلاف يعارض موقف فوكو بإحلال مسألة آثار الممارسة الخطابية في الهوية الاجتماعية في صلب تحليل الخطاب ذي التوجه اللغوي نظريا ومنهجيا، حيث تترتب على هذه المعارضة عواقب مهمة للقول بأن تحليل الخطاب منهج ريسي من مناهج البحث الاجتماعي: إذ أن النظرية التعبيرية التي تقول بالذاتية في الخطاب، تسمح بالنظر الى الخطاب بصفته بعدا هامشيا للممارسة الاجتماعية، على عكس النظرية التكوينية القائلة بأن الخطاب يشارك في تكوين الهوية الاجتماعية¹. ومع ذلك تبرز هنا تحفظات مهمة، فإن اصرار فوكو على أن الذات نتاج للتشكيلات الخطابية تتسم بنكهة بنيوية قوية تستبعد الدور الاجتماعي الفعال بأي معنى ذي دلالة. وهذا غير مرضي حسب رأي -فيركلاف- كما يلي: "وتحفظي على فوكو يتعلق بنظراته القيمة في خصائص الخطاب المكونة» أي التي تكون أو تشكل أشياء معينة»، وإذا كنت أقبل أن الموضوعات والذوات الاجتماعية تشكلها الممارسات الخطابية، فإنني أود الإلحاح على تبيان أن هذه الممارسات تخضع لقيود معينة، وهي أنها تقع حتما في إطار واقع مادي سبق تشكيله، وبه موضوعات وذوات اجتماعية سبق تكوينها². ومن ثم ينبغي النظر إلى عمليات التكوين التي يقوم بها الخطاب من حيث كونها عملية جدلية، يعتمد فيها تأثير الممارسة الخطابية على طريق تفاعلها مع الواقع الذي سبق تكوينه. وأما فيما يتعلق بالموضوعات، فربما يكون من المفيد أن نستخدم المصطلحين، الإحالة والدلالة، فالخطاب يتضمن الإحالة الى موضوعات سبق تكوينها، وكذلك الدلالة الإبداعية والتكوينية للموضوعات.

من أجل تصحيح مبالغات فوكو، يؤكد نورمان فيركلاف على ضرورة تحليلات الممارسة الواقعية والنص الواقعي (تحليل الخطاب ذي التوجه النصي) في الآثار التكوينية للخطاب، حيث يقول: " ونحن نرى على سبيل المثال، أن دراسات الخطاب الإعلامي التي

¹ نورمان فيركلاف: مرجع سابق، ص 65

² المرجع نفسه: ص 83.

انصب تركيزها على كيفية تفسير نصوص معينة وكيفية تنظيمها أيضا قد أخرجت لنا صورة شديدة التركيب، بحيث يمكن تفسير النصوص فيها من شتى الزوايا المتفقة الى حد ما أو المتعارضة بصورة ما¹.

إن التحفظ الذي يبديه نورمان فيركلاف أعلاه حول مبالغة فوكو في أن الذات نتاج للتشكيلات الخطابية، هو ما يجعل من قبيل الإشكالية العويصة أية نظرة منهجية لتأثير الخطاب في الذات الاجتماعية على سبيل المثال².

وبدل ذلك أيضا على أن عملية تكوين الذات دائما ما تقع في إطار أشكال معينة من التفاعل بين ذوات سبق تكوينها، حيث تؤثر أشكال التفاعل في عملية التكوين. لأن الذات الاجتماعية التي سبق تكوينها لا تشغل مواقع سلبية وحسب بل أن لديها القدرة على الفعل، أي أن تصبح فواعل، وأن تقوم، من بين ما تقوم به، بتحديد علاقتها بشتى أنماط الخطاب المتنوعة التي تنغمس فيها.

يؤكد نورمان فيركلاف على فرضية أن تحليل الخطاب ذي التوجه النصي من المحتمل أن يدعم التحليل الاجتماعي ويتفادى بذلك مغالات فوكو في نظريته للخطاب، حيث يقول: " إن تحليل الخطاب ذي التوجه النصي من المحتمل أن يدعم التحليل الاجتماعي، أساسا بضمان الاهتمام بالحالات العملية للممارسة والأشكال النصية وعمليات التفسير المرتبطة بها³.

ومن شأن مثل هذا الاهتمام بتفاصيل حالات معينة أن يساعد المحللين على تجنب المناهج الجاهزة والانحياز الذي يحد من نطاق عمل فوكو، سواء في علاقة ذلك بآثار السلطة وامكانات المقاومة، أو تكوين الذات الاجتماعية أو القيم الاجتماعية والثقافية...".

¹ نورمان فيركلاف: مرجع سابق، ص 83.

² Dews, P. 1987: Logics of Disintegration. London: Verso, P 198.

³ نورمان فيركلاف: مرجع سابق، ص 84.

5 - تشكيل مفاهيم الخطاب لدى ميشيل فوكو:

إن المبتدأ والفاعل والخبر والاسم والفعل والكلمة يمكن اعتبارها مفاهيم نحوية، على هذا النحو يعنى فوكو بالمفاهيم مجموعة من الفئات والعناصر والأنماط التي هي مبحث من المباحث العلمية، باعتبارها الجهاز الكفيل بالتعامل مع مجال اهتمامه¹.

يؤكد نورمان فيركلاف تحفظه إزاء وجهة نظر فوكو، في تشكيل المفاهيم، فيقول: " ولكن التشكيل الخطابي هنا، شأنه شأن الموقف إزاء الموضوعات والنوعيات التعبيرية، لا يضع تعريفا لمجموعات توحيدية من المفاهيم الثابتة التي ترتبط بعضها ببعض، بعلاقات محددة بوضوح، فالصورة صورة تشكيلات متحركة من المفاهيم المتغيرة"².

فوكو يقترح ان يصبح المدخل الى تشكيل المفاهيم في أحد التشكيلات الخطابية وصفا لكيفية تنظيم مجال الأقوال المرتبطة به، والذي ظهرت فيه المفاهيم وشاعت، حيث تؤدي هذه الاستراتيجية الى وصف حافل لأنواع العلاقات الكثيرة المختلفة التي قد توجد داخل النصوص وفيما بينها.³ وحسب وجهة نظر نورمان فيركلاف، فإن هذا مفيد في وضع منظورات تقوم على التناص والمركبات الخطابية في تحليل الخطاب ذي التوجه النصي. خصوصا لأن هذه المنظورات لم تلق إلا اهتماما ضئيلا في علم اللغة، أو في تحليل الخطاب ذي التوجه اللغوي.

توجد داخل مجال الأقوال الخاص بأي تشكيل خطابي علاقات ذات أبعاد شتى، من بينها علاقات التتابع والتبعية، وهي علاقات قائمة بين الأقوال الواردة في نص مفرد. يشير فوكو الى شتى النظم البلاغية التي تربط ما بين مجموعات الاقوال، أي كيف ترتبط

¹ نورمان فيركلاف: مرجع سابق، ص 66.

² المرجع نفسه: ص 67.

³ Foucault M, ibid. P 57

الأوصاف والاستنتاجات و التعريفات التي يحدد تتابعها بناء نص من النصوص، بطرائق تعتمد على التشكيل الخطابي¹.

انطلاقاً من مبحث اللغويات النصية حول العلاقات الداخلية في النصوص، ومن بين العلاقات الأخرى، كذلك ما بين خطاب وخطاب والتي قد تتناول العلاقات القائمة بين التشكيلات الخطابية المختلفة أو بين النصوص المختلفة. يؤكد نورمان فيركلاف، أنه يمكن التمييز بينها استناداً إلى انتماؤها إلى ثلاث مجالات رئيسية هي: الحضور أو الاقتران أو الذاكرة.²

ويعرف مجال الحضور بأنه جميع الأقوال التي صيغت في غير هذا المكان، وادخلت في الخطاب، ويعترف بأنها صادقة، أو تتسم بدقة الوصف، أو الاستدلال العقلاني السليم، أو القيام على الافتراضات السابقة اللازمة، وكذلك الأقوال التي انتقدت، أو نوقشت، أو بت في أمرها، أو رفضت أو استبعدت، سواء كان ذلك صراحة أو ضمناً³.

- مجال الاقتران: يتكون بصفة خاصة من أقوال من تشكيلات خطابية مختلفة، وترتبط بقضية العلاقات بين التشكيلات الخطابية.

- مجال الذاكرة: يتكون من أقوال لم تعد مقبولة أو تناقش، ويمكن أن تقام بينها علاقات النسب والنشأة، والتحويل، والاستمرار، والانقطاع التاريخي⁴. بالإضافة إلى هذه العلاقات يضاف ما يسمى بعلاقة القول إلى كل التشكيلات التي تحدد القول إمكان وجودها في المستقبل ويشارك القول مكانتها.

على الرغم من أن تمييز فوكو بين شتى أنماط العلاقة ليس واضحاً على الدوام، فإن ما يقدمه هنا أساس للبحث المنتظم في العلاقات داخل النصوص وأنماط الخطاب وفيما بينها.

¹ Foucault M, ibid. P 58.

² نورمان فيركلاف: مرجع سابق، ص 67.

³ Foucault M, ibid. P 98

⁴ Foucault M, ibid. P 99.

حيث يميز نورمان فيركلاف بين التناص الذي يعني العلاقات بين النصوص، وبين التداخل الخطابي الذي يعني العلاقات بين التشكيلات الخطابية أو بتعبير أقل دقة بين الأنماط المختلفة للخطاب¹.

6 - تشكيل الاستراتيجيات في الخطاب لدى ميشيل فوكو:

إن مجال الفرص المتاحة لوضع النظريات والأفكار أو ما يسميه فوكو، الاستراتيجيات، هي التي تمثلها قواعد التشكيل التي تمت مناقشتها أعلاه. وهي التي لا تتحقق كلها، وقواعد تشكيل الاستراتيجيات تحدد الفرص التي تتحقق، وهي تتكون من مزيج من قيود المركبات الخطابية وغير الخطابية المفروضة على الاستراتيجيات الممكنة².

يقول فوكو مثلاً: "إن الخطاب الاقتصادي في الفترة الكلاسيكية كان تعريفه يعتمد على طريقة دائمة معينة لإقامة علائق تربط امكانات الانتظام داخليا في خطاب ما بغيره من ضروب الخطاب خارجه، وبمجال كامل غير خطابي من الممارسات، وصور الاستيلاء والمصالح والرغبات³. يلاحظ من خلال هذا القول تكرار الإشارة الى علاقات المركبات الخطابية باعتبارها قيودا على أحد التشكيلات الخطابية، ويشير فوكو الى أن العلاقات التي يمكن أن تقوم بين ضروب الخطاب تتضمن القياس، والمعارضة وعلاقات التحديد المتبادل، والتكامل⁴، وميزة التكامل هي أحد غايات الدراسة الحالية، والتي تؤول الى صفة التوازن في الخطاب.

إن استراتيجية القيود غير الخطابية لدى فوكو، تعتبر نوعا من الإقرار بإمكان خضوع الخطاب للتحكم فيه من الخارج، والموقف السائد اتجاه العلاقة بين الممارسة الخطابية وغير الخطابية، يبين في الواقع أن الأولى تتمتع بالتفوق على الثانية، ويشير فوكو كذلك الى

¹ نورمان فيركلاف: مرجع سابق، ص 68.

² Foucault M, ibid. P 66

³ Foucault M, ibid. P 69

⁴ نورمان فيركلاف: مرجع سابق، ص 69.

وظيفة الخطاب في الممارسات غير الخطابية، مثل الوظيفة التي يقوم بها الخطاب الاقتصادي في ممارسة الرأسمالية الناشئة¹. ثم يشير كذلك الى قواعد وعمليات الاستيلاء على الخطاب، بمعنى أن الحق في الكلام والقدرة على الفهم، وكذلك الحق في الاستفادة من مخزون الأقوال التي سبقت صياغتها، أمور لا تتسم بالتوزيع العادل بين الفئات الاجتماعية². ويشير أيضا الى مواضع الرغبة الممكنة فيما يتعلق بالخطاب، فقد يكون الخطاب في الحقيقة مكانا للتمثيل الخيالي، وعنصرا للرمز، وشكلا من أشكال المحرمات، وأداة لاستقاء الإشباع.

يربط فوكو بين قواعد تشكيل الاستراتيجيات وبين الصبغة المادية للأقوال والقيود غير الخطابية، بأنها تقيم علاقات بين الأقوال والمؤسسات. وقوله أن الأقوال لها صبغة مادية لا يعني أنها تتمتع بخصيصة النطق بها في وقت محدد، ومكان محدد، ولكنه يعني بها أنها تتمتع بمكانة محددة داخل ممارسات مؤسسية محددة³.

¹ Foucault M, ibid. P 69

² Foucault M, ibid. P 68

³ نورمان فيركلاف: مرجع سابق، ص 70.

خلاصة الفصل:

لقد تناول هذا الفصل بالتفصيل مقارنة التحليل النقدي للخطاب، وعلاقتها بمختلف نظريات الخطاب، وقد أفردنا جزءا مهما للجوانب النظرية والمنهجية لنظرية تحليل الخطاب من منظور ميشيل فوكو، وبالموازاة لذلك، أيضا مقارنة نورمان فيركلاف الحديثة في التحليل النقدي للخطاب ذي التوجه النصي، والمبنية في مجملها على آراء مخالفة، وأخرى معدلة لنظرية ميشيل فوكو في تحليل الخطاب. لذا فقد قدمت المقارنة بصورة إبستمولوجية مستوفية للشروط المنهجية، وسدت من خلالها، تقريبا الفجوات السابقة التي لا زمت نظرية تحليل الخطاب. كما تم طرح من خلال هذا الفصل وبصفة مستفيضة، مختلف الآراء، ووجهات النظر، حول مختلف مقاربات وقضايا ومفاهيم تحليل الخطاب، بالإضافة الى بعض الإشارات والإحياءات من طرف الباحث، للتعليل والاستشهاد بدواعي الاعتماد والمطابقة لما يناسب بعض الجوانب لدراسته.

الجانِب التَطْبِيقِي

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

- 1- مجالات الدراسة
- 2- عينة الدراسة (متن الدراسة)
- 3- منهج الدراسة
- 4- الشروط المنهجية للتحليل النقدي للخطاب عمليا

- تمهيد:

يرى الباحث وجوب البحث عن علاقات وطيدة بين المقاربة النظرية المختارة (النظرية الاجتماعية)، والمقاربة المنهجية للتحليل النقدي للخطاب المناسبة للبحث، والتي تمثل أحد مناهج التحليل النقدي للخطاب، لأن تحديد هذه العلاقة، سيشكل بصورة منهجية سيرورة البحث، وبلوغ نتائجها بالصورة المرجوة، بالإضافة الى العمل للبحث عن أفضل صور المطابقة الملائمة لمجالات وعينة الدراسة، لكون موضوع البحث ذي طابع كفي، وطبيعة معرفية بينية، أي أحد جوانبه ذي طبيعة لسانية وسيميائية، بالإضافة للجانب السوسولوجي.

1 - مجالات الدراسة:

ويقصد بها المجالات التي تتم فيها الدراسة الميدانية، وهي المجال الزمني، بمعنى المدة الزمنية التي استغرقتها الدراسة الحالية، والمجال الجغرافي، ويقصد به الفضاء المكاني الذي اجريت فيه الدراسة، ثم المجال البشري ويقصد به مجتمع البحث.

- المجال الزمني:

لقد تحددت الانطلاقة الفعلية لموضوع البحث، خلال شهر نوفمبر 2018، بعد الموافقة المبدئية على موضوع الدراسة، من قبل الهيئة الأكاديمية المختصة، وقد خصصت المرحلة الأولى من البحث، لجمع المعلومات النظرية المتعلقة بالمتغيرات الأساسية لموضوع الدراسة، لوضع خطة مبدئية منهجية، تتماشى وطبيعة الموضوع، ثم الشروع في معاينة المدونة الكتابية، التي تم اختيارها، كعينة للدراسة، وذلك خلال السنة الدراسية 2018/2019. وذلك لتذليل مختلف الصعوبات، كضبط الترجمة، ودراسة ومراجعة السياق التاريخي لمؤلف التربية الأخلاقية لإيميل دوركايم، ولم يخلو العمل من عقد جلسات مع المشرف عن مشروع البحث وبعض الأساتذة المتخصصين، خصوصا في اللسانيات وعلوم اللغة، بكلية الآداب بجامعة الوادي.

مطلع السنة الجامعية 2020/2019، تم تحديد مختلف معالم البحث والشروع في التنفيذ العملي، بدءاً بالفصول النظرية، ثم العمل على المدونة المختارة، بعد ضبط المقاربة الملائمة للتحليل النصي، ليتواصل العمل، بذلك طيلة السنة الجامعية 2021/2020، على المجال التطبيقي، وذلك بجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها.

جدول رقم (25) يوضح طبيعة المدونة:

معلومات المدونة										معلومات التوثيق والبيبليوغرافيا					
المؤلف	المترجم	المراجع	المقدم	الناشر	سنة التأليف	العنوان	عدد الصفحات	الفصول	الاجزاء	سنة النشر	بلد المؤلف	بلد النشر	الطبعة	رقم الإيداع	الترقيم الدولي: ردمك ISBN
ايميل دوركايم	السيد محمد بدوي	علي عبدالواحد وافي	محمد الجوهري	المركز القومي للترجمة	1902	التربية الأخلاقية	276	02	18	2015	فرنسا	مصر	الاولى	11/5318	978-977-704-506-3

يتكون كتاب التربية الأخلاقية لمؤلفه ايميل دوركايم، من مجموع 18 محاضرة، مقسمة الى جزئين، ومقدمة، الجزء الأول، عناصر الحياة الأخلاقية، ويضم 07 محاضرات، والجزء الثاني بعنوان كيف نكون العناصر الأخلاقية عند الطفل، ويضم 10 محاضرات كان قد ألقاها ايميل دوركايم في جامعة السوربون بباريس، حول علم التربية، كان ذلك عامي¹ 1902-1903.

¹ ايميل دوركايم: التربية الأخلاقية، مرجع سابق، ص 01.

جدول رقم (26) يوضح توزيع محاضرات المدونة:

الرقم	الجزء الاول: عناصر الحياة الاخلاقية		الجزء الثاني: كيف نكون العناصر الأخلاقية عند الطفل	
	عنوان المحاضرة	الصفحة	الرقم	عنوان المحاضرة
01	روح الخضوع للنظام	18	08	الخضوع للنظام وعلاقته بعلم نفس الطفل
02	روح الخضوع للنظام (تابع)	34	09	النظام المدرسي
03	روح الخضوع للنظام (خاتمة)	48	10	العقوبات المدرسية
04	العنصر الثاني للروح الاخلاقية (تابع)	64	11	العقوبات المدرسية (تابع)
05	العنصر الثاني للروح الاخلاقية (خاتمة)	79	12	العقوبات المدرسية (خاتمة)
06	خلاصة البحث في العنصرين الأولين للحياة الأخلاقية	93	13	الغيرية عند الطفل
07	العنصر الثالث للروح الاخلاقية (خاتمة)	108	14	تأثير البيئة المدرسية
			15	البيئة المدرسية (خاتمة)
			16	تدريس العلوم (خاتمة)
			17	الثقافة الفنية

ليس من اليسير إجراء تحليلًا لكل محاضرات المدونة، إلا أن ضرورات البحث ودواعي وأغراض الدراسة تقتضي اختيار جزء فقط منها للتحليل بما يتناسب وفروض وإشكالية البحث، وسنفصل ذلك في العنصر الموالي للفصل والمتمثل في عينة الدراسة.

2 - عينة الدراسة (متن الدراسة):

بعد أن عرفنا مجتمع البحث لموضوع الدراسة، وهو عبارة عن مدونة كتابية، متمثلة في كتاب التربية الأخلاقية لمؤلفه إميل دوركايم، لذا فإن عينة الدراسة، سنختارها من مجتمع البحث المذكور أعلاه.

إن اختيار طبيعة العينة، خاضع لطبيعة المنهج الذي وظف للدراسة، وهو منهج التحليل النقدي للخطاب، ذي التوجه النصي. " فحسب أهم الباحثين السوسيو-لسانيين، الذين أسسوا لهذا المنهج، لا توجد طريقة محددة في اختيار نوع العينة أو حجمها، وأكثر ما يقال في هذا الموضوع، هو أن هدف البحث، هو الذي يحدد طبيعة العينة أو حجمها، بمعنى طبيعة المدونات اللغوية التي يجمعها الباحث كقاعدة للتحليل¹.

لذلك تم اختيار عينة للبحث، متمثلة في محاضرات الجزء الثاني من المدونة المذكورة أعلاه، والتي تم تقسيمها إلى قسمين، محاضرات القسم الأول موجهة للفرضية الأولى، ومحاضرات القسم الثاني موجهة للفرضية الثانية للبحث. والتي توزعت حسب أغراض البحث كالآتي:

جدول رقم (27) يوضح توزيع العينة حسب (المدونة اللغوية)

الجزء	عدد المحاضرات	النسبة %
الجزء الثاني: القسم الأول	05	50 %
الجزء الثاني: القسم الثاني	05	50 %
المجموع	10	100 %

¹ حفيظة مخنفر: مرجع سابق، ص 50.

يتضح من خلال الجدول أعلاه، أن نسبة توزيع المحاضرات في جزء المدونة، التي تم اختيارها، كان متساوي في التوزيع، بمجموع خمسة (05) محاضرات في كل قسم، أي بنسبة 50 % من المجموع العام، للجزء الثاني من المدونة والمقدر بعشرة (10) محاضرات.

جدول رقم (28) يوضح توزيع متون العينة حسب عدد الكلمات لكل متن:

المتن المدروس	عدد المحاضرات	عدد الكلمات	النسبة (%)
الجزء الثاني: القسم الأول	05	17248	51.80%
الجزء الثاني: القسم الثاني	05	16045	48.20%
المجموع	10	33293	100%

يتضح من الجدول أعلاه، أن عدد الكلمات في القسم الأول من الجزء الثاني، بلغ 17248 كلمة من مجموع 33293 كلمة، أي بنسبة 51.80% من المدونة، والقسم الثاني بلغ 16045 كلمة، بنسبة 48.20%، مما يلاحظ تقريبا التوازن والتقارب بين القسمين.

3 - منهج الدراسة:

لا تتحقق الأهداف المرجوة من الدراسة، إلا باختيار المنهج المناسب، لأنه يمثل الطريق الموصل الى الحقيقة. تعرف حفيظة مخنفر المنهج، قائلة: " والمنهج عبارة عن مجموعة من القواعد والتصورات والخطط، التي يتبعها الباحث، والتي تنير له طريق البحث في موضوع من الموضوعات، بدءا من مرحلة اختيار الموضوع، الى كتابة المقدمة والاشكالية وفرضيات و خطة البحث، واختيار المنهج الملائم، والأدوات الملائمة وجمع المادة العلمية النظرية والميدانية، وكيفية عرضها وتحليلها وتفسيرها، وصولا الى نتائج البحث، التي تحل اشكالية موضوع البحث"¹.

¹ حفيظة مخنفر: مرجع سابق، ص 53.

بالنظر الى طبيعة موضوع الدراسة الحالية، فإن المنهج الموظف فيها، هو منهج التحليل النقدي للخطاب، والذي يوظف لدراسة الظواهر من خلال تحليل النصوص، أي اللغة، ويدرس داخل النص ما قيل ومتى قيل وكيف قيل، كما أنه منهج يملك خاصية النفاذ داخل النصوص، ليكشف طبيعة العلاقات داخل الخطاب، ومدى اتفاقها أو تناقضها من خلال الخطاب، وينظر كذلك الى ما وراء النص، لتقييم البناءات الاجتماعية والثقافية وتبيان العلاقات والعمليات القائمة بينها وداخلها، وهو منهج نقدي، لأنه يسعى لكشف علاقات السلطة الكامنة وراء الخطاب وداخله.

استعانة بمرجعي نورمان فيركلاف، اللغة والسلطة¹. والخطاب والتغير الاجتماعي²، فقد تم انجاز دليل للتحليل وفق اشكالية البحث وأهدافه، وفق نموذج تم اقتباسه من المرجعين المذكورين، مع اجراء بعض التحوير والتعديل حسب أغراض الدراسة الحالية، مع العلم أن نموذج التحليل هذا قد وضعه نورمان فيركلاف، ليتم توظيفه من قبل الباحثين، في مختلف تخصصات العلوم الاجتماعية والانسانية، والتي تعنى بدراسات تحليل الخطاب، بما فيها علم الاجتماع، وفيما يلي نموذج التحليل الذي تم اعتماده في تحليل الخطاب ذي التوجه النصي المكتوب.

• نموذج التحليل النقدي للخطاب حسب نورمان فيركلاف:

ونموذج التحليل هذا يكون على مراحل، يتم التدرج فيها من تحليل الوحدات اللغوية الصغرى، الكلمات والألفاظ المستعملة الى تحليل الجمل والقضايا، وفق السياق الاجتماعي التي جاءت فيه.

¹ أنظر الفصل السابع من كتاب اللغة والسلطة، نورمان فيركلاف، ص 229.

² أنظر الفصل الثامن من كتاب الخطاب والتغير الاجتماعي، نورمان فيركلاف، ص 277

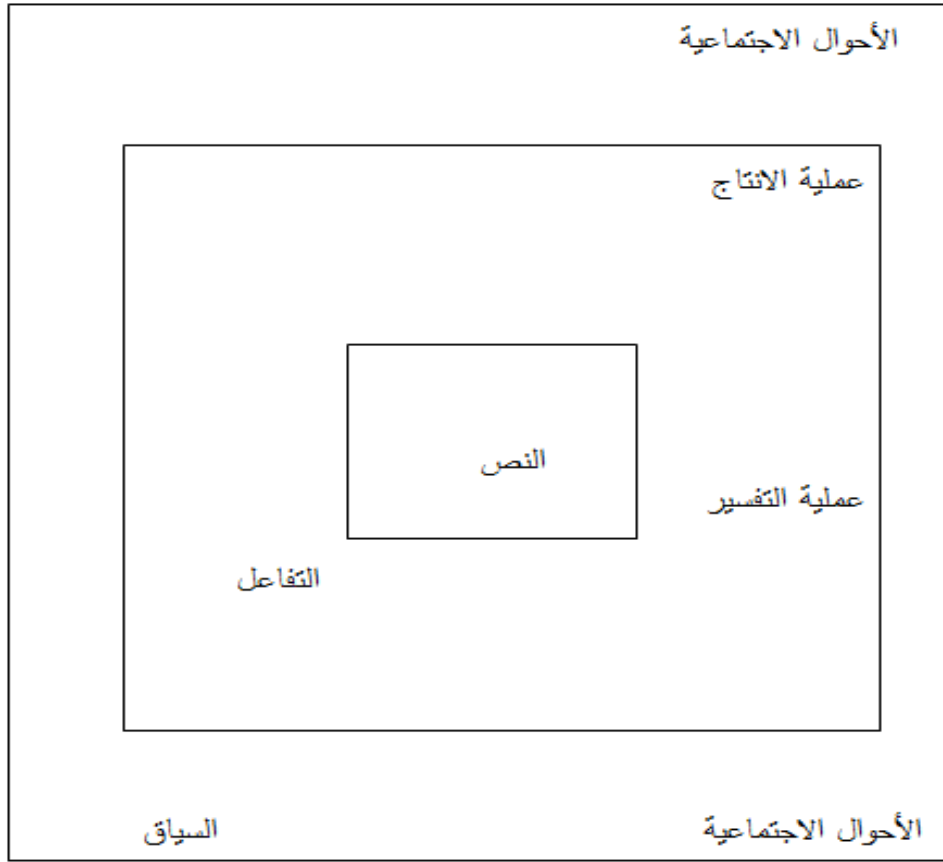
لقد حدد نورمان فيركلاف لبناء نموذجة للتحليل، ثلاث مستويات مختلفة للتنظيم الاجتماعي، أولها مستوى الحالة الاجتماعية، أو البيئة الاجتماعية المباشرة، التي يقع فيها الخطاب، وثانيها هو مستوى المؤسسة الاجتماعية، التي تشكل الإطار الأوسع للخطاب، وثالثها مستوى المجتمع كله¹.

وبالتوازي مع هذه الأبعاد أو المستويات الثلاثة للخطاب، تتحدد ثلاث مراحل للتحليل النقدي للخطاب وهي:

- الوصف: وهو تمثيل المرحلة الخاصة بالخصائص الشكلية للنص.
- التفسير: وهو يختص بالعلاقة بين النص والتفاعل، أي بالنظر الى النص باعتباره عملية انتاج، وباعتباره موردا في عملية التفسير.
- الشرح: وهو يختص بالعلاقة بين التفاعل والسياق الاجتماعي، أي بالتحكم الاجتماعي في عمليتي الانتاج والتفسير وآثارهما الاجتماعية.

¹ نورمان فيركلاف: اللغة والسلطة، مرجع سابق، ص 45.

الشكل 1: الخطاب باعتباره النص والتفاعل والسياق



• المرحلة الأولى: الوصف: حدد نورمان فيركلاف عشرة 10 أسئلة رئيسية وبعض الأسئلة الفرعية، التي يمكننا أن نسألها عن النص، إلا أننا سوف نختار منها، إلا ما يناسب موضوع الدراسة.

أ - على مستوى المفردات:

1 - ما القيم الخبراتية التي تتسم بها ألفاظ النص؟

- كيف يتجلى أسلوب تمثيل النص في مدى تأثير المدرسة في الحفاظ على النظام الاجتماعي؟

- كيف يتجلى أسلوب تمثيل النص في مدى تأثير النظام التربوي في الخضوع للنظام

الاجتماعي؟

- كيف يتجلى أسلوب تمثيل النص في مدى تأثير البيئة المدرسية بالتعلق بالهيئات الاجتماعية؟

- هل توجد في النص ألفاظ مختلف عليها أيديولوجيا؟

- ما علاقات المعنى المهمة أيديولوجيا (الترادف، والاشتغال والتضاد) القائمة بين الكلمات؟
- 2 - ما القيم العلائقية التي تتسم بها ألفاظ النص؟
- كيف تتجلى العلاقات الاجتماعية المجسدة عن طريق النص من خلال تأثير المدرسة في الحفاظ على النظام الاجتماعي؟
- كيف تتجلى العلاقات الاجتماعية المجسدة عن طريق النص من خلال مدى تأثير النظام التربوي في الخضوع للنظام الاجتماعي؟
- كيف تتجلى العلاقات الاجتماعية المجسدة عن طريق النص من خلال تأثير البيئة المدرسية بالتعلق بالهيئات الاجتماعية؟
- هل توجد تعبيرات تفيد التلطف في الخطاب؟
- هل توجد في النص ألفاظ واضحة الانتماء للأسلوب الرسمي (المؤسسي) أو غير الرسمي؟
- 3 - ما القيم التعبيرية التي تتسم بها الألفاظ في النص؟
- كيف تم تقييم جوانب الواقع الاجتماعي من خلال تأثير المدرسة في الحفاظ على النظام الاجتماعي؟
- كيف تم تقييم جوانب الواقع الاجتماعي في النص من خلال تأثير النظام المدرسي في الخضوع للنظام الاجتماعي؟
- كيف تم تقييم جوانب الواقع الاجتماعي في النص من خلال مدى تأثير البيئة المدرسية بالتعلق بالهيئات الاجتماعية؟
- ب - على مستوى النحو:
- 4 - ما القيم الخبراتية التي تتسم بها المعالم النحوية في النص؟
- 5 - ما القيم العلائقية التي تتسم بها المعالم النحوية في النص؟

6 - ما القيم التعبيرية التي تتسم بها المعالم النحوية في النص؟

- هل توجد معالم مهمة ذوات صيغة تعبيرية؟

- ما الوسائل المستخدمة للإحالة داخل النص وخارجه؟

ج - الأبنية النصية:

7 - ما أعراف التفاعل المستعملة؟

8 - ما الأبنية الواسعة النطاق التي يتسم بها النص؟

المرحلة الثانية: مرحلة التفسير والشرح.

ويتم فيها التحليل على مستوى العلاقة بين النص والتفاعل، أي باعتبار النص عملية انتاج وموردا، أي تحليل علاقة النص بالبناء الاجتماعي (مستوى السياق).

أ - مرحلة التفسير: ويتم فيها تحديد المجال المؤسسي الذي يحدث فيه التفاعل استنادا الى النظام الاجتماعي ثم نمط الحالة، ويتم من خلاله شرح مختلف الحثيات التي جاءت فيها الممارسة الخطابية، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

1 - ما الذي يحدث (النشاط أو المضمون)؟

2 - من الفاعل (الذوات)؟

3 - ما نوع العلاقات السائدة؟

4 - ما دور اللغة فيما يحدث (الروابط)؟

5 - على أي نمط للخطاب اعتمد انتاج النص؟

ب - مرحلة الشرح: ويتم من خلالها تحليل العلاقة بين التفاعل والسياق الاجتماعي، أي تحديد الآثار الاجتماعية، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

• على مستوى التحكم الاجتماعي:

- ما علاقات السلطة على المستويات الموقفية والمؤسسية والمجتمعية التي تساعد على تشكيل الخطاب؟

- على مستوى الأيديولوجيات:

- ما عناصر الموارد الذاتية ذات الطابع الأيديولوجي التي ينهل منها الخطاب؟

- على مستوى الآثار:

- ما موقع هذا الخطاب بالنسبة للصراعات على المستويات الموقفية والمؤسسية والمجتمعية؟

- هل هذه الصراعات سافرة أم خفية؟

- هل الخطاب معياري فيما يتعلق بالموارد الذاتية أم إبداعي؟

- هل الخطاب يسهم في الحفاظ على علاقات السلطة القائمة أم في تغييرها؟

4 - الشروط المنهجية للتحليل النقدي للخطاب عمليا:

لقد اتفق الباحثون في مجال تحليل الخطاب، أنه لا توجد إجراءات ثابتة للقيام بتحليل الخطاب¹. لأن المداخل تختلف إليه باختلاف الطبيعة الخاصة لكل مشروع بحثي، ومن أجل تدليل الصعوبات أثناء تطبيقه عمليا، فقد تم تحديد مجموعة من الملاحظات تعتبر بمثابة خطوطا توجيهية عامة، تحدد العناصر والاعتبارات الرئيسية، التي تنطبق على تحليلات الخطاب، تعتبر بمثابة شروط منهجية، استنادا الى الموقف أو الخلفية النظرية المتعلقة بالبحث.

تتلخص هذه الشروط في ثلاث عناوين رئيسية وهي: البيانات والتحليل والنتائج.

¹ نورمان فيركلاف: الخطاب والتغير الاجتماعي، مرجع سابق، ص 277.

4-1- البيانات:

أ- تحديد مشروع البحث:

ينبغي أن يكون تحليل الخطاب عملاً بينياً، أي مشتركاً بين عدة تخصصات علمية (علم اللغة، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، والتاريخ.....)، لأنه يبيدي اهتماماً بخصائص النصوص، وانتاجها، وتوزيعها، واستهلاكها، والعمليات الاجتماعية المعرفية، وبالممارسة الاجتماعية في مختلف مستوياتها وبالعلاقة بينها وبين علاقات السلطة.

ب- الكوربوس: (Corpus) المدونة (مجموعة النصوص)

يعتبر منظور المباحث المتخصصة، منظوراً مهماً في اختيار البيانات وبناء المدونة من عينات الخطاب، والتي يتم تحديدها واختيارها وفق متطلبات وأهداف وغايات موضوع البحث، كما أن طبيعة البيانات المطلوبة في بناء المدونة تتفاوت وفقاً لأسئلة البحث، ومدى الإشارة إلى مجموع الممارسة الخطابية سواء ما سبق تسجيله في الماضي أو ما هو جارٍ في الوقت الراهن، ما دام يدخل في إطار موضوع البحث. كما أنه يجب أن يجسد تكون الصورة الذهنية لنظام الخطاب في المؤسسة أو المجال المراد البحث فيه، وكذلك عمليات التغير التي يمر بها. والبت فيما إذا كانت المدونة يتجلى فيه بالدرجة الكافية تنوع الممارسات والتغير فيها في الحالات المختلفة، وكذلك الممارسة المعيارية والتجديدية¹.

ج- النسخ:

تتطلب أغلب البحوث في تحليل الخطاب، ضرورة نسخ الخطاب إذا كان منطوقاً، مثل الحوار، أو الخطب أو المحاضرات، بمعنى وضعه في صورة مكتوبة وذلك كي تسهل عملية تحليله.

¹ نورمان فيركلاف: مرجع سابق، ص 279.

توجد نظم مختلفة للنسخ، وهي تمثل مختلف معالم الكلام، بدرجات متفاوتة من التفصيل، مثل النغمة، والنبر، والوقفات، وتغير ارتفاع الصوت، وسرعة الإلقاء وهلم جرا¹. ومن المحال أن يوجد نظام يبين كل شيء والمسألة دائماً تتوقف على الحكم، على ضوء طبيعة وأسئلة البحث، ومعالم الكلام التي ينبغي اثباتها، ومدى التفصيل المطلوب، والحد الأدنى من دقة النسخ يتضمن تداخل الحديث بين المتحدثين، والوقفات، ولحظات الصمت الكامل، وهو يصلح للكثير من الأغراض.

د- تشفير العينات واختيارها داخل الكوربيس:

بحسب طبيعة الموضوع المدروس، من الباحثين من يفضل وضع شفرات معينة للكوربيس أو لأجزاء كبيرة منه، لإيضاح دلالة عامة، أو ربما فضلوا تلخيص الخطاب، أو تشفيره من حيث الموضوعات الواردة فيه. ويتم اللجوء الى هذا الأسلوب عندما يكون الخطاب نوعاً من المحادثة، أما عندما يكون الخطاب مدونة مكتوبة، فإن الإجراء يتم وفق إحصاء كلماته وتوزيعها خاصة أثناء مرحلة الوصف، أي دراسة المعالم الشكلية للنص (الدراسة اللغوية).

4-2- التحليل: ويشمل عموماً.

أ- تحليل الممارسات الخطابية

ب- تحليل النصوص

ج- تحليل الممارسة الاجتماعية

¹ نورمان فيركلاف: مرجع سابق، ص 282.

جدول رقم (29) يوضح مختلف مراحل تحليل النصوص¹.

المرحلة	عناصر التحليل	التحليل
تحليل الممارسة الخطابية	1- التداخل الخطابى 2- سلاسل التناص 3- ترابط المعنى 4 - أحوال الممارسة الخطابية 5- التناص السافر	- تحديد أنماط الخطاب - تحديد توزيع نمط عينة الخطاب - النظر في التفسيرات المترتبة على خصائص التناص والتداخل الخطابى - تحديد الممارسات الاجتماعية الخاصة بإنتاج النصوص واستهلاكها. - تحديد النصوص الأخرى المستفادة منها في تكوين النص قيد التحليل. - استكشاف الاختلافات (تمثيل النصوص، الافتراض المسبق)
تحليل النصوص	1 - التحكم في التفاعل. 2 - ترابط المعنى. 3 - التأدب. 4 - الجو الخلقى 5 - النحو - التعدي. التيمة. - النوعية. 6 - معنى الألفاظ. 7 - الصياغة	- وصف الخصائص التنظيمية الواسعة النطاق للتفاعلات. - تحديد من يتحكم في التفاعلات على هذا المستوى. - تبيان كيفية الترابط بين الجمل والعبارات في النص. - تحديد العلاقات الوظيفية بين العبارات والجمل في النص. - تحديد أكثر استراتيجيات التأدب والتلفظ المستعملة في النص. - تجميع المعالم المتنوعة التي تسهم في بناء الذات أو الهويات الاجتماعية. - الوظيفة الفكرية. - الوظيفة النصية. - وظيفة العلاقة بين الذات. - التركيز على الكلمات الأساسية. - مقارنة صياغة المعاني.
تحليل الممارسة الاجتماعية	1 - الاطار الاجتماعي للخطاب. 2 - نظم الخطاب. 3 - الآثار الأيديولوجية والسياسية للخطاب.	- تحديد العلاقات والأبنية الاجتماعية القائمة على الهيمنة او الاتفاق. - تحديد علاقة نموذج الممارسة الاجتماعية والخطابية لهذه الأبنية والعلاقات (تقليدية، معيارية، ابداعية، تجديدية، موجهة الى اعادة الهيكلة، معارضة...الخ). - تحديد العلاقة بين النموذج الحالي للممارسة الاجتماعية والخطابية وبين نظم الخطاب التي يستفيد منها. - تحديد نظم المعارف والمعتقدات. - تحديد العلاقات الاجتماعية. - تحديد الهويات (النفوس)

4-3- النتائج:

من وجهة نظر نورمان فيركلاف، رائد منهج التحليل النقدي للخطاب، أن النتائج المستقاة من بحوث التحليل النقدي للخطاب أيا كانت طبيعتها، تواجه معضلة كبيرة لكونها

¹ نورمان فيركلاف: مرجع سابق، ص 283.

تساهم بالدرجة الأولى في التغير الاجتماعي، متمثلة في إضفاء التكنولوجيا على الخطاب، باعتبارها ظاهرة واسعة الانتشار، وهو ما يعني استخدام البحوث الخاصة بالخطاب في إعادة تصميم أشكال الممارسات الخطابية وتدريب الناس على استخدام ممارسات خطابية جديدة. إن تكنولوجيات الخطاب مورد للهندسة الثقافية والاجتماعية، فالمعضلة ليست في نتائج بحوث تحليل الخطاب لذاتها، بل للآثار المترتبة عليها، كونها تعكس ممارسات اجتماعية وتنتج بذلك علاقات اجتماعية جديدة من شأنها التأثير على طبيعة البناء الاجتماعي برمته، ويعود ذلك بدرجة الى صعوبة التحكم في هذه النتائج، حيث يقول فيركلاف في هذا الصدد: "أول ملاحظة أبدتها هنا هي أنه إذا كان المحللون يتمتعون بقدر من التحكم في هذه كيفية استعمال النتائج، فإنهم من المحال أن يتمتعوا بالتحكم الكامل فيها بمجرد اعلان نتائجهم على الناس"¹.

ولتجنب الآثار غير المتوقعة لنتائج بحوث تحليل الخطاب، يؤكد فيركلاف على ضرورة ادراج عنصر خاص بالوعي النقدي باللغة، لمنح المعرفة اللازمة لإحداث التغيير، ومن أجل المساعدة لزيادة الوعي بالممارسة التي يشاركون فيها باعتبار الأفراد منتجين للنصوص ومستهلكين لها. أي الوعي بالقوى والمصالح الاجتماعية التي تشكل هذه النصوص، وعلاقات السلطة والأيديولوجيات التي تصطبغ بها، وبآثارها في الهويات الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية، والمعارف والمعتقدات، وبالدور الذي ينهض به الخطاب في عمليات التغير الثقافي والاجتماعي بما في ذلك إضفاء التكنولوجيا على الخطاب.

¹ نورمان فيركلاف: مرجع سابق، ص 293.

الفصل السادس

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

- تمهيد

- أولاً: عرض وتحليل نتائج الدراسة

1 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

2 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

- ثانياً: مناقشة نتائج الدراسة

1 - مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات

2- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة

والمشابهة

3 - مناقشة نتائج الدراسة في ضوء المقاربة السوسيولوجية

تمهيد:

بعد التطرق الى التراث النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة، حيث تم عرض الخطاب السوسيولوجي الدوركامي معالمة وأسسها، وانتقاله من حقل السوسيولوجيا الى حقل سوسيولوجيا التربية، كذلك تم التطرق الى مكونات البراديغم التوازني في سوسيولوجيا التربية ومكانة الخطاب التربوي الدوركامي من خلاله، بالإضافة الى تقديم نظرية الخطاب ومدخل التحليل النقدي للخطاب وأسسها المنهجية والنظرية، ومختلف مقارباته القديمة منها والحديثة، وقدمنا كذلك الطريقة المنهجية والمقاربة المناسبة، التي سنتبعها لدراسة هذا الموضوع. سنحاول من خلال هذا الفصل أن نعرض ونحلل النتائج التي توصلنا اليها خلال بحثنا، والتي هي اجابة عن تساؤلات الدراسة المعلن عنها في الفصل الأول والمتعلقة بالتحليل النقدي لخطاب البراديغم التوازني في سوسيولوجيا التربية من خلال كتاب التربية الأخلاقية لإيميل دوركايم.

أولاً: عرض وتحليل بيانات الدراسة (تحليل المتن المدروس).

1 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

سيتم في المبحث الحالي تحليل (المتن المدروس)، من كتاب التربية الأخلاقية والمعد للإجابة عن التساؤل الأول: هل يؤثر النظام المدرسي في الخضوع للنظام الاجتماعي من خلال ما طرحه إيميل دوركايم في كتاب التربية الأخلاقية؟

وقد تم عرض المتن المدروس كاملاً في الملاحق، وسيتم هنا تقطيع المتن المدروس الى مقاطع، والاكتفاء بتحليل العبارات والمنطوقات التي تخدم أهداف البحث، وذلك بغرض اختبار مدى صدق الفرضيات التي انطلقت منها الدراسة، وسيكون التحليل وفق نموذج

للتحليل النقدي للخطاب، تم بناؤه وفق النموذج الذي اقترحه نورمان فيركلاف، وقد تم عرضه بالتفصيل في مبحث الإجراءات المنهجية.

تحليل النص رقم (1) ملحق رقم (1)

1 - التحليل على مستوى الألفاظ والعبارات المستعملة في النص (الوصف):

أ - القيم الخبراتية والعلائقية والمعرفية:

روح الخضوع للنظام

الخضوع للنظام وعلاقته بعلم نفس الطفل

بعد أن حددنا العناصر المختلفة التي تتألف منها الحياة الأخلاقية يتعين علينا الآن أن نبحث عن الوسائل التي تمكنا من غرس هذه العناصر وتعهدها بالنمو في نفس الطفل. ولنبدأ بالعنصر الأول من العناصر التي حددناها فيما سبق وهو روح الخضوع للنظام. وتحدد طبيعة المسألة نفسها المنهج الذي سنتبعه. فنحن نعرف الغرض الذي نقصد اليه أو بمعنى آخر الغاية التي نريد أن نصل بالطفل الى بلوغها. ولكن الوسيلة التي تتلاءم مع⁽⁵⁾ تلك الغاية أو الطريق الذي يجب أن نجعله يسلكه، يتحدد حتما بالحالة التي يكون عليها الطفل في بداية المرحلة.

والواقع أن النشاط التربوي لا يبدأ من العدم بل يجب أن يبنى قواعده على أصول في نفسية الطفل. وللطفل طبيعة خاصة ولما كان الغرض هو تقويم تلك الطبيعة فيجب أن نبحث أولا لنعرفها حتى نستطيع أن نؤثر فيها عن طريق خبرة تامة. وعلى ذلك يجب أولا⁽¹⁰⁾ وقبل كل شيء أن نسأل أنفسنا: الى أي حد وبأية وسيلة تسمح نفسية الطفل أن تتقبل ما نريد أن نغرسه فيها من حالة خلقية جديدة أو بمعنى آخر ماهي غرائزه الطبيعية التي نستطيع أن نعتمد عليها حتى نحصل على الغاية المنشودة؟ فالوقت قد حان لنستعين بعلم نفس الطفل فإنه هو وحده الذي يستطيع أن يمدنا في هذه النقطة بالمعلومات اللازمة.

جاء في السطر (5) "وتحدد طبيعة المسألة نفسها المنهج الذي سنتبعه"، يوعز إيميل دوركايم في هذه العبارة الى أهمية المنهج في دراسته للظواهر الاجتماعية والتربوية، فحسب كلامه

أن غرس فضيلة روح الخضوع للنظام في نفس الطفل لا يتحقق إلا بوجود منهج مناسب، وقضية المنهج عند ايميل دوركايم شغلت حيزا كبيرا في فكره السوسيولوجي، وقد ألف في ذلك كتابه (قواعد المنهج في علم الاجتماع).

ثم يقابل خبرته في ضرورة اختيار المنهج الملائم الى تناول الحديث عن طبيعة الظاهرة المراد دراستها، وهي طبيعة الطفل في السطر(11): " وللطفل طبيعة خاصة ولما كان الغرض هو تقويم تلك الطبيعة فيجب أن نبحث أولا لنعرفها حتى نستطيع أن نؤثر فيها عن خبرة تامة". ويدلف في معرض حديثه عن طبيعة الطفل النفسية الى الوسيلة التي بها يستطيع سبر أغوارها، وتكون قابلة أن نغرس فيها ما نريد من حالة خلقية جديد، فيقول في السطر(15): " فالوقت قد حان لنستعين بعلم نفس الطفل فإنه هو الوحيد الذي يستطيع أن يمدنا في هذه النقطة بالمعلومات اللازمة".

فالأسطر (5)، (11)، (15) تتم عن قيم خبراتية ومعرفية، جاءت معانيها متسلسلة ومتراصة، بدءا من تحديد الموضوع فالمنهج ثم الوسيلة، وهي جملة الشروط المعرفية والمنهجية التي يتميز بها الفكر السوسيولوجي الدوركايمي.

..... وسنرى الآن أن فرضنا هذا يتحقق على الخصوص بالنسبة لروح (21)

للنظام، إذ يمكننا أن نقول في الواقع أن العناصر التي تتكون منها تلك القاعدة الخلقية لا توجد بشكلها المحدد في شعور الطفل، وترجع هذه العناصر الى عنصرين اثنين:

فهناك أولا الميل الى الحياة المنظمة. فلما كان الواجب يتكرر بصورة(25)

واحدة في الظروف المتشابهة، وكانت الظروف الأساسية في حياتنا تتحدد

لكل واحد وكل واحدة بطبيعة الجنس والحالة المدنية والمهنة والمركز الاجتماعي

يستحيل علينا إذن أن نحب أداء واجبا إذا كنا نتبرم بكل عادة منظمة.

فالنظام الأخلاقي برمته يقوم على تلك الروح النظامية. ولا يسير دولا

العمل في نظام وانجام في الحياة الجمعية إذا لم يقم كل انسان مكلف بوظيفة(30)

اجتماعية سواء أكانت منزلية أو مدنية أو مهنية بواجبه في الوقت المحدد

و بالطريقة المحددة.

ينطلق دوركايم من فرضية أن الحالات العقلية التي تهتم التربية بإيقاظها عند الطفل لا توجد إلا على شكل استعدادات غامضة تختلف كثيرا في شكلها عن الشكل النهائي الذي يجب أن تكون عليه عند النضوج.

ولكي يؤكد تحقيق هذا الفرض، يضرب مثالا بروح الخضوع للنظام، كعنصر من عناصر القاعدة الخلقية، فقد ورد في السطر (21) العبارة " وسنرى الآن أن فرضنا هذا يتحقق على الخصوص بالنسبة لروح الخضوع للنظام، إذ يمكننا أن نقول في الواقع أن العناصر التي تتكون منها تلك القاعدة الخلقية لا توجد شكلها المحدد في شعور الطفل"، فالعبارة تحمل قيمة خبراتية لحالات الشعور الغامض لدى الطفل قبل سن النضوج، وعدم اكتمال شكل عناصر القاعدة الخلقية "روح الخضوع للنظام" في شعوره.

يوعز دوركايم هذا النقص الناجم في شعور الطفل لعناصر تلك القاعدة بعنصرين اثنين: فالأول يتمثل في الميل الى الحياة المنظمة، والذي يتعلق بتكرار الواجب في شكل صورة واحدة، فقد ورد في السطر (25) العبارة " فكلما كان الواجب يتكرر بصورة واحدة في الظروف المشابهة، وكانت الظروف الأساسية في حياتنا تتحدد لكل واحد ولكل واحدة بطبيعة الجنس والحالة المدنية والمهنية والمركز الاجتماعي يستحيل علينا إذن أن نحب أداء واجبا إذا كنا نتبرم من كل عادة منظمة"، فالعبارة تحمل قيمة علائقية بين أداء الواجب وتكراره وقبول والالتزام بالحياة المنظمة.

جاءت العبارة التالية في السطر (29) " فالنظام الأخلاقي برمته يقوم على تلك الروح النظامية..... بالطريق المحددة" تحمل قيمة خبراتية واضحة والفاظها توحى بالانتماء للأسلوب الرسمي، ففي العادة أن اللوائح الرسمية في المؤسسات التابعة للدولة تحمل مثل هكذا تعليمات تلح وتؤكد على ضرورة الالتزام بأداء الواجبات في الوقت المحدد وبالطريقة المحددة.

غير أننا نلاحظ أن نشاط الطفل يتصف على العكس بالفوضى المطلقة⁽³³⁾

وعدم الانتظام في جميع تصرفاته. فالطفل ينتقل من خاطر الى آخر ومن شاغل الى آخر ومن عاطفة الى أخرى بسرعة عجيبة. ولا يثبت مزاجه على حالة واحدة فنراه يثور ثم تختفي ثورته ويحل محلها الهدوء في الحال أو يبكي بعد ضحك

أو يميل ويألف بعد كراهية وازورار دون أن يكون لذلك سبب واضح أو على الأكثر تحت تأثير أنفه الأسباب⁽³⁸⁾.

بعد أن أوضح دوركايم أن الميل الى الحياة المنظمة هو أحد العناصر التي تحدد الخضوع لروح النظام في الأسطر (25)،(26)،(27)،(28)، والذي جاءت تحمل قيم خبراتية واضحة، فشرط الميل للخضوع للنظام يستلزم عدم التبرم من أي عادة منظمة.

والعبارة التالية في السطر(29) " فالنظام الأخلاقي برمته يقوم على تلك الروح النظامية، ولا يسير دولاب العمل.....المحددة" تحمل قيمة خبراتية وعلائقية، تتحدد بوجوب التزام الفرد المكلف داخل المجتمع بضرورة أداء واجباته في الوقت المحدد وبالطريقة المحددة.

يعود دوركايم لحالة الطفل وهو موضوع خطابه برمته تقريبا، خصوصا في اثبات عنصر روح الخضوع للنظام، ومن أجل تحقيق الافتراض الذي طرحه في مطلع كلامه، على أن حالة الطفل العقلية غير ثابتة ومتقلبة المزاج.

فالسطر(33) يحمل العبارة التالية: " غير أننا نلاحظ أن نشاط الطفل يتصف على العكس بالفوضى المطلقة" يؤكد لنا قيمة خبراتية مفادها أن شعور الطفل غير ثابت ومتقلب المزاج، وهذا معروف بالاتفاق والملاحظة.

فبالأسطر (33)،(34)،(35)،(36)،(37)، جاءت شارحة بالتفصيل لحالة الطفل النفسية والعقلية، إلا أن دوركايم لم يحدد بدقة سن الطفل التي تطابق هذه الحالات المذكورة، فالمتعارف عليه أن علم النفس ومن خلال التجارب والدراسات الميدانية استطاع أن يحدد مجموعة التصرفات العقلية والسلوكية المرتبطة بالمراحل العمرية للطفل، فالواضح من ذلك أن دوركايم يبتعد عن الإطناب والتحديد في هاته النقطة لأن ما يهيمه هو اثبات تحقق الافتراض، ما دام أنه حدد شرط تحققه بمرحلة ما قبل النضوج، لأن المتفق عليه أنها مرحلة الطفولة. كما نلمس بوضوح أنه يتحاشى الغوص والإطناب أكثر في تفاصيل وتفسير بعض المفاهيم التي تنتمي بجلاء الى علم النفس، قد يسقطه في فخ التضاد الأيديولوجي، بعد أن أثبت بوضوح قبوله لعلم النفس كأحد الوسائل التي تمدنا بالمعلومات اللازمة في موضوع روح الخضوع للنظام.

.....فترة وجيزة إذ سرعان ما يمتلكه السأم منه فينتقل الى لعبة أخرى (39).

ونستطيع أن نجد آثار تلك الحركة الدائمة فيما يلاحق به والديه من أسئلة

دون كلل. وقد وجد البعض في ذلك نواة أولية للغريزة العلمية ولكننا

لا نقبل هذه المقارنة إلا بتحفظ. فالطفل حين يسأل يشعر بلا شك بضرورة

ترتيب الأشياء التي يراها والمشاعر التي يحسها داخل ذلك الإطار الصغير

من الأفكار التي تتكون منها عقليته. وهذه الرغبة في ربط المعلومات (44).

أساس كل معرفة علمية. ولكنها في حالة الطفل رغبة عارضة متقلبة.

السطر (41) يحمل تناص للخطاب يتمثل في القول بإمكان وجود نواة للغريزة العلمية

للطفل بسبب تلك التصرفات التلقائية والأسئلة العفوية التي ما يلبث يطرحها باستمرار على

والديه، إلا أن دوركايم لا يقبلها إلا بتحفظ، ويبرر تحفظه في السطر (42) قائلاً: " ولكننا لا

نقبل هذه المقارنة إلا بتحفظ. فالطفل حين يسأل يشعر بلا شك بضرورة ترتيب الأشياء التي يراها

والمشاعر التي يحسها داخل ذلك الإطار الصغير التي تتكون منها عقليته". والألفاظ توحي بقيمة

خبرائية. ويواصل في السطر (44) " وهذه الرغبة في ربط المعلومات أساس كل معرفة علمية. ولكنها

في حالة الطفل رغبة عارضة متقلبة" والعبارة تؤكد قيمة معرفية تتمثل في أسس المعرفة العلمية.

إلا أنها عند الطفل عارضة ومتقلبة وهذا هو السبب الذي جعل دوركايم يقبلها بتحفظ.

..... ويقول سالي Sully¹

" إن الشعور بالجهل لا يظهر تماماً (49)

لدى الطفل ورغبته في المعرفة لا يدعمها ولا يثبتها على شيء بالذات شغف

طبيعي محدد. ولذلك فإن الآباء لا يلبثون أن يدركوا أن عقل الصغير قد

خلق بعيداً عن موضوع سؤاله وأن خياله يتجول في آفاق أخرى وذلك

قبل أن يكون الجواب قد هيئ له".

في السطر (49) العبارة لسالي Sully تعزز ما طرحه دوركايم حول شعور الطفل

وحالته العقلية، والعبارة تحمل قيمة خبرائية ومعرفية، وتشكل علاقة للمعنى مهم أيديولوجيا،

وتترادف واضح بين ما طرحه دوركايم وسالي، والترادف في المعنى أحد القواعد التي تتشكل

¹ - Sully James: Teacher's Handbook of Psychology, The Basis of The «Outlines of Psychology» New York. D. Appleton and Company 1,3 and 5 Bond Street 1886, P 401.

منها القيم الخبراتية والمعرفية، كما أنها تحمل تفسيراً آخر له علاقة بالأسلوب في الخطاب، سيتم تقديمه في المراحل القادمة للتحليل.

وفي هذه النقطة بالذات كما في غيرها يمثل الطفل مرحلة أو صفة مميزة⁽⁵⁶⁾

تتصف بها العقلية البدائية. فالشعوب التي لم تتخط بعد أدنى أشكال

الحضارة تتميز في الواقع بهذا النوع من عدم الاستقرار في الأفكار

والعواطف وكذلك بعدم وجود اتصال واضح في تصرفات الفرد.

ينتقل دوركايم من الحالة الفردية الى الحالة الجماعية، ومن الفرد الى المجتمع، وهو الأسلوب المعروف عنده بالثنائيات في كل مراحل تفكيره السوسيولوجي، وينقل الحالة العقلية للطفل قبل مرحلة النضوج الى حالة المجتمع البدائي، فهو يرى أن حالة الشعور غير الثابت والمتقلب هي صفة الشعوب البدائية، فالسطر⁽⁵⁶⁾ والذي يليه يحمل قيمة خبراتية ومعرفية، تشبه الحالة العقلية للطفل بأنها صفة مميزة تتصف بها عقلية الفرد البدائي.

وتكفي في كثير من الأحيان حادثة تافهة لتولد في شعور الفرد ثورات عنيفة. ثم⁽⁶¹⁾

لا يلبث الهياج العنيف أن يتحول الى هدوء ووداعة بتأثير إشارة بسيطة

أو لفظة أو كلمة. وقد يحدث العكس احياناً فتفاجأ بالتهديد بالموت بعد

أن كنت في اللحظة السابقة موضع الحفاوة والترحيب الحار.

يصف دوركايم بوضوح تصرفات الفرد البدائي وردود أفعاله ليثبت مدى تطابقها مع الحالة العقلية للطفل قبل مرحلة النضوج، فالسطر⁽⁶¹⁾ يحمل العبارة " وتكفي في كثير من الأحيان حادثة تافهة..... الحار " وهي تؤكد قيمة خبراتية ومعرفية، استقاها دوركايم من عالم الاجتماع لوسيان ليفي برونل Lucien Lévy-Bruhl، من كتابيه « الوظائف العقلية في المجتمعات البدائية » و « العقلية البدائية » وسيأتي تفصيل ذلك في مراحل تحليل المستويات اللغوية للخطاب.

وقد استطاع المستكشفون بعد أن عرفوا تلك الخاصية التي تتميز بها نفسية البدائي أن⁽⁶⁵⁾

يستغلوها في كثير من الأحيان في تحقيق مآربهم، وليس من العسير على

كل حال أن ندرك أن الميل الى النظام والنشاط الرتيب المتصل لم يكونا

إلا ثمرة لحضارة متقدمة.

يبين دوركايم في السطر (65) النتائج الوخيمة التي انتجتها الانثروبولوجيا الناجمة عن الاستكشافات التي حققها الانثروبولوجيين على الشعوب البدائية ومدى استغلالهم لخصائص تلك الشعوب من أجل تحقيق مآربهم والمتمثلة في مختلف الحركات الاستعمارية التي تعرضت اليها تلك الشعوب، لا تزال لحد الآن تعاني من مخلفات تلك الآثار على مختلف الأصعدة. ويقر بأن الميل الى النظام والنشاط الرتيب كان ثمرة للحضارة الغربية، والعبارة التي يحملها السطر (65) تدل على قيمة خبراتية ومعرفية، بسبب ما تحقق لدى المستكشفون من نتائج.

..... فالمجتمعات البسيطة جدا التي نشأت في الأصل (68)

لم يكن لديها كثير من النشاط الموحد وبالتالي لم يكن لديها كثير من الحركات المنظمة. ولم يكن للحياة الجمعية في الواقع مظهرها المتصل المتلاحق الذي نعرفه اليوم.

السطر (68) يحمل قيمة خبراتية ومعرفية تتمثل في مدى افتقار المجتمعات البسيطة للنشاط الموحد والحركات المنظمة، والذي يقصد به ظاهرة تقسيم العمل، الذي أصبح سمة بارزة في المجتمعات المعاصرة.

..... بل كانت تتجلى فقط في مناسبات متفرقة (71)

حين تجتمع القبيلة لاحتفال ديني أو لتصرف بعض الأمور العامة أو لتنظيم حملة للصيد أو القتال. وفيما عدا هذه المناسبات المتقطعة يترك الفرد نفسه فريسة لهواجسه وأوهامه ولا يكلف بعمل محدد يجب عليه أن يؤديه في موعد محدد وبطريقة خاصة ولا يهتم المجتمع بالكيفية التي يشغل بها وقته وهو لذلك لا يضطره الى انتظام قد يكون فيه شيء من العنت والارهاق (76).

لتأكيد غياب الميل الى الحياة المنظمة في المجتمعات البسيطة، وافتقارها لظاهرة تقسيم العمل إلا في مناسبات محدودة جدا، جاء في السطر (71) العبارة التالية: " بل كانت تتجلى فقط في مناسبات متفرقة، حين تجتمع القبيلة لاحتفال ديني.....القتال"، والعبارة تحمل قيمة خبراتية وعلائقية لمدى اتصال وعلاقة الفرد بالجماعة، ولمدى تحديد أداء الواجبات. باستثناء ما ذكر في العبارة أعلاه، من مهام شبه منتظمة، يتجلى انقطاع اتصال الفرد بالقبيلة تماما، والسطر (73) يوضح ذلك بجلاء، في العبارة التالية: " وفيما عدا هذه المناسبات المتقطعة يترك

الفرد نفسه فريسة لهواجسه وأوهامه ولا يكلف بعمل محدد يجب عليه أن يؤديه وبطريقة خاصة....." فالعبارة تحمل قيمة خبراتية، تتمثل في مدى وضوح التبرم من كل عادة منظمة والابتعاد عن الميل الى الحياة المنظمة. والسطر(75) يمدنا بقيمة علائقية اجتماعية من خلال العبارة التالية: "....ولا يهتم المجتمع بالكيفية التي يشغل بها وقته وهو لذلك لا يضطره الى انتظام قد يكون فيه شيء من العنت والإرهاق" تتمثل في مدى تحرر الفرد في المجتمع البسيط من سلطة ضبط المجتمع له، واهمال أي كيفية أو طريقة يفرضها المجتمع على الفرد في كيفية تنظيم وقته وأداء واجباته اتجاهه.

.....ولكن الأمر ليس كذلك في مجتمعاتنا الكبيرة الحالية، فنظام⁽⁷⁷⁾

تقسيم العمل الذي يسود فيها يحتم أن تتم الأعباء المختلفة التي يكلفها الأفراد في تعاون وانتظام. ووظائف المجتمع يقوم بعضها على بعض ويؤثر بعضها في بعض. ولذلك فمن المستحيل أن تترك للأهواء الفردية بل يجب أن تنظم حتى يتم التعاون. وهذا هو أساس الانتظام الشامل في حياتنا.

ينتقل دوركاييم الى المجتمع المعاصر، ويؤكد أن الأمر عنده يختلف تماما في المجتمع البدائي، الذي تكلم عليه من قبل. فالمجتمع المعاصر يسوده ظاهرة تقسيم العمل، فالسطر(77) يوضح أن نظام تقسيم العمل يفرض على الأفراد ضرورة التعاون والانتظام في أداء الواجبات والأعمال، ووظائف المجتمع يستحيل أن تترك للأهواء الفردية، بل تتم في انتظام دقيق لضمان التعاون، وهذا هو أساس الانتظام أو الحياة المنظمة، فالعبارة الواردة في السطر(77) تؤكد قيمة خبراتية وعلائقية اجتماعية، تتمثل في علاقة الفرد بالمجتمع الصناعي الحديث المبني على نظام تقسيم العمل، المفضي حسبه الى ضرورة التعاون بين الأفراد، من أجل ضمان الانتظام في الحياة.

ولا نستطيع أن نجد لحظة واحدة في يومنا لا نعمل فيها لخدمة النظام⁽⁸²⁾

الاجتماعي. وإذا كانت المهن الاقتصادية نفسها لا تخضع لنظام مباشر

كالوظائف العامة إلا أنها تتأثر أيضا بالحياة الجمعية. وكثيرا ما نسخر

من الموظف الصغير الذي يؤدي كل يوم حركات بعينها ولكنه في الواقع

ليس إلا صور مبالغ فيها بعض المبالغة لنوع الحياة التي يحياها كل منا

بدرجات متفاوتات فبرنامج وظائفنا محدد في معظمه وسيزداد على الدوام⁽⁸⁷⁾

تحديدا ودقة. وإذا كان هذا الانتظام في الحياة وليد الحضارة فإن ذلك يفسر دون عناء عدم وجوده عند الطفل.

لتأكيد طابع الحياة المنظمة في المجتمع المعاصر، وغياب أي لحظة للأهواء الفردية أو ضياع أي وقت بدون عمل محدد، يؤكد دوركايم في السطر (82) قائلا: " ولا نستطيع أن نجد لحظة واحدة في يومنا لا نعمل فيها لخدمة النظام الاجتماعي"، فالعبارة تحمل قيمة خبراتية وعلائقية، بمدى قيمة العمل في المجتمع المعاصر، وكذلك بمدى علاقة الفرد بالنظام الاجتماعي من خلال ظاهرة تقسيم العمل.

نلمح تصريح واضح وجديد في القيمة العلائقية أعلاه، يطرحها دوركايم، تتمثل في مخرج جديد وصريح، بصيغة اقتران النفي والجمع في الآن، مفادها أننا لا نضيع لحظة واحدة في يومنا من أجل خدمة النظام الاجتماعي، وهذه إحدى ثمرات الفكر السوسيولوجي الدوركايمي في تفسير التغير الاجتماعي من خلال دور البناء الاجتماعي في خدمة النظام الاجتماعي. في سبيل البحث عن التعميم، من خلال أداء المهن المختلفة التي تتعلق بتقسيم العمل، وكذلك من أجل اثبات الانتظام في الحياة الجمعية للمجتمع المعاصر، ينتقي دوركايم نمطا من المهن، التي قد تتبادر إلى الأذهان إمكان عدم اتساقها مع قانون الحياة المنظمة، وذلك راجع لطبيعتها وخصوصيتها، عكس الوظائف العامة، وهي المهن الاقتصادية بأنواعها، فيشير إلى تأثيرها بالحياة الجمعية أو أساس الانتظام، الذي هو صفة مميزة للمجتمع الصناعي المعاصر، فالأسواق على سبيل المثال، رغم طبيعتها الاقتصادية، إلا أنها في ظل المجتمعات الحديثة تعمل برتبة وبتوقيت ومكان محددين، وبأدوار منظمة، وبآليات ورتابة دقيقة في مختلف عملياتها من بيع وشراء وتبادل وغيرها من العمليات. هذا الانتقاء المبني على اختيار الخاص لتأكيد العام، واستجلاء أوجه الاختلاف للوصول للتشابه، ميزة ينفرد بها الفكر السوسيولوجي الدوركايمي، وهي قيمة خبراتية ومعرفية حملتها عبارة السطر (83) والذي يليه. ويدلف في السطر (85) بمثال آخر لتأكيد التشابه والمماثلة بصورة الموظف في أداء وظائفه ومدى انسجامه مع الحياة الذي يحياها، وهي الحياة المنظمة، أو الحياة الجمعية، والتي تزداد يوما بعد يوم أكثر انتظاما ودقة حسب تعبيره، وهي نفس الحياة التي يحياها كل

فرد داخل المجتمع الحديث وبدرجات متفاوتة. ويربط هذا الانتظام في الحياة بالسياق الحضاري الذي يعيشه المجتمع الحديث.

بعد أن أثبت دوركايم أن الميل إلى الانتظام في المجتمعات المعاصرة مرده إلى ظاهرة تقسيم العمل، التي توزع الأدوار والمهن على الأفراد في انتظام دقيق، وباستمرارية متزايدة، وقد خلص إلى نتيجة مفادها أن هذا الترتيب والانتظام يصب في مصلحة عليا، وهي خدمة النظام الاجتماعي. وهو في المحصلة وليد الحضارة والتقدم التي عرفتتها المجتمعات الحديثة. ولكي ينفي تماما عدم وجود هذا الترتيب عند الطفل والمجتمعات البدائية، ورد في السطر (89) العبارة التالية: " وإذا كان هذا الانتظام في الحياة وليد الحضارة فإن ذلك يفسر دون عناء عدم وجوده عند الطفل"، والعبارة تحمل قيم خبراتية ومعرفية تفسر لنا النفي عن طريق الإثبات.

ننتقل الآن إلى النقطة الثانية وهي أن روح الخضوع للنظام يتضمن كما⁽⁹⁰⁾

قلنا تهذيب الشهوات والتحكم في النفس. وتدلنا التجربة اليومية على

أن هذه الصفات تعزز الطفل على الأقل إلى أن يبلغ سنا معينة. فالطفل

لا يشعر بتاتا بأن هناك عوائق طبيعية تحد من رغباته. فإذا أحب شيئا فإنه

يطلب منه المزيد على الدوام. وهو لا يمتنع من نفسه ولا يرضى بسهولة أن⁽⁹⁴⁾

نمنعه. وهو لا يشعر كما يشعر الشخص البالغ بأن هناك قوانين طبيعية

يجب الخضوع لها. إذ أن هذه القوانين لا وجود لها في نظره. وهو لا يميز

بين الممكن والمستحيل وبالتالي لا يشعر أن الحقيقة تضع أمام رغباته حدودا

لا يمكن تخطيها⁽⁹⁸⁾.

بعد أن بين دوركايم طبيعة الطفل العقلية، بأنها غير ثابتة ومتغيرة على الدوام، وبأنها على هاته الحالة لا تقبل أن تخضع لروح النظام بسهولة، وأن الميل للحياة المنظمة لا توجد عند الطفل قبل مرحلة النضوج. ينتقل إلى النقطة الثانية التي تتشكل منها القاعدة الخلقية لروح الخضوع للنظام، والتي تتمثل في وجوب تهذيب الشهوات والتحكم في النفس، فما هي السبل إلى تقويم هذه الصفات في نفسية الطفل وهو على الحالة التي ذكرها في النقطة الأولى؟

ينطلق دوركايم من التجربة اليومية، كوسيلة للاستدلال، فيقول في السطر (91): " وتدلنا

التجربة اليومية على أن هذه الصفات تعزز الطفل على الأقل إلى أن يبلغ سنا معينة" فالعبارة تحمل قيمة خبراتية ومعرفية مفادها أن نفسية الطفل قبل بلوغ سن معينة لا تقبل التقويم والتحكم فيها.

ويقدم الإجابة على ذلك، بأسباب طبيعية تتعلق بنفسية الطفل، فيقول في السطر (93): " فالطفل لا يشعر بتاتا بأن هناك عوائق طبيعية تحد من رغباته. فإذا أحب شيئاً فإنه يطلب منه المزيد على الدوام" فالعبارة تحمل قيمة خبراتية تتمثل في غريزة حب التملك للأشياء عند الطفل، وعدم شعوره بوجود عوائق طبيعية تحد من رغباته. وبنفس القيم الخبراتية في الأسطر (94)، (95)، (96)، (97).

..... ويخيل إليه أن كل شيء يجب أن يسخر له ويتبرم بمقاومة⁽⁹⁸⁾

الأشياء تبرمه بمقاومة الأشخاص له. والانفعال الذي يبين بوضوح تلك الصفة التي تميز مزاج الطفل هو الغضب. وكلنا يعرف أن الطفل كثيراً ما يغضب ويظهر الغضب عنده في أعنف صوره.

السطر (98) يصف لنا حالة من الحالات العقلية التي يتصف بها عقل الطفل، وهي أنه يتراء له أن كل الأشياء الموجودة بمحيطه قد سخرت له، ومن ثم فهو يبدي مقاومة للأشخاص حين منعه من الحصول عليها تعادل مقاومته للاحتفاظ بها أو أكثر، والعبارة تحمل قيمة خبراتية وعلائقية.

يترتب على هاته الصفة أو الحالة لدى الطفل، والتي تميز مزاجه في غالب الأحيان الانفعال والغضب، فالسطر (100) يحمل العبارة: " وكلنا يعرف أن الطفل كثيراً ما يغضب ويظهر الغضب عنده في أعنف صوره" تؤكد قيمة خبراتية ومعرفية. يستدل دوركايم لتوضيح وتأکید هذه الصفة عند الطفل بقول داروين في السطر (100): " إن الأطفال الصغار حين يملكهم الغضب يتمرغون في الأرض على ظهورهم وعلى بطونهم صائحين، يركلون بأرجلهم ويقطعون بأظافرهم ويضربون بأيديهم كل ما يجدونه أمامهم" فالسطر يحمل قيمة خبراتية ومعرفية مفادها الى الاعتقاد بأن الحركات التي يأتونها لا تكفي لتهدئة أعصابهم الثائرة.

..... وليست هناك حالة كهذه⁽¹⁰⁵⁾

يظهر فيها التعارض بوضوح تام مع السيطرة على النفس التي تفرضها روح النظام. فحالة الغضب تتضمن في الواقع تغييراً وقتياً للشخصية. فنقول عن الشخص في حالة الغضب أنه لا يشعر بنفسه وأنه لا يميز ما يفعل وأنه قد خرج عن حدوده.

السطر (105) " وليست هناك.....روح النظام" تحمل قيمة خبراتية ومعرفية في مدى شدة التعارض بين حالة الغضب والسيطرة على النفس التي تفرضها روح الخضوع للنظام.
السطر (107) " فحالة الغضب خرج عن حدوده" تحمل قيمة معرفية تفسر حالة الشخصية عند الغضب.

..... والغضب من الانفعالات القليلة التي تستبد (109)

بالمرء، فإذا ما انفجر مرجه وكان عنيفا طغى على ما عداه من العواطف وطرده كل الاحساسات الأخرى التي قد تخفف من حدته ويترعب بمفرده في انحاء الشعور. يركز دوركايم على الغضب دون غيره من الانفعالات الأخرى المصاحبة للشخصية، لأنه يدرك جيدا أن الغضب هو أعتاها وأشدّها صلابة في التقويم والتهذيب والتقليل من حدته، وفي هذا ما يعزز كلامه، من أن جل الشرائع السماوية والأديان، تناولت باهتمام موضوع الغضب وما يترتب عليه. وقد حذرت من خطورته على النفس البشرية ومن نتائجه على المجتمع برمته.

وفي شريعتنا الغراء ما يثبت ذلك، من قوله عز وجل في محكم تنزيله: ﴿الذين ينفقون في السراء والضراء والكاظمين الغيظ والعافين عن الناس والله يحب المحسنين﴾¹.

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: ﴿ لا تغضب ولك الجنة﴾²

يدرك دوركايم جيدا ظروف السياق التاريخي، الذي يعيشه المجتمع الفرنسي، والتحولت البنيوية الحاصلة، ويدرك كذلك، أنه إذا توسعت دائرة الغضب وتحولت من الحالات الفردية الى المجتمعية، وأصبحت صفة ملازمة للمجتمع وما ينجر عنها من اضطرابات واختلالات على النظام الاجتماعي برمته.

السطر (109) يحمل العبارة التالية: " والغضب من الانفعالات القليلة.....الشعور"، يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية وعلائقية، تبرز خطورة الغضب على الشخصية ومدى شدته وطغيانه على كل الانفعالات والاحاسيس الأخرى.

¹ سورة آل عمران، الآية 134.

² حديث صحيح رواه الامام احمد في المسند 484/3 حديث رقم 15964.

وهكذا نرى بعد الشقة بين النقطة التي يبدأ منها الطفل والنقطة التي (120)
نريد أن نوصله إليها.

السطر (120) يحمل قيمة خبراتية ومعرفية، في مدى بعد المسافة بين حالة الطفل النفسية والعقلية، التي تم شرحها وتوضيحها، وبين الحالة المراد أن يكون عليها، وهي الاتزان والاعتدال، والأهم تطويعه وتهذيب مزاجه من أجل الوصول الى عنصر القاعدة الخلقية " روح الخضوع للنظام"

..... هذه المرحلة (124)

الطويلة التي قطعتها الإنسانية في قرون عديدة يتعين على النشاط التربوي أن يؤهل الطفل لعبورها في بضع سنوات.

يمثل دوركايم مرحلة تحول الطفل من الحالة البدائية والمزاجية المتغيرة الى الحالة الاتزانة المعتدلة، التي نريد بالطفل الوصول إليها، بحالة تحول المجتمعات البدائية الى المجتمعات المتحضرة المعاصرة، وينعتها بالمرحلة الطويلة.

فالعبرة التي يحملها السطر (124)، والذي يليه، تحمل قيمة خبراتية ومعرفية. يراهن دوركايم على أن الوسيلة التي بإمكانها أن تؤهل الطفل للعبور الى الحالة الاتزانة والاعتدالية، من أجل الخضوع لروح النظام، وفي بضع سنوات هي النشاط التربوي. السطر (125) يحمل العبارة التالية: " يتعين على النشاط التربوي أن يؤهل الطفل لعبورها في بضع سنوات" تؤدي قيمة خبراتية ومعرفية لاختيار الوسيلة التي توصلنا الى الخضوع لروح النظام.

..... ولا يقتصر الأمر كما نرى على (126)

إيقاظ بعض الميول الغريزية التي تنتظر من يبعثها من سباتها ويحملها على النشاط والنمو. ولكن مهمتنا هي تكوين حالات جديدة نخلقها في شعوره خلقا وهذه الحالات لا نجد لها وجودا في تركيب الطفل عند ولادته.

بعد أن حدد دوركايم الوسيلة التي يتعين الاعتماد عليها في تهذيب شعور وعقلية الطفل، والتي هي النشاط التربوي، ينتقل الى الكيفية التي يتم بها هذا التحول، فالأمر حسب لا يقتصر على إيقاظ بعض الميول الغريزية لدى الطفل، ولكن المهمة تتمثل في تكوين حالات جديدة نخلقها في شعوره خلقا لم تكن موجودة أصلا في تركيب الطفل عند الولادة.

السطر (127) يحمل العبارة التالية: " ولكن مهمتنا هي تكوين حالات جديدة..... ولادته " تؤكد قيمة خبراتية ومعرفية.

ومع أن الطبيعة لم تهيء الطفل أصلا للسير في الطريق المرغوب فيه⁽¹²⁹⁾ بحيث كان يمكن أن نكتفي بملاحظته وتوجيه نموه الطبيعي، ومع أنها تركت على عاتقنا عمل كل شيء، فمن الواضح من ناحية أخرى أننا لا نستطيع النجاح في مهمتنا إذا كانت هذه الطبيعة تعمل ضد رغبتنا تماما أو إذا كانت تأبى أن تتكيف بالاتجاه الذي نرى من الضروري أن نوجهها إليه.

يقر دوركايم بصعوبة مهمة تحويل الطفل من حالة الى حالة أخرى جديدة لأسباب طبيعية، فالطبيعة لم تهيء الطفل للسير في الطريق الذي نرغبه. ولم تقتصر على تمكيننا من الاكتفاء بملاحظته وتوجيه نموه الطبيعي فقط، بل تركت على عاتقنا عمل كل شيء. السطر (129) " ومع أن الطبيعة لم تهيء الطفل.....عمل كل شيء " يحمل قيمة خبراتية ومعرفية بمدى صعوبة مهمة تهذيب وتطويع نفسية الطفل للأسباب الطبيعية في تكوينه الطبيعي، واقتصارها فقط على الجانب البيولوجي والغريزي، وترك مهمة التحول الاجتماعي الى التنشئة الاجتماعية، التي هي من مهمة المجتمع والمؤسسات الاجتماعية المخولة لذلك.

ويؤكد كذلك أن الطبيعة تعمل ضد الرغبة في تحويل الطفل وتأبى أن تتكيف بالاتجاه الذي نرى أن نوجهها إليه.

..... ونحن لا نستطيع أن نكيف شيئا حسب ما نريد إلا إذا كان من المرونة بحيث⁽¹³⁴⁾ يقبل هذا التكيف.

يقدم دوركايم الحل الملائم لمعضلة عدم تكيف الطبيعة للتحول المرغوب بضرورة توفير شرط المرونة. فيقول في السطر (134): " ونحن لا نستطيع أن نكيف شيئا حسب ما نريد إلا إذا كان من المرونة بحيث يقبل هذا التكيف " العبارة تحمل قيمة خبراتية ومعرفية، في ضرورة توفير شرط المرونة اللازمة لضمان تحول الحالة النفسية والعقلية للطفل والوصول به الى مرحلة الخضوع لروح النظام.

فإذا لم نجد إذن عند الطفل الحالات ذاتها التي نريد أن نبعثها في شعوره⁽¹³⁶⁾ وجب علينا أن نبحث على الأقل عن بعض الاستعدادات العامة التي نستطيع أن نعتمد عليها في الوصول الى غايتنا وتكون بمثابة اليد المحركة التي ينتقل التأثير التربوي بواسطتها حتى يصل الى أغوار شعور الطفل.

بعد أن أكد دوركايم بأن النشاط التربوي هو الوسيلة الأنجع للاعتماد عليها في عملية تحويل عقلية ونفسية الطفل، وجعلها تتقبل الخضوع للنظام، رغم اقراره بصعوبة المهمة، وذلك راجع للعوامل الطبيعية في تركيبة الطفل، وقد وجد في شرط المرونة الحل لمعضلة التكيف الطبيعي أثناء عملية التحويل.

ولتسهيل المهمة، وضمان النجاح للوصول الى الغاية المراد الوصول اليها، يقترح دوركايم جملة من الاجراءات في البحث عن الاستعدادات اللازمة، تنطلق من العامة وصولاً الى الخاصة، فالسطر (136) يحمل العبارة التي تفسر وتصف ذلك بانتظام دقيق، وهي تؤكد قيمة خبراتية ومعرفية في مدى شروط البحث الواجب اتباعها عن طريق التأثير التربوي للوصول الى أغوار شعور الطفل.

..... وإذا لم نفلح في ذلك فإن هذا الشعور يظل مغلقاً وقد نتمكن من التأثير على⁽¹⁴⁰⁾

على الطفل عن طريق القهر المادي أي من الخارج ونجبره على أداء بعض الأفعال ولكن مكامن حياته الداخلية تظل بعيدة عن أن يصل اليها التهذيب.

يحذر دوركايم من مغبة عدم الوصول الى شعور الطفل، او قد يكون الوصول بالتأثير على الطفل عن طريق القهر المادي الخارجي فقط، ونغتر في ذلك بأدائه لبعض الأفعال ولكن شعوره وحياته الداخلية تظل مغلقة ولا يصلها التهذيب، وهذا شأن كثير من أشكال التربية القديمة التي تسلك هذا السبيل.

السطر (140) يحمل العبارة التالية: " وإذا لم نفلح في ذلك.....التهذيب " تؤكد قيمة خبراتية ومعرفية، بمدى النتائج الوخيمة التي يترتب عليها عدم امكان بلوغ وسائل التأثير في تهذيب شعور الطفل، وانتهاجها لسبل أخرى كالتأثير الخارجي عن طريق القهر المادي.

..... فتصبح العملية عملية ترويض لا عملية تربية⁽¹⁴³⁾

السطر (143) يؤكد بوضوح النتيجة الحاصلة في حالة فشل وسائل التأثير التربوي في تهذيب شعور الطفل، فتصبح العملية عملية ترويض لا عملية تربية.

وهناك في الواقع استعدادان أساسيان أو صفتان تميزان طبيعة الطفل⁽¹⁴⁴⁾

وتسهلان مهمتنا في التأثير عليه وهما: (1) روح المحافظة عند الطفل

(2) استجابة الطفل للإيحاء وخصوصا المشوب بصيغة الأمر

لقد ذكر دوركايم أعلاه في السطر (136) والذي يليه وجوب البحث عن الاستعدادات العامة، والتي نستطيع أن نعتمد عليها في الوصول الى سبر أغوار شعور الطفل من ثم التأثير عليه.

في السطر (144) يحدد دوركايم صفتي روح المحافظة عند الطفل واستجابته للإيحاء وخصوصا المشوب بصيغة الأمر، كصفتان تميزان طبيعة الطفل، وبشكلان حسبه كانطلاقة ناجحة لاستغلالهما في عملية التهذيب والترويض، فالسطر (144) يحمل قيمة خبراتية ومعرفية.

فمن الأشياء التي قد يبدو فيها شيء من التناقض الغريب ولكنها مع ذلك⁽¹⁴⁷⁾

محقة- كما سنفسره بعد قليل- أن الطفل الذي وصفناه آنفا على أنه

مثال الحركة التي لا تفتر يتميز في نفس الوقت بطابع المحافظة (الروتين).

السطر (147) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية، مؤداها أنه برغم حالة الطفل الشعورية والعقلية المتحركة وغير الثابتة يتميز في نفس الوقت بروح المحافظة والروتين.

فإذا ما تعود عادات فإن هذه العادات يكون لها عليه من السلطان ما لا نجده⁽¹⁵⁰⁾

عند الشخص البالغ، والطفل حين يكرر عملا مرات عديدة فإنه يشعر

بالرغبة في اتيانه بالطريقة نفسها ويكره أن يدخل على طريقة أدائه أي تغيير

ولو كان طفيفا.

يشرح دوركايم صفة المحافظة عند الطفل انطلاقا من مبدئي التعود والتكرار، فالطفل حين يتعود على عادات فإنه من العسير أن يتركها، عكس الشخص البالغ فيملك سهولة ومرونة في التبرم من أي عادة بكل يسر، والطفل تتملكه الرغبة في اتيان العمل وبفس

الكيفية حينما يكرر عملا عدة مرات عديدة، ويكره أن يدخل أي تغيير على أدائه لتلك العمل ولو طفيفا، فالسطر (150) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية، كما شرحنا أعلاه.

..... فنحن نعرف مثلا أن نظام وجباته إذا تحدد فإن هذا⁽¹⁵³⁾

النظام يصبح لديه مقدسا ولا سبيل لخرقه.

فهو يريد أن يكون كونه وملعقته دائما في الموضع⁽¹⁵⁵⁾

نفسه ويريد أن يكون الشخص القائم على خدمته دائما شخصا بعينه ويتألم

إذا حدث أي تغيير بالنسبة لهذه الأوضاع.

الأسطر (153)، (154)، (155)، (156)، (157)، تؤكد ميل الطفل للمحافظة على نظام

الأشياء الذي تحيط به، فالنظام يصبح عنده مقدسا ولا سبيل لخرقه.

..... ولكنه من ناحية أخرى إذا تعود⁽¹⁵⁸⁾

على نوع من اللعب فإنه يكره الى ما لانهاية. فيعاود القراءة دائما في

الكتاب نفسه ويعاود النظر دائما في الصور نفسها دون أن يسأم أو يضجر.

السطر (158) يوضح ما للعادة من سلطان على نفسية الطفل، فإذا تعود على أي شيء

أو فعل أو عمل فإنه يشعر بالرغبة في تكراره دائما دون سأم أو ملل، والعبارة تؤكد قيمة خبراتية ومعرفية.

..... والتغير إذا حدث في دائرة الأشخاص الذين⁽¹⁶⁹⁾

يحيطون بالطفل فإنه يحدث التأثير نفسه.

لقد ذكر دوركايم في تفسيره لمدى تمسك الطفل بنظام الأشياء من حوله، ومحافظة على

النظام الذي يحدد له، ويكره بشدة ويعارض أن يحدث تغيير في نظام الأشياء، وبالصورة

نفسها لنظام الأشخاص الذين يحيطون به، فإن الطفل يكره ويرفض أن يتغير الأشخاص

القائمون عليه بنفس الحالة التي يحدث بها تغيير الأشياء.

السطر (169) يحمل العبارة التالية: "والتغير إذا حدث..... نفسه" تؤكد قيمة خبراتية

ومعرفية وعلائقية.

من أجل التأكيد على صفة المحافظة لدى الطفل، رغم الإقرار باتصافه بالحركة الدائمة،

يستقي دوركايم مقولة لسالي (Sully)، تؤكد اتصاف الطفل بالمحافظة الشديدة رغم حركيته

الدائمة:

..... لأن المعلومات التي استقاها سالي تؤكد⁽¹⁷⁵⁾

أن " الطفل ينفجر بالبكاء غذا رأى والدته تلبس ملبسا من لون جديد
محلّى برسومات جديدة بالنسبة إليه. والطفل من الشهر السابع عشر الى
سن السنتين والنصف يظهر امتعاضا شديدا حين يضطر الى لبس ملابس
جديدة وقد نلقى منه عنّا شديدا قبل أن نستطيع حمله على لبسها".
وهكذا نرى أن الطفل وان اتصف بالحركة الدائمة إلا انه في الوقت نفسه⁽¹⁸⁰⁾
شديد المحافظة.

في بداية التحليل، لم يحدد دوركايم سنا محددة للطفل، فقط اكتفى بذكر مرحلتين
عمريتين، هما مرحلة الطفولة ومرحلة النضوج. وبررنا ذلك بالتوافق الأيديولوجي لأن
المعطيات تدخل في صلب علم النفس التربوي، كما أن منهجه ينطلق دائما من الكليات الى
الجزئيات، ومن العموم الى الخصوص. لكنه عندما تعلق الأمر بإثبات صفة خاصة بالطفل،
وهي صفة المحافظة، واقتربت هذه الصفة بمرحلة عمرية محددة، اضطر الى ذكر تحديد
السن، نقلا عن كلام سالي (Sully)، النابع من التجربة الميدانية.

كلام سالي (Sully)، الذي نقله دوركايم، من السطر (175) الى السطر (179)، يعبر
عن قيمة خبراتية ومعرفية وعلائقية، نتيجتها ما ذكر دوركايم في السطر (180)، العبارة
التالية: " وهكذا نرى أن الطفل وان اتصف بالحركة الدائمة إلا أنه في الوقت نفسه شديد المحافظة"،
والعبارة تؤكد قيمة خبراتية ومعرفية فحواها التركيب المتناقض في نفسية الطفل، فمن جهة
اتصافه بالحركة الدائمة وعدم الثبات، ومن جهة أخرى ميله الشديد للمحافظة.

هذه الحالة الغريبة التي تجتمع فيها روح المحافظة والحركة الدائمة ليست⁽¹⁹⁶⁾

في الواقع مقصورة على الطفل. لأننا نستطيع ملاحظتها أيضا عند البدائيين

يعود دوركايم تباعا لمنهجه، بطريقة الانتقال من الفردي الى الجماعي عن طريق السياق
التاريخي، وبأسلوب المماثلة لديه. ويثبت ان حالة الطفل وهو بين الحركة الدائمة وروح
المحافظة موجودة ايضا عند البدائيين. والعبارة التي يحملها السطر (196) تؤكد ذلك بقيمة
خبراتية ومعرفية.

ولكن إذا كان هذا الميل الى المحافظة لا يكون في ذاته حالة خلقية، فإنه⁽²³⁷⁾

مع ذلك نقطة ارتكاز يصح أن نركز عليها فيما نقوم به من نشاط تربوي.

السطر (237) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية، مفادها أنه بالرغم من الميل الى المحافظة

عند الطفل، إلا أنه لا يشكل في حد ذاته حالة خلقية، إلا أنه يشكل نقطة ارتكاز يمكن أن نركز عليها فيما نقوم به من نشاط تربوي.

فنحن نستطيع استخدام ما للعادة من سلطان على الطفل، نتيجة لعدم⁽²³⁹⁾

الاستقرار في حياته النفسية، في اصلاح عدم الاستقرار نفسه وتضييق

نطاقه. ويكفي أن نعوّده على الأخذ بعادات منتظمة في كل ما يتصل

بالشؤون الهامة من حياته. فإذا تم ذلك لم تعد حياته مسرحاً لتلك الحالات

المتناقضة التي تتأرجح على الدوام بين الحركة الجنونية وبين الركود المترتب⁽²⁴³⁾.

بعد أن بين دوركايم حالة الطفل النفسية واتصافها بالحركة الدائمة والميل الى روح

المحافظة، وهو تركيب فيه من التناقض والغربة.

يدلف الى مرحلة الاصلاح والتهديب، والتي تتضمن الاجراءات العملية الواجب على

النشاط التربوي أن يحدثها على نفسية الطفل، وأولى هاته الخطوات هو استخدام العادة في

التأثير عليه، لما لها من سلطان على نفسية الطفل في اصلاح عدم الاستقرار الذي ينتابه

وتضييق نطاقه، وذلك بتعوّده على الأخذ بعادات منتظمة في كل ما يتصل بشؤون حياته.

والسطر (231) والذي يليه يحمل قيمة خبراتية ومعرفية، بضرورة استغلال العادة في

حياة الطفل، لما لها من سلطان عليه، وتعوّده الأخذ بالعادات المنتظمة في كل ما يتصل

بالشؤون الهامة في حياته.

السطر (242) يحمل العبارة التالية: "إذا تم ذلك لم تعد حياته مسرحاً لتلك الحالات المتناقضة،

التي تتأرجح على الدوام بين الحركة الجنونية والركود المترتب" تؤكد قيمة خبراتية ومعرفية، مفادها

النتيجة المترتبة على تعويد الطفل اتيان العادات المنتظمة، بأن تتلاشى الحالات المتناقضة

من حياته.

بل تثبت عناصر تلك الحياة الشاردة التي لا تستقر على حال وتتنظم وتترتب⁽²⁴⁴⁾

في مجموعها. وتلك لعمرى أولى الخطوات في تدريب الطفل على الحياة الخلقية.

وبواصل دوركايم في استظهار ثمار تعويد الطفل العادات المنتظمة، فزيادة على تناقص التناقض في حياته، تنتظم عناصر تلك الحياة الشاردة وتترتب في مجموعها. فهو بهذا يعتبرها أولى الخطوات في تدريب الطفل على الحياة الخلقية. فالسطر (244) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية.

..... ولكن ذلك لا يمنعنا من القول (253)

بأننا قد عثرنا، هذه المرة، على الثغرة التي ننفذ منها الى نفسية الطفل فنوصل اليها العناصر الحقيقية للأخلاق، وبأننا قد توصلنا الى معرفة أحد العناصر التي تدخل في تحديد نفسيته بحيث نستطيع أن نستخدمه في توجيهه الاتجاه الملائم.

يقر دوركايم بأن تعلق الطفل بالوسائل التي اعتادها فيما يقوم به من أفعال، والقلق الذي يشعر به حين لا يجد الأشياء والأشخاص المحيطين به في المكان الذي اعتاد ان يراهم فيه، كل ذلك ينم على شعور غامض بأن هناك نظاما عاديا للأشياء فرضته الطبيعة وأن هذا النظام يتعارض مع الترتيبات الأخرى التي تحدث عرضا، ونتيجة لذلك يجب أن يفضل عليها. كما يعتبر دوركايم كذلك أن التفرقة بين الحالتين أساس النظام الأخلاقي. هذا التفريق بين الحالتين، حالة الطفل الأولى وحالة ميله الشديد للنظام يعتبره دوركايم الثغرة التي يمكننا أن ننفذ منها الى نفسية الطفل وبواسطتها نستطيع أن نوصل العناصر الحقيقية للأخلاق، والتي تتيح لنا سهولة توجيهه الاتجاه الملائم فيما بعد.

فالسطر (253) يحمل العبارة المذكورة أعلاه، تؤكد لنا قيمة خبراتية ومعرفية.

ولكن روح النظام - حسب ما نعرف - لا تتألف من الميل الى الحياة (258) المنتظمة فحسب بل تشمل كذلك الميل الى الاعتدال وتعويد النفس على التحكم في رغباتها، والشعور بأن هناك حدودا لا يصح تعديها. ولا يكفي أن يعتاد الطفل على تكرار أفعال بذاتها في مناسبات معينة بل يجب أن يتكون عنده الشعور بأن هناك قوى أخلاقية خارجة عنه تحد من قواه، ويجب أن (262) يدخلها في حسابه وأن تخضع لها ارادته. ولكن الطفل لا يرى هذه القوى بعيني رأسه لأنها قوى خلقية، وليس في حواسه ما يسمح له أن يدرك الصفات المميزة للسلطة الأخلاقية.

إن اكتشاف صفة المحافظة عند الطفل حسب دوركايم، أولى ثمراتها في الإصلاح، هو استغلالها في تعويده على اداء الأفعال والأعمال بانتظام وبرتابة دقيقة. إلا أن الأمر لم ينتهي عند ذلك فحسب، بل يتعداه الى البحث عن كيفية تحقيق الميل والاعتدال وتعويد النفس على التحكم في رغباتها، والشعور بأن هناك حدوداً لا يصح تعديها، لأن قاعدة الخضوع لروح النظام تتألف بالإضافة الى الميل الى الحياة المنظمة، الميل كذلك الى الاعتدال وتعويد النفس على التحكم في رغباتها، ووجوب الشعور بأن هناك حدوداً لا يصح تعديها.

السؤال الذي يطرح في هاته المسألة، لماذا لم يقدم دوركايم على طرح صفة الميل الى الاعتدال وتعويد النفس على التحكم في رغباتها بالتوازي مع تقديمه لصفة حب الطفل وميله لروح المحافظة؟. والإجابة تبدو لنا من بداية خطابه، التزامه المنهجي البحثي التوازني، المعتمد على التدرج في الطرح، ومناقشة المسائل بالتدرج.

السطر (258) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية تفيد بمكونات روح النظام، التي تتألف من الميل الى الحياة المنتظمة والميل الى الاعتدال وتعويد النفس على التحكم في رغباتها.

السطر (261) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية تفيد بأن الاعتماد على صفة الميل الى الحياة المنتظمة لدى الطفل لا تكفي وحدها لجعله يخضع لروح النظام. والسطر (262) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية بضرورة غرس صفة الميل للاعتدال وتعويد النفس على التحكم في رغباتها في شعور الطفل. والسطر (263) والذي يليه يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية بأن الطفل في هاته الحالة التي هو عليها لا زال لم يدرك بعد الصفات المميزة للسلطة الأخلاقية، والذي يقصد بها روح الخضوع للنظام، لأن شرط استقائها لم يكتمل بعد، إلا باكتمال صفة الميل الى الاعتدال وتعويد النفس على التحكم في رغباتها.

لقد أكد دوركايم في السطر (263) بوضوح أن الطفل رغم اثبات صفة الميل للمحافظة، إلا أن حالته النفسية والشعورية لا زالت لم تتأثر بالقوى الخلقية أو بالصفات المميزة للسلطة الأخلاقية. كما أن القهر المادي الخارجي لا يكفي بأي حال لإشعاره بتلك الجاذبية الخاصة التي تمارسها القوى الأخلاقية، والتي تجعل من ارادته تميل اليها تلقائياً وتتجه نحوها عن اقناع بما لها من واجب الاحترام لا عن مجرد تأثير القهر المادي.

..... فكيف نستطيع إذن ان نوقظ لدى الطفل ذلك الإحساس الضروري؟ إننا⁽²⁷²⁾

نصل الى ذلك باستخدامنا ما لديه من قابلية عظيمة للتأثر بالإحياء. أيا كان نوعه

يتساءل دوركايم عن الكيفية التي يمكن بواسطتها أن نوقظ لدى الطفل الإحساس الضروري لجعله يتأثر بالقوى الأخلاقية، دون تعرضه لقهر مادي خارجي، فيجد في استخدام ما للطفل من قابلية عظيمة للتأثر بالإحياء أيا كان نوعه، الحل المناسب لذلك. فالسطر (272) يحمل العبارة التالية: ".... فكيف نستطيع إذن أن نوقظ لدى.....نوعه"

تؤكد قيمة خبراتية ومعرفية بما للطفل من قابلية عظيمة للتأثر بالإحياء أيا كان نوعه.

كان جويو Guyau أول من جعل الناس يلاحظون أن الطفل يكون في⁽²⁷⁴⁾

حالة عقلية تشبه الى حد كبير حالة الشخص الذي يقع تحت تأثير التنويم

المغناطيسي، وأن هذه الحالة لديه طبيعية، وغن كانت لدى الشخص البالغ

حالة عرضية.

يستند دوركايم الى تفسير جويو Guyau في اثباته لصفة قابلية الطفل للتأثر بالإحياء، وبأنها حالة طبيعية لدى الطفل تشبه الى حد كبير حالة الشخص البالغ الذي يقع تحت تأثير التنويم المغناطيسي. والسطر (276) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية، مؤداها أن الحالة العقلية لدى الطفل الذي وصفها جويو Guyau والتي تشبه حالة الشخص البالغ الذي يقع تحت تأثير التنويم المغناطيسي، هي حالة طبيعية لدى الطفل، وعرضية لدى الشخص البالغ.

..... والواقع أننا إذا بحثنا عن شروط الإحياء المغناطيسي نجد أنها⁽²⁷⁷⁾

تتصر في شرطين أساسيين:

تباعا لمنهجه التحليلي المعرفي الصارم، ينتقل دوركايم بعد أن أثبت أن قابلية التأثر لدى الطفل عن طريق الإحياء هي الحل لتأثير القوى الأخلاقية في عقلية ونفسية الطفل، الى البحث عن شروط الإحياء المغناطيسي والتي تتلخص حسبه في شرطين أساسيين.

السطر (277) يحمل قيمة خبراتية ومعرفية، تتمثل في تحديد شروط الإحياء المغناطيسي.

.....(1) فالشخص المنوم يكون في حالة سلبية تامة،⁽²⁷⁸⁾

فإرادته مشلولة وذهنه خال كأنه صفحة بيضاء، وهو لا يدري ولا يسمع إلا

ما يوحيه اليه المنوم ولا يهتم بشيء ما يدور حوله.

ينتقل دوركايم الى تقديم الشرط الأول من شروط الإيحاء، والمتمثل في حالة الشخص المنوم، بأنها سلبية تامة، أي القابلية المطلقة للإيحاء، وبأن إرادة المنوم مشلولة من أية مقاومة، وخلو ذهنه من أي فكرة، وتعطل الحواس. فالسطر(278) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية، بتوصيف الشرط الأول من شروط الإيحاء المغناطيسي.

..... وفي هذه الحالة تستقر⁽²⁸⁰⁾

الفكرة الموحى بها إليه في شعوره وتسيطر عليه لأنها لا تجد أمامها أية مقاومة، و لا تجد أمامها فكرة أخرى تتاضلها، فتصادف ذهنًا خاليًا فتتمكن فيه.

بعد أن شرح دوركايم الشرط الأول من شروط الإيحاء المغناطيسي، وأكد على خلو ذهن المنوم من أي فكرة قد تعترض الإيحاء الذي يتعرض له من طرف المنوم. يصل الى المرحلة التي تستقر فيها الفكرة الموحى بها إليه في شعوره، وكيف تسيطر على عقله وتتمكن فيه. فالسطر(280) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية، في مدى تمكن الإيحاء من التأثير والسيطرة في شعور المنوم.

..... ثم تنزع هذه الفكرة من تلقاء ذاتها الى العمل، لأن الفكرة ليست مجرد⁽²⁸³⁾ حالة ذهنية أو نظرية بل إنها تجر دائما في أذيالها بداية النشاط الذي يضمن لها التحقق، وغذا ما بدأ هذا النشاط فغنه يستمر إذا لم تنشأ حالة مضادة تعرقل سيره.

يوصل دوركايم تفسيره للشرط الأول للإيحاء المغناطيسي وصولا للمرحلة الأخيرة منه، أين تتحول الفكرة الموحى بها الى عقل المنوم الى بداية النشاط أو العمل، الذي يضمن لها التحقق والاستمرار، شريطة ألا يعترضها حالة مضادة تعرقل سيرها. فالسطر(283) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية بمدى نزوع الفكرة تلقائيا الى العمل وبداية النشاط الذي يضمن شرط التحقق.

.....(2) ومع ذلك فلكي يتم حتما الفعل الموحى به، لا يكفي بوجه⁽²⁸⁶⁾

عام ذلك الشرط الأول. إذ يجب أن يقول المنوم: أنا أريد. يجب أن يشعر المنوم ألا محل للرفض اطلاقا وأنه يجب أن يطيع. فإذا ضعف أو دخل في نقاش معه ضاعت كل سيطرته عليه.

لقد ذكر دوركايم أنه من جملة الاستعدادات التي يجب أن نوقضها عند الطفل، استجابته للإيحاء وخصوصاً الإيحاء المشوب بصيغة الأمر، وهي صف طبيعية جبلت عليها تركيبته النفسية. فالشرط الثاني الأساسي للإيحاء المغناطيسي يتوقف على تنفيذ الأوامر من المنوم وشعوره بعدم الرفض تماماً، وبذلك وجوب الطاعة المطلقة. فالسطر (286) يمثل الشرط الثاني للإيحاء المغناطيسي، والذي لا يتحقق الإيحاء إلا بحدوثه مع الشرط الأول. فالعبارة الواردة بالسطر (286) تؤكد قيمة خبراتية ومعرفية.

وهذان الشرطان يتحققان في الطفل في علاقته بوالديه وبمعلميه: (290)

بعد أن قدم دوركايم الشرطين الأساسيين للإيحاء المغناطيسي، يصل إلى شروط تحققهما، والمتمثلة في علاقة الطفل بوالديه وبمعلميه. فالسطر (290) تؤكد عبارته قيمة خبراتية ومعرفية وعلائقية، مفادها أن شرطي الإيحاء المغناطيسي يتحقق في ظل العلاقة الاجتماعية التي تربط الطفل بوالديه وبمعلميه.

فالطفل يوجد بطبيعته في تلك الحالة السلبية التي تتحقق عند الشخص المنوم (291)

بوسائل مصطنعة. وغدا لم يكن ذهنه صفحة بيضاء خالصة، فإنه على كل حال فقير في تصورات وفي ميوله المحددة. فكل فكرة جديدة تدخل في هذا المحيط العقلي الرقيق لا تقابل فيه إلا مقاومة ضئيلة وتترزع على أثر ذلك إلى العمل.

يشبه دوركايم حالة الطفل السلبية في التلقي بمثل الحالة التي تتحقق عند الشخص البالغ الخاضع للتنويم المغناطيسي. فالسطر (291) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية، تتمثل في تشابه حالة الطفل السلبية بحالة الشخص البالغ المنوم بوسائل مصطنعة.

السطر (292) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية بأن ذهن الطفل، حتى وإن لم يكن صفحة بيضاء خالية من أي فكرة، فإن ذهنه فقير في التصورات والميول. أما العبارة الواردة بالسطر (293) فتؤكد قيمة خبراتية ومعرفية مفادها أن كل فكرة جديدة تتسلل إلى محيط عقل الطفل تترزع إلى العمل والنشاط، أي تتحول من فكرة إلى عمل ونشاط وممارسة.

(2) أما عن الشرط الثاني فإنه يتحقق بطبيعة الحال عن طريق اللهجة الأمرة التي (299)

يصوغ فيها المربي تعاليمه. فلكي يفرض إرادته يجب أن تكون تلك الإرادة

حازمة. ومما لا شك فيه أن الإيحاء التربوي لا يعتمد على المظاهر

الخارجية في تأكيد سلطانه و الوصول الى ما يريد من تأثير إلا في المرحلة الأولى من مراحل التعليم.

ينتقل دوركايم الى شرط التحقق الثاني والمتمثل في اللهجة الآمرة التي يتوجب على المربي أن ينتهجها كي يصوغ تعاليمه للطفل، والتي تتطلب الحزم في فرض الإرادة، ومرد ذلك حسبه، أن الإيحاء التربوي لا يعتمد على المظاهر الخارجية في الوصول الى ضمان تحقيق شرط التأثير اللازم إلا في المرحلة الأولى من مراحل التعليم. فعبارة السطر(299) تؤكد قيمة خبراتية ومعرفية بما لصيغة الأمر والحزم من أهمية في إحداث التأثير اللازم بواسطة الإيحاء التربوي المرتبط بالمراحل الأولى من التعليم.

..... فعندما يستطيع الطفل أن يفهم بوضوح تبعيته⁽³⁰³⁾

الخلقية بالنسبة لوالديه ومعلميه وحاجته اليهم وتفوقهم الذهني بالقياس اليه، ذلك التفوق الذي اكتسبه بمشقة وجهد، عندما يتضح كل ذلك للطفل تنتقل الهيبة التي تتعلق بأشخاصهم من وقت لآخر الى أوامرهم وتزيد من قوة تأثيرها.

في السطر(303) يكشف دوركايم التطور الذي يحدث على مستوى الفهم للطفل، وبمدى انتقال هيبة تعلقه بذوات وأشخاص والديه ومعلميه الى أوامرهم إليه. وبمدى فهمه وإدراكه كذلك لتبعيته الخلقية، وحاجته الضرورية إليهم، ويؤكد أن قوة التأثير تزيد عند تحقق هذا التطور.

فالأسطر(303)،(304)،(305)،(306)، تؤكد قيمة خبراتية ومعرفية وعلائقية بمدى مستوى التطور الحاصل في فهم الطفل للتبعية الخلقية لوالديه وللمعلميه، وبمدى تحول تعلقه من ذواتهم الى أوامرهم.

فتأثير ظاهرة الإيحاء إذن ظاهرة محققة، لا يتصدى لنقضها اليوم أحد من رجال البيداغوجيا⁽³²⁵⁾ بعد أن قدم دوركايم الأسباب والشروط والكيفية التي يمكن استخدامها لإيقاظ ما للطفل من قابلية عظيمة للتأثر بالإيحاء عن طريق التأثير بواسطة النشاط التربوي، خاصة في المراحل الأولى من التعليم. ويخلص في النهاية الى نتيجة مفادها أن تأثير ظاهرة الإيحاء محققة، ولا يتصدى لنقضها أحد من رجالات البيداغوجيا، وهو يبدي من خلال هذه النتيجة

الى تلميح ضمني بفض التعارض القائم آنذاك بين المتخصصين في البيداغوجيا والمتخصصين في العلوم السلوكية ومنهم القائمين بقضايا علم النفس التربوي، وبمدى اقرار اسهاماته في حقل التربية، ومرد ذلك حسب الباحث، تضمينه لكلمة البيداغوجيا بدل التربية.

يقول بول فوكونييه Paul Fauconnet: " إن ما يعنيه دوركايم بالبيداغوجيا، ليس نشاطا تربويا أو علما تأمليا، بل ما يعنيه بالبيداغوجيا، هو تأثير الجانب الثاني (التأمل) في الجانب الأول (النشاط)، وهذا يعني أن المهمة الأساسية للتأمل الفكري تكون في عملية البحث، التي تجرى في إطار معطيات علم النفس وعلم الاجتماع، عن المبادئ الأساسية للسلوك الانساني، من أجل الإصلاح التربوي. والبيداغوجيا وفقا لذلك التصور، يمكن أن تكون مثالية من غير أن تنتهي الى مصادات الايتوبيا"¹.

فالواضح أن دوركايم استطاع أن يضيف البعد التأملي للنشاط التربوي، وأوجب ضرورة التكامل بين البعدين ليتم الاصلاح التربوي المنشود، وقد استطاع بذلك بعد أن استقر على لفظة البيداغوجيا بدل التربية أن يحقق التوافق بين الفريقين، ويفض بذلك التعارض السائد. فالسطر(325) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية مفادها اقرار بترادف واشتغال لمعنى ايدولوجي.

لقد أثبت دوركايم مما تقدم أعلاه، أن الميل الى التصديق(الدوغمائية) والمرونة والرغبة الطيبة والطاعة وعدم تماسك الإرادة، هذه الصفات التي تظهر عند الأطفال ويترجم عنها كثير حركاتهم الصغيرة، تذكرنا بالظواهر التي تلاحظ عند الشخص البالغ حين يقع تحت تأثير التنويم المغناطيسي.

فقد انطلق دوركايم من تجربة التنويم المغناطيسي، واصفا حالة الشخص أثناءها بضعف الإرادة وخضوعه التام للقائم بالعملية مما يسهل عليه توجيهه، مشبها إياها بحالة الطفل في السنوات الأولى من التعليم، ليكشف بذلك جملة الصفات الخلقية والنفسية والعقلية عند الطفل للمربين، وبذلك يفتح لهم السبل في كيفية استغلال تلك الصفات، ومنها بالخصوص قابلية الطفل للإيحاء المشوب بصيغة الأمر للوصول الى تحقيق هدف الخضوع لروح النظام.

¹ ايميل دوركايم: التربية والمجتمع، مرجع سابق، ص 28.

ويقدم لنا تجربة نلاحظها في الحياة اليومية، لا تحتاج الى دليل لتصديقها، فيقول: "فالطفل مثلا في سن الثانية والنصف، إذا قضم من كعكته أول قطعة، ثم استعد لأن يقضم منها ثانية فبادرته بقولك في حزم دون إبداء أسباب، وبتأكيد لا يدع مجالا للاعتراض، وفي نبرات قوية دون أن تخيفه: « ها أنت ذا قد شبع وأكلت كثيرا». إذا قلت ذلك للطفل فقد لا يلبث أن يبعد كعكته عن فمه دون أن ينتهي من أكلها ويضعها على المائدة مقتنعا بأنه قد أتم وجبته"¹

تبعا للصفات المذكورة في حالة الطفل، ومدى قبوله للتأثر بالإيحاء، فالتجربة التي ذكرها دوركايم أعلاه، تثبت إذا أن هناك قوة خارجية نستطيع باستخدامها أن نحد من رغبات الطفل المتطرفة، وبذلك نستطيع أن نعوذه مبكرا على كبح النفس والاعتدال.
..... وفي هذه الحالة⁽³⁴¹⁾

يشعر الطفل جيدا بأنه خاضع لتأثير قوة لا تعمل على شاكلة القوى المادية وإنما هي قوة من نوع خاص ولها صفات خاصة.

في السطر (342) يؤكد دوركايم وصول الطفل الى الشعور الجيد بأنه خاضع لتأثير قوة الإيحاء المشوب بصيغة الأمر، وأن هذه القوة لا تعمل على شاكلة قوى القهر المادي (العقاب البدني)، وإنما هي قوة من نوع خاص ولها صفات خاصة. فالعبرة الواردة في السطر (342) تؤكد قيمة خبراتية ومعرفية.

..... وأولى مراحل هذا⁽³⁴³⁾

هذا الشعور أن يحس الطفل بوضوح أن هذه القوة خارجة عنه، وبأنه ما كان يسلك بالطريقة نفسها لو تركت له حرية التصرف المطلقة في سلوكه، إذ أن هذا السلوك قد خضع لتأثير الأمر الذي تلقاه

يؤكد دوركايم أن أول مراحل شعور الطفل بمدى قوة تأثير الإيحاء حوله، في أن هذه القوة خارجة عن إرادته، وأنها بتأثيرها على شعوره قد حدثت من حرية التصرف المطلقة في سلوكه، التي كان يسلكها قبل خضوعه لتأثيرها. فالسطر (343) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية.

¹ إميل دوركايم: التربية الأخلاقية، مرجع سابق، ص 136.

..... ثم لا يلبث الطفل بعد ذلك⁽³⁴⁶⁾

أن يدرك جيداً أنه لم يقع تحت تأثير قهر مادي، وأن الدافع له في سلوكه ليس هو الضغط المادي، وأننا لم نفرض عليه بالقوة هذا السلوك أو ذلك ولكنه قد تأثر بحالة داخلية محضة، وهي الحالة التي نتجت عن تأثير الفكرة الموحى بها إليه.

بعد أن أشار دوركايم إلى أن الطفل يشعر ويحس بوضوح أن تأثير قوة الإيحاء عليه، هي قوة خارجة عنه وعن إرادته، وهي أولى مراحل شعوره، ثم بعد ذلك يدرك جيداً أن تأثير هذه القوة ليس قهراً مادياً، بل هو تأثر بحالة داخلية محضة.

يحجم دوركايم في تقديم إيضاحات حول طبيعة الحالة الداخلية بوضوح، ويهتم بدقة بالعوامل الخارجية عن الذات، ومرد ذلك حسب رأي الباحث في مدى محافظة دوركايم على منهجه وفكره السوسيولوجي القائم على أسبقية المجتمع عن الفرد، وبأن الظواهر الاجتماعية لها قوة التأثير الخارجي على وعي الأفراد.

يؤكد نيقولا تيماشيف ذلك بقوله: " ولكي نفهم تماماً موقف دوركايم، يتعين علينا أن نأخذ في الاعتبار الحالة التي كان عليها علم النفس في الوقت الذي عاش وكتب فيه العالم الفرنسي العظيم. لقد كان علم النفس حينئذ قائماً على الاستبطان، بحيث أن أغلب علماء النفس كانوا يطابقون الظواهر السيكولوجية بعملية الشعور"¹.

ويضيف قائلاً: " ولقد أدى ذلك بدوركايم أن يؤكد أنه من العسير أن ندرس الظواهر الاجتماعية اعتماداً على منهج الاستبطان، ذلك أنه ليس هناك ما يدل على أن أفكارنا عن الأشياء تطابق الأشياء ذاتها"².

السطر (346) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية، بمدى إدراك الطفل أن قوة تأثير الإيحاء ليست قوة ذات قهر مادي، وإنما توصف بحالة تأثر داخلي، وأن مصدر هذا التأثير هي الفكرة الموحى بها إليه.

¹ نيقولا تيماشيف: نظرية علم الاجتماع، مرجع سابق، ص 171.

² المرجع نفسه، ص 170.

..... ونجاح ذلك التأثير راجع الى صفات كامنة في تلك الفكرة⁽³⁵⁰⁾

يصل دوركايم الى نتيجة مفادها أن نجاح ذلك التأثير مرده الى صفات كامنة في الفكرة الموجى بها الى الطفل، فهو يعوزها الى مصادر خارجة عن ذات الطفل، بل الى مصادر خارجية، وهو هنا يحافظ بوضوح على منهجه السوسيولوجي في تأكيده على أن الظاهرة الاجتماعية خارجة عن إرادة الأفراد، وأن الأفراد يخضعون لتأثيرها. كما أن نزعتة الماكروسوسيولوجية تبرر تأثير المجتمع على الفرد، وأن المجتمع سابق عن وجود الفرد. تقول جينيڤرم.ليمان في هذا الصدد: " وإن المجتمع ليفرض جناح سلطانه فرضا روحانيا. فالواقع أن الكابح المادي رغم كونه العلام التي تمتاز بها الوقائع وتعرف بها. إلا أنه تعبير مادي واضح عن حقيقة داخلية وعميقة هي بالكامل حقيقة مثالية: إنها السلطة الأخلاقية، وبفضل هذا الطابع الروحاني الذي يسم الضغط الاجتماعي، فإنه لا يعجز عن الإيحاء للبشر بوجود قوة أو قوى خارجهم موسومة بالأخلاقية والفعالية"¹.

ومن المرجح أن تكون مثل هذه العناصر هي النواة الأولى للفكرة التي⁽³⁵¹⁾

كونها الناس، والتي يكونها الأطفال عما نسميه القوة أو السلطة الأخلاقية.

يصف دوركايم الصفات الكامنة في الفكرة الموحاة الى ذهن الطفل، بأنها عناصر من المرجح أن تكون هي النواة الأولى للفكرة التي كونها الناس أو المجتمع والتي يكونها فيما بعد الأطفال عما نسميه القوة أو السلطة الأخلاقية. فهو يشير الى أن مصادر قوى تأثير الإيحاء هي السلطة الأخلاقية التي كونها المجتمع. فالعبرة الواردة في السطر⁽³⁵¹⁾ تؤكد قيمة خبراتية ومعرفية بمصادر السلطة الأخلاقية والمتمثلة في المجتمع، بمعنى أن الطفل يخضع لتأثير الأفكار الموحاة اليه، والتي كونها الناس أو المجتمع.

ذلك بأن من صفات السلطة الأخلاقية أنها تؤثر علينا من الخارج دون أن⁽³⁵³⁾

يصحب ذلك التأثير قهر مادي لا بالقوة وبالفعل، وأن التأثير يحدث عن طريق حالة داخلية.

¹ جينيڤر م. ليمان: مرجع سابق، ص 117.

يؤكد دوركايم بوضوح أن مصدر تأثير السلطة الأخلاقية من الخارج، وأن تأثيرها ليس قهر مادي لا بالقوة ولا بالفعل، وأن التأثير يحدث عن طريق حالة داخلية. وهذا يوافق موقفه من أن الظواهر الاجتماعية لا يمكن إرجاعها إلى ظواهر فردية على غرار القواعد الأخلاقية.

يقول نيقولا تيماشيف: " فقد وجد دوركايم ظواهر معينة في الحياة الاجتماعية يتعذر تفسيرها في ضوء التحليل السيكولوجي أو الطبيعي، فهناك أنماط من السلوك وضروب من التفكير والشعور، تتميز بأنها خارجة عن الفرد، كما تتمتع بقوة وقهر لا مادي وأمثلة هذه الظواهر عديدة، من أهمها: قواعد الأخلاق، والأسرة، والممارسات الدينية، وقواعد السلوك المهني"¹.

إننا إذن أبعد من أن نقف مكتوفي الأيدي أمام ما تفرضه علينا طبيعة⁽³⁶²⁾ الطفل. فبفضل ما للعادة من سلطان نستطيع أن نعوّده على حياة الانتظام ونولد في نفسه الميل إليها. وبفضل الإيحاء نستطيع في نفس الوقت أن نشعره، شعورا أوليا، بالقوى الأخلاقية التي تحيط به والتي ترتبط بها حياته.

يقر دوركايم بوجوب تحريك عجلة النشاط التربوي، وألا نبقي مكتوفي الأيدي أمام ما تفرضه علينا طبيعة الطفل المتقلبة المزاج والميالة إلى المحافظة والروتين، وحب التملك وغيرها. فالسطر (362) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية.

لقد لاحظنا خلال التحليل السابق وفي عدة مرات ما للعادة من سلطان على شعور الطفل وتفكيره. وكيف يمكن من خلالها تعويده على حياة الانتظام وأن نولد في نفسه الميل إليها.

السطر (363) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية، بما للعادة من سلطان على شعور الطفل، وبواسطتها يمكن تعويده على حياة الانتظام والميل إليها.

¹ نيقولا تيماشيف: مرجع سابق، ص 169.

لقد شغلت صفة الإيحاء حيزاً مهماً في تحليل دوركايم، لما لها من تأثير كبير على شعور الطفل. فقد جعل منها دوركايم المنفذ الرئيسي لخلق الشعور الأولي للطفل بالقوى الأخلاقية التي تحيط به.

..... ففي أيدينا، والحالة هذه، أداتان قويتان، يجدر بنا لفرط ما لهما (366)

من قوة أحياناً أن نستخدمهما في كثير من العناية والحذر. إذ أننا حين نقدر

ينتقل بنا دوركايم إلى محطة أخرى، تستلزم بالضرورة من الوجوب والانتباه، أين يكون فيها هو، ذلك المربي الناضج الذي يعرف جيداً الدواعي والضرورات، وكذلك المحاذير والمنبهات. فهو يثبت امتلاك الأداتان القويتان، سلطان العادة، والإيحاء القوة لجعل الطفل يتعود بفضلهما على الانتظام والشعور بالقوى الأخلاقية، إلا أنه يحذر من مغبة الإفراط في استعمالهما، لما لهما من انعكاسات سلبية على صعيد الممارسة والنتائج الحاصلة. فالسطر (366) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية، بضرورة التنبيه والحذر من مغبة الإفراط في استخدام سلطان العادة و قوة تأثير الإيحاء على شعور الطفل.

..... إذ أننا حين نقدر (367)

الحالة الشعورية للطفل، وشدة تأثيره بالمؤثرات الخارجية، والسهولة التي ينطبع بها في ذهنه كل تأثير يشتد بعض الشيء، أو يتكرر عدة مرات، نجد أن الخوف من الإفراط في استخدام القوة يفوق في نفوسنا ما قد نخشاه من قلة حيلة المربي.

يقدم دوركايم بوضوح الأسباب التي جعلته يحذر من مغبة الإفراط في استخدام ما للعادة من سلطان، وما للإيحاء من تأثير شديد على شعور الطفل، فالأسباب حسبه تتعلق بالحالة الشعورية للطفل، وبمدى تأثيره بالمؤثرات الخارجية عندما يشتد تأثيرها ويتكرر عدة مرات. فهو يرى أن الخوف من الإفراط في استخدام هذه القوة وما لها من أضرار على طبيعة الطفل، يفوق في النفس ما قد يخشى من قلة حيلة المربي، وفي هذا التعبير معنى صريح بأن من يتوجب تحذيره ولفت انتباهه هو المربي القائم على تربية الطفل، لكونه المسؤول الأول على استخدام الأداتان المذكورتان. فدوركايم لا يستشكل مفاضلة المتعلم على المعلم لضرورة الحال، وهو بذلك ينحو إلى الظفر بالنتيجة ولو اقتضى الأمر التقليل من السبب

(قلة حيلة المربي). كما نلمس من خلال هذا التعبير الإفصاح الصريح لمسؤولية دوركايم تجاه المشروع التربوي الذي أفنى حياته في سبيل تحقيقه، وكذلك بحجم مسؤوليته تجاه مجتمعه.

السطر (367) والذي يليه، يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية وعلائقية، مفادها التحذير من مغبة الاستعمال المفرط وغير العقلاني لأساليب تهذيب نفسية الطفل، وأن الخوف من الافراط في استخدام هذه الأساليب يفوق في النفس ما قد يخشى عليه من قلة حيلة المربي.

..... فعلننا إذن أن نحيط الطفل بسياج من التحوطات التي (371)

تكفي لحماية حريته ضد القوة العارمة التي تأتي عن طريق التربية. وفي هذه

الحالة لا يجوز لنا أن نفكر - كما حدث منذ وقت قريب - في أن نترك

الطفل يقضي مرحلة حياته التعليمية، إذا جاز هذا التعبير، بين أيدي أستاذ

بعينه.

بعد أن حذر دوركايم من مغبة الافراط في استخدام قوى تأثير الايحاء وسلطان العادة على نفسية وشعور الطفل، يقدم الحلول المناسبة لحماية حرية الطفل ضد هذه القوة العارمة، ويرسم بذلك السبيل الرشيد للنشاط التربوي النافع لتربية الطفل، وأولى هاته الحلول، هي ضرورة احاطة الطفل بسياج من التحوطات، والالتزام بمجموعة من الإجراءات. فالسطر (371) يحمل العبارة التي تؤكد قيمة خبراتية ومعرفية.

السطر (372) يحمل العبارة التالية: " وفي هذه الحالة لا يجوز..... قريب"، في هاته العبارة تصريح واضح من دوركايم مفاده التحذير من الفكر التربوي الذي كان سائدا قبله بقليل، والذي يوكل الطفل أثناء تعليمه لمعلم واحد طيلة مراحل تعليمه، والعبارة تؤكد قيمة خبراتية ومعرفية.

..... فالتربية التي تنهج هذا المنهج تتحدر، بسبب هذا التصرف ذاته (375)

فتصبح نوعا من الاستعباد. لان الطفل يجد نفسه مساقا لان يصبح صورة

تحاكي، بطريقة سلبية، ذلك النموذج الوحيد الذي وضعناه أمام عينيه.

يؤكد دوركايم أن التربية التي توكل الطفل الى معلم واحد تتحدر وتتحول الى نوع من الاستعباد، لأنها بهذه الحالة تجعل من الطفل صورة لمحاكات ذلك النموذج الذي وضع أمام

عينيه (المعلم الوحيد الذي يلزمه طيلة أطوار مرحلة تعليمه). والسطر (375) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية للأسباب التي يحذر منها دوركايم وينادي بضرورة تجنبها وتقاديها. والوسيلة الوحيدة لدفع هذا النوع من الاستبعاد، والابتعاد بالتربية عن (378) أن تخرج لنا اطفالا يمثلون صورة مطابقة لعيوب أستاذهم، هي أن نعد الاساتذة حتى يكمل كل منهم ما قد يكون عند الآخر من نقص، وحتى يكون في تنوع المؤثرات المختلفة ما يمنع من استبداد أحدها بالطفل.

الحل الناجع الذي يقترحه دوركايم لمحاربة الاستبعاد، التي قد يتعرض له الطفل جراء الإشراف على تعليمه وتربيته من طرف أستاذ واحد، يتمثل في ضرورة تعدد الأساتذة أثناء الإشراف على تعليم الطفل، والغاية من ذلك، هي أن يكمل كل منهم ما قد يكون نقصا عند الآخر، وبذلك ضمانا لتعدد وتنوع المؤثرات التي تمنع من استبداد أحدها بالطفل. فالسطر (378) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية مفادها بأن الوسيلة الوحيدة لدفع الاستبعاد الذي قد يتعرض له الطفل تتحدد بتعدد الأساتذة على تعليمه وتربيته وعدم الاكتفاء بأستاذ واحد.

ب - القيم التعبيرية:

الخطاب العلمي، غالبا ما يتبنى القيم التعبيرية الايجابية، ويتعد عن الألفاظ الغريبة والمركبة، كما يغلب على الفاظه الطابع الرسمي في الأسلوب، فمثلا العنوان: "الخضوع للنظام وعلاقته بعلم نفس الطفل" يوحي بانتمائه لمؤسسة رسمية تابعة للدولة، وهي الجامعة، أو كلية التربية وعلم الاجتماع.

لقد عارض ايميل دوركايم في بداية تأسيس فكره السوسيولوجي التربوي، على ضرورة الاعتماد على علم النفس في دراسة الظاهرة التربوية، وانتقد بذلك سابقوه. " لقد ألح دوركايم منذ الانطلاقة الأولى لتفكيره السوسيولوجي التربوي، على اهمية الجوانب الاجتماعية للعملية التربوية. وقد تطلب ذلك منه أن يعمل على تقديم نظرية متكاملة، تقوم على أسس نقدية، يتعرض فيها للآراء التربوية عند كانط Kant، وسبنسر Spencer، وستوارت ميل Stuart Mill، وهيربارت Herbart، وهي الأفكار المشحونة بالطابع السيكولوجي. فالتربية عند كانط تهدف الى تحقيق الكمال المطلق والنمو الأمثل لملكات الفرد، وعلى خلاف ذلك كان دوركايم يسعى الى تحرير التربية من أغلالها بوصفها عملية سيكولوجية

بالدرجة الأولى تسعى الى تفجير الطاقات الكامنة في الإنسان، وأن ينظر اليها على خلاف أسلافه، بوصفها شيئاً اجتماعياً بالدرجة الأولى¹.

ثم تراجع بعد ذلك، بعد أن لاحظ التطورات الكبيرة التي عرفها علم النفس وسلسلة النتائج الايجابية التي قدمها للتربية في اطار تقديم الحلول للجوانب السلوكية والمعرفية للعملية التربوية وللمتعلم، وكان لزاماً عليه أن يقدم التبريرات المعرفية لذلك، فقد ذكر في السطر (9) العبارة التالية: " والواقع أن النشاط التربوي لا يبدأ من العدم بل يجب أن يبنى قواعده على أصول في نفسية الطفل"، والأصول النفسية هي مباحث كبرى في علم النفس والشخصية، تتناول الاستعدادات والميول والرغبات والاتجاهات وغيرها.

إن ما يميز الخطاب التوازني الدوركايمي، هو أنه حدث لغوي ومنتوج معرفي متخصص، يشمل ترسانة من المفاهيم العلمية الخاصة بميدان سوسيوولوجيا التربية، ويملك كذلك مصطلحات لغوية واصفة وشارحة لتلك المفاهيم وضابطة ومحددة لها ودالة عليها، وهو ما يؤهله أن يكون خطاباً علمياً بجدارة. كما أن هذا الخطاب يستمد تأسيسه من مؤسسة علمية، هي الجامعة التي كان دوركايم يحاضر بها، عندما كان على رأس كرسي التربية وعلم الاجتماع، وهو موجه بالدرجة الأولى الى جمهور خاص من المستعملين الاجتماعيين والمهنيين والطلبة والمتخصصين².

كما أنه -الخطاب الدوركايمي- خطاب نظري يمكن تصوره كبنية تفسيرية تربط عدداً من الظواهر بعدد من المفاهيم والمسلّمات والمبادئ عن طريق جهاز استنتاجي، فبنية التفسيرية تتحدد بمجال بحث الخطاب المبني على مجموعة من المفاهيم التربوية السوسيوولوجية التي تخص مجموعة من الظواهر النفسية والاجتماعية المرتبطة بالنشاط التربوي.

¹ عبدالقادر الفاسي الفهري: عن أساسيات الخطاب العلمي والخطاب اللساني، ضمن المنهجية في العلوم الانسانية، دار توبقال للنشر، ط(3)، المغرب، 1993، ص 42.

² G. Vigner, lire: du texte au seins, clé, international, Paris, 1979. P 101.

الخطاب التربوي الدوركايمي، خطابا علميا، يتسم بالصلابة وتغلب عليه النزعة العلمية، فهو ثري بالقيم الايجابية، ويحمل في ثناياه طاقة مشحونة بالتفاعل الايجابي للمتلقي، نرصد له جملة من القيم التعبيرية:

1 - التسلسل:

بما أن الخطاب يتشكل من مجموعة من المحاضرات الأكاديمية التي كان دوركايم يلقيها على طلبة التربية وعلم الاجتماع، فإن التسلسل نلمحه من خلال نهاية كل محاضرة، الى الإشارة الى العنصر الموالي في المحاضرة التي تليها، فيشير في مطلع المحاضرة الأولى: الخضوع للنظام وعلاقته بعلم نفس الطفل في السطر الأول بالقول: " بعد أن حددنا العناصر المختلفة التي تتألف منها الحياة الأخلاقية يتعين علينا الآن أن نبحث عن الوسائل التي تمكننا من غرس هذه العناصر وتعهدها بالنمو في نفس الطفل"⁽¹⁾. ثم ينهي المحاضرة بالإشارة الى محتوى المحاضرة التي تليها، فيقول في السطر الأخير: " وهذه الميول غير المحددة، يجب لكي تتحول الى تلك المجموعة المعقدة من المشاعر التي نريد أن نبعثها في نفس الطفل، أن تنتظر عملية الإخصاب والتحول التي تأتيها عن طريق التربية. فما هي الوسائل التي يحدث بها ذلك التحول؟ ذلك ما سنراه في الدرس القادم"⁽³⁸⁵⁾.

2 - اللغة:

لغة الخطاب التربوي الدوركايمي، لغة محددة تتعامل مع المصطلحات، والمفاهيم وثرية بالألفاظ العلمية الدالة والواضحة، ولا تكاد تخلو جملة من ذكر مصطلح أو مفهوم علمي. فالأسطر (5)، (7)، (9)، (16) مثلا تحوي الألفاظ التالية على التوالي: المنهج، الوسيلة، النشاط التربوي، علم نفس الطفل، وهي ألفاظ علمية بحتة. كما أن المسافة بين الدال والمدلول في لغة الخطاب التربوي الدوركايمي تضيق وتكاد أن تتطابق، حتى أنها لا تتجاوز مستوى الإخبار والتفسير والايضاح والتقرير.

2-1: التحليل الصرفي للغة:

جاء في الخطاب نحو 595 فعلا موزعة على النحو الآتي:

جدول رقم(30): يوضح توزيع الأفعال في النص الأول

الفعل	مضارع	ماضي	مستقبل	أمر	مبني للمجهول	المجموع
العدد	517	67	07	///	04	595
النسبة %	86.89%	11.26%	1.18%	///	0.67%	100%

- من خلال النتائج الواردة في الجدول أعلاه، نلاحظ زيادة نسبة الفعل المضارع 86.89% عن نسبة الفعل الماضي 11.26%، وهذا يدل على مدى ارتباط الخطاب بزمان إنتاجه (السياق)، وبمدى تأثر المؤلف بالمرحلة التاريخية السائدة آنذاك، وأن موضوع الخطاب هو قصد المؤلف. وما ذكر من أفعال الماضي لتأدية وظيفة ثانوية لموضوع الخطاب كالاستشهاد ببعض المقارنات، على غرار تشبيه عقلية الطفل قبل تهذيبها وتقييمها بعقلية الشعوب البدائية في المزاجية والتقلب، فالأسطر (63)، (65)، (125)، (158)، جاءت أفعالها في الماضي.

- ورد في الخطاب نحو سبعة (07) أفعال بنسبة 1.18% في صيغة المضارع دخلت عليها السين (س) وسوف للدلالة على المستقبل، ويستخدم دوركايم زمن المستقبل لدفع حركة العمل التربوي الى الأمام، وبعث الشعور بالأمل، وتحقيق مكاسب تربوية واصلاحات مأمولة، وليؤكد كذلك أن النشاط التربوي هو الوسيلة القادرة على تحقيق المحافظة على النظام الاجتماعي، لما له من قدرة في ارساء القواعد الخلقية المتمثلة في روح الخضوع للنظام لدى الطفل بعد تقويم وتهذيب نفسيته وشعوره، وذلك باستغلال ماله من استعدادات نفسية وعقلية طبيعية.

وقد لجأ دوركايم كذلك لأفعال المضارع في صيغة المستقبل لإقناع المتلقي بضرورة اصلاح المنظومة الأخلاقية والتربوية، وذلك لما يتطلبه السياق التاريخي والتحولات الاجتماعية والثقافية والسياسية التي يعيشها المجتمع الفرنسي. وليؤكد كذلك أن النشاط التربوي أو النظام التربوي هو المؤهل بحسب مهمته بإعداد الأفراد للمحافظة على النظام الاجتماعي من خلال التنشئة المدرسية المبنية على الأخلاق العلمانية، التي مصدرها

المجتمع، وفي هذا تأكيد لمبدأ تفوق المجتمع عن الأفراد، أو أسبقية المجتمع عن الفرد، وهو صلب الخطاب البنائي الوظيفي. ففي السطر (125) تشبيه بليغ من طرف دوركايم يثبت ما تم ذكره أعلاه، في تأكيده على دور النشاط التربوي في مدى المحافظة على النظام الاجتماعي برمته، فيقول: " هذه المرحلة الطويلة التي قطعتها الانسانية في قرون عديدة يتعين على النشاط التربوي أن يؤهل الطفل لعبورها في بضع سنين". وفي السطر (80)، يقول كذلك: " ولا نجد لحظة واحدة في يومنا لا نعمل فيها لخدمة النظام الاجتماعي"، تأكيد صريح وواضح من الهدف المقصود من الخطاب هو اقناع المتلقي بفكر خدمة والمحافظة على النظام الاجتماعي عن طريق النشاط التربوي او المدرسة بالنسبة للطفل، وعن طريق تقسيم العمل وأداء الواجبات بالنسبة لأفراد المجتمع الآخرين.

في السطر (84) "فبرنامج وظائفنا محدد في معظمه وسيزداد على الدوام تحديدا ودقة"، يؤكد أن نظام تقسيم العمل كفيل بتحديد الوظائف وأنه مستقبلا سيزداد تحديدا ودقة خدمة للنظام الاجتماعي.

- الأفعال المبنية للمجهول جاءت في النص بنحو 04 أفعال، ونسبة 0.67%، ومعظمها أتت في سياق تناص لنصوص أخرى استخدمها دوركايم في إنتاج النص. وهي قليلة مقارنة بأفعال زمن المضارع والماضي، لأن الخطاب العلمي التربوي يسند الفعل الى فاعله المباشر (ايميل دوركايم)، لأنه خطاب مدعوم بمؤسسة رسمية تابعة للدولة وهي الجامعة.

يعد عدم استخدام صيغ الفعل المبني للمجهول أحد سمات الخطاب المنطوق أو الخطاب اليومي، وقد أتت قليلة أيضا في الخطاب المكتوب الذي يحاكي الخطاب اليومي. فقد جاء في السطر (71) العبارة " وفيما عدا هذه المناسبات المتقطعة يترك الفرد نفسه فريسة لهواجسه وأوهامه ولا يكلف بعمل محدد يجب عليه أن يؤديه في موعد محدد وبطريقة خاصة ولا يهتم المجتمع التي يشغل بها وقته"، وكذلك في العبارة التالية في السطر (96): "ويخيل اليه أن كل شيء يجب أن يسخر له ويتبرم بمقاومة الأشياء تبرمه بمقاومة الأشخاص له".

لغة الخطاب الدوركايمي كانت لغة علمية، ثرية بالألفاظ والمعاني العلمية، متشعبة بقيم التناص التي ساهمت في إنتاج الخطاب، والباسه ثياب العلمية والأكاديمية، وإظهار خاصية

البينية بين حقلي العلوم الاجتماعية والانسانية، فقد نهل الخطاب من علم نفس الطفل والانثروبولوجيا وعلم الاجتماع والتاريخ وغيرها. أما أسلوب الخطاب(النص) فقد غلب عليه الأسلوب الخبري مع قلة الصور البلاغية مثل:

- السطر(227) الذي يحمل العبارة: "فالعادة إذن تتحكم بدون منازع لأنها القوة المحركة الوحيدة التي لها كيان في نفس الشخص" تشبيه العادة بالقوة المحركة، لما لها من تأثير على نفس وشعور الشخص.

- السطر(107) الذي يحمل العبارة: "والغضب من الانفعالات القليلة التي تستبد بالمرء فإذا ما انفجر مرجه وكان عنيفا طغى على ما عداه من العواطف وطرده كل الإحساسات الأخرى التي قد تخفف من حدته ويترفع بمفرده في انحاء الشعور"، في العبارة استعارة مكنية، حيث شبه الغضب بشخص يستبد، وفي القول انفجر مرجه كناية عن الغضب الشديد، حيث شبه الغضب بالمرجل.

- السطر(262) الذي يحمل العبارة: "ولكن الطفل لا يرى هذه القوى بعيني رأسه لأنها قوى خلقية، وليس في حواسه ما يسمح له بأن يدرك الصفات المميزة للسلطة الأخلاقية"، استعارة تجعل المعنوي في صورة حسية وهي رؤية وإدراك السلطة الأخلاقية.

3 - التناص:

من القيم التعبيرية البارزة في الخطاب التربوي الدوركايمي، نجد التناص الذي يساهم بشكل واضح في انتاج النص وتشكيله. والتناص يعني ضمنا إدراج التاريخ(المجتمع) في النص، وإدراج هذا النص في التاريخ، ومعنى ذلك أن النص يستجيب الى نصوص سابقة ويعيد تمثيلها وصوغها، ويساعد بذلك على صناعة التاريخ، ويسهم في عمليات التغير الواسعة النطاق.

والخطاب التربوي الدوركايمي كما ذكرنا أعلاه جاء ثري جدا بالتناص، وامتزاجه بنصوص أخرى، منها ماهي مقتطفات لنصوص لمنتج النص نفسه من مؤلفات أخرى، ومنها ما هو نصوص لمؤلفين آخرين.

لقد رصد الباحث مجموعة من التعابير والألفاظ، هي أجزاء من نصوص أخرى مشكلة قيما تعبيرية تناصية مع النص المدروس.

- السطر (49) الذي يحمل العبارة: "ويقول سالي Sully إن الشعور بالجهل لا يظهر تماما لدى الطفل ورغبته في المعرفة لا يدعمها ولا يثبتها على شيء بالذات شغف طبيعي محدد. ولذلك فإن الآباء لا يلبثون أن يدركوا أن عقل الصغير قد حلق بعيدا عن موضوع سؤاله وأن خياله يتجول في آفاق أخرى وذلك قبل أن يكون الجواب قد هبئ له".
- السطر (57) الذي يحمل العبارة: "...فالشعوب التي لم تتخط بعد أدنى أشكال الحضارة تتميز في الواقع بهذا النوع من عدم الاستقرار في الأفكار والعواطف وكذلك بعدم وجود اتصال واضح في تصرفات الفرد". تناص من كتاب ايميل دوركايم: الأشكال الأولية للحياة الدينية.
- السطر (67) الذي يحمل العبارة: "...فالمجتمعات البسيطة جدا التي نشأت في الأصل لم يكن لديها كثير من النشاط الموحد وبالتالي لم يكن لديها كثير من الحركات المنظمة. ولم يكن للحياة الجمعية في الواقع مظهرها المتصل المتلاحق الذي نعرفه اليوم". تناص من نفس الكتاب المذكور أعلاه.
- السطر (75) الذي يحمل العبارة: "ولكن الأمر ليس كذلك في مجتمعاتنا الكبيرة الحالية. فنظام تقسيم العمل الذي يسود فيها يحتم أن تتم الأعباء المختلفة التي يكلفها الأفراد في تعاون وانتظام". تناص من كتاب ايميل دوركايم: في تقسيم العمل الاجتماعي.
- السطر (80) الذي يحمل العبارة: "ولا نستطيع أن نجد لحظة واحدة في يومنا لا نعمل فيها لخدمة النظام الاجتماعي". تناص من نفس الكتاب المذكور أعلاه.
- السطر (99) الذي يحمل العبارة: "ويقول داروين Darwin إن الأطفال الصغار حين يملكهم الغضب يتمرغون في الأرض على ظهورهم وعلى بطونهم صائحين، يركلون بأرجلهم ويقطعون بأظفارهم ويضربون بأيديهم كل ما يجدونه أمامهم".
- السطر (163) الذي يحمل العبارة: "وقد لاحظ سالي Sully أن من الأشياء التي تقلق الطفل التغير المفاجئ للمكان الذي اعتاد عليه. وهو في طور الطفولة الأولى قد لا يشعر بهذا القلق اذا نقل الى حجرة جديدة. ولكنه بعد ذلك اذا اعتاد على حجرة معينة فإنه يشعر بالوحشة والغربة اذا نقلناه الى أخرى".
- السطر (169) الذي يحمل العبارة: "ويزعم برايه Preyer أن طفله وهو في الشهر السادس أو السابع من عمره انفجر بالبكاء حين رأى وجهها غير مألوف لديه. وقد يكون مجرد تغيير الزي باعثة لهذا الشعور بالقلق عند الطفل".

- السطر(195) الذي يحمل العبارة: "هذه الحالة الغريبة التي تجتمع فيها روح المحافظة والحركة الدائمة ليست في الواقع مقصورة على الطفل. لأننا نستطيع ملاحظتها أيضا عند البدائيين. وقد رأينا كيف يتصف البدائي بالرعونة وتغير العواطف الى حد يجعل من المستحيل أن نعتمد عليه في شيء. ومع ذلك فنحن نعرف أيضا أن روح المحافظة أقوى لديه مما يمكن أن نشاهده في أي مكان آخر. كما أن للعادة عليه سلطانا غريبا. فهي تنظم كل ما يتصل بحياته تنظيما يصل الى أدق التفاصيل. فكل حركات البدائي حتى التافه منها وكل ما يردده من مقاطع تتحدد بالعرف. ويحترم الجميع ذلك العرف احتراما يقرب من التقديس. وفي ذلك ما يفسر لنا أهمية المظاهر والحفلات التقليدية في ذلك النوع من المجتمعات". تناص من كتاب: الوظائف العقلية في المجتمعات البدائية لوسيان ليفي برونول Lucien Lévy-Bruhl .

- السطر(204) الذي يحمل العبارة: "وليس للجدید أو التجديد كبير حظ من النجاح فيها. والعرف إذا استقر وتوطد فإنه يتكرر دون تغيير خلال قرون عديدة. ولسنا في حاجة الى الصعود الى أصول التاريخ الأولى لنشهد اجتماع هاتين الحالتين اللتين يظهر لأول وهلة ألا سبيل لتلاقيهما. فالشعوب التي تتصف أكثر من غيرها بتقلب المزاج والتي يتقلب شعورها بسهولة بين حالات مضادة والتي تكثر فيها تبعا لذلك الثورات بحيث تتعاقب فيها هذه الثورات لأغراض يخالف بعضها بعضا، هذه الشعوب ليست في الواقع أكثر الشعوب ميلا الى الابتكار والتجديد. بل بالعكس ليس هناك ما هو أشد منها تمسكا بالتقاليد القديمة والعادات البالية التي تغلغت جذورها في صميمها. هذه المجتمعات لا تتغير إلا في الظاهر أما الأصل فيظل دائما على حاله. اذ تظهر على السطح سلسلة لا تنقطع من الحوادث يتلاحق بعضها في أثر البعض ولكن هذه الحركة السطحية تخفي وراءها أشد أنواع المحافظة والتمسك بالقديم". تناص من كتاب: العقلية البدائية لوسيان ليفي برونول Lucien Lévy-Bruhl .

- السطر(274) الذي يحمل العبارة: "كان جويو Guyau أول من جعل الناس يلاحظون أن الطفل يكون في حالة عقلية تشبه الى حد كبير حالة الشخص الذي يقع تحت تأثير التنويم المغناطيسي، وأن هذه الحالة لديه طبيعية، وإن كانت لدى الشخص البالغ حالة عرضية".

- السطر(308) الذي يحمل العبارة: "ولقد أوضح العالمان بينيه وهنري Binet et Henri بتجربة طريفة قابلية الطفل للتأثر بالإيحاء. وتتلخص هذه التجربة في تقديم بعض الخطوط المختلفة في طولها الى التلاميذ في مدرسة ما، ثم يطلب إليهم أن يحدقوا فيها فترة من الزمن بانتباه. فإذا ما ثبتت صورتها في ذاكرتهم تقدم اليهم لوحة أخرى عليها الخطوط نفسها مختلطة بخطوط أخرى. وبعد أن يعين الطفل الخط الذي يعتقد أنه قد رآه في المرة الأولى يوجه اليه ملاحظ التجربة هذا السؤال بدون أن يزيد

عليه شيئاً: هل أنت متأكد أن هذا الخط وحده هو الصحيح؟ هذا السؤال وحده يكفي لأن يجعل 98% من أطفال المدارس الأولية يغيرون اجابتهم الأولى".

4- القيم التعبيرية الايجابية:

- الحرص على الالتزام المنهجي والعلمي في البحث عن الوسائل التي تمكن من غرس عنصر الخضوع لروح النظام في نفسية الطفل، في السطر (05) الذي يحمل العبارة: "وتحدد طبيعة المسألة نفسها المنهج الذي سنتبعه. فنحن نعرف الغرض الذي نقصد إليه أو بمعنى آخر الغاية التي نريد أن نصل بالطفل الى بلوغها. ولكن الوسيلة التي تتلاءم مع تلك الغاية أو الطريق الذي يجب أن نجعله يسلكه. يتحدد حتماً بالحالة التي يكون عليها الطفل في بداية المرحلة".

- الاستعانة بعلم نفس الطفل في النشاط التربوي، في السطر (15) الذي يحمل العبارة: "فالوقت قد حان لنستعين بعلم نفس الطفل فغنه هو وحده الذي يستطيع أن يمدنا في هذه النقطة بالمعلومات اللازمة".

- تأكيده على أن فكرة الايحاء هي المصدر الأول لنجاح النشاط التربوي، في السطر (305) الذي يحمل العبارة: "ولكن كل ذلك لا ينفي أن تكون فكرة الايحاء هي المصدر الأول لنجاح النشاط التربوي".

- تحذيره من الإفراط في التأثير على الطفل عن طريق القهر المادي الخارجي، في السطر (139) الذي يحمل العبارة: "وإذا لم نفلح في ذلك فإن هذا الشعور يظل مغلقاً وقد نتمكن من التأثير على الطفل عن طريق القهر المادي أي من الخارج ونجبره على أداء بعض الأفعال ولكن مكامن حياته الداخلية تظل بعيدة عن أن يصل إليها التهذيب، فتصبح العملية عملية ترويض لا عملية تربية".

- تأكيد دوركايم على أن الحالة المتناقضة لنفسية الطفل، بأنها الثغرة الأساسية التي بإمكاننا أن ننفذ منها الى نفسية الطفل فنوصل إليها بذلك العناصر الحقيقية للأخلاق، في السطر (252) الذي يحمل العبارة: "ولكن ذلك لا يمنعنا من القول بأننا قد عثرنا، هذه المرة، على الثغرة التي ننفذ منها الى نفسية الطفل فنوصل إليها العناصر الحقيقية للأخلاق، وبأننا قد توصلنا الى معرفة أحد العناصر التي تدخل في تحديد نفسيته بحيث نستطيع أن نستخدمها في توجيهه الاتجاه الملائم".

- تحذيره من الإفراط في استخدام القوة ضد الطفل، في السطر(368) الذي يحمل العبارة: "نجد أن الخوف من الإفراط في استخدام القوة يفوق في نفوسنا ما قد نخشاه من قلة حيلة المربي".

- رفضه التام للنظام التربوي السابق، والذي يعتمد على أن يتولى الطفل طيلة مراحل تعليمه الأولى معلم واحد، لما فيها حسبه من أضرار على تربية الطفل، في السطر(371) الذي يحمل العبارة: "وفي هذه الحالة لا يجوز لنا أن نفكر-كما حدث منذ وقت قريب- في أن نترك الطفل يقضي مرحلة حياته التعليمية، إذا جاز هذا التعبير، بين يدي أستاذ بعينه، فالتربية التي تنهج هذا النهج تتحدر، بسبب هذا التصرف ذاته، فتصبح نوعا من الاستعباد. لأن الطفل يجد نفسه مساقا لأن يصبح صورة تحاكي، بطريقة سلبية، ذلك النموذج الوحيد الذي وضعناه أمام عينيه".

- تأكيده على وجوب أن يتولى عديد من الأساتذة تربية الطفل وتعليمه، ولا نكتفي بأن نعهده لأستاذ واحد طيلة مراحل تعليمه، في السطر(376) الذي يحمل العبارة: " والوسيلة الوحيدة لدفع هذا النوع من الاستعباد، والابتعاد بالتربية عن أن تخرج لنا أطفالا يمثلون صورة مطابقة لعيوب أستاذهم، هي أن نعدد الأساتذة حتى يكمل كل منهم ما قد يكون عند الآخر من نقص وحتى يكون في تنوع المؤثرات المختلفة ما يمنع من استبداد أحدها بالطفل".

5- القيم التعبيرية السلبية:

- تأكيد ربط الميل الى الحياة المنظمة بأداء الواجب، في السطر(25) الذي يحمل العبارة: "فهناك أولا الميل الى الحياة المنظمة. فكلما كان الواجب يتكرر بصورة واحدة في الظروف المتشابهة، وكانت الظروف الأساسية في حياتنا تتحدد لكل واحد وكل واحدة بطبيعة الجنس والحالة المدنية والمهنية والمركز الاجتماعي فيستحيل علينا إذن أن نحب أداء واجبا إذا كنا نتبرم بكل عادة منظمة". فعلا أن الميل الى الحياة المنظمة مرغوب فيه، إلا أنه ليس مرهون بأداء الواجب فقط، لأن مقاصد الأفراد في أداء واجباتها مختلف ومتعدد ومتنوع، فليس بالضرورة أن يكون أداء الواجب من أجل الحياة المنظمة فقط.

- تأكيده على أن النظام الأخلاقي برمته يقوم على الروح النظامية فقط، في السطر(29) الذي يحمل العبارة: "النظام الأخلاقي برمته يقوم على تلك الروح النظامية. ولا يسير دولا العمل في نظام وانسجام في الحياة الجمعية إذا لم يقم كل انسان مكلف بوظيفة اجتماعية سواء

أكانت منزلية أو مدنية أو مهنية بواجبه في الوقت المحدد وبالطريقة المحددة". هذا الالتزام الأخلاقي المرهون بالروح النظامية، يعد من القضايا المسلم بها في الخطاب الوظيفي، وذلك من أجل خدمة النظام الاجتماعي والدفاع عن مصالحه والعمل على بقاءه، ومن مسوغاته مفاهيم مثل الأداء والجزاء والمكافأة وغيرها، من أجل أن تكون الوظائف دائماً من أجل خدمة مصالح النظام الاجتماعي، والواقع يفند جزءاً كبيراً من ذلك، فالأفراد بطبيعتهم لا يتساوون في دقة أدائهم للوظائف ورغم ذلك فإن نظام العمل يسير وفق الظروف السائدة.

- التحفظ في اثبات النواة الأولية للغريزة العلمية لدى الطفل في كثرة التساؤل عن الموجودات والعالم الطبيعي والسرديات الكبرى والماورائيات، فقد أثبت علم نفس الطفل وعلم اجتماع المعرفة أن الفرد يولد مزوداً بنواة طبيعية وفطرية للمعرفة القبلية ومن آثارها كثرة وتكرار الأسئلة من طرف الطفل حول ما يحيط به من موجودات طبيعية وحتى عن الغيبيات. في السطر (41) الذي يحمل العبارة: "وقد وجد البعض في ذلك نواة أولية للغريزة العلمية ولكننا لا نقبل هذه المقارنة إلا بتحفظ".

- تبرير الإثبات غير المقنع في التحفظ من قضية النواة الأولية للغريزة العلمية لدى الطفل، في السطر (42) الذي يحمل العبارة: "فالطفل حين يسأل يشعر بلا شك بضرورة ترتيب الأشياء التي يراها والمشاعر التي يحسها داخل ذلك الإطار الصغير من الأفكار التي تتكون منها عقليته. وهذه الرغبة في ربط المعلومات أساس كل معرفة علمية. ولكنها في حالة الطفل رغبة عارضة متقلبة".

- تشبيه عقلية الطفل المتميزة بعدم الثبات والزيغ بمرحلة أو صفة مميزة تتصف بها عقلية الشعوب البدائية. في السطر (56) الذي يحمل العبارة: "وفي هذه النقطة بالذات كما في غيرها يمثل الطفل مرحلة أو صفة مميزة تتصف بها العقلية البدائية. فالشعوب التي لم تتخط بعد أدنى أشكال الحضارة تتميز في الواقع بهذا النوع من عدم الاستقرار في الأفكار والعواطف وكذلك بعدم وجود اتصال واضح في تصرفات الفرد".

كيف بعالم اجتماع مطلع على دقائق الأمور مثل دوركايم، وهو من ألف كتاب الأشكال الأولية للحياة الدينية، ومهتم بقضايا التربية والأخلاق أن يصف جانباً من التربية البدائية بهذا الأوصاف، أو يضعها في موقف مقارنة يتعلق بالطبيعة العقلية للذات، ولنا من الشواهد

التي تؤكد أن بذور التربية البدائية لا زالت جمل من سماتها وخصائصها شبيهة بتلك التي عرفتھا التربية في أكثر مراحلها نموًا وتطورًا.

يقول عبدالله عبد الدائم: " والحق أن التربية كما عرفتھا تلك الشعوب البدائية حملت جملة من السمات والخصائص شبيهة بتلك التي عرفتھا التربية في أكثر مراحلها نموًا وتطورًا. ولعلنا لا نغلو إذا قلنا أن التربية حتى الساعة تحمل في ثناياها بذور تلك التربية البدائية، بل لعلها ما تزال تعاني من بقاياها وترزخ تحت أثقالها"¹.

6 - القيم التعبيرية التوازنية في الخطاب التربوي الدوركايمي:

إن التوازن يعتبر من المفاهيم الرئيسية في الخطاب البنائي الوظيفي، فالأفراد (الذوات) باعتبارهم أعضاء في النسق الاجتماعي تتم تنشئتهم اجتماعيًا عن طريق النظام التربوي الذي يهدف إلى أعدادهم لممارسة أدوارهم المتوقعة منهم في مجتمعهم مستخدمًا مجموعة من الجزاءات الإيجابية والسلبية لتحقيق ذلك. ومن ثم إيضاح طبيعة العلاقة بين (الذات) الشخصية والبناء الاجتماعي ودور التنشئة الاجتماعية في تحقيق التوازن في المجتمع. من خلال هذا الوصف الوظيفي الذي ينطلق من الفرد بوصفه عضوًا في النسق الاجتماعي، ثم مرورًا إلى عملية التنشئة الاجتماعية، التي تتم عن طريق النظام التربوي بواسطة مجموعة الجزاءات الإيجابية والسلبية التي يتلقاها الفرد أثناء تنشئته، لتتضح بذلك طبيعة العلاقة بين الفرد والبناء الاجتماعي من أجل تحقيق التوازن في المجتمع. ينطلق دوركايم من مماثلة شبه متطابقة تمامًا للمقولة الوظيفية أعلاه، من خلال خطابه التربوي، في رسم مصفوفة هندسية دقيقة من المعاني والألفاظ والتعابير، دقيقة ومرتبطة منهجيًا، يوجزها الباحث كما يلي:

¹ عبدالله عبد الدائم: التربية عبر التاريخ، من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الخامسة، 1984، ص 14

جدول رقم(31): يوضح نسب توزيع الأسماء والأفعال والحروف في النص الأول

الكلمة	الأسماء	الأفعال	الحروف	المجموع
العدد	530	595	2125	3250
النسبة %	16.30%	18.30%	65.40%	100%

بلغ مجموع كلمات الخطاب 3250 كلمة، موزعة حسب الأسماء، والأفعال، والحروف، فقد بلغ عدد الأسماء 530 اسم بنسبة 16.30%، وبلغ عدد الأفعال 595 فعل بنسبة 18.30%، ثم الحروف بـ 2125 حرفاً، بنسبة 65.40%. والملاحظ أن عدد الحروف كان الأعلى في الخطاب وذلك يعود لوظيفة الحروف في الربط والتأكيد والتحويل والمحافظة على أبنية الخطاب وسيرورات المعنى، وتثبيت العلاقات السياقية. ثم تليها الأفعال لدفع حركية الخطاب والتجانس مع سياقه، وأخيراً الأسماء لتنوع الحقول الدلالية والتأثير على المتلقي بالوسائل الحجاجية والبلاغية وغيرها.

رصد الباحث 139 كلمة من مجموع 530 اسم تشكل الحقل الدلالي لمفهوم الذات.

جدول رقم(32) يوضح نسب معاني الحقل الدلالي للذات من مجموع الأسماء في النص الأول

معاني الذات	الطفل	الصغير	الفرد	الانسان	الشخص	المرء	الذات	المجموع
العدد	92	05	06	05	24	01	06	139
النسبة %	17.35%	0.94%	1.13%	0.94%	4.53%	0.18%	1.13%	26.22%

يلاحظ أن كلمة "الطفل" هي الأكثر عدداً، في نص الخطاب المكتوب، مما يوحي لنا أن موقع الذات في الخطاب الدوركيمي، يشغلها الطفل بدرجة أولى، لأن فكر المؤلف يدور حول قضية تربية وأخلاقية غاية في الأهمية، فحواها كيف باستطاعة النشاط التربوي أن ينشئ الطفل ويعوده على روح الخضوع للنظام، أو بالأحرى أن يغرس في نفسيته عنصر من العناصر الأخلاقية، هي روح الخضوع للنظام. أما المرادفات الأخرى لموقع الذات، فكانت أقل عدداً من كلمة الطفل، وحضورها أملت مقتضيات الحال، لتساهم رغم قلتها في إنتاج الخطاب، وتضيف بذلك أبنية نصية أخرى، ولتحافظ على العلاقات البنائية داخل الخطاب، والروابط البنائية مع السياق الداخلي والخارجي للنص.

جدول رقم(33) يوضح نسب معاني الحقل الدلالي للذات من مجموع كلمات الحقل في النص الأول

معاني الذات	الطفل	الصغير	الفرد	الانسان	الشخص	المرء	الذات	المجموع
العدد	92	05	06	05	24	01	06	139
النسبة %	66.18%	3.59%	4.32%	3.59%	17.28%	0.72%	4.32%	100%

لقد كان مجموع كلمة الطفل 92 كلمة من 139 كلمة، أي بنسبة 66.18%، وهي الأكثر، مما يدل بوضوح اهتمام دوركايم بقضية اخلاقية وتربوية تتعلق بتنشئة الطفل عن طريق النشاط التربوي، والسعي من أجل غرس في نفسيته عنصر الخضوع لروح النظام، وتهذيب وتقويم الحالة النفسية والعقلية التي كان عليها قبل مرحلة التمدرس. أما باقي الكلمات الأخرى (الصغير، الفرد، الانسان، الشخص، المرء، الذات) فكانت بنسب وأعداد أقل، وأغلبها جاء في اطار تناسي، مستوردة من نصوص أخرى لتعزيز سياق الخطاب، والمساهمة في انتاجه. فموقع الذات الغالبة في الخطاب الدوركايمي هي كلمة "الطفل" وهذا تأكيد لطبيعة الخطاب التربوي، الذي يعد الطفل محوره الرئيسي.

النسق الاجتماعي:

النسق الاجتماعي هو البيئة الاجتماعية التي ينخرط فيها الطفل، باعتباره عضوا فيها، وهي تتعدد بين الأسرة، المدرسة، والأشخاص الذين يحيطون بالطفل، مثل والديه والمعلمين والتلاميذ والناس الموجودين في محيطه وغيرهم، وكذلك بما يحيط به من موجودات مادية كالأشياء والمستلزمات التي يحتاجها.

إن العملية التي انطلق دوركايم في تفسيرها، من خلال معظم ما جاء في خطابه، تتمثل في كيفية غرس عنصر روح الخضوع للنظام في نفسية الطفل، وقد حدد في ذلك مجموعة من الإجراءات والشروط الواجب اتباعها لإنجاح ذلك العملية، انطلاقا من معرفة الحالة الأولية التي يكون عليها الطفل، مروراً بتحديد الوسيلة التي تمكنا من أن نخضع بها نفسية الطفل، وهي النشاط التربوي. فالأسطر (5)، (10)، (15) توضح وتشرح لنا ذلك. ثم ينتقل دوركايم بعد ذلك الى البحث عن الصفات الطبيعية في الطفل، والتي من خلالها ننفذ الى نفسيته بواسطة النشاط التربوي، الذي بإمكانه أن يحدث فيها التغيير المنشود، وهما صفتا

الميل الى الانتظام وروح المحافظة، فيؤكد دوركايم أن جعل الطفل يميل الى الانتظام في سلوكه وحركيته وعلاقته بالمحيط والأشياء (النسق الاجتماعي) لا تتحقق إلا بعد استغلال صفة الغضب فيه والعمل على الحد منها، ولا يتم ذلك، إلا باستغلال نشاطين تربويين فاعلين، وهما التأثير بواسطة الإيحاء واستغلال ما للعادة من سلطان على عقلية ونفسية الطفل، فالأسطر (143)، (150)، (233)، (257)، (297)، (321)، (336)، (360)، تفسر لنا بانتظام الخطوات الواجب اتباعها، منذ النقطة الأولى المتمثلة في معرفة طبيعة نفسية الطفل، وصولاً الى تهذيب شعوره وضبط شهواته، ومن ثم غرس عنصر روح النظام فيه، هاته الخطوات والمراحل التي يتوجب على النشاط التربوي أن يقوم بها، تشكل في مجموعها عملية تنشئة اجتماعية طويلة تبدأ من المرحلة المدرسية الأولى الى غاية سن النضوج، عن طريق التأثير بواسطة النظام التربوي لأنها تتضمن تحولاً وتغييراً في الحالة النفسية والفكرية والجسدية للطفل. قدمها دوركايم في اطار وظيفي علائقي وبمنهج نسقي، ومفسراً مخرجاتها عن طريق ترسانة من الثنائيات المفاهيمية على غرار، (الميل الى الانتظام، روح المحافظة)، (سلطان العادة، تأثير الإيحاء)، (عدم الثبات، الاعتدال)، مما يضيف على ذلك التفسير صفة التوازن، في اطار نتيجة سببية واضحة، كما أن هذه الثنائيات المفاهيمية تعد ميزة الفكر السوسيولوجي الدوركايمي، وتكشف لنا العلاقات السببية بين المتغيرات، وكذلك على مستوى المخرجات (النتائج)، فالتوازن ميزة واضحة في التفسير الدوركايمي، حتى وإن لم يكن صريح فهو ضمني.

فالغاية التي ناضل من أجلها ايميل دوركايم، ورفع من أجلها سقف طموحه العلمي والأكاديمي، أنه يتوجب على النشاط التربوي أن يضطلع بمهمة تنشئة الطفل اجتماعياً، وذلك بغرس روح من الخضوع للنظام في نفسه، عن طريق تهذيب وتقويم الحالات النفسية الطبيعية عنده، باستغلال تأثير ما للعادة من سلطان عليه، و باستغلال كذلك ما للإيحاء من تأثير، خاصة المشوب بصيغة الأمر. فإذا ما تحقق ذلك يصبح الأطفال بعد تنشئتهم أفراداً صالحين، وخاضعين لروح النظام الاجتماعي، مقبلين على خدمته والدفاع عن مصالحه، وعن بقائه، ونتيجة لهذه التنشئة يصبح كذلك النسق الاجتماعي المنخرطين فيه متوازناً بخلوه من أية أعراض للصراع، ويساهم تقسيم العمل في تغيير النسق الاجتماعي (التغيير

الاجتماعي) والميل الى الانتظام (تقسيم الادوار والوظائف)، وروح الخضوع للنظام التي تم تنشئتهم عليه.

يتضح مما تقدم أعلاه، أن دوركايم ومن خلال خطابه التربوي، وعن طريق التنشئة التربوية التي يتلقاها الطفل خلال مسيرته المدرسية بواسطة النشاط التربوي، وبالمنهج المبني على علم نفس الطفل، الذي بواسطته يحدد الشروط الواجب أن يسلكها النشاط التربوي من أجل ايقاظ الاستعدادات الأولية للطفل وتهيئته لقبول غرس القيم الأخلاقية، بعد معرفة الحالات الطبيعية للطفل، وتحديد الصفات الواجب تقويمها بعد اكتشاف الخصائص النفسية التي تعد المنافذ الرئيسية للولوج الى أغوار نفسية الطفل، وبأسلوب توازني يتضمن احاطته بسياج يحمي ارادته الهشة التي أن لم نحميها أثناء تربيته، تكون العملية برمتها عملية ترويض لا تربية. وبهذا النشاط التربوي يتعاضد دور النظام المدرسي ليصبح عامل تأثير في الخضوع للنظام الاجتماعي والتي من ثمراته غرس روح الخضوع للنظام في نفوس الاطفال.

2 - التحليل على مستوى السياق (التفسير):

الخطاب جرى في مدرجات الجامعة، وهو عبارة عن محاضرة في سوسيولوجيا التربية موجهة الى طلبة علم الاجتماع والتربية، ألقاها دوركايم عندما كان أستاذ على رأس كرسي علم الاجتماع آنذاك. وعليه فإن نمط النشاط محاضرة أكاديمية، وهو نشاط علمي، يثبت لنا مكانة مؤسسية متعددة أي يجمع بين الجامعة من جهة، وبين المدرسة من جهة أخرى لغرض الاصلاح والتغيير، وبين المجتمع للاطلاع والمساهمة في التغير الاجتماعي. وأما من زاوية المشاركين في الخطاب، ومن حيث نوع العلاقات فإن مواقع الذوات للمشاركين هي:

- 1- متحدث، ومستمعين وقراء (أي مواقع الكلام والاستماع المرتبطة بالموقف الخطابي).
- 2- من يجري الخطاب (الحديث)، ومن تجري معهم المحاضرة (الطلبة) والقراء والمهتمون بالشأن التربوي والعلمي (المواقع المرتبطة بنمط النشاط)، ولما كانت لدينا مكانة مؤسسية متعددة فإن لدينا ايضا: ثلاثة مجموعات من الهويات المنسوبة الى المشاركين في الخطاب وفق المؤسسات الثلاثة (الجامعة، المدرسة، المجتمع)، فالأولى تنتمي الى الجامعة

وتتضمن منتج الخطاب والطلبة، والثانية تضم المنخرطين في الحقل التربوي والمدرسي (المعلمون، الأساتذة، هيئات الإدارة المدرسية وهيئات الاستشارة والتوجيه.....الخ)، والثالثة تضم أفراد المجتمع والأسر وهيئات أولياء التلاميذ والمتقنون والنخبة. ومن الجوانب الأخرى ذات العلاقة بالمشاركين، أن دوركايم يخاطب الطلبة في تخصصي علم الاجتماع والتربية، وكذلك الجمهور خارج الجامعة من أفراد المجتمع (رجالاً ونساء)، وأن هذا الجمهور من المحتمل أن يتمتع بالتنوع الاجتماعي والثقافي والسياسي والاقتصادي.

والافتراض يقول حسب سياق الحال، أن تفسير موقف المؤسسة الداعمة للخطاب لا يختلف عن تفسير موقف دوركايم، فالوعاء المؤسسي للخطاب عند دوركايم هو الجامعة ومن ثم وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (الجهة الرسمية التي تمثل الدولة)، وربما للسياسة مكانة ثانوية عند دوركايم، عكس التربية والتي هي شغله الشاغل، إلا أن التداخل بينهما لا يمنع التأسيس، فالعلاقة بين بين المؤسسة الأكاديمية (الجامعة) والجهاز السياسي، حتما محددة مسبقاً، من خلال مخارج استهلاك الخطاب على الصعيد المدرسي والمجتمعي، والمستمعون (الطلبة والقراء فيما بعد وأفراد المجتمع)، و دوركايم أساساً شخصية أكاديمية معروفة في الأوساط العلمية والثقافية، وكذلك في الأوساط السياسية، وهكذا فإن الغرض من المحاضرة هو إتاحة الفرصة للجمهور حتى يطلع على آراء شخصية أكاديمية وعلمية مهمة.

وتقبل دوركايم للعلاقة بين السياسة والتربية، حتى إن لم يكن ظاهرياً ولكنه ملتزم تقريباً على مستوى خفي، باعتباره سياسياً، بأن يعتبر أن الوعاء المؤسسي للخطاب هو في جزء كبير منه هو للسياسة، وأن يعتبر كذلك بأن الجامعة وسيلة سياسية، وأن الطلبة في المقام الأول هم أفراد الجمهور الذين سيستهلكون الخطاب بعد انتاجه، وأنه هو في المقام الأول أكاديمي وسوسيولوجي، وكذلك سياسي، ومن ثم فإن لديه غرض لا يعترف به صراحة (وإن كان مفهوماً على نطاق واسع)، وهو غرض استراتيجي يتلخص في أحداث تأثير مزدوج تربوي وسياسي في أفراد الجمهور من المتلقين والمتابعين لخطابه، ويؤدي هذا الغرض الاستراتيجي بدوركايم إلى التخلي عن ذاته، ومحاولة الانتساب إلى الجمهور ومن ثم بناء صورة للعلاقة بينهما تتفق مع غرضه الاستراتيجي.

فالتركيز على مستوى السياق الموقفي لا على مستوى سياق التناص، يدعو دوركايم أن يقوم بتقييم خبرة التناص التي تتمتع بها المؤسسة الأكاديمية وكذلك الطلبة والجمهور، حتى يحدد ما ينبغي السكوت عنه والنصوص التي يمكنه الاحالة إليها. ومن خلال تقييمه لذلك، فإنه يسعى إلى افتراض خبرات تناص قد يتمتع بها الطلبة والجمهور وكذلك المؤسسة الأكاديمية.

لننتقل إلى حالات التوافق بين بعض العناصر في التحليل وموارد دوركايم، وكيف تبدو متوافقة

ومتجانسة إلى حد ما، وهذه الموارد تتركز على العلاقات ثم موقع الذات الخاص بدوركايم، وبعده موقع الذات الخاص بالمتلقين (الطلبة، القراء، الجمهور).

فأما عن العلاقات، فلنفترض تبسيطا للأمور أن موارد دوركايم تتضمن أنماط خطاب تجسد افتراضات معينة عن العلاقات بين الأكاديميين (علماء الاجتماع والتربية)، وأفراد الجمهور المتلقي (الطلبة، القراء، المثقفون.....) تتفق تقريبا مع افتراضات بعض من سبقوه. " وكقارئ هام لمننتسكيو وسان سيمون وأوغست كونت، استعاد دوركايم الطموح لتأسيس علم مستقل يخص المجتمعات البشرية: هو السوسيولوجيا. وللقيام بذلك فقد مضى، من جهة، يضع حدودها الصريحة مع البيولوجيا ومع علم النفس، ومن جهة أخرى مضى يحتل الحقل الثقافي والجامعي و هو يؤسس مدرسة فكرية حقيقية: فريق الحولية السوسيولوجية، عن اسم المجل التي أنشأها دوركايم عام (1896)، والذي سيكون خلال عشرين عاما على رأس السوسيولوجيا الفرنسية"¹.

" لقد شهدت السوسيولوجيا الفرنسية في نهاية القرن التاسع عشر مواجهة بين التيارات والشخصيات، أخذ شكل صراع للمدارس وجدال للشخصيات، وإضافة للتيار الدوركايمي، نجد عدة أقطاب كبرى كانت تتنافس على السيادة أسست مجلات ومعاهد مختلفة"².

¹ فيليب كابان، جان فرنسوا دورتييه: علم الاجتماع، من النظريات الكبرى إلى الشؤون اليومية، أعلام وتواريخ وتيارات، ترجمة إياس حسن، دار الفرق للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، 2010، ص 54.

² عبدالعزيز بن محمد خوجة: علم الاجتماع المعاصر، من الجذور إلى الحرب العالمية الثانية، دار نزهة الألباب للنشر والتوزيع، الجزائر، 2007، ص 101.

من خلال هذه اللوحة عن السياق السوسيوثقافي، الذي ساد قيام علم الاجتماع في فرنسا، وهيمنة المدرسة الدوركايمية، تتحدد العلاقات بين موارد دوركايم وجمهور المتلقين لخطابه، من خلال التوافق بين هذه الموارد وبين تحليل علاقات المشاركين التي يحاول دوركايم فرضها على السياق لأغراض استراتيجية، كالجمع بين العناصر العلائقية لخطاب المحادثة (المحاضرة)، و(كاستعمال ضمير المخاطب وغيره)، وبين العناصر العلائقية لنمط الخطاب التربوي التجديدي المعبرة عن السلطة (مثل الكلام باسم المجتمع أو الأمة). ونرصد تحديد هذه العلاقات في الأسطر: (1)، (3)، (5)، (11)، (12)، (18)، (21)، (26)، (28)، (33)، (41)، (48)، (66)، (70)، (75)، (80)، (85)، (89)، (102)، (115)، (119)، (122)، (129)، (130)، (135)، (139)، (152)، (157)، (160)، (185)، (196)، (198)، (203)، (206)، (224)، (226)، (237)، (245)، (252)، (271)، (276)، (294)، (320)، (326)، (332)، (336)، (338)، (351)، (358)، (360)، (365)، (369)، (371)، (375)، (377)، (380)، (385)، (387).

أما فيما يخص موقع الذات الخاص بدوركايم، فلا نلاحظ تناقضا بين الموارد المتاحة له من خلال الخطاب، بما في ذلك الافتراضات الكامنة في أنماط الخطاب والتي تقول أن موقع الذات لمنهج الخطاب، تتناسب وطبيعة وموضوع الخطاب، فالمنتج هو (دوركايم)، أستاذ كرسي علم الاجتماع والتربية، والخطاب ذي طبيعة علمية في تخصص سوسيولوجيا التربية وتم انتاجه داخل أسوار الجامعة. وكذلك نلاحظ التوافق في صورة الذات التي يرغب دوركايم في ابرازها من خلال السياق لأسباب استراتيجية أيضا، فحواها أن خطابه مؤسس وتعززه وتؤيده السلطة القائمة على انتاجه وتسويقه لغرض إصلاح المنظومة الأخلاقية والتربوية في النظام المدرسي الفرنسي، وبالتالي فصورة الذات تبرز وتؤكد دمج العلاقة السياسية والتربوية، والتي تتحقق في الخطاب من خلال المعالم النوعية غير السلطوية، مثل قيمتي إنكار الذات والحصافة اللتين اتسما بهما الخطاب الدوركايمي.

ونصل أخيرا الى موقف الذات الخاص بالأفراد الجمهور (المتلقي)، من الطلبة والقراء والمثقفون، وأفراد المجتمع، ونلاحظ كذلك التوافق في هذه الحالة بين الافتراضات المضمرة داخل الخطاب ذي التوجه التقليدي للمذهب المحافظ الذي ينتمي اليه دوركايم، رغم أن موقع

الذات الخاص بالمتلقي يظهر بصورة غير مباشرة داخل الخطاب من خلال تمثيل دوركايم لخبراته ومعتقداته، وهو ما يشمل جمهور القراء ضمنا.

3 - التحليل على مستوى السياق (الشرح):

السياق العام للخطاب شكلته عدة عوامل منها، انعكاس المرحلة التاريخية التي عاشها دوركايم، وهي مرحلة الجمهورية الثالثة، عصر التعليم العلماني الذي ساد النظام التعليمي العام الفرنسي، وكذلك عصر التطور الصناعي الكبير، وهو العصر الذي شهدت فيها العلوم الانسانية والاجتماعية عهد ازدهارها وتطورها.

" يعود الفضل لدوركايم ومدرسته في جعل السوسيولوجيا علما مستقلا، واعطائها مكانة مؤسساتية وجامعية. حيث كانت تنشئه الاجتماعية تستجيب لأخلاق الجمهورية واللائكية انطلاقا من المدرسة الحكومية الرسمية. واهتماماته تماثل أفكار مسيري الجمهورية الثالثة الذين كانوا ينادون بالتضامن وضرورة فصل الكنيسة عن الدولة، مما سمح لعدة دوركايميين بشغل وظائف عليا في الدولة الرسمية، منهم برتلو (Berthelot Marcelin)، (1827-1907) وزير الشؤون العامة من 1876 الى 1887، وجيرارد (Grérard) و ليارد (Liard)، اللذان شغلا مناصب مفتاحية في ادارة التربية، الأمر الذي سهل مهمة الدوركايميين".¹

ووفقا لمقتضيات السياق، فإنه علينا أن ننظر في الخطاب الدوركايمي باعتباره عنصرا من عناصر عمليات اجتماعية تجري على المستويين المؤسسي والمجتمعي، وأنه يسعى ايديولوجيا للتوافق مع علاقات السلطة القائمة، فالوعاء المؤسسي للخطاب ينتج عمليات مؤسسية ينتمي إليها، ويحدد بذلك صورة الأيديولوجيا، وتحدد كذلك الايديولوجيا صورته. كما أنه وعاء مؤسسي ليس معقد بالدرجة الذي يصعب معها تحديده، فعلاقة التربية بالمؤسسات الأخرى السياسية والاجتماعية والثقافية والدينية تتحدد في ظل المتطلبات المجتمعية، وكذلك يمكن اضافة التداخل الواضح في العلاقة، فالأحزاب السياسية، والهيئات الثقافية، والجمعيات المهنية... تهتم بعدة جوانب للتربية في برامجها ومخططاتها. اعتبارا لهذا المستوى المؤسسي فالمسار الذي سار فيه الخطاب الدوركايمي مخترقا الحدود المؤسسية، للوعاء المؤسسي

¹ عبدالعزيز بن محمد خواجه: مرجع سابق، ص 112.

المباشر له (الجامعة)، ولكن دوركايم لا يسمح لنفسه بالتقيد التام بهذا الوعاء، فصدى الاختراق حتما سيتجاوز الوعاء المباشر ليصل للمدرسة والمجتمع والمؤسسات الأخرى.

أما العمليات المؤسسية التي ينتمي إليها الخطاب فهي، عموما الصراع الدائر بين الجمهوريين (الجبهة التي ينتمي إليها دوركايم) والملكيين، فقد كان الهم الوحيد القائم على تدعيم الحكم الجمهوري، فلم تتأسس الجمهورية الثالثة التي عاش دوركايم في ظلها إلا بعد انتصار الجمهوريين على الملكييين (1875)، في حين كان الحكم يبحث عن الشرعية، فقد كانت الملكية تمارس سلطتها بالكنيسة ومن خلالها، وعن طريق السيطرة على مجال التربية أيضا. أما القيم التي كان يدافع عنها التيار الراديكالي المسيطر على الطبقة السياسية فتمثل في التضامن الاجتماعي، ومجانية التعليم العام وقرار المبادئ اللائكية. وهذا ما دفع دوركايم أن يؤسس لأخلاق علمانية من خلال مؤلفه، وسعى جاهدا لتحرير المنظومة الأخلاقية من قبضة المؤسسة الدينية (الكنيسة)، وذلك في سبيل بناء توافق جديد على مستوى الآراء التربوية والسياسية. ولهذا يمكن أن يكون الخطاب الدوركايي الذي ننظر في نموذجاً منه، عاملاً مهماً في هذا الصراع، كما يمكن أن يكون مثلاً مقنعاً لطاقة الخطاب على التأثير في علاقات القوة وثمار الصراعات، من خلال تشكيله للأيديولوجيات وآثاره التي تتحكم فيها. ونلمح ثمار ذلك من خلال صورته الابداعية والطرائق التي يحدد بها الأيديولوجيات.

يمكن اعتبار الخطاب الدوركايي ذا طاقة على السيطرة الأيديولوجية على العلاقات الاجتماعية في حدود قدرته على إيجاد ارتباط خاص بين السلطة والتضامن في العلاقات ما بين منتج النص أو الخطاب باعتباره عالم اجتماع ومتخصص في سوسيولوجيا التربية وبين جمهور المتلقين من الطلبة والمعلمين وممتهني التربية وباقي أفراد المجتمع.

فالخطاب ينطلق من مقولات تشكل جانبا من جوانب إعادة البناء الاجتماعي من خلال مشروع تربوي يركز على بناء أسس تنشوية انطلاقاً من منظومة أخلاقية مؤسسة على الأخلاق العلمانية، التي تتوافق مع روح الجمهورية الثالثة، قوامها الأساسي أن يخضع الطفل لروح النظام، خدمة للنظام الاجتماعي عن طريق مناهج دراسية تركز على إيقاظ الاستعدادات العقلية للطفل بواسطة تأثير الإيحاء واستغلال ما للعادة من سلطان على نفسية الطفل.

وصراع السياق المذكور أعلاه، يؤكد أن من الصور الأيديولوجية للخطاب الدوركايمي، التوافق الضمني في علاقته المؤسسية مع الوعاء السياسي لخدمة النظام الاجتماعي، وذلك بالسعي لضمان توافق المؤسسة المدرسية مع مصالح النظام الاجتماعي، وجعل النظام المدرسي قوة مؤثرة في الخضوع للنظام الاجتماعي.

4 - مستوى علاقات القوة وإنتاج النص:

تتبدى علاقات القوة من خلال الخطاب في الوعاء المؤسسي له، (الجامعة)، وكذلك بمدى تبوء الدوركايمين في مناصب عليا في مختلف الأجهزة الحكومية (وزارة التربية والثقافة والبرلمان وغيرها...)، فالروافد المختلفة حتما تدفع الخطاب للتأثير المجتمعي، وتجعل من خلاله النظام المدرسي مصدر تأثير في الخضوع للنظام الاجتماعي، كما أن إنتاج النص أملت ظروف السياق والتحويلات الاجتماعية الناجمة عن انتصار الجمهورية الثالثة على الملكية، وسعيها لتثبيت منظومة أخلاقية مبنية على مبادئ لائكية وعلمانية.

وقوة أثر الخطاب الدوركايمي تتجسد في تمكين النظام المدرسي من أن يكون مؤثرا في إخضاع الذوات (الأفراد) لروح النظام بعد تنشئتهم بالكيفية التي قدمها دوركايم، وبذلك جعل النظام المدرسي يؤثر في الخضوع للنظام الاجتماعي.

2 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

تحليل النص رقم (2) ملحق رقم (2)

2-1- التحليل على مستوى الألفاظ والعبارات المستعملة في النص (الوصف)

أ - القيم الخبراتية والعلائقية والمعرفية:

التعلق بالجماعات الاجتماعية

الغيرية عند الطفل

والآن، سنشرع في بحث الوسائل التي تعين على غرس العنصر الثاني للأخلاق في الطفل، وهو ينحصر، كما قلنا، في التعلق بجماعة اجتماعية بوجه عام، وفي التعلق بالوطن على الأخص، بشرط ألا يفهم الوطن على أنه شخصية لاهم لها إلا الأثانية والعدوان، بل على أنه عضو من الأعضاء التي تتحقق بها فكرة الإنسانية⁽⁵⁾.

بعد أن أنهى دوركايم كلامه عن غرس العنصر الأول من العناصر الأخلاقية، والمتمثل في الخضوع لروح النظام، في النص الأول، ينتقل الآن إلى العنصر الثاني والمتمثل في مدى التعلق بالجماعات الاجتماعية. وينهج في ذلك منهج سببي وظيفي يتأسس أولاً بتحديد الوسائل والبحث في مدى وجود المصادر الأولية عند الطفل لهذه العناصر.

يصف دوركايم العنصر الثاني للأخلاق بأنه وجوب التعلق بجماعة اجتماعية بوجه عام، وفي التعلق بالوطن على الأخص، فالبارة تؤكد قيمة علائقية في الأسطر (2) و (3)، ويضيف العبارة: " وفي التعلق بالوطن على الأخص، بشرط ألا يفهم الوطن على أنه شخصية لاهم لها إلا الأثانية والعدوان، بل على أنه عضو من الأعضاء التي تتحقق بها فكرة الإنسانية"، فالبارة الواردة في السطر (3) تؤكد تفنيد واضح للمذهب الفردي الذي يعادي النظرة الشمولية، والتي تقر بأن الفرد ضحية للمجتمع.

ومن الواضح أن مصدر ذلك الشطر من الحياة الأخلاقية، إنما يكمن في ملكة لدينا، هي ملكة المشاطرة والتعاطف مع شيء مغاير لنا، أي في مجموع الميول التي تسمى غيرية أو منزهة⁽⁸⁾.

السطر (6) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية، مؤداها بأن مصدر الغيرية يكمن في ملكة الذات والمتمثلة في المشاطرة والتعاطف مع الأشياء المغايرة للذات، وهي مجموع الميول التي تسمى غيرية أو منزهة.

..... وعلى ذلك، فإن أول سؤال

يتعين علينا أن نسأله هو أن نعلم ما إذا كان ثمة ميول كهذه لدى الطفل، وما الشكل الذي تتخذه هذه الميول، إن وجدت (10).

يصوغ دوركايم الإشكالية من خلال سؤال الانطلاق في مدى العلم بوجود هذه الميول لدى الطفل وما شكلها إن وجدت، فالسطر (10) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية.

..... ذلك بأن المناهج التي

يمكن استخدامها في التربية ستتباين حتماً تبايناً تاماً، تبعاً لثقتنا - أو (11) عدم وثقتنا - من أن نهتدى في التركيب الفطري للطفل إلى نقطة ارتكاز يمكن أن يطبق عليها عملنا هذا، أعني موطناً يمكن أن ترتكز أقدامنا عليه بل إنها ستتباين تبعاً لطبيعة نقطة الارتكاز هذه،

ثم يدلف بعد طرحه للإشكالية، تحديد الوسيلة التي يمكنها أن تقدم الإجابة عن سؤال الانطلاق، والمتمثلة في المناهج التربوية. ويركز كذلك على تحديد الثغرة أو نقطة الارتكاز المناسبة التي ينطلق منها العمل، والتي من خلالها يمكن النفاذ لنفسية الطفل لغرس صفتي الغيرية والأنانية.

السطر (10) يحمل قيمة معرفية و خبراتية مؤداها أن النشاط التربوي هو الوسيلة أو الأداة التي يمكن استخدامها لغرس الميول الغيرية في نفسية الطفل.

السطر (11) يحمل قيمة معرفية، مفادها أن استخدام المناهج التربوية سيتباين من حيث تناوله للغيرية بحسب وثقتنا أو عدم وثقتنا في مدى إيجاده لنقطة الارتكاز التي ينطلق منها العمل، وكذلك أن التباين حادث لطبيعة نقطة الارتكاز هذه.

..... فإن الأمر سيختلف أشد (14)

الاختلاف إن كنا نرى من الضروري أن ننظر إلى الطفل على أنه أناني محض، عنه إذا كنا نعهده - بعكس ذلك - قابلاً للتأثر بغيرية فطرية يكفينا أن ننميتها على الوجه الصحيح كيما ننتهي به إلى الهدف الذي ننشده

إن اهتمام دوركايم الشديد بهذا الاختلاف الحاصل، مرده الى اختلاف وجهات النظر الحاصلة حول الميول الغيرية لدى الطفل، فوجهة نظر تذهب الى أن الطفل أناني محض، وأن طبيعته الفطرية الأولى لا تملك أدنى غيرية، ووجهة نظر أخرى تؤكد أن طبيعته قابلة للتأثر وتحمل بذرة نواة غيرية فطرية يمكن تتميتها. فالأسطر من (14) الى (17) تحمل قيم معرفية و خبراتية، في مدى تباين وجهات النظر حول الطبيعة النفسية لدى الطفل، ومدى حملها للغيرية أو العكس. وسيثبت دوركايم من خلال تفسيره لاحقا حقيقة هذا الاختلاف.

ولكن أول ما يجب علينا عمله، من أجل تلك المشكلة، هو أن (22)

نحدد أولا المعنى الذي يجب أن نفهم به كلمة الميول الغيرية أو المنزهة عن

الأغراض، وبالتالي، معنى الميول الأنانية.

بعد أن حدد دوركايم العنصر الثاني الواجب غرسه في نفسية الطفل، وهو الغيرية، وذلك لأجل ضمان شرط التعلق بالهياآت الاجتماعية، ثم حدد كذلك الوسيلة المستعملة في تحقيق تلك الغاية، وأعني بها النشاط التربوي، وحدد بذلك جملة المعوقات التي قد تعترض ذلك الاستخدام للنشاط التربوي، وهي الاختلافات الحاصلة في مدى وجهات النظر حول الاستعدادات الفطرية لدى الطفل، في مدى هل هو أناني محض أو غيري قابل للتأثر. وينتهي أخيرا بتحديد المعاني والمفاهيم حول موضوع العنصر الأخلاقي الثاني، وأعني به الغيرية والأنانية. فالأسطر (22) يحمل قيمة معرفية وخبراتية بتحديد معاني الميول الغيرية والأنانية.

إن ما نسميه بالميول الأنانية هو عادة تلك الميول التي تهدف الى لذة

فاعلها، أما الميول الغيرية فهي تلك التي تتخذ موضوعا لها لذة كائن مغاير

لفاعلها (30).

الأسطر (30) يؤكد قيمة معرفية، في تعريف الميول الأنانية والغيرية، فالأولى تعبر عن لذة فاعلها، والثانية تعبر عن لذة الآخر لفاعلها. ويوضح كذلك من خلال التعريف بهما أن التضاد بينهما ليظهر أوضح ما يكون من خلال التعريف، إذ أن لذتي ولذة كائن غريب عني تتعارضان تعارضا تاما، دون امكان أن يكون بينهما على ما يبدو أي حد وسط.

..... ومن هنا فقد شاع الميل الى القول بأن النزعات⁽³⁵⁾

الاولى، أي الأنانية، كامنة في التركيب الطبيعي للإنسان، بينما تعد الثانية
ثمرة متأخرة الى حد ما للحضارة والتربية.

يفصل دوركايم في أصول النزعتين، الأنانية والغيرية، بأن الأولى كامنة في طبيعة
الإنسان، والثانية هي ثمرة الحضارة والتربية. فالسطر (35) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية في
تحديد أصول النزعتين الأنانية والغيرية.

..... فالإنسان - على ما يقال -⁽³⁷⁾

كالحيوان لا يعرف ولا يسعى غريزيا إلا الى لذته: فهو أناني تماما. وهكذا
شاع الرأي الذي ينسب الى الانسان البدائي نوعا من الأنانية الهمجية
الذي لا يلفظها إلا بتأثير المدنية ببطء عظيم.

في السطر (37) وردت العبارة: " فالإنسان - على ما يقال - كالحیوان....."، فيها ينسب
دوركايم الكلام لغيره، وكذلك في العبارة: ".... وهكذا شاع الرأي الذي ينسب الى الإنسان البدائي
نوعا من الانانية الهمجية....."، وفي السطر (38) ينسب كذلك القول لغيره، على عكس النص
الاول، الذي تناول فيه دوركايم كثير من المعاني السلبية للإنسان البدائي أثناء مماثلته
بنفسية الطفل في تفسير العنصر الأول من العناصر الأخلاقية، وأعني به روح الخضوع
للنظام، ويعد هذا تحولا بارزا في خطابه، ومراجعة ذاتية، رغم أنه حافظ على أسلوب التناص
في انتاج النص، فهو ينهل بوضوح من معين الانثروبولوجيين والإثنوغرافيين، إلا أنه اعتمد
أسلوب انتساب الكلام لغيره، تجنبنا لأي تأويل ايديولوجي.

السطر (37) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية مؤداها ان غريزة الأنانية، صفة طبيعية في
الإنسان من وجهة نظر اللذة والمنفعة، وهي مماثلة للحيوان في هاته الصورة - حسب
تعبيره - ولا يمكن الحد منها ولا التلطيف من حداثها إلا بتأثير المدنية والحضارة، ويقر كذلك
أن هذا التلطيف لا يتم إلا ببطء شديد.

..... ولا شك أن الطفل في بدء⁽⁴⁰⁾

حياته يتعرض للظروف نفسها التي تعرض لها الإنسان في بدء التاريخ
فهو إذن أناني محض بدوره، وعلى التربية أن تتركب فيه من جديد تلك
النوازع الغيرية التي يفتقر اليها أصلا.

يعود دوركايم لحالة الطفل ويمثلها بحالة البدائي من خلال نزعتي الانانية والغيرية، ويعول على التربية في أن تحدد فيه التوازن المطلوب، بأن تركب فيه النزعة الغيرية على غرار المدنية والحضارة التي ركبتا في الإنسان البدائي نزعة الغيرية بعدما كان أنانيا بحتا. وأسلوب المماثلة نزعة ظاهرة في جل ثنايا التفسير الوظيفي، وهي خاصية منهجية بارزة في الخطاب الدوركايمي. والسطر(40) يؤكد لنا قيمة خبراتية ومعرفية بإحداث التوازن المطلوب بين النزعتين الأنانية والغيرية لدى الطفل عن طريق التربية.

والحق أن لنا أن نتساءل كيف يمكن أن يتم مثل هذا التحول الذي(44) يتضمن في نهاية الأمر خلقا حقيقيا من العدم. ذلك بأن الحقيقة هي أنه لا التطور التاريخي يمكنه ان يستخلص من الإنسان، ولا التربية من الطفل، إلا ما كان لديه من بذرة أو بادرة على الأقل، وأنه من الصعب أن نتصور الوسائل التي يمكن أن يغدو بها الكائن الأناني الخالص قادرا على التنزه عن أغراضه الشخصية.

يلفت دوركايم الانتباه، في معارضة واضحة للرؤى التي يتخيلها الأخلاقيون وعلماء النفس لكي يجعلوا من هذا التحول معجزة يقبلها العقل. بل يؤكد الى الانتقال مباشرة الى التعريف للأنانية والغيرية، والذي يجعل منهما حالتين نفسييتين متعارضتين، وليؤكد أن تلك الفكرة تقوم في وجهها اعتراضات عديدة، وان بدت واضحة في عين الرأي الشائع. ونلمح في قوله في السطر(47) الاستثناء الآتي في العبارة: " إلا ما كان لديه من بذرة أو بادرة على الأقل" فالعبارة تؤكد قيمة خبراتية ومعرفية بأن خلق النزعة الغيرية المنزهة للطفل لا تتم فقط بواسطة التطور التاريخي والتربية، بل بوجود استعدادات قبلية طبيعية مغروسة في الطفل.

وأول ما نلاحظه هو انه ليس من الدقة ان نقول أن كل الميول المنزهة(56)

ليس لها من هدف سوى لذة كائن حسي آخر مغاير للفاعل. فالواقع أن منها ما يتعلق بموجودات غير حسية، أي موجودات فكرية خالصة.

يعترض دوركايم بوضوح عن التعريف الشائع للميول الغيرية المنزهة والقائل: بأنها تلك الميول التي تتخذ موضوعا لها لذة كائن آخر مغاير لفاعلها. بالعبارة الواردة في

السطر (57): " فالواقع أن منها ما يتعلق بموجودات غير حسية، أي موجودات فكرية خالصة" متعلقة بالفاعل نفسه لا بالكائن الآخر. والعبارة تؤكد قيمة خبراتية ومعرفية.

ويضرب دوركايم مثالا صريحا ليثبت و يؤكد به قوله في السطر (59) العبارة الآتية: " فالعالم الذي يعشق العلم، يعشقه في ذاته ولأجل ذاته، لا من أجل الأثر الطيب الذي يمكن أن تحدثه كشفه على مصير بقية الناس فحسب. ولا شك أنه قد يحدث أن يكون شعور العالم بما يمكن أن يؤديه اكتشافه للإنسانية من خدمات، باعثا معينا له على مواصلة البحث، وموجها له في اتجاه دون آخر، غير أن هناك عوامل أخرى عديدة تتدخل في حب العلم. فالرغبة في المعرفة وفي الفهم، وحب الاستطلاع المحض - ذلك هو الباعث الأول بلا جدال"¹.

وبنفس الصورة أيضا يعترض دوركايم ويخالف الرأي الشائع عن الميول الأنانية القائل: بأن هدف الميول الأنانية لذاتنا بالضرورة في العبارة الواردة في السطر (87)، " وكما أن هدف الميول الغيرية ليس لذة الغير بالضرورة، فكذلك ليس هدف الميول الأنانية لذاتنا بالضرورة".

ويقدم مثالا صريحا يثبت من خلاله اعتراضه، في السطر (88) العبارة الآتية: " فمدمن الخمر أو المريض بحب السرقة حين يلين أمام إغراء الشراب أو السرقة، يعلم جيدا أن فعله لا ينجم عنه إلا الضرر والعذاب بالنسبة إليه، ومع ذلك فليس في وسعه أن يكبح جماح الرغبة التي تدفعه الى ذلك الفعل. فليس ما يحدد سلوكه إذا هو التطلع الى اللذة المنتظرة، وإنما نجد أن السكر أو الشيء المشتهى هو الذي يجتذبه بذاته"².

فلا بد إذن أن نعدل عن تعريف الميول وتمييزها تبعاً للذات الناجمة عنها⁽¹⁶⁶⁾، وإنما علينا أن نتأمل جميع أنواع الأشياء التي تربطنا بها تلك الميول، نتأملها في ذاتها ونحاول تصنيفها، بغض النظر عما تبعته فينا من تأثيرات. وسنجد عندئذ أن تلك الأشياء بأسرها تنقسم الى طائفتين كبيرتين، سيمكننا التمييز بينهما من الاهتداء الى التعريف المنشود.

¹ ايميل دوركايم: التربية الاخلاقية، مرجع سابق، ص 206.

² المرجع نفسه: ص 207.

بعد أن قدم دوركايم وجهات النظر المختلفة حول التعريف الشائع عن الميول الأنانية و الغيرية، وبرر موقفه واعتراضه بأمثلة وحجج متعددة. ينتقل الآن الى جميع أنواع الأشياء التي ترتبط بها عن طريق تلك الميول، ويحاول الخروج من دائرة هذه الميول، ليعود إليها عن طريق الأشياء المرتبطة بها، سعياً منه لبناء تصنيف جديد، يرشدنا الى تعريف معقول لهذه الميول.

السطر (166) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية، فحواها سعي دوركايم الى تعريف الميول عن طريق تصنيف جميع أنواع الأشياء التي تربطنا بها تلك الميول.
..... فأحياناً يكون موضوع ميلنا⁽¹⁷⁰⁾

عنصراً من شخصيتنا، كأن يكون جسمنا، أو صحتنا، أو ثروتنا، أو مركزنا الاجتماعي، أو سمعتنا، أو كل ما يمكننا من أن نبذل هذه الأهداف الشخصية بطريقة غير مباشرة. وهذا هو مبعث حب الحياة، والمال، وألقاب الشرف.... الخ، فكل هذه الميول لا تربطنا إلا بأوجه مختلفة من ذاتنا، فيمكن إذاً أن تسمى أنانية بحق.

السطر (170) يؤكد قيمة خبراتية وعلائقية، تتحدد من خلالها الميول الأنانية الصرفة عن طريق الأشياء والعناصر المتعلقة بالشخصية، مثل الجسم، أو الثروة، أو المركز الاجتماعي، أو السمعة.

..... غير أن هناك ميولاً أخرى يقع موضوعها⁽¹⁷⁵⁾
خارج شخصيتنا الفردية، فهي لا تنتمي إلينا بطبيعتها. ومن أمثلتها أولاً، أشياء وثيقة الصلة بنا، تقع على حدود شخصيتنا، كالأماكن التي أمضينا فيها جزءاً من حياتنا، ومختلف الأشياء المألوفة لنا، ومن أمثلتها بعد ذلك، شخصيات أقراننا، وكل ما يتصل بها.

ينتقل دوركايم الآن بعد أن أثبت الميول الأنانية عن طريق الأشياء المرتبطة بالشخصية، الى الميول الأخرى، التي تقع خارج الشخصية الفردية، كالأشياء الوثيقة الصلة بالذات، كالأماكن، والأشياء المألوفة، وشخصيات الأقران. فالسطر (175) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية بالأشياء ذات الصلة بالشخصية الفردية والخارجة عنها.

..... وأخيرا هناك ما هو أبعد من ذلك⁽¹⁷⁹⁾

كالجماعات الاجتماعية التي ننظم في سلوكها، مثل الأسرة، والنقابة، والوطن، والإنسانية، وكل ما يساعد على تدعيم الحياة الجماعية من علم وفن ومهنة وأخلاق.....الخ. فكل هذه الأشياء تشترك في صفة واحدة، هي أن لها وجودها الخاص، المتميز عن وجودنا، مهما كانت الصلة التي تربطها بنا.

إن الخيار الذي عرضه دوركايم في تعريفه للميول الأنانية والغيرية، انطلاقا من الأشياء التي تربطنا بها هذه الميول، يسعى من خلاله الى تحقيق غاية، وهي الوصول من خلالها الى التعلق بالجماعات والهيئات الاجتماعية. فهي حسبه أبعد من الأشياء المحيطة بالشخصية، ولكنها على ضربها وشاكلتها في الارتباط بها عن طريق تلك الميول، رغم أن هاته الأشياء أو الهيئات تشترك في صفة واحدة، هي أن لها وجودها الخاص المتميزة عن وجود الشخصية الفردية.

الأسطر (179)، (180)، (181)، (182)، (183) تؤكد قيمة خبراتية ومعرفية وعلائقية، بمدى الارتباط والتعلق بالجماعات والهيئات الاجتماعية.

فنحن إذ نتعلق بها ونسعى اليها، إنما نتعلق بشيء مغاير لنا ونسعى إليه⁽¹⁸⁴⁾.
فليس في وسعنا أن نرتبط بها إلا إذا خرجنا عن حدود ذاتنا، وأصبحنا غريبين عن أنفسنا، وتنزهنا، الى حد ما، عما يدخل في تركيبنا الخاص.
تلك الميول هي التي يحق لنا أن نطلق عليها اسم الغيرية.

وجوهر البرهان عند دوركايم، هي تلك الخاصية التي تتميز بها الهيئات الاجتماعية، في أن لها وجودها الخاص، خارج محيط الذات، والشخصية، فيكون بذلك التعلق بشيء مغاير لنا، ونسعى إليه، وبشترط في التعلق بها وجوب الخروج عن الذات والاعتراق عن النفس والتتزه عن التركيب الخاص للذات. فإذا ما تحقق ذلك، يجوز أن تصبح تلك الميول، ميولا غيرية بحق.

السطر (184) والذي يليه، يؤكد قيمة خبراتية وعلائقية ومعرفية بتحديد الميول الغيرية والمتمثلة أساسا في الارتباط بالجماعات الاجتماعية.

..... وعلى ذلك، فما (187)

يُميز الغيرية من الأنانية، ليس طبيعة اللذة التي تصاحب هذين الوجهين من نشاطنا الحسي، وإنما هو اختلاف الوجهة التي يتخذها ذلك النشاط في كلتا الحالين. فالميل يكون أنانيا إذا لم يخرج عن الذات التي يصدر عنها، واتجه نحو مركزه. أما الغيري فينتشر خارج الذات، أي أن المراكز التي يدور حولها تقع خارج الذات، فهو إذا ذو قوة طاردة (centrifuge).

يصل دوركايم بعد أن حرر التعريف الشائع للغيرية والأنانية من قبضة الرؤى الفلسفية والأخلاقية، التي ترهنه بمبدأ اللذة الحاصلة، سواء للفاعل أو للغير، ويربطه بمبدأ اختلاف الوجهة من الذات و إليها. فإذا كانت وجهة النشاط من الذات، كان الميل أنانيا، وإذا كانت وجهته إليها كان غيريا.

الأسطر من (187) الى (192) تؤكد قيمة خبراتية ومعرفية بإثبات الميل الأنانية والغيرية عن طريق مبدأ اختلاف الوجهة من الذات وإليها.

لقد أكد دوركايم في غير موضع، وأثبت كذلك وبالشواهد الواقعية أن تعريف الميل الأنانية وكذلك الغيرية انطلاقاً من مبدأ اللذة، غير نقية تماماً، فالميل الأنانية لا تتجه بالكلية لذة الفاعل لذاته، وإنما يتسرب منها شيئاً لغيره، للموضوع أو للأشياء الأخرى.

كما أنه بتعريفها انطلاقاً من مبدأ اختلاف الوجهة، أي الميل الأنانية تتبع من داخل الذات، والميل الغيرية من خارجها، يمكن أن تختفي الهوية التي تفصل بينهما، ويكون من الجائز ردهما إلى أصل واحد. ويثبت دوركايم ذلك في العبارة التالية: " هذا التمييز إذا ما أخذنا به، لأدى إلى اختفاء الهوية العميقة التي لا تعبر، والتي بدا لأول وهلة أنها تفصل بين الميل الأنانية والميل الغيرية. فقد بدا لنا منذ هنيهة أن بينهما من التناظر ما لا يسمح بردهما إلى أصل واحد، مادامت لذتي تكمن كلها في ذاتي، ولذة الغير في الغير. وبالتالي فمن المحال أن يوجد أي عنصر مشترك بين ضريين من السلوك تتباعد موضوعاتهما إلى هذا الحد، بل لقد حق لنا أن نتساءل عما إذا كان من الممكن أن يتلاقيا في نفس الكائن، غير أن المشكلة قد تتلاشى تماماً إذا ما أرجع الاختلاف بين هذين النوعين من النوازع إلى ما يوجد من فرق بين فكرة موضوع خارج عن الفرد، وفكرة موضوع كامن فيه"¹.

¹ إميل دوركايم: التربية الأخلاقية، مرجع سابق، ص 211.

يتجه دوركايم بعد كل هذه الإثباتات المحسوسة في جوهر العلاقة بين الميول الأنانية والميول الغيرية، الى نقطة أخرى أكثر أهمية في مدى نسبة التداخل بين أصل الميلين على مستوى الشعور والإدراك.

..... إذ ليس في هذا الفرق الاخير أي عنصر⁽²⁰¹⁾

مطلق. حقا لقد قلنا أن الفعل يكون غيريا إذا ما جعلنا نرتبط بشيء خارج عنا، غير أننا لا نستطيع الارتباط بشيء خارجي، أيا ما كانت طبيعته، دون أن نتصور في أذهاننا ذلك الشيء، ودون أن تتكون لدينا عنه فكرة، ويكون لنا به شعور، مهما كان مبهما. فمن مجرد تصورنا له، يغدو باطنا فينا من وجه معين.

يؤكد دوركايم أن الغيرية في ظاهرها الخارجي هي الارتباط بالشيء خارج الذات، وهذا متفق عليه، ولكنه لا يتوقف عند هذا الحد، فينتقل بهذا الارتباط الى دائرة التصور والشعور، وعند هذا المستوى- حسب- تتساوى الأشياء في طبيعتها، حسية كانت أو معنوية، فعلى مستوى التصور الذهني تتكون الأفكار عن الشيء مهما كان مبهما، ويرتفع به مستوى الشعور، مما يجعل جزءا من الغيرية به تتحول الى أن تغدو باطنا في الذات، وبالتالي الى ميل أناني، بعض الشيء. فالسطر(201) والذي يليه، يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية، بمدى تكون جزء من الميول الغيرية من الميول الأنانية على مستوى التصور والشعور. حيث يصور دوركايم هذه القيمة الخبراتية والمعرفية، بمثال واقعي، يجسد فعلا، على مستوى الشعور، بحالات التداخل بين الميول الأنانية والغيرية، فيقول: " فإذا ما نكبنا بموت شخص تربطنا به صلة قرابة، فإن ما يحدث هنا هو أن يتعطل في أداء وظيفته، ذلك التصور الذي كان يعبر فينا عن الصورة المادية والمعنوية لقربنا، فلا يعود في وسعنا بعث الإحساس الملائم، الذي كان يثيره فينا وجوده معنا، ولا يبقى للمحادثات المألوفة والمتبادلة، وما تبعته فينا من شعور بالراحة والمشاركة، أي وجود، وهكذا نشعر بفراغ في ذهننا، وهذا الشعور بالفراغ، هو الذي يؤلمنا. فنحن ننكب في حيويتنا إذا ما حدث أي شيء ينكب حيوية الكائنات التي نتعلق بها"¹.

¹ ايميل دوركايم: التربية الاخلاقية، مرجع سابق، ص 211.

يثبت دوركايم من خلال هذا المثال أعلاه، بتفسير سببي وظيفي، حالات التداخل بين الميول الأنانية والغيرية، على مستوى التصورات الذهنية، ويخلص الى نتيجة مفادها أنه ثمة أنانية في قلب الغيرية، وهناك نجد أيضا في الأنانية غيرية، في قوله آخر المثال أعلاه: " فنحن ننكب في حيوبتنا إذا ما حدث شيء ينكب حيوية الكائنات التي نتعلق بها".

..... ولقد سبق أن ذكرنا أن من الصعب أن يحيا⁽²³²⁾

المرء حياة أنانية خالصة. وفي وسعنا أن نقول الآن أن هذا

مستحيل، ومرد ذلك الى ما نحن بسبيل ادراكه:

السطر (232) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية، باستحالة وجود ميول أنانية خالصة لدى الذات، وذلك بدليل ما قدمه دوركايم من أمثلة ووقائع تثبت أن هناك مساحة على مستوى الشعور تتداخل فيها الميول الأنانية والغيرية.

..... ذلك بأن شخصيتنا⁽²³⁴⁾

ليست وحدة ميتافيزيقية مستقلة عما عداها، أو ضربا من الوجود

المطلق الذي يبدأ بدقة في نقطة محددة وينتهي في نقطة محددة أخرى،

وليس به- مثله في ذلك مثل الذرة الروحية عند لايبنتز (Leibnitz)

نوافذ ولا أبواب تطل على الكون.

يؤكد دوركايم من خلال العبارة الواردة في السطر (234)، بأن الشخصية ليست مستقلة عن الوجود (العالم الخارجي)، من خلال نفيه عن الشخصية أو الأنا أن تكون وحدة ميتافيزيقية مستقلة، أي أنها تتجاوز حدود التجربة، وهو بالتالي من خلال هذا النفي أنه يؤكد موقفه النقدي من الفلسفات العقلانية التي ترى الى ماهية الذات أو الشخصية على أنها ثابتة، ومطلقة ذات أصول ميتافيزيقية، حيث يتمثل صميمها في الأفكار الفطرية التي وضعها الله فيها حين خلقها، ولذلك ينظر دوركايم الى الشخصية أو الأنا على أن ماهيتها تتمثل في العلاقة الجدلية التي تربطها بالعالم الخارجي، حيث لا يمكن الحديث عن أي سمة من سمات الشخصية دون تحديد أصلها المرتبط بالعالم الخارجي، والسطر (234) يحمل قيمة خبراتية ومعرفية وعلائقية.

..... وإنما الأمر على عكس ذلك، فالعالم⁽²³⁸⁾

الخارجي يتردد صدها فينا، وما نحن إلا امتداد له، كما أننا ننتشر ونمد شخصيتنا في العالم الخارجي.

يقدم دوركايم نظرة معاكسة للفكرة القائلة بأن الشخصية عبارة عن وحدة ميتافيزيقية مستقلة عما عداها. ويؤكد كذلك أن العالم الخارجي يتردد صدها داخل الذات (الشخصية)، وأن الذات هي امتداد لهذا العالم. فيبدو جليا من خلال هذه العبارة أن دوركايم، وسعيا منه للمحافظة على منهجه الوظيفي ذات البعد الشمولي (الماكرو)، في تحديد العلاقة بين الفرد والمجتمع، أو بين الذات والعالم الخارجي، يؤكد نظرية جاك لاكان (Jacques Lacan).

" تنطلق نظرية لاكان من الرضع، فالرضيع ليس مدركا نفسه باعتباره ذاتا محدودة، ولكنه يحيا في تعايش مع أمه والعالم المحيط به. وشيئا فشيئا، ينفصل الرضيع عن أمه ولكنه يحتفظ بذكرى شعور بالكمال. وعموما، فإن الحالة التي تكون عليها الذات تتمثل في السعي المتواصل الى استعادة وضع الاكتمال. وخلال التنشئة الاجتماعية، يعطى الطفل صورا خطابية حول «من يكون»، وماهي الهوية التي يمتلكها. وتتواصل الذات الى التعرف عن نفسها بما هي فرد عبر التماهي مع شيء ما خارج الذات"¹.

السطر (239) يحمل قيمة خبراتية ومعرفية وعلائقية، بعلاقة الذات بالعالم الخارجي.

..... وإذا فشخصيتنا الفردية⁽²⁴⁴⁾

شيء نسبي. فهناك بعض العناصر في شخصيتنا تحتل مكانة الصدارة، إن جاز هذا التعبير، وتحدد ذاتيتنا في ادق خصائصها الفردية، وهذه العناصر تحمل طابعنا الخاص أكثر من غيرها، وتجعلنا نحن ذاتا لا غيرنا: ومنها شكل جسمنا، ومركزنا الاجتماعي، وصفاتنا الخاصة.... الخ.

يؤكد دوركايم نسبية الذات من خلال علاقتها بالعالم الخارجي، رغم تميزها بخصائص فردية، منها شكل الجسم، والمركز الاجتماعي، والصفات الخاصة، وغيرها.

السطر (244) يحمل قيمة خبراتية ومعرفية وعلائقية، بتحديد نسبية الذات رغم تميزها

بخصائص فردية.

¹ ماريان يورغنسن، لوييز فيليبس: تحليل الخطاب، النظرية والمنهج، مرجع سابق، ص 91.

..... وهناك (248)

وهناك عناصر أخرى خارجة عن المركز على نحو ما، وأقل قربا من النواة المركزية لشخصيتها، وهي - وإن كانت من بعض الأوجه جزءا فينا - ترتبط خاصة مع ذلك بكائنات أخرى متميزة عنا، ولهذا السبب كانت مشتركة بيننا وبين أناس آخرين: مثال ذلك التصورات التي نتصور بها أصدقائنا، أقرابنا، والأسرة، والوطن، و.....الخ، ونحن بقدر ما نرتبط بالنوع الأول من هذه العناصر، مرتبطون بأنفسنا بوجه خاص، مادامت هذه العناصر تتصف بأنها أكثر شخصية.

بعد أن وصف دوركايم العناصر الخاصة بالشخصية والمتعلقة بها، يضيف العناصر الأخرى الخارجة عن مركز الشخصية، والأقل قربا منها، رغم كونها جزءا من الشخصية، وترتبط بكائنات أخرى متميزة عن الشخصية مثل تصوراتنا للأصدقاء والأقارب والأسرة والوطن. فالسطر (248) والذي يليه، يؤكد قيمة خبراتية وعلائقية ومعرفية بإثبات ارتباط العناصر الخارجية بالشخصية.

..... هذا هو (256)

ما يفسر لنا وجود النوعين من الميول (الأنانية والغيرية)، وليس بين النوعين في الحقيقة إلا اختلاف في الدرجة فحسب.

يؤكد دوركايم في السطر (257) وجود الميول (الانانية والغيرية) في الشخصية أو الذات، وأن الاختلاف الحاصل بينهما في الدرجة فقط. والعبارة تؤكد قيمة خبراتية ومعرفية.

ولكي يدحض دوركايم الفكرة التي مؤداها أن الأنانية مفهوم معطى، والغيرية مفهوم مبنى، ويثبت كذلك أن الميلين موجودان في الذات، يبرر دوركايم تفسيره بالعبارة التالية: "فالأنانية والغيرية في أساسهما مظهران يعيشان في نفس كل فرد جنبا إلى جنب، وهما مرتبطان ارتباطا وثيقا، ومن مظاهر كل حياة واعية. والواقع أن ظهور الوعي يستتبع في الحال وجود ذات ترى نفسها متميزة عن كل ما عداها، أي ذات تقول «أنا». وهذه الذات، بقدر ما ترى نفسها على هذا النحو، وتركز نشاطها على نفسها وفقا لهذا التصور، تسلك سلوكا أنانيا. غير أن أي وعي لا يمكنه من ناحية أخرى، أن يغفل تصور الموجودات المحيطة به، تصورا يتفاوت في وضوحه أو ابهامه، وبدون هذا التصور يكون

التفكير خاويًا يسبح في الفراغ. فهذا الوعي، بقدر ما يتصور الموجودات الخارجية على أنها خارجية، ويعدها أهدافًا لنشاطه، يسلك سلوكًا غيريًا¹.

ويضيف كذلك: " غير أن كلا هذين النوعين من النشاط لا يقوم بدون الآخر. فمحال أن يتلاشى شعورنا بذاتنا، ومحال أن يندمج تمامًا في إحساسنا بأن لنا موضوعًا خارجيًا عن فكرنا، ومن جهة أخرى، فمحال أن يكون الشعور بالذات كافيًا، وإنما هو يتضمن دائمًا الشعور بموضوع يتمثله ويقابله².

ويخلص دوركايم إلى نتيجة مفادها أن: الأنانية والغيرية كلمتان مجردتان لا توجدان في حالة نقاء خالص، وإنما تتضمن الواحدة، الأخرى دائمًا إلى حد معين على الأقل، وإن كان من المحال أن يجتمعا في شعور حقيقي واحد وبدرجة متساوية.

..... ففي وسعنا إذا أن نوقن سلفًا بأن الطفل ليس ذلك⁽²⁷⁵⁾

الأناني الصرف الذي كثيرًا ما وصفوه لنا. فمن مجرد كونه كائنًا ذا وعي، مهما كانت بدائية ذلك الوعي، يمكننا أن نؤكد أنه قادر على نوع من السلوك الغيري، وذلك منذ مستهل حياته.

يدحض دوركايم الآراء التي تزعم أن الطفل أناني صرف، وذلك بالاعتماد على مفهوم الوعي، الذي يعتبر حسبه نقطة الارتكاز التي تتولد عن طريقها الميول الغيرية، بواسطة التصورات التي ترسمها الذات عن الموجودات الخارجية، رغم إقراره ببداية ذلك الوعي لدى الطفل في مستهل حياته. فالسطر⁽²⁷⁵⁾ والذي يليه، يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية، مفادها أن الوعي أو الشعور ولو كان بدائيًا لدى الطفل، فإنه يمكن أن يحدث لديه سلوكًا غيريًا.

والواقع أننا نعلم مدى سرعة تعلق الطفل بمختلف الأشياء التي يحتوي⁽²⁷⁹⁾

عليها وسطه المألوف، ومبلغ قوة ذلك التعلق. ولقد أوردنا لذلك بعض

الأمثلة من قبل. فهو يؤثر ألا يشرب من كوب غير كوبه

المعتاد، وهو يؤثر ألا ينام، على أن ينام في غرفة غير تلك التي ألفها. فهو

إذن يتعلق بتلك الأشياء إلى حد أنه يتألم إذا ما افترق عنها.

¹ إميل دوركايم: التربية الأخلاقية: مرجع سابق، ص 213.

² المرجع نفسه: ص 213.

السطر (279) يؤكد قيمة خبراتية وعلائقية ومعرفية من الواقع، مفادها سرعة تعلق الطفل بالأشياء الموجودة في محيطه ومبلغ قوة ذلك التعلق بتلك الأشياء، لدرجة التألم والحزن، إذا ما افتقدتها أو افترق عنها. وفي هذا مدخل مهم، ومنهج اعتاد دوركايم أن يسلكه، بتدرج وتبرير وظيفيين، في علاقة الطفل بالأشياء التي تحيط به، للوصول الى نتائج من خلال ذلك المدخل، مع أنه في كل فينة وأخرى، لا يتخلّى عن أسلوب المماثلة للوصول الى الغايات، فيثبت مثلا مدى تعلق الطفل بالأشياء البسيطة، التي توجد في محيطه، ليمائلها في مراحل أعلى بالتعلق بالأشخاص المحيطين به، ثم بالهيئات والمؤسسات الاجتماعية، كالأسرة، والمدرسة ووصولاً الى الوطن والأمة.

نرصد مثالا واضحا يقدمه دوركايم، مبررا من خلاله الخيارات المذكورة أعلاه، فيقول: " ولا جدال في ان هذا التعلق من نوع بسيط وساذج، بل هو لا يدل على أن الطفل لديه القدرة على الارتباط بشيء غيره. غير أنه ليس بين ذلك الشعور، وبين حب الوطن ومسقط الرأس، والبيت الأبوي- وكلها مشاعر لا ينكر أحد أخلاقيتها وطابعها الغيري- إلا فرق في الدرجة"¹

يحافظ دوركايم على فكرة إثبات الغيرية لدى الطفل، وعلى فارق الاختلاف السببي بين الأشياء المحسوسة والمجردة، إلا بالدرجة.

..... ثم إن الطفل لا يتعلق⁽²⁸⁷⁾

على هذا النحو بالأشياء فحسب، بل بالأشخاص كذلك، فمن المعروف أن تغير المرضعة قد يؤدي أحيانا الى أزمت أليمة مزعجة لدى الطفل، إذ يأبى أن يتناول ثدي مرضعة غريبة عنه، ولا يدعها ترعاه إلا مكرها، فهو إذن كان يتعلق بشخص تلك التي تركته، وإن لم يستطع أن يكون عنها إلا صورة مبهمة الى حد كبير.

يؤكد دوركايم أن الطفل كذلك يتعلق بالأشخاص المحيطين به، بنفس الكيفية التي يتعلق فيها بالأشياء المحيطة به، والسطر (287) والذي يليه يوضح مدى تعلق الطفل بمرضعته، وبمدى الحزن والألم الذي يصيبه في حالة تغييرها، وذلك حسب دوركايم يعود دائما الى مدى

¹ ايميل دوركايم: التربية الاخلاقية، مرجع سابق، ص 214.

نشاط الوعي والشعور لدى الطفل، والذي يضع التصورات لديه عن الأشخاص الذين يرعونه، فتلك التصورات التي تتردد في ذهنه، مثلما فسرها دوركايم، تتحول الى نشاط وسلوك غيري اتجاههم. والعبارة الواردة في السطر (287) والذي يليه تؤكد قيمة خبراتية وعلائقية ومعرفية.

فغيرية الطفل، على هذه الصورة، ترجع الى صفة من صفات طبيعة⁽³⁰³⁾

الطفولة- سنحت لنا من قبل فرصة الإشارة إليها- تلك الصفة هي

نزعة التمسك بالتقاليد (Le Traditionalisme) لدى الطفل، وتعلقه بالعادات

التي كونها لنفسه.

لا يتوقف دوركايم عند حد اثبات الغيرية لدى الطفل، واتساقها مع الأنانية من حيث الدرجة، واختلافها من حيث الاتجاه نحو الذات، بل ينتقل للبحث في مصادرها وأصولها، ويقر أن أهم تلك الأصول التي تثبت الغيرية، إنما تعود الى صفة من صفات طبيعة الطفولة، وهي نزعة التمسك بالتقاليد، والتعلق بالعادات، التي يكون الطفل قد كونها لنفسه خلال أطوار التنشئة الاجتماعية، وهو بهذا ينحى نحو تأكيد صفة المؤثرات الاجتماعية على الذات، من منطلق وظيفة العادات والتقاليد على نمو الشخصية. فالسطر (303) والذي يليه يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية، بتحديد مصادر وأصول الميول الغيرية لدى الطفل.

..... غير أن هذا ليس هو المصدر الوحيد للمشاعر⁽³¹⁰⁾

الغيرية التي يمكن ملاحظتها لدى الطفل. فلهذه المشاعر مصدر آخر: ألا

وهو مسارعة الطفل واندفاعه في سهولة بالغة لتقليد كل ما يقع تحت

أنظاره.

لا يتوقف مصدر الغيرية لدى الطفل عند دوركايم، على العادات والتقاليد فقط، بل يتعداه الى مصدر آخر، يتعلق بطبيعة الطفل ذاته، والمتمثل في مدى اندفاعه ومسارعته في سهولة بالغة في تقليد كل ما يقع تحت أنظاره. والسطر (310) والذي يليه يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية، بأن مسارعة الطفل واندفاعه في تقليد كل ما يقع تحت أنظاره، يعد مصدرا من مصادر الغيرية لديه. يوضح دوركايم هذا المصدر للغيرية في العبارة التالية، فيقول: " فهو يقلد الحركات المختلفة التي تتبدى على محيا الأشخاص المحيطين به، فتراه يبكي حين يبكون، ويضحك

حين يضحكون، ويكرر الكلمات عينها، والحركات ذاتها. وعندما تتحول الحركات والكلمات عنده الى رموز لأفكار ولمشاعر محددة، يظن أنه يفهمها من خلال ما يسمعه من كلماتهم¹.

..... وهكذا يتردد في ذهنه صدى كل ما يقع في ذلك الجزء من⁽³¹⁸⁾

العالم، الذي يمتد إليه أفق نظره، وإليك السبب: ذلك بأن الحياة الباطنة

للطفل خاوية الى أبعد حد، فهو لذلك ليس على استعداد لمقاومة تدخل

عناصر غريبة.

يوضح دوركايم في العبارة الواردة في السطر(318)، كيف يتردد صدى الأحداث الخارجية في ذهن الطفل، ومرد ذلك أن حياته الباطنية، أي شعوره خاوي الى أبعد الحدود، وبالتالي لا يوجد أثر لمقاومة تدخل عناصر غريبة خارجية. فالسطر(318) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية للحالة السلبية لعقلية الطفل في مقاومة المؤثرات الخارجية.

يؤكد دوركايم هذه القيمة الخبراتية أعلاه، بعبارة يقارن فيها حالة الطفل الشعورية السلبية، في سهولة تقبل المؤثرات الخارجية بحالة الشخص البالغ الذي اكتمل نمو شخصيته، فيقول: " أما الشخصية التي يكون تركيبها قد اكتمل، أي شخصية البالغ، وبخاصة ذلك الذي جمع في ذهنه ثقافة معينة، فلا تقتحم ذهنه تلك العناصر الغريبة بنفس تلك السهولة. فالمؤثرات الخارجية لا تؤثر فينا، نحن البالغين، إلا إن كانت على وفاق مع نزعاتنا الباطنة، وسارت في الاتجاه نفسه الذي نميل اليه بطبيعتنا"².
..... أما الطفل، فتأثره بتلك الأفعال الطارئة أسهل⁽³³⁴⁾

بكثير، إذ لم يتكون لديه بعد ذلك التركيب العقلي الثابت المتين، وليست

لديه مجموعة عادات قوية، تقف حائلا دون تأثره بأي حادث عابر.

السطر(334) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية، مؤداها أن من أسباب تأثر الطفل السريع بالمؤثرات الخارجية، هو عدم اكتمال تركيبه العقلي، وعدم امتلاكه لمجموعة العادات القوية التي من شأنها أن تصد أي مؤثر خارجي.

¹ إميل دوركايم: التربية الاخلاقية، مرجع سابق، ص 215.

² المرجع نفسه، ص 215

..... ذلك هو أصل ما يسمى خطأ بغريزة التقليد⁽³⁴¹⁾.

فالأمر لا يتعلق بما هو غريزي، بالمعنى الدقيق لهذه الكلمة، وليست لدى الطفل حاجة الى التقليد مغروزة على نحو ما في أعماق طبيعته، وإنما يقلد الطفل لأن ذهنه الناشئ لم تتكون فيه بعد، علاقات لها القدرة على الاختيار بشكل واضح. ومن هنا نراه يستوعب دون عناء ودون مقاومة كل المؤثرات القوية الى حد ما، التي تأتيه من الخارج.

لقد أوغل دوركايم من خلال بحثه عن أصول ومصادر الميول الغيرية لدى الطفل، في تأكيده على مصدر العادات والتقاليد وكذلك لمسارعة الطفل واندفاعه لتقليد كل ما يقع تحت أنظاره من نشاط الآخرين المحيطين به. وأوضح دوركايم كذلك الأسباب المتعلقة بحالة الفراغ والخواء العقلي لدى الطفل وانعدام المقاومة للمؤثرات الخارجية عكس الشخص البالغ الذي تكون حالته العقلية مستعدة لمقاومة أي مؤثر خارجي لا يتلاءم ومزاجه ومشاعره.

وكان نفيه صريحا وواضحا، في أن تكون أصول الميول الغيرية لدى الطفل، مردها الى غريزة التقليد، أو أن الأمر يتعلق بما هو غريزي، وأن الطفل ليس في حاجة الى التقليد المغروز في أعماق طبيعته، وإنما مرد ذلك الى أن الطفل يقلد لأن ذهنه لم تتكون فيه بعد علاقات لها القدرة على الاختيار بشكل واضح. فالسطر(341) والذي يليه، يحمل عبارة تؤكد قيمة خبراتية ومعرفية، مفادها أن الطفل يقلد ليس مرد ذلك لغريزة التقليد كما تسمى وإنما مرد ذلك الى حالة الخواء والفراغ العقلي لديه، والذي لم تكتمل فيه بعد العلاقات التي لها القدرة على الاختيار.

لم يتعرض دوركايم الى ذكر مفهوم المحاكاة ولو تلميحاً، خلال كامل اطوار تحليله وبحثه عن مصادر الميول الغيرية، وذلك بالنظر الى السياق السوسيوثقافي للخطاب، فإن اعتراض دوركايم الصريح لقانون المحاكاة لدى غريمه غابرييل تارد (Gabriel Tard)، كان على أشده.

جعل تارد من ميكانيزم المحاكاة محور نظريته، والدافع الذي يحدد من خلاله المجتمع أفراد، حيث يذكر في هذا الصدد، ما يلي: " فبلمسة اجتماعية تحول المحاكاة الفرد اجتماعيا في تصورات وسلوكاته، من خلال العامل الجيد للتنشئة الاجتماعية، وتسمح باجتياز المعبر من الفردي الى

الجماعي. وفي الطرف النقيض للموقف الدوركايمي، يعرف تارد الظواهر الاجتماعية بالعلاقات البينية التي تجمع بين وعي الأفراد، وتبقى آلية المحاكاة تفسر في النهاية وجود أفعال مكررة داخل المجتمع¹. لفهم النزاعات التي كانت بين تارد و دوركايم، يمكن دراسة الانتقادات التي وجهها هذا الأخير لمفهوم المحاكاة، بقوله: " يبين هذا الفصل الذي يحمل اسم المحاكاة الى أي درجة من الهشاشة والضآلة، بنيت النظرية التي تجعل من المحاكاة، المصدر المشروع لكل حياة جماعية. لا توجد أحداث وظواهر أسهل في الانتقال عن طريق العدوى، من الانتحار، مع أننا هنا قد رأينا أن هذه العدوى لا تنتج ظواهر اجتماعية. إذا كانت في هذه الحالة، المحاكاة خالية من التأثير الاجتماعي الى هذه الدرجة، فلا يمكن أن يكون لها تميز في ظواهر أخرى، لأن الميزات التي أعطيت لها خيالية. قد يكون لها في إطار ضيق تحديد بعض التكرارات لنفس أنماط التفكير أو حتى الأفعال، لكنها لا تملك تماماً هذا الانعكاس، للحد الواسع والعميق، الذي يجعل منها تصل الى روح مجتمع معين وتغير فيه"².

..... أفليست تلك⁽³⁴⁶⁾

القدرة على ترديد مشاعر الغير، وبالتالي على مشاطرتها، قدرة على التعاطف معهم، أي أول صورة لميل غيري واجتماعي واضح؟ الواقع أن هذا الميل تنشأ عنه صلة تربط على الدوام بين ذهن الطفل والأذهان الغريبة عنه. فما يطرأ على أذهان الغير يتردد صداه في ذهنه- وهكذا يحيا بحياتهم، ويتمتع بسرورهم، وبالتالي بالمهم. وعلى هذا النحو تؤدي به⁽³⁵¹⁾ هذه الصفة الى أن يسلك سلوكا من شأنه تخفيف آلام الغير أو منع حدوث هذه الآلام.

يفسر دوركايم وبأسلوب خبراتي ومعرفي، كيف أن مشاعر الغير التي يرددها الطفل مرات في ذهنه، وتتكرر العملية باستمرار، يتحول في الطفل جزء كبير لمشاطرتها، والتعاطف الوجداني مع الغير، وهي بالتالي أول صورة لميل غيري واجتماعي واضح. فالأسطر(346) الى(351) تحمل ألفاظها قيمة خبراتية وعلائقية ومعرفية، في مدى حدوث الميل الغيري لدى الطفل، نتيجة ترديده باستمرار لمشاعر الآخرين.

¹ Gabriel Tard: Les lois de l'imitation, 1890, Slatkine, Ressources, 1979, P.12

² عبدالعزيز بن محمد خواجه: علم الاجتماع المعاصر، مرجع سابق، ص 107

وكما يسعى الطفل الى مواساة الحزين الذي يراه ومشاطرته في حزنه⁽³⁶⁴⁾، يحاول أيضا ادخال السرور على الآخرين. ولكن الظن ان الافعال الايجابية التي يقوم بها كيما يؤدي ذلك الغرض لا يمكن أن تظهر إلا في سن أكبر قليلا، لأنها تتطلب عقلية نامية الى حد ما.

السطر (364) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية، مؤداها أن الميل أو الفعل الغيري لدى الطفل يتجسد في سعيه الى مشاركة الآخر سواء بالمشاطرة والمواساة في حالتي الحزن والفرح معا، إلا أن المشاركة في الحالة الايجابية تتطلب سن أكبر، وعقل أكثر نمو. وخلاصة القول أن الغيرية، أي تعلق المرء بشيء غيره، ليست-كما⁽³⁷⁹⁾ يظن البعض- عاطفة غامضة شاذة لا يمكن فهمها، بها يخرج المرء عن طبيعته الأصلية ويناقضها.

السطر (379) والذي يليه، يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية لدى دوركايم، وبعد النتائج التي توصل اليها من خلال بحثه عن أصول الميول الغيرية، بأنها ليست عاطفة أو شعور غامض، كما بعض معارضيه من النفعيون والعقلانيون، وفلاسفة الأخلاق، والذين يحيطون الميول الغيرية بهالة من الميتافيزيقيا، ومنهم من يردّها الى غريزة طبيعية وغير ذلك. وعلى العكس تماما يخلص دوركايم الى أن الميول الغيرية شعور طبيعي في الذات، يدفعها للتعلق بشيء خارج عنها في العالم الخارجي، نتيجة تردد صدى أفعال الأشياء المحيطة بالذات في العقل، فيحدث نتيجة ذلك نوع من التفاعل والنشاط نحو تلك الموجودات.

يضرّب دوركايم مثالا واضح لهذه الآراء، التي تصور الغيرية بالغموض والشذوذ، فيقول: "ومن أمثلة ذلك الخطأ رأي رينان Renan، في مقال له عن جزاء الفضيلة، حين تكلم عن الوفاء، وروح التضحية، والتضامن، على أنها سخف محبوب، وخطأ منطقي يستحق الثناء. ولكن الواقع أنه ما من شيء أبعد عن الغموض وأقرب الى طبيعة الانسان من هذه الغيرية"¹.

¹ ايميل دوركايم: التربية الاخلاقية، مرجع سابق، ص 218

..... وليس من الضروري لكي نقضي على هذا الغموض المزعوم،⁽³⁸⁵⁾

أن نقصر على أن نرى في الغيرية صورة مقنعة من صور الأنانية، كما فعل

لاروشفوكو La Rochefoucauld، والنفعيون، وهو رأي من شأنه

أن يمحو عنها كل صفاتها المميزة.

السطر (385) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية، فيها ينتقد دوركايم من خلال رده عن

أصحاب المزاعم الغامضة، الذين يرون في الشعور الغيري ضرب من الغموض والشذوذ.

وبحسب أن الأخذ بهذه الآراء سوف يمحى عن الميول الغيرية كل صفاتها المميزة.

..... فالحقيقة أن هذين الشعورين لا يستمد⁽³⁸⁸⁾

أحدهما من الآخر على الإطلاق، وانما يقوم كلاهما على أساس من طبيعتنا

العقلية، ولا يعبران معا إلا عن وجهين لهذه الطبيعة يتضمن كل منهما

الآخر ويكمله.

السطر (388) والذي يليه يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية وعلائقية، يؤكد من خلالها دوركايم

بعد كل الشروحات التي قدمها حول الميلين الاناني والغيري، بأن الحقيقة تثبت ألا أحد

منهما يستمد وجوده من الآخر اطلاقاً. وأن الطبيعة العقلية هي التي يقومان على أساسها.

وأنهما يعبران معا إلا عن وجهين للطبيعة العقلية، يتضمن كل منهما الآخر.

..... ولهذا السبب أمكننا أن نهتدي الى وجود الغيرية عند⁽³⁹¹⁾

الطفل، وذلك منذ أول عهده بالحياة.

السطر (391) يحمل العبارة التي تؤكد اثبات وجود الغيرية عند الطفل منذ الولادة،

والعبارة تؤكد قيمة خبراتية ومعرفية.

..... كما لا يجب أن يغيب عن بالنا أن أنانيته مرتبطة بغيريته، إذ⁽⁴⁰⁰⁾

لما كانت شخصيته بسيطة غير معقدة، فإنها لا تسمح إلا بصلات محدودة

بينها وبين المشاعر الأنانية. فهو لا يحس بتلك المشاعر إلا فيما يختص

بحياته المادية ولعبه.

السطر (400) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية، مؤداها أن أنانية الطفل مرتبطة بغيريته،

وذلك بسبب بساطة شخصيته غير المعقدة.

..... ومع ذلك، فلا سبيل⁽⁴⁰³⁾

الى تجاهل تلك الحقيقة، وهي أن الثقافة من شأنها أن تنمي الجانب الغيري من طبيعتنا، أكثر مما تنمي الجانب الأناني.

في السطر (403) والذي يليه، يؤكد دوركايم قيمة خبراتية ومعرفية، بأهمية الثقافة، وأن هذه الأخيرة بإمكانها أن تنمي الجانب الغيري أكثر من الجانب الأناني.
..... ولكن ذلك لا يحول دون⁽⁴⁰⁵⁾

حقيقة أخرى، وهي أننا قد اهتمدنا لدى الطفل الى نقطة الارتكاز التي نحتاج إليها للتأثير عليه. ولم يبق امامنا إلا البحث عن الوسيلة التي يجب أن نستخدمها بها، وهذا ما سنقوم به في الدرس التالي.

السطر (405) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية، هدفها حسب دوركايم، أنه باكتشافنا لمصادر وأصول الميول الغيرية والأنانية لدى الطفل، ويمدى طبيعتها العقلية، نكون قد اهتمدنا الى نقطة الارتكاز التي نحتاجها للتأثير عليه، ويبقى لاحقاً، إلا البحث عن الوسائل الملائمة كي نستخدمها لذلك.

ب - القيم التعبيرية:

إن النص الثاني هو امتداد للمحاضرة الأولى التي كان قد القاها دوركايم أمام طلبة علم الاجتماع والتربية، وبالتالي فإن أغلب القيم التعبيرية التي تم رصدها في النص الثاني هي امتداد للقيم التي تم رصدها في النص الأول.

النص هنا، يمثل في بنيته، خطاباً علمياً أكاديمياً، يتأسس على مقومات أكاديمية، ومعاني رصينة، وواضحة الدلالات، وأول ما يلفت الانتباه لذلك، هو العنوان: التعلق بالجماعات الاجتماعية، حيث يوحى بأن المرسل (منتج الخطاب)، يسعى من خلال هذا العنوان الى ارساء قواعد مشروع سوسيولوجي واضح، مفاده، كيف نجعل من الطفل وبواسطة النظام المدرسي يتعلق بالجماعات الاجتماعية الأخرى كالأسرة والمدرسة وبصورة أشمل الوطن والأمة.

لقد حدد دوركايم منذ بداية خطابه، العمل على تحديد الوسائل التي تعين على غرس العنصر الثاني للأخلاق في الطفل، والمتمثل في التعلق بجماعة اجتماعية، واتخذ من

الميول الغيرية الوسيلة المناسبة لذلك العنصر الأخلاقي، وبالتالي كان الجزء الأكبر من حمولة الخطاب تدور حول هذه الوسيلة، لذا جاء النص غني وثرى بالحقول الدلالية المتعلقة بالميول الغيرية، ونرصد ذلك مثلاً في العبارات الآتية:

- السطر (07) الذي يحمل العبارة: "ملكة المشاطرة والتعاطف مع شيء مغاير لنا".
- السطر (30) الذي يحمل العبارة: "أما الميول الغيرية فهي تلك التي تتخذ موضوعاً لها لذة كائن مغاير"

- السطر (346) الذي يحمل العبارة: "أفليست تلك القدرة على ترديد مشاعر الغير، وبالتالي على مشاطرتها، قدرة على التعاطف معهم، أي أول صورة لميل غيري واجتماعي واضح".
ومن القيم التعبيرية الملحوظة في هذا النص، ثراؤه الكبير بالأمثلة الواقعية، التي كان دوركايم يستقيها في كل نقطة أو مسألة يمر عليها من خلال تفسيره، مما يفسر ذلك ميله الواضح للأسلوب الحجاجي لإقناع واستمالة جمهور القراء والطلبة. كما أن هذه الأمثلة تضيف مفهومية أكثر، وتزيد من سعة الحقول الدلالية للمفاهيم التي يدور حولها التفسير والوصف، ونرصد لذلك ما يلي:

- المثال الذي يؤكد أن كل الميول الغيرية ليس لها من هدف سوى لذة كائن حسي آخر، بل إن منها ما يتعلق بموجودات غير حسية، في العبارة التالية: "فالعالم الذي يعشق العلم،.....بلا جدال"، في الأسطر (58)،(59)،(60)،(64).

- المثال الذي يؤكد كذلك، أنه هناك ميول غيرية ولكن هدفها الألم وليس اللذة، في العبارة التالية: "ومن قبيل ذلك حالات الحقد بين الأسر التي تتبدى،.....المجرم"، في الأسطر (82)،(83)،(84).

- المثال الذي يؤكد أن الميول الأنانية ليس دائماً هدفه لذة الذات، في العبارة التالية: "فمدمن الخمر أو المريض بحب السرقة حين يلين أمام إغراء الشراب أو السرقة،.....لذلك الجذب"، في الأسطر من (87) إلى (94).

بالإضافة إلى هذه القيم التعبيرية المذكورة أعلاه، حافظ النص على قيمتي التسلسل والترابط على غرار النص السابق، حيث استهل بتحديد العنصر الأخلاقي الثاني، على شاكلة العنصر الأخلاقي في النص الأول، بعد أن حدد العنوان العام للنص، وانتهى بذكر

الموضوع القادم الذي سيليه، وذلك في السطر (407) الذي يحمل العبارة التالية: " ولم يبق أمامنا إلا البحث عن الوسيلة التي يجب أن يستخدمها به، وهذا هو ما سنقوم به في الدرس التالي". وما يمكن ملاحظته كذلك، على مستوى القيم التعبيرية للنص، هو المحافظة على طبيعة النص العلمي، وذلك من خلال حرص دوركايم على إثراؤه بالمفاهيم العلمية، والنأي بالنص عن المفاهيم والألفاظ العامة والغريبة، فنرصد مثلا المفاهيم العلمية التالية: " المناهج، التربية" في السطر (10)، "التطور التاريخي" في السطر (46)، "البحث العلمي، المؤرخ، الأديب" في السطر (71)، "المعرفة"، "قاعدة منهجية"، "النتائج العلمية" في الأسطر (73)، (74)، (76) على التوالي.

- التحليل الصرفي للغة:

جاء في النص الثاني للخطاب 629 فعلا موزعة على النحو الآتي:

جدول رقم (34): يوضح توزيع الأفعال في النص الثاني

الفعل	مضارع	ماضي	مستقبل	أمر	مبني للمجهول	المجموع
العدد	483	123	11	05	07	629
النسبة %	76.79%	19.55%	1.75%	0.8%	1.11%	100%

يلاحظ زيادة نسبة الفعل المضارع 76.79% عن نسبة الفعل الماضي 19.55%، مما يؤكد على مدى ارتباط الخطاب بسياقه التاريخي، وبمدى تأثر المنتج بالظروف التاريخية السائدة آنذاك، وأن موضوع الخطاب هو فعلا مقاصد المنتج، وأما الفعل الماضي فوجوده لتأدية وظائف ثانوية لموضوع الخطاب، كالأستشهاد ببعض المقارنات، ولتأكيد بعض قيم التناسل، ولتأكيد أن الخطاب ينهل من مصادر أخرى، كما أن الفعل الماضي في الخطاب يؤكد صفة التاريخية واستدخال المجتمع والتاريخ في الخطاب، وأن الخطاب يساهم في عملية التغير الاجتماعي، ويساهم فيها من خلال ربط الماضي بالحاضر، ولتأكيد اتساق الممارسات الخطابية بمختلف بنى الخطاب وبالسياق الداخلي والخارجي.

والأسطر (232)، (281)، (296)، (373) جاءت أفعال تراكيبيها في الزمن الماضي.

ورد في الخطاب نحو (11) فعل في صيغة المضارع، أي بنسبة 1.75%، دخلت عليها السين (س) وسوف للدلالة على زمن المستقبل، ويعتمد دوركايم الى استخدام زمن المستقبل

في الخطاب، لدفع حركة العمل التربوي الى الأمام، وبنفس الهدف الذي رسمه في النص الأول تقريبا، وتماشيا مع متطلبات المرحلة ينطلق دوركايم متجاوزا كل التصورات والأفكار السابقة، في سبيل خلق عنصر أخلاقي ثاني بعد عنصر روح الخضوع للنظام الذي عالجه في النص الأول، يتمثل في التعلق بالهيئات الاجتماعية الأخرى غير المدرسة، ومن طبيعة الطفل النفسية، ليتناول منها، جانب الميول (الأنانية والغيرية)، ويجعل من هاته الأخيرة هدفا للوصول الى الهدف المنشود، وهو التعلق بالهيئات الاجتماعية. فعن طريق المدرسة يمكن التأثير على الطفل وجعله يتعلق بالهيئات الاجتماعية الأخرى، بواسطة تفعيل الميول الغيرية. فرغم اعتماده على النشاط التربوي كوسيلة ناجعة في جعل الطفل يتعلق بالهيئات الاجتماعية الأخرى، إلا أنه في هذه المرة، وعلى خلاف ما سبق، يؤكد الاعتماد النسبي لا المطلق، وذلك بعد أن تأكد يقينيا بوجود التباينات المختلفة على مستوى النتائج الحاصلة. ففي السطر (10) تعبير صريح من طرف دوركايم يؤكد فيه ذلك التباين بوضوح، فيقول: "ذلك بأن المناهج التي يمكن استخدامها في التربية ستتباين حتما تباينا تاما، تبعا لوثوقنا - أو عدم وثوقنا - من أن نهتدى في التركيب الفطري للطفل الى نقطة ارتكاز يمكن أن يطبق عليها عملنا هذا". ويضيف كذلك، في السطر (14)، قائلا: "بل إنها ستتباين تبعا لطبيعة نقطة الارتكاز هذه، فإن الأمر سيختلف أشد الاختلاف إن كنا نرى من الضروري أن ننظر الى الطفل على أنه أناني محض، عنه إذا كنا نعهده - بعكس ذلك - قابلا للتأثر بغيرية فطرية يكفيننا أن ننميتها على الوجه الصحيح كيما ننتهي به الى الهدف الذي ننشده".

أما الأفعال المبنية للمجهول، فقد جاءت في الخطاب بنحو 07 أفعال وبنسبة 1.11%، وأغلبها جاءت في سياق تناص لنصوص أخرى، استخدمها دوركايم لأغراض انتاج النص، وربطه بالسياق الاجتماعي، وربما كان يقصد من استخدامها للتوريه وإخفاء الفاعل عمدا، وهو أسلوب تعبيرى يستخدمه منتجوا النصوص للتأدب والتلطف، ولدرء الخلافات الايديولوجية، خاصة وأن الخطاب جاء محملا بآراء بينية لفلاسفة الأخلاق والنفعيون وعلماء النفس. والأفعال المبنية للمجهول جاءت قليلة مقارنة بأفعال زمني المضارع والماضي، لأن الخطاب التربوي من خصائصه اسناد الفعل لفاعله المباشر، كما أن الخطاب مؤسس

ومدعوم بجهة رسمية تدعمه وتؤيده. والأسطر (199)، (330)، (341) وغيرها، جاءت أفعالها مبنية للمجهول.

أما أفعال الأمر، فقد جاء تعدادها (05) أفعال ونسبة 0.8%، وقد كانت محصورة في قيم تعبيرية محددة، وداخل سياق تناسي واضح، لغرض الاستشهاد، بغية التأثير على المتلقي بالحجج، التي توحى بثمار استغلال هذه الميول لدى الطفل من أجل ضمان تعلقه بالهيئات الاجتماعية الأخرى. والأسطر (215)، (254)، (300)، تؤكد ذلك.

واللغة السائدة في الخطاب، يغلب عليها الأسلوب العلمي، ثرية بالألفاظ والمعاني العلمية، استثمر من خلالها دوركايم في إنتاج الخطاب قيم التناسل، ليطلع الخطاب بالخاصية الاجتماعية، وليحقق كذلك مدى اتساقه مع سياقه التاريخي، واستطاع دوركايم بذلك، ومن خلال التناسل أن يلبس النص الخاصية البنائية بين مختلف العلوم الإنسانية والاجتماعية، فقد نهل الخطاب من علم النفس، والانثروبولوجيا، وعلم الاجتماع والفلسفة.

أما الأسلوب فقد غلب عليه الإخبار، مع قلة الاهتمام لاستخدام الصور البلاغية، لأن النص علمي ومؤسس، والادال والمدلول في شبه تطابق، فلا حاجة كبرى للمحسنات البديعية. نرصد بعض الصور البلاغية في النص منها على سبيل المثال لا الحصر:

- السطر (36) الذي يحمل العبارة: " بينما تعد الثانية ثمرة متأخرة الى حد ما للحضارة والتربية"، تشبيه الحضارة بأنها شجرة وأن الميول الغيرية هي أحد ثمارها.

- السطر (125) الذي يحمل العبارة: " وكل ما في الأمر أنه كان يتشبث بأهداب الحياة أكثر مما كان يظن، مهما بلغ به اليأس فيها". تشبيه الحياة بالعين التي بها الأهداب، والمرء يتشبث بأهداب هذه بأطراف أهداب هذه العين، وهي استعارة مكنية عن غريزة حب الحياة للإنسان. وقد حافظ دوركايم من خلال الخطاب، على منهجه الوظيفي، في التفسير والتحليل، كاستعمال الثنائيات مثلا:

- (الميول الغيرية والانانية) السطر (24)

- (النزعات الأولى والثانية) السطر (35)

- التفسير السببي الوظيفي، بمعنى لا يتحقق متغير إلا بمتغير آخر، مثال ذلك: تحديد مصدر الغيرية، السطر (06)، ثم البحث عنها في نفسية الطفل، السطر (09)، ثم تحديد

الوسيلة التي تحقق ذلك، وهي المناهج الدراسية، السطر (10)، وهو تقريبا نفس المنهج الذي سلكه في النص الأول.

3- التناص:

من القيم التعبيرية البارزة في الخطاب التربوي الدوركايمي، القيم التناصية، فقد جاء الخطاب محملا بقيم تناصية، منها ماهي مقتطفات من نصوص أخرى للمنتج نفسه (دوركايم)، ومنها ما هو مقتطفات من نصوص لمؤلفين آخرين. يمكن أن نرصد مجموعة من الألفاظ والتعابير لأجزاء من نصوص أخرى مشكلة قيما تعبيرية تناصية مع النص المدروس.

- السطر (35) الذي يحمل العبارة: " ومن هنا فقد شاع الميل الى القول بأن النزعات الأولى، أي الأنانية، كامنة في التركيب الطبيعي للإنسان، بينما تعد الثانية ثمرة متأخرة الى حد ما للحضارة والتربية. فالإنسان - على ما يقال - كالحیوان لا يعرف ولا يسعى غريزيا إلا الى لذته: فهو أناني تماما. وهكذا شاع الرأي الذي ينسب الى الإنسان البدائي نوعا من الأنانية الهمجية التي لا يلفها إلا تأثير المدنية ببطء عظيم". تناص من كتاب: العقلية البدائية لمؤلفه لوسيان ليفي برول Lucien Lévy- Bruhl.

- السطر (111) الذي يحمل العبارة: " ونستطيع أن نقول الشيء نفسه عن حب السلطان. فغالبا ما يكون السلطان، بالنسبة الى من يمتلكونه، مصدرهم مقيم وعذاب أليم، ومع ذلك، وعلى الرغم مما تتطلبه ممارسته من مشقة، فإن المرء لا يلبث أن يعتاده حتى يتعلق به ويميل اليه ولا يجد الى الانصراف عنه سبيلا". تناص من كتاب: تفسير الإمام الطبري، الجزء الثالث، باب التنازع على السلطة والملك وحب الرئاسة والظهور والبغي.

- السطر (131) الذي يحمل العبارة: " ولنذكر بيت لافونتين La Fontaine القائل: ما دمت، على وجه ما، لا أزال حيا، فحسبي هذا".

- السطر (134) الذي يحمل العبارة: " فقد قال جيروم كاردان Gérôme Cardan، وهو من الشخصيات اللامعة في عصر النهضة، في ترجمته الذاتية لحياته: أنه لم يكن في وسعه أن يبتعد عن الألم، وعندما كان ينتابه، كان يمتلكه شعور من الاندفاع الدافق بلغ من قوته أن كل ألم غيره كان يبدو بجانبه ترفيها عن ألمه الأول. ولذا فقد اعتاد أن يكيل لجسمه، في هذه الحال، صنوف العذاب حتى تنبثق الدموع من مآقيه".

- السطر (293) الذي يحمل العبارة: " ويقول سالي Sully: أن طفلة صغيرة تبلغ من العمر سبعة عشر شهرا، استقبلت أباهما، بعد غياب خمسة أيام، وعليها علائم رقة وحب واضحين، إذ هرعت الى مقابلته، وأخذت تمسح وجهه بلطف، وأحضرت إليه كل ما كان في الغرفة من لعب". تتأصل من كتاب: دراسات في الطفولة، الترجمة الفرنسية 1898.

- السطر (385) الذي يحمل العبارة: " وليس من الضروري لكي نقضي على هذا الغموض المزعوم، أن نقتصر على أن نرى في الغيرية صورة مقنعة من صور الأنانية، كما فعل لاروشفوكو La Rochefoucauld، والنفعيون، وهو رأي من شأنه أن يمحو عنها كل صفاتها المميزة". تتأصل من كتاب: حكم وأفكار لمؤلفه: فرانسوا دو لاروشفوكو François de La Rochefoucauld.

4- القيم التعبيرية الايجابية:

- الالتزام المنهجي والعلمي في تحديد الوسائل التي تمكن من غرس عنصر التعلق بالهياآت الاجتماعية لدى الطفل، في السطر (10) الذي يحمل العبارة: " ذلك بان المناهج التي يمكن استخدامها في التربية ستتباين حتما تباينا تاما، تبعا لثوقنا- أو عدم وثوقنا- من أن نهتدي في التركيب الفطري للطفل الى نقطة ارتكاز يمكن أن يطبق عليها عملنا هذا".

- الالتزام المنهجي في التدرج المنطقي لشرح الميول الأنانية والغيرية، قبل البحث عن مصادرها، في السطر (23) الذي يحمل العبارة: " ولكن أول ما يجب علينا عمله، من أجل حل تلك المشكلة، هو أن نحدد أولا المعنى الذي يجب أن نفهم به كلمة الميول الغيرية أو المنزهة عن الأغراض، وبالتالي، معنى الميول الأنانية".

- دحضه للرأي الشائع، الذي يميل الى القول بأن النزعات الأنانية كامنة في التركيب الطبيعي للإنسان وأن النزعات الغيرية هي ثمرة للحضارة والتربية، في السطر (45) الذي يحمل العبارة: " ذلك بأن الحقيقة هي أنه لا التطور التاريخي يمكنه ان يستخلص من الإنسان، ولا التربية من الطفل، إلا ما كان لديه من بذرة أو بادرة على الأقل، وأنه لمن الصعب أن نتصور الوسائل التي يمكن أن يغدو بها الكائن الأناني الخالص قادرا على التنزه عن أغراضه الشخصية".

- وضعه للقاعدة المنهجية التي تؤكد على وجوب معرفة الأشياء من طرف العالم من أجل معرفتها دون الاعتبار للنتائج. في السطر (74) الذي يحمل العبارة: " بل إن في وسعنا أن نضع ها هنا قاعدة منهجية مؤداها أن على كل عالم أن يأخذ على عاتقه- من حيث المبدأ- معرفة الأشياء من أجل معرفتها، دون أن يعبأ بالنتائج العلمية التي يمكن أن تستخلص من كشفه".

- استبعاده لتعريف الميول وتمييزها تبعاً للذات الناجمة عنها، في السطر (166) الذي يحمل العبارة: " فلا بد إذن أن نعدل عن تعريف الميول وتمييزها تبعاً للذات الناجمة عنها، وإنما علينا أن نتأمل جميع أنواع الأشياء التي تربطنا بها تلك الميول، نتأملها في ذاتها ونحاول تصنيفها، بغض عما تبعثه فينا من تأثيرات".

- اعتماده في تمييز الميول الغيرية عن الأنانية على مبدأ اختلاف الوجهة لا على مبدأ طبيعة اللذة التي تصاحبها، في السطر (180) الذي يحمل العبارة: " وعلى، فما يميز الغيرية من الأنانية، ليس طبيعة اللذة التي تصاحب هذين الوجهين من نشاطنا الحسي، وإنما هو اختلاف الوجهة التي يتخذها ذلك النشاط في كلتا الحالتين. فالميل يكون أنانياً إذا لم يخرج عن الذات التي يصدر عنها، واتجه نحو مركزه، أما الغيري فينتشر خارج الذات، أي أن المراكز التي يدور حولها تقع خارج الذات، فهو إذا ذو قوة طاردة".

- رفض دوركايم الصريح مبدأ أن تكون الذات وحدة ميتافيزيقية مستقلة أي متجاوزة لحدود التجربة، بل ننظر إلى الذات على أن ماهيتها تتمثل في العلاقة الجدلية التي تربطها بالعالم الخارجي، في السطر (234) الذي يحمل العبارة: " ذلك بأن شخصيتنا ليست وحدة ميتافيزيقية مستقلة عما عداها، أو ضرباً من الوجود المطلق الذي يبدأ بدقة في نقطة محددة وينتهي في نقطة محددة أخرى".

- إقراره التام بأن الطفل ليس أناني محظ مثلاً يتم وصفه عند البعض. في السطر (275) الذي يحمل العبارة: " ففي وسعنا إذن أن نوقن سلفاً بأن الطفل ليس ذلك الأناني الصرف الذي كثيراً ما وصفوه لنا. فمن مجرد كونه كائناً ذا وعي، مهما كانت بدائية ذلك الوعي، يمكننا أن نؤكد أنه قادر على نوع من السلوك الغيري، وذلك منذ مستهل حياته".

- تأكيد على أن الفرق بين تعلق الطفل بالأشياء المحيطة به وبين حب الوطن ومسقط الرأس، والبيت الأبوي، إلا فرق في الدرجة. في السطر (285) الذي يحمل العبارة: " غير أنه ليس بين ذلك الشعور، وبين حب الوطن ومسقط الرأس، والبيت الأبوي - وكلها مشاعر لا ينكر أحد أخلاقيتها وطابعها الغيري - إلا فرق في الدرجة".

5- القيم التعبيرية السلبية:

- الحط من قيمة الإنسان بأن وضعه في مرتبة الحيوان في السعي الغريزي للذة، ولو أنه نسب الكلام لغيره في إطار تناص، إلا أن ما عبر عنه يتعلق بإنتاج النص، فهو

لمؤلفه (دوركايم). في السطر (37) الذي يحمل العبارة: " فالإنسان - على ما يقال - كالحیوان لا يعرف ولا يسعى غريزيا إلا الى لذته".

- رفضه الصريح لدور المحاكاة في تفسير الميول الغيرية والتعلق بما هو خارج عن الذات وتمسكه بالرأي الذي يقول بالاستعدادات الذاتية فقط، في السطر (47) الذي يحمل العبارة: " وإنه لمن الصعب أن نتصور الوسائل التي يمكن أن يغدو بها الكائن الأناني الخالص قادرا على التنزه عن أغراضه الشخصية. غير أنه لا ضرورة هنا لبحث النظريات التي يتخيلها الأخلاقيون وعلماء النفس لكي يجعلوا من هذه المعجزة أمرا يقبله العقل".

- نفيه لمنفعة البحث العلمي في بعض الاحيان، من أجل عدم اثبات أن للميول الغيرية ليس لها من هدف سوى لذة كائن حسي آخر مغاير للفعل، وأن لها علاقة بموجودات غير حسية. في السطر (69) الذي يحمل العبارة: " كما أنه قد يحدث في كثير من الأحيان ألا يكون للبحث العلمي أي غرض نفعي. فليس في وسع المؤرخ، ولا الأديب المحقق ولا الفيلسوف، أن يكون في ذهنه صورة واضحة المعالم للخدمات التي ستؤديها مجهوداته".

6- القيم التعبيرية التوازنية في الخطاب التربوي الدوركايمي:

لقد انطلق دوركايم في خطابه، بدءا بطرح الإشكالية التي يراد معالجتها، الى غاية تحديد الوسائل الممكنة لتحقيق الغرض المنشود، من خلال ثنائية الميول (الانانية والغيرية)، وقد حافظ دوركايم على هاته الثنائية طيلة أطوار الخطاب.

اسقاطا على الخطاب البنائي الوظيفي أو خطاب البراديغم التوازني، فإن دوركايم من خلال هذه الثنائية للميول، ينحو منحى توازني صريحا كان، أو ضمنيا، من خلال ربطه للميول الانانية بمفهوم الفردية، والميول الغيرية بمفهوم الجمعية، وهاته الأخيرة، أي الغيرية، هي هدفه المنشود، في جعل الميول الغيرية لدى الطفل، ومن خلال المناهج المدرسية، يتعلق بالهياآت الاجتماعية الأخرى، وهي العنصر الأخلاقي الثاني بعد عنصر الخضوع لروح النظام، الذي كان قد عالجه في النص الأول.

هاته القيم التعبيرية التوازنية في الخطاب الدوركايمي، يمكن أن نلتبس آثارها بوضوح من خلال مجموع المعاني والألفاظ والتعابير والحقول الدلالية المختلفة، نوجزها كما يلي:

جدول رقم (35): يوضح توزيع نسب الأسماء ولأفعال والحروف في النص الثاني

الكلمة	الأسماء	الأفعال	الحروف	المجموع
العدد	2404	629	2383	5416
النسبة %	44.39%	11.61%	44%	100%

بلغ اجمالي كلمات الخطاب 5416 كلمة، موزعة حسب الأسماء والأفعال والحروف، والفئة الأكبر هي الأسماء بتعداد 2404 اسم، أي بنسبة 44.39 %، وهذا تحول ملحوظ في الخطاب الدوركايمي مقارنة بالنص الأول، الذي جاءت فيه الحروف أكثر من الأسماء والأفعال، فدوركايم نحا منحى حجاجي واضح، بعدما كان يغلب عليه السرد في النص الأول، ومرد ذلك، حسب الباحث تعود لطبيعة موضوع الخطاب نفسه، فجل التفسيرات التي قدمها دوركايم لم تتشعب كثيرا، ولم تخرج عن دائرة الميول الغيرية والانانية، وبالتالي فنقص عدد الأفعال وكثرة الأسماء، تدل الاولى على النزوع للسرد، والثانية للحجاج، كما أن طبيعة العلاقة بين منتج الخطاب والمتلقي (المستهلك)، تحددت معالمها منذ النص الأول، ومرد ذلك أن منتج الخطاب يبتعد عن السرد ويتجه للحجاج، لطمأنه المتلقي واقناعه وذلك بتوجيهه حجاجيا.

والأسماء تؤدي وظيفة الإقناع للمتلقي، وتقدم له الحقائق الثابتة، كما أنها - الأسماء - تعطي دلالات الاستقرار والثبات للخطاب، وقد تنوعت الأسماء بين تراكيب اسمية وأخرى فعلية.

وأخيرا جاءت فئة الأفعال بتعداد 629 فعلا، بنسبة 11.61 %، وقد تنوعت الأفعال بين المضارع والماضي والمستقبل والمبني للمجهول والأمر، والأفعال في كثرتها يميل الأسلوب فيها الى السرد، وتقل في الحجاج، وهي تعمل لدفع حركية الخطاب، والتجانس مع سياقه الداخلي والخارجي.

خلاصة هذا الخطاب، هي الانطلاق من الميول الغيرية والانانية لدى الطفل، ووصولا الى غرس صفة التعلق بالهيات الاجتماعية، من خلال هذه الميول وعن طريق المناهج المدرسية. ومن خلال هذه الخلاصة ننتمي مجموعة من الكلمات لتشكيل الحقل الدلالي لمفهوم الميول.

لقد تم رصد 237 كلمة من مجموع 2404 كلمة مشكلة الحقل الدلالي للميول:

الجدول رقم (36) يوضح معاني الحقل الدلالي ونظائر ومشتقات الحقل في النص الثاني

المعاني	معاني الحقل	نظائر معاني الحقل	مشتقات المعاني	المجموع
العدد	237	978	1189	2404
النسبة %	09.85%	40.68%	49.47%	100%

معاني الحقل الدلالي لمفهوم الميول التي تم رصدها، بلغت 237 كلمة، موزعة على الكلمات الآتية: (الميول، الشعور، المنزهة، اللذة، الأغراض، الغيرية، الأنانية، التعلق، النزعات). وقد بلغت نسبة هذا الحقل تقريبا عشر حمولة الخطاب، أي بنسبة 9.86%، ويبدو أن نسبتها متواضعة مقارنة بالنظائر والمشتقات، إلا أن انتشارها يغطي كل مفاصل الخطاب، والنظائر والمشتقات ماهي إلا نتاج تفسير لها، فعلى سبيل المثال نجد كلمة الغيرية لها نظائر ومفردات متعددة: المشاطرة، التعاطف، المشاركة، التعلق، الربط، الامتزاج..... الخ. وهذا الأسلوب مثير في الخطاب الدوركايمي، فدوركايم يعتمد هذه الاحالات ورسم دوائر متعاقبة للمفهوم الواحد، لاستمالة واقناع المتلقي، وكذلك للحفاظ على عوامل التجديد في الخطاب، والابتعاد عن الركاقة والتكرار والجمود، والمحافظة على الاستمرارية.

الجدول رقم (37) يوضح نسب معاني الحقل الدلالي للميول في النص الثاني

المعاني	الميول	الشعور	المنزهة	اللذة	الأغراض	الغيرية	الأنانية	التعلق	النزعات	المجموع
العدد	49	27	08	35	07	43	36	23	09	237
النسبة %	2.04	0.99	0.33	1.46	0.29	1.78	1.49	0.95	0.37	09.85

يلاحظ أن الحقل الدلالي للميول يغطي نسبة 09.85 %، من مجموع معاني الأسماء الأخرى، والنسبة المتبقية والتي تقدر بحوالي 90.15 %، تغطيها النظائر والمشتقات لكلمات الحقل الدلالي المدروس، حيث بلغ مجموعها حوالي 2167 كلمة. وهذا يؤكد التحول الى الأسلوب الحجاجي في الخطاب، عكس الخطاب الأول الذي كان فيه الأسلوب السردى الأكثر حضورا.

الجدول رقم(38) يوضح نسب معاني الحقل الدلالي من مجموع كلمات الحقل في النص الثاني

المعاني	الميول	الشعور	المنزهة	اللذة	الأعراض	الغيرية	الأناية	التعلق	النزعات	المجموع
العدد	49	27	08	35	07	43	36	23	09	237
النسبة%	20.67	11.39	03.37	14.76	02.95	18.14	15.18	09.70	03.83	100

يلاحظ أن كلمة الميول هي الأكثر عدداً، في نص الخطاب، مما يوحي أنها تمثل أهمية كبرى لدى منتج النص، وقد انطلق منها دوركايم للوصول الى الهدف المنشود. والميول هي ضرب من السلوك أو الشعور، كما أنها هي التي تحدد علاقة الذات بالعالم الخارجي. وتتفرع من الميول، كذلك الغيرية، التي بلغ عددها 43 مرة، ونسبة 18.14%، وعبرة الغيرية من خلال النص، كانت الأكثر حضوراً، وهي الوسيلة التي أكد عليها دوركايم ومن خلالها يتحقق العنصر الأخلاقي الثاني والمتمثل في التعلق بالهيئات الاجتماعية الأخرى.

من خلال تكرارات مختلف معاني الحقل الدلالي الواردة في الجدول، وأسلوب التفسير المنهجي الذي سلكه دوركايم في التحليل، نتلمس معالم المنهج الوظيفي في تحليله، انطلاقاً من الميول الغيرية الى غاية الوصول للهدف المنشود في جعل الطفل يخضع لشعور غيري يؤهله فيما بعد لأن يكون مستعداً للتعلق بالهيئات الاجتماعية الأخرى. فالإشكالية لديه، هي كيف نجعل الطفل يتعلق بالهيئات الاجتماعية؟ أو بصورة أخرى، كيف تؤثر المدرسة في التعلق بالهيئات الاجتماعية الأخرى؟.

لقد حدد دوركايم الوسيلة التي بها يتحقق هدف التعلق بالهيئات الاجتماعية الأخرى، وأقر بأن البرامج المدرسية أو النظام المدرسي هو الوسيلة الأساسية في تحقيق ذلك. ومن خلاله يعرض دوركايم بإسهاب الوظيفة التي تقوم بها المناهج المدرسية للوصول للغاية المنشودة، وأولها البحث في مكان الطفل عن الاستعدادات الغريزية لذلك أو انعدامها، ليكشف دوركايم عن وظيفة الميول الأناية والغيرية لدى الطفل، ويناقش كل وجهات النظر حولها، ويدحض الأفكار والتصورات التي لا تتناسب سياق خطابه، ويثبت الأفكار والتصورات التي تتناسب سياق الطرح، ويحدد بعد ذلك الكيفية التي يغدو بها الطفل غريباً، أي يغدو مستعداً للتعلق بالهيئات الاجتماعية الأخرى.

هذا المنهج في التفسير والتحليل، يمكن أن نجد له تجسيدا من خلال الأسطر(5)، (10)، (15)، (23)، (45)، (56)، (86)، وغيرها من الأسطر، بحيث يتجلى للمتلقى من خلالها أن منتج النص ينتبع منهاجا واضحا، ينطلق من الإشكالية ثم تحديد الوسيلة، ثم تفسير الكيفية ووصولاً الى الهدف المنشود، وقد أضاف دوركايم في النص الثاني جملة من الحجج و الأمثلة الواقعية ليدعم بها ويثري مختلف الشروحات.

2- التحليل على مستوى السياق (التفسير):

النص الذي بين أيدينا هو امتداد للخطاب الأول، الذي كان قد ألقاه دوركايم أمام طلبته بمدرج الجامعة، فهو يندرج ضمن النشاط الأكاديمي المعتاد والذي يقدم للطلبة في شكل سلسلة من المحاضرات، وهو أي النص، بهذه الصفة يثبت مكانة مؤسسية متعددة بين الجامعة من جهة، وبين المدرسة من جهة أخرى، لغرض التكوين والاصلاح والتغيير، وبين المجتمع كذلك من جهة أخرى، وذلك بالنظر للمكانة العلمية لمنتج الخطاب، فهناك شرائح واسعة في المجتمع تتابع اسهاماته العلمية بشغف، وتتطلع الى آفاق انتاجه العلمي.

* مواقع الذوات للمشاركين في الخطاب:

- 1- متحدث، ومستمعين قراء (مواقع الكلام والاستماع المرتبطة بالموقف الخطابي)
 - 2- من يقوم بالخطاب (الحديث)، ومن يجري معهم المحاضرة (الطلبة) وباقي القراء والمهتمين بالشأن العلمي والتربوي.
- والهويات مرتبطة بالمكانة المؤسسية للخطاب، وبما أن المكانة المؤسسية للخطاب متعددة بين (الجامعة، المدرسة، المجتمع)، فإنه لدينا أيضا ثلاثة مجموعات من الهويات المنسوبة الى المشاركين في الخطاب، وفق المؤسسات الثلاثة المذكورة، فالهوية الأولى تنتمي الى الجامعة وتضم منتج الخطاب والطلبة، والثانية، أي المدرسة تضم المنخرطين في الحقل التربوي والمدرسي، وبعض الطلبة المعلمين الذين يزاولون تكوينهم في الجامعة، والهوية الثالثة تضم باقي الفئات الاجتماعية من مثقفون وأكاديميون واعلاميون، وأفراد النقابات المهنية وغيرهم.

وسياق الخطاب يؤكد أن تفسير موقف المؤسسة الداعمة للخطاب لا يختلف عن تفسير موقف دوركايم، على مستوى الموقفين التربوي والسياسي، فتأسيس الخطاب متوقف على الدعم القوي للموقفين، بالإضافة الى المكانة الأكاديمية لمنتج الخطاب، فالسياق التاريخي يؤكد هيمنة المدرسة الدوركايمية على جل مفاصل النسق العلمي والتربوي.

من خلال تقييم منتج الخطاب لمستوى السياق الموقفي وكذلك لسياق التناص، الذي يحدد من خلاله ما ينبغي السكوت عنه أو التصريح به، والنصوص التي يمكنه الإحالة إليها، فإن دوركايم يسعى بوضوح الى افتراض خبرات تناص قد يتمتع بها المتلقين لخطابه، وكذلك المؤسسة الأكاديمية.

أما فيما يخص حالات التوافق بين بعض العناصر في التحليل وموارد المنتج، وكيف تبدو متوافقة ومتجانسة الى حد ما، وجل هذه الموارد تتركز على العلاقات ثم موقع الذات الخاص بالمنتج(دوركايم)، وبعده موقع الذات الخاص بالمتلقين(الطلبة، القراء، الجمهور).

على عكس النص الأول، فإن موارد دوركايم(القيم الخبراتية والمعرفية) في النص الثاني كان اتفاقها نسبي مع من سبقوه، وبتحفظ في بعض الحالات، خاصة في موضوع تعريف الميول الأنانية والغيرية، وكذلك في تحديد طبيعة أنانية الطفل في كونها خالصة أم نسبية. فالأسطر (10)،(15)،(20)،(46)،(48)،(52)،(135)،(145)، تؤكد طبيعة علاقات موارد المنتج بالذوات الأخرى في الخطاب.

فيما يخص موقع الذات الخاصة بمنتج الخطاب(دوركايم) فلا يوجد تناقض بين الموارد المتاحة لها من خلال الخطاب، فموقع الذات بالنسبة لمنتج الخطاب تتناسب وطبيعة موضوع الخطاب، فدوركايم استاذ علم الاجتماع والتربية، والخطاب ذي طبيعة علمية وأكاديمية في تخصص سوسيولوجيا التربية، وقد تم انتاجه داخل المؤسسة الجامعية، كذلك نلتبس التوافق في صورة الذات التي يرغب دوركايم في ابرازها من خلال السياق، لأسباب استراتيجية، مؤداها أن خطابه مؤسس ومؤيد من طرف السلطة القائمة على انتاجه لأغراض اصلاح النظام التربوي، وبالتالي فصورة الذات تؤكد دمج للعلاقات السياسية والتربوية، والتي تتحقق في الخطاب من خلال المعالم غير السلطوية، مثل قيم انكار الذات والحصافة

وبلاغة الأسلوب التي اتسم بها الخطاب التربوي الدوركايمي، والأسطر(61)،(155)، (121)،(185)،(244) وغيرها تؤكد ذلك بوضوح.

أما فيما يخص تحديد موقف الذات الخاص بالأفراد المتلقين للخطاب من الطلبة والقراء والمتفقون، وأفراد المجتمع، فالافتراضات المضمرة داخل الخطاب تؤكد التوافق في هذه الحالة، رغم أن موقع الذات الخاص بالمتلقي تظهر بصورة غير مباشرة داخل الخطاب، من خلال تمثيل دوركايم للخبرات والمعتقدات، التي هي تشمل كذلك جمهور القراء ضمنا.

3 - التحليل على مستوى السياق(الشرح):

السياق العام للخطاب تشكل في ظل الجمهورية الثالثة، التي عاشها دوركايم، والتي تميزت بالقيم العلمانية في الثقافة والتربية خصوصا، وكذلك عصر التطور الصناعي آنذاك، والطفرة التي شهدتها العلوم الانسانية والاجتماعية من تطور وازدهار. فوفقا لهذه المقتضيات، فإن الخطاب الدوركايمي يعتبر عنصرا من عناصر عمليات اجتماعية تجري على مستوى مؤسساتي، يسعى ايديولوجيا للتوافق مع علاقات السلطة القائمة.

فالوعاء المؤسسي للخطاب يحدد صورة الايديولوجيا، والايديولوجيا كذلك تحدد صورته، فعلاقة التربية بالمؤسسات الأخرى السياسية والاجتماعية والثقافية والدينية، تتحدد في ظل المتطلبات الاجتماعية، وراهن السياق التاريخي والتحولات الاجتماعية والانفجار الصناعي...الخ.

أما العمليات المؤسسية التي ينتمي اليها الخطاب فهي، عموما مثل العمليات التي تم تحديدها في النص الأول، وهي تنحصر في الصراع الدائر بين الجمهوريين والملكيين، وهذا ما دفع دوركايم أن يؤسس لأخلاق علمانية من خلال خطابه نصرة للتوجه الجمهوري، وبهذا التأسيس يمكن أن يكون الخطاب عاملا مهما في هذا الصراع. فالخطاب ينطلق من مقولات تشكل جانبا من جوانب اعادة البناء الاجتماعي، من خلال مشروع تربوي يرتكز على بناء أسس جديدة للتنشئة المدرسية والتربوية، انطلاقا من منظومة أخلاقية تتأسس على الأخلاق العلمانية، والتي تتوافق مع روح الجمهورية الثالثة، من مقوماتها الأساسية أن تجعل في كنفها الطفل يتعلق بالهيئات الاجتماعية الأخرى، ومن ثم يتعلق بالوطن والأمة، من خلال الميل

الغيرية المنزهة بواسطة المناهج المدرسية، التي تركز في عملها على تعديل الميول الأنانية الطبيعية في الطفل وتحويلها الى ميول غيرية للتعلق بالهيئات الاجتماعية، وبذلك تصبح المدرسة في ظل هذا المشروع أداة تأثير في التعلق بالهيئات الاجتماعية.

4 - مستوى علاقات القوة وإنتاج النص:

تتركز علاقات القوة في الخطاب الدوركايمي من خلال الوعاء المؤسسي له (الجامعة)، وكذلك بالمكانة الأكاديمية لمنتج الخطاب (دوركايم) والتيار الذي كان مهيمناً آنذاك، وهو أحد قادته البارزين، وبمدى تغلغل الدوركايمييين في مختلف مفاصل الدولة (الأجهزة الحكومية والإدارية...)، فهي كلها عوامل تجعل من الخطاب عنصر تأثير اجتماعي، وتجعل من خلاله كذلك النظام المدرسي مصدر تأثير في دفع الذوات (الأفراد) للتعلق بالهيئات الاجتماعية.

تحليل النص رقم (03) ملحق رقم (03)

2-2- تحليل النص على مستوى الألفاظ والعبارات المستعملة في النص.

أ - القيم الخبراتية والعلائقية والمعرفية:

العنوان: التأثير العام للبيئة المدرسية

لقد أكد دوركايم في النص الثاني، على أن للطفل استعدادات طبيعية تؤهله أن يتعلق بالهيئات الاجتماعية الأخرى، عن طريق استغلال الميول الغيرية لديه، وذلك يتطلب إيجاد الوسيلة الملائمة لخلق التأثير اللازم لتحقيق هذا التعلق، وأكد لذلك أن البيئة المدرسية هي الوسيلة الأكثر ملائمة لذلك، من خلال الفقرة الآتية، حيث يقول: " ومجمل القول أن علينا أن نوسع ذهن الطفل رويدا رويدا، بحيث ندخل فيه بالتدرج فكرة الجماعات الاجتماعية التي ساهم فيها الآن أو سيندمج فيها في المستقبل، وأن نستعين بالتكرار لكي نربط تلك التصورات رباطا وثيقا بأكبر عدد ممكن من الحالات الذهنية الأخرى، بحيث يسترجعها العقل وتستحضرها الذاكرة على الدوام، وتصبح لها في الذهن مكانة تلزم الطفل بحفظها والحرص عليها من كل ضعف أو نقصان"⁽¹⁾. ثم يردف قائلا: "ومن الجلي لنا أنه ليس في ذلك المنهج ما يفوق قوى المربي، مادام ليس عليه، بالاختصار، إلا أن يكون لدى الطفل فكرة حية قوية بقدر الإمكان، عن الحقائق الاجتماعية كما هي كائنة بالفعل. وإذن لم يبق علينا الآن أن نبحث كيف، وعلى أي نحو يمكن تطبيق ذلك المنهج في المدرسة. وهنا سنجد أن الوسائل التي لدينا، والتي يمكننا بها التأثير على الطفل من نوعين: فهناك أولا البيئة المدرسية ذاتها، وهناك بعد ذلك المعلومات المختلفة التي تدرس فيها"¹

ولكي نحسن تفهم الوظيفة الهامة التي يمكن أن تؤديها، ولابد أن تؤديها⁽¹⁾

البيئة المدرسية، في التربية الأخلاقية، علينا أن نتصور في أول الأمر الأحوال

التي تنتاب الطفل حينما يلتحق بالمدرسة.

ينطلق دوركايم، وبمثل المنهج الذي اعتمده في النصين السابقين تقريبا من طرح إشكالية للموضوع، مدعما ذلك باشتراط وجوب تفهم منظومة مفاهيمية لوظيفة البيئة المدرسية، وبنفس الصياغة تقريبا، فقد انطلقت إشكالية الموضوع من الطفل كونه يشكل موقع الذات

¹ إميل دوركايم: التربية الأخلاقية، مرجع سابق، ص 225. 2- المرجع نفسه: ص 225.

الرئيسية التي يدور حولها الخطاب. فدوركايم يشترط كي تؤدي البيئة المدرسية وظيفتها في جعل الطفل يتعلق بالجماعات الاجتماعية، لابد من معرفة أحوال الطفل حينما يلتحق بها. فالسطر (01) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية، مؤداها أنه لكي نفهم جيدا الوظيفة الهامة للبيئة المدرسية علينا أولا معرفة أحوال الطفل حين التحاقه بها.

..... فهو لم يكن يعرف حتى ذلك⁽³⁾

عن روابط الدم، ومظاهر التقارب المعنوي الناجمة عنها، والتي يؤكدنا الاتصال الدائم بين كل الأفراد مجتمعين، والتداخل التام بين حياتهم، وهناك أيضا تلك الجماعات الصغيرة من الأصدقاء والرفاق التي أمكن تكوينها خارج الأسرة بالاختيار المحض.

يؤكد دوركايم أن حالة الطفل قبل دخوله المدرسة، تتمثل في معرفته واتصاله بجماعتين فقط وهما أسرته وجماعة الرفاق، فالأولى تجمعها بها روابط الدم والاتصال الدائم والتام، وروح التضامن، وجماعة الرفاق التي كونها الطفل بمحض ارادته نتيجة تفاعله بالمحيط الخارجي. والسطر (13) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية، مفادها أن المرحلة الوسطى البيئة المدرسية، وهي أفضل مرحلة لضمان الانتقال من جماعة الأسرة الى جماعة المجتمع السياسي.

يوضح دوركايم خصائص البيئة المدرسية، بأنها أوسع من الأسرة كثافة ومن جماعات الرفاق، ولا تحددها روابط الدم والقربى، والاختيار فيها ليس حرا وإنما نتيجة تقارب في العمر والظروف الاجتماعية، كما أن هذا التقارب اجباري ولا مفر منه، وفي هذا تلميح صريح من دوركايم الى اجبارية التعليم والزاميته، خاصة في المراحل الأولى منه.

..... وهي في ذلك أشبه بالمجتمع السياسي. غير أن تلك⁽¹⁸⁾

البيئة المدرسية- من جهة أخرى- محدودة بدرجة تمكن من قيام صلات شخصية بين كل أفرادها، فأفقها ليس عظيم الاتساع، وليس من الصعب أن يحيط به ذهن الطفل.

فالسطر (18) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية، من خلالها يشبه دوركايم البيئة المدرسية بالمجتمع السياسي من بعض الوجوه، ومن جهة أخرى فهي محدودة، وأفقها ليس متسع، وبهذا فذهن الطفل يسهل عليه الاحاطة بهذه البيئة.

..... وفي هذا نرى أن تلك البيئة تقترب من الأسرة⁽²¹⁾

وجماعات الأصدقاء. وإذن، ففي التعود على الحياة العامة في الفصل، والتعلق بذلك الفصل، بل بالمدرسة التي ليس الفصل إلا جزءا منها- في هذا التعود إذن اعداد طبيعي لما نريد بثه في الطفل من مشاعر أسمى.

فالسطر (21) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية، مفادها أن البيئة المدرسية من بعض الوجوه والخصائص تقترب من الأسرة وجماعة الرفاق، وأن تعويد الطفل على الفصل الدراسي والتعلق به إعداد طبيعي لما نريد أن نبثه فيه من مشاعر وميول.

..... فلدينا ها هنا⁽²⁴⁾

أداة ثمينة قلما انتفع أولو الأمر بها، مع أن في وسعنا أن نؤدي بها أجل الخدمات.

السطر (24) يحمل قيمة خبراتية ومعرفية، بأهمية البيئة المدرسية في تحقيق أجل الخدمات، والعبارة تحمل لوما صريحا يوجهه دوركايم الى أولي الأمر السابقين الذين لم ينتفعوا من ثمار هذه البيئة، ولم يوجهوها الوجهة الايجابية التي يبحث عنها دوركايم، في تعويد الطفل على التعلق بالجماعات الاجتماعية.

ومما يزيد في اقناعنا بأهمية استخدام المدرسة لبلوغ هذا الغرض، أن⁽²⁷⁾ الجماعات التي مكنت من قيام مجتمعات أوسع نطاقا من الأسرة هي بالذات جماعات من الأجيال الناشئة، تتشابه على وجه العموم مع تلك التي يتكون منها المجتمع المدرسي.

يؤكد دوركايم قناعته بأهمية استخدام المدرسة لبلوغ تحقيق المجتمع السياسي بمماثلة عضوية صريحة، مؤداها أن الجماعات الناشئة الأوسع نطاقا من جماعة الأسرة، والتي تمكنت من قيام مجتمعات أكبر، تتشابه عموما مع مكونات المجتمع المدرسي، فالسطر (27) يحمل قيمة خبراتية ومعرفية تؤكد أهمية استخدام المدرسة لبلوغ المجتمع السياسي.

يؤكد دوركايم هذه المماثلة العضوية بمثال واضح، فيقول: " فلقد أثبت الأستاذ اسبيناس (Espinass) فيما يتعلق بالحيوانات، أن حشود الطيور والثدييات ما كان يمكنها أن تتكون لو لم تتجه

صغارها، في مرحلة معينة من حياتها، الى الانفصال عن آبائها، كيما تكون معا مجتمعات من نوع جديد، ليس لها أي صبغة عائلية"¹.

..... وكذلك نجد⁽³⁹⁾

أن عدم اقتصار المجتمعات الإنسانية المنحطة على بيت الأسرة منذ البداية، واشتمالها على عدة أسر، وإن اتخذ ذلك أبسط صورة ممكنة - راجع في الأغلب الى أن التربية الأخلاقية للأطفال لا يقوم بها الوالدان لأطفالهما مباشرة، في كل أسرة على حدة، وإنما يضطلع بها شيوخ العشيرة في الجيل الواحد، وذلك بتأثير ظروف خاصة لا محل هنا للبحث عنها⁽⁴⁴⁾.

يشير دوركايم هنا الى نقطة مهمة، أنه من أسباب تدني المجتمعات البدائية، في أن انتقالها من طور الأسرة الى طور المجتمع السياسي بطيء جدا، لأن الأسرة في المجتمع البدائي تحتفظ بأبنائها، كما أن تربيتهم الأخلاقية يقوم بها شيوخ العشيرة وليس الوالدين، والسطر يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية.

..... فتري هؤلاء الشيوخ⁽⁴⁴⁾

يجمعون الصغار حين يبلغون سنا معينة، لكي يلقنهم سويا مبادئ العقائد الدينية، والطقوس والشعائر المتبعة، وبالاختصار كل ما يكون التراث العقلي والأخلاقي للجماعة.

لقد أكد دوركايم أن المجتمعات البدائية لا تتعدى نطاق الأسرة، وأنها بطيئة التحول الاجتماعي من نمط الى آخر، إلا أن ملمح التربية فيها حاضرا وموجودا. ولو أنه مقتصر على مبادئ محددة. فالسطر⁽⁴⁴⁾ يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية، بالكيفية التي تتم بها تربية الأطفال في المجتمعات البدائية خارج نطاق الأسرة، عن طريق شيوخ القبيلة، الذين يعهد لهم تربية الصغار وتلقينهم مبادئ العقيدة الدينية والطقوس والشعائر المتبعة.

يقر دوركايم أن شكل التربية لدى المجتمعات البدائية، ورغم محدودية نطاقه واقتصاره على نمط محدد من أنماط التربية، إلا أنه الأسلوب الكفيل بضمان قيام مجتمعات تتعدى نطاق الأسرة، ولا دوام لهذه المجتمعات إلا بفضل هذا الأسلوب من التربية، فيقول: "فلم يتيسر

¹ ايميل دوركايم: التربية الاخلاقية، مرجع سابق، ص 227.

إذن قيام مجتمعات تتعدى نطاق الأسرة ولا دوام لهذه المجتمعات إلا بفضل اجتماع صغار الأفراد في جماعات خاصة، يتحكم في تكوينها السن، لا صلة القرابة"¹.

..... وخير مثل⁽⁴⁹⁾

لجماعة من هذا النوع هو المدرسة، فهي تنظم وفقا لهذا المبدأ نفسه. إذ أن تلك الجماعات من صغار الأطفال الذين يسوسهم ويتقهم شيوخهم - وهي التي نلمسها في المجتمعات البدائية - هي في الواقع جماعات مدرسية حقيقية، ويمكن أن تعد أول الأشكال التي اتخذتها المدرسة.

يؤكد دوركايم أن التربية البدائية، ورغم محدودية نطاقها، واقتصار برامجها على شكل محدود من التلقين والتثقيف، إلا أنها ورغم ذلك، تعد أول الأشكال التي اتخذتها المدرسة بالمفهوم المعاصر. والسطر(49) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية، بتحديد شكل المدرسة المعاصر من خلال التربية البدائية.

وإذا كانت أهمية المدرسة تتجلى في أي بلد، فإن أهميتها بالنسبة لبلدنا⁽⁵⁶⁾ أعظم. فنحن نجد أنفسنا في هذا الصدد خاضعين لظروف خاصة يتعين علينا أن نعمل لحسابها.

يلح دوركايم ويؤكد على أهمية المدرسة لأي بلد، وأن أهميتها أعظم بالنسبة لفرنسا، ويربط أهميتها بظروف السياق التاريخي التي تعيشه فرنسا، ويؤكد على ضرورة الإصلاح وفق مقتضيات تلك الظروف، وهو يقصد بذلك التحول من النظام الملكي الى النظام الجمهوري، ومن المدرسة الكنسية الى المدرسة ذات الطابع العلماني. والسطر(56) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية بأهمية دور المدرسة في المرحلة التي تعيشها فرنسا.

..... والواقع أننا لو نحينا المدرسة جانبا، لما وجدنا لدينا⁽⁵⁸⁾

مجتمعا متوسطا بين الأسرة والدولة، أعني مجتمعا لا يكون مصطنعا ولا يقوم على مجرد المظهر.

يلفت دوركايم الانتباه، على أن التحولات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية..... وغيرها، تقتضي مرحلة متوسطة، أو مجتمعا متوسطا بين الأسرة والدولة، ويقصد به

¹ ايميل دوركايم: التربية الأخلاقية، مرجع سابق، ص 227.

المدرسة، لضمان الوصول الى المجتمع السياسي، التي تكون المدرسة أداة لتحقيقه، فالسطر (58) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية، بضرورة أن تكون المدرسة مرحلة وسط بين الأسرة والمجتمع السياسي.

..... فكل ما كان يمثل هذا النوع من مجتمعات كانت تتوسط⁽⁶⁰⁾

من قبل بين المجتمع المنزلي والمجتمع السياسي، وكان كل فرد ملزماً بالمساهمة فيها، كالمجتمعات الإقليمية، والقروية، والنقابية- كل هذا نجده قد زال تماماً الآن، أو على الأقل لم نعد نشعر إلا شعوراً طفيفاً بوجوده.

يذكر دوركايم بالمرحلة التاريخية، التي سبقت المرحلة الملكية ومرحلة الثورة، بوجود تلك المجتمعات والتجمعات التي كانت تشكل وسيطاً بين الأسرة والمجتمع السياسي، والمتمثلة في المجتمعات الإقليمية والقروية، والنقابية، وأنها الآن قد زالت ولم يعد يشعر بوجودها إلا شعوراً طفيفاً، والسطر (60) والذي يليه، يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية.

..... ولا شك أننا اليوم نعلم جيداً أسباب هذا الموقف: إذ أن الملكية قد عملت⁽⁶⁶⁾

- لكي تتمكن من تحقيق الوحدة السياسية والمعنوية للبلاد- على الوقوف في وجه كل نزعة محلية لها طابع خاص. فأخذت على عاتقها الحد من استقلال الأقاليم والمقاطعات، واضعاف فرديتها المعنوية، كيما تدمجها على وجه أكمل وسهولة أعظم في الشخصية الجماعية الكبرى، ألا وهي شخصية فرنسا.

السطر (66) والذي يليه يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية، بالأسباب التي أدت الى زوال المجتمعات والتجمعات القروية والمهنية والإقليمية من طرف النظام الملكي، والتي تتحدد في السعي للوحدة السياسية والمعنوية لفرنسا، وبالتالي العمل على الحد من استقلالها والعمل على دمجها في الشخصية الجماعية الكبرى.

وعلى نفس المنوال الذي عمدت اليه الملكية، قامت به كذلك الثورة الفرنسية فيما بعد، حيث يثبت دوركايم ذلك بقوله: " وجاءت الثورة، فتابعته في هذا الصدد عمل الملكية وواصلته. فقضي على كل الجماعات التي كانت تتعارض مع حركة التمرکز الوطني التي اقتضتها الثورة، وعلى كل ما يقف في سبيل وحدة الجمهورية وتماسكها. بل إن الروح التي كانت تعمر قلوب رجال الثورة قد احتفظت- من بعد صراعها ضد الجماعات ذات المركز الوسيط بين الأسرة والأمة- شعور من الكراهية

والرهبة المتطيرة من كل هيئة خاصة، ومن هنا كنا نرى حتى عهد قريب جداً، أن قانوننا الفرنسي يقف موقف عداء صريح حيال كل جماعة من هذا النوع¹.

على أن هذه الحالة قد نجمت عنها أزمة عظيمة الخطورة. فالحقيقة أن⁽⁷⁹⁾ الدعامة الأساسية للحياة الأخلاقية هي ميل المواطن نحو الحياة الجمعية: فهذا وحده هو الشرط الذي يحقق تعلقه تلك الغايات الجمعية، التي هي في ذاتها غايات أخلاقية، بالمعنى الحقيقي لهذه الكلمة.

يوضح دوركايم الانعكاسات التي نجمت على إزالة كل ما هو تجمع وسيط بين الأسرة والأمة من طرف الملكية والثورة في وقت سابق إلى قتل كل ميل إلى الحياة الجمعية في نفوس الأفراد. وبالتالي قتل كل غاية أخلاقية. فالسطر(79) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية بالأضرار الخطيرة التي تخلفها إزالة التجمعات والمجتمعات الوسيطة بين الأسرة والأمة، وقاتل كل ميل نحو الحياة الجمعية، والتي هي منبع وأساس أي تعلق بالهيئات الاجتماعية. غير أن روح الميل إلى الجماعة⁽⁸²⁾

لا يمكن أن تكتسب، ولا يمكن بخاصة أن تكون لها القوة الكفيلة بتوجيه السلوك، إلا عن طريق الممارسة المتصلة بقدر الإمكان.

يوضح دوركايم أن الميل إلى الحياة الجمعية لا يمكن أن يتحقق لا بالاكْتساب، ولا يمكن أن يكون لها قوة توجيه السلوك، إلا عن طريق الممارسة والتدريب. فالسطر(82) والذي يليه يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية، بضرورة توفير الممارسة والتدريب لتحقيق مبدأ الميل إلى الحياة الجمعية، وأن الممارسة تقتضي وجود البيئة المناسبة التي بإمكانها التأثير لاستحداث ذلك الميل والسلوك في الفرد.

..... فلا بد، كيما يتعلق⁽⁸⁴⁾

المرء بالحياة الجماعية إلى حد ألا يجد عنها غنى، أن تكون قد تكونت لديه عادة السلوك والتفكير الجماعي، وأن يكون قد درب على حب تلك الروابط الاجتماعية التي يجد فيها المنعزل الكاره للمجتمعات أعباء ثقيلة.

¹ إميل دوركايم: التربية الأخلاقية، مرجع سابق، ص 228.

يشترط دوركايم في تعلق المرء بالحياة الجماعية، ضرورة تكوين عادة السلوك والتفكير الجماعي، وأن هذا الشرط لا يتم إلا عن طريق تدريب الفرد على حب هذا السلوك، الى درجة أن لا يجد غنى بعد ذلك. فالسطر(84) والذي يليه يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية وعلائقية، في تحديد الشروط الضرورية لتعلق الشخص بالحياة الجماعية.
..... فنحن هنا⁽⁸⁷⁾

بإزاء مزاج نفسي وتركيب عقلي لا يتكون إلا بتدريب متكرر، ويتطلب منا إذكاءه على الدوام. أما إذا حدث عكس ذلك، ولم يطلب إلينا أن نتصرف بوصفنا كائنات اجتماعية إلا في فترات متباعدة، فمن المستحيل أن نقبل بشغف على نوع من الحياة لا يمكننا، في مثل تلك الظروف، أن نكيف أنفسنا معه إلا بطريقة ناقصة.

يوضح دوركايم بأن الميل الى الحياة الجمعية، هو مزاج نفسي وتركيب عقلي لا يتكون إلا بتدريب متكرر، وبإذكاء دائم، وأنه إذا لم يتحقق في الفرد بالصورة المذكورة فإنه لا يتم، وأن امكانية ادماج الفرد فيه دون تدريب سيكون ناقصا وبدون تكيف تام. فالسطر(87) والذي يليه، يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية.

يقدم دوركايم مثالا، يوضح فيه غياب الميل الى الحياة الجمعية، حين لا يكون هناك وسيطا بين الفرد والمجتمع السياسي، يضمن له التعلق، فيقول: " ولا شك أن طبيعة الحياة السياسية لا تمكننا من المساهمة فيها إلا بطريقة متقطعة. فالدولة بعيدة عنا، ونحن لسنا متصلين بنشاطها اتصالا مباشرا، ومن بين الأحداث التي تؤثر فيها لا يتردد في نفوسنا إلا أصداء أهمها وأضعفها. ونحن لا نصادف في كل يوم وفي كل لحظة غايات سياسية كبرى يمكنها أن تثير مشاعرنا، و أن تجعلنا نهب أنفسنا لها"¹.

ويضيف معلقا على أهمية التعلق بالحياة الجمعية ونبذ العزلة والفردانية، قائلا: " فإن لم تكن هناك حياة جمعية- خارجة عن نطاق الأسرة- نساهم فيها، وإذا اعتدنا أن نسلوك سلوكا فرديا في جميع ضروب النشاط الانساني والعلمي والفني والمهني.....الخ، أي بالجملة في كل العناصر الأساسية التي تتكون منها حياتنا، فإن مزاجنا الاجتماعي لا يجد أمامه إلا فرصا نادرة يتدعم فيها ويقوى، وتكون

¹ ايميل دوركايم: التربية الأخلاقية، مرجع سابق، ص 229.

نتيجة ذلك حتما أن نميل الى عزلة تنظر بعين الشك الى كل ما يتعدى نطاق حياتنا العائلية على الأقل¹.

تحذير صريح من مغبة إعلاء الفردانية، واستبعاد كل ميل الى الحياة الجمعية خارج نطاق الأسرة، ونداء الى احياء التجمعات الوسيطة بين الأسرة والمجتمع السياسي، ونبذ كل الممارسات السابقة في عهد الملكية، وهو تمهيد لإعادة مكانة المدرسة كبيئة للتأثير في التعلق بالهيئات الاجتماعية، وكوسيط لا بد منه، بين الأسرة والمجتمع السياسي، مادام موضوع التعلق بالحياة الجمعية، كما أكد دوركايم هو غاية أخلاقية بالمعنى الحقيقي للكلمة، والمشروع التربوي الدوركايمي مبني في غاياته، الى ارساء قواعد أخلاقية جديدة مبنية على مبادئ علمانية مناهضة للمبادئ الملكية السابقة.

..... والحق أن من أوضح السمات⁽¹⁰²⁾

المميزة لروحنا القومية، ضعف روح التضامن. فلدينا ميل واضح الى النزعة الفردية المتعصبة، يجعل الواجبات التي تستلزمها الحياة الاجتماعية في أعيننا عبئا لا يحتمل، ويمنعنا من أن نشعر بلذتها، وأنه ليخيل إلينا أننا لا نستطيع الاندماج في مجتمع دون أن نقيد أنفسنا وننتقص من حريتنا. لذا لا نندمج فيها إلا رغم أنفسنا، وعلى أضيق نطاق ممكن⁽¹⁰⁷⁾.

يفصح دوركايم وينقد لاذع، الى حالة وسمات العصر الذي آلت إليه الأوضاع، والى السمات المميزة للروح القومية لفرنسا، من ضعف روح التضامن، وغلو النزعة الفردية المتعصبة، وتصور الواجبات عبئا ثقيلا، وعدم الشعور بلذة أداء الواجب، وصعوبة الاندماج في الحياة الجمعية، أو الاندماج كرها. وهو بهذا يسعى الى التأثير على المتلقي، بغية اقناعه بقبول البدائل التي سيطرحها لاحقا، كحلول للخروج من المرحلة الراهنة، فعلى مستوى التعايير نلمح ميلا للإكثار من استعمال ضمير الجمع للحاضر(نحن)، لإيهام المتلقي بأن الجميع في سفينة واحدة، فالأسطر من(102) الى(106) تؤكد قيمة خبراتية ومعرفية، بتوصيف حالة الشعور القومي وضعف الميل للحياة الجمعية.

¹ المرجع نفسه، ص 229.

وخير ما يستعين به دوركايم لإيصال ندائه والتأثير على المتلقي، لجوئه الى القيام بإجراء مقارنة بين حياة الطالب الألماني وحياة الطالب الفرنسي، ليرسم في مخيال المتلقي حالة المدرسة الفرنسية التي يسعى الى اصلاحها، فيقول: " ففي المانيا يقوم الطلبة بكل شيء جماعات: فهم يغنون جماعة، ويتنزهون جماعة، ويلعبون جماعة، ويمارسون الفلسفة أو العلم أو الأدب جماعة. كذلك تتكون كل أنواع الجماعات التي تتناظر جميع الأوجه الممكنة للنشاط الإنساني. وهكذا يجد الشاب نفسه محوطا بإطار على الدوام: فهو يفرغ لمشاكله الجدية مع الجماعة، ويتصرف الى لهوه مع الجماعة".¹

يتضح مما ذكره دوركايم أن العمل التربوي في المانيا، لا مجال فيه للفردانية البتة، فكل الممارسات والأنشطة تتم في اطار جماعي بحت. ويواصل لحالة الطالب في فرنسا، فيقول: " أما في فرنسا، فالأمر على عكس ذلك. إذ كان المبدأ السائد الى عهد قريب هو العزلة. وإذا كان الميل الى الحياة الجماعية قد بدأ يعود الى الظهور، فما زالت بينه وبين العمق والقوة مراحل عديدة"²
..... ولا يختلف الحال بين البالغين عن الحال بين الشباب⁽¹¹⁶⁾:

فالعلاقات الاجتماعية الوحيدة التي نشعر نحوها بميل ما، علاقات لا تمس حياتنا إلا من الخارج، ولذلك فنحن لا نرتبط معها إلا بالجانب السطحي من ذاتيتنا، وفي ذلك ما يفسر لنا ما اكتسبته حياة((الصالون)) عندنا من أهمية وما بلغته من ازدهار، إذ أن هذه الحياة، على أي حال، وسيلة لإشباع- أو بالأحرى لخداع- هذه الحاجة الى التعلق بجماعة، وهي⁽¹²¹⁾ الحاجة التي تظل كامنة فينا رغم كل شيء. وهل بنا من حاجة الى ايضاح عنصر الخداع في هذا الإشباع، بعد أن اتضح لنا أن هذا الضرب من الحياة المشتركة ليس إلا لهوا لا تربطه بالحياة الجدية أية صلة.

بعد أن قدم دوركايم حالة الطالب الفرنسي من خلال المثال السابق، وقارنها بحالة الطالب الألماني، وأثبت من خلالها حالة العزلة والانفرادية التي يعانيها الطالب الفرنسي، وكذلك تقريبا نفس الحالة أيضا لدى الشباب الفرنسي مثله في ذلك مثل البالغين، فالغالب

¹ ايميل دوركايم: التربية الأخلاقية، مرجع سابق، ص 230.

² المرجع نفسه، ص 230.

على الحياة الاجتماعية هي العزلة وغياب الروح الجمعية، وحتى وإن وجد هناك شعور جمعي، فهو لا يعدو أن يكون سطحي وخارجي، ولا يمس الذات إلا من الخارج، ويؤكد دوركايم ذلك، بحياة الصالون، وهي حركة ثقافية ظهرت آنذاك، تتمثل في قيام صالونات ثقافية وأدبية يجتمع إليها جماعات من المثقفين والأدباء لتبادل الأفكار والآراء، فهو يرى أن حياة الصالون تقتصر للتفاعل الجدي والايجابي، ولا تعدو إلا تجمعات سطحية خالية من أي ميل للحياة الجمعية، بل هي لهوا ولعبا، ولا يمكن أن تكون وسيطا أو ميلا لأي حياة جمعية حقيقية. والأسطر(116) و(121) تؤكد قيمة خبراتية ومعرفية، لغياب أي حياة ذات ميل جمعي، وأن حياة الصالون لا تمثل ألا نوعا لحياة سطحية وخارجية لا تمس عمق الذات.

وإذا كان علاج هذا الموقف أمرا لازما، فليس معنى ذلك أن تعمل على⁽¹²⁵⁾ بعث الجماعات الماضية، أو أن نعيد إليها نشاطها الغابر، إذ أن اختفائها معناه أنها لم تعد تتماشى مع الظروف الجديدة للحياة الجمعية. وإنما الواجب هو انشاء جماعات جديدة، تتناسب مع النظام الاجتماعي الحالي، والمبادئ التي يرتكز عليها.

بعد أن أوضح دوركايم الحالة الجمعية التي آلت إليها أوضاع المجتمع الفرنسي، وأن العزلة والانفرادية هي السمة الغالبة لذلك، يقترح الحلول المناسبة والضرورية، والتي تتماشى وروح العصر الذي يعيشه. فيرى أنه لابد من إنشاء جماعات جديدة تتماشى وتتناسب مع النظام الاجتماعي الحالي، والمبادئ التي يرتكز عليها. والأسطر(125) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية.

..... ولكن لنلاحظ، من جهة أخرى، أن الوسيلة الوحيدة⁽¹²⁹⁾

لبلوغ هذا الهدف، إنما هي بعث روح التجمع من جديد. إذ لا يمكن خلق هذه الجماعات بالقوة والعنف، بل لابد لكي تبعث بعثا حقيقيا، أن يستدعيها الرأي العام، وأن يحس الناس الحاجة إليها، وأن ينزعوا بأنفسهم الى التجمع.

يؤكد دوركايم أن الوسيلة الوحيدة لتحقيق إنشاء جماعات جديدة تتماشى وروح العصر، هي بعث روح التجمع من جديد، بعث مبني على استدعاؤه من طرف الرأي العام(المجتمع)، وليس بعثا أو خلقا مبني على القوة والعنف. فالأسطر(129) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية،

مؤداه أن بعث روح الجماعة من جديد لابد أن يكون مبني أصوله على قبول المجتمع، وأن يكون الباعث إليه، هو المجتمع ذاته من منطلق الاحساس بالحاجة الماسة الى التجمع، لأن بعثه بالعنف والقوة لا يبلغنا الهدف المنشود.

رغم أن دوركايم اهتدى الى الحل الناجع لعلاج العزلة الاجتماعية، من خلالها أن يكون المجتمع هو من يبعث ويخلق روح الجماعة بنفسه، لضرورة الحاجة الماسة الى الاجتماع، إلا أن الغاية المنشودة والهدف الذي يسعى إليه لا يتحقق نهائيا، لوجود عوائق لابد من التغلب عليها، فيقول موضحا: " وهكذا يبدو أننا وقعنا في دائرة لا مخرج منها: إذ أن هذه المجتمعات والجمعيات التي نفتقر إليها لا يمكن بعثها من جديد إلا إذا ما تيقظت روح الجماعة والميل الى التجمع، ولقد رأينا من جهة أخرى أن هذه الروح لا تكتسب إلا بالمران داخل جماعات سبق تكوينها. فليس في وسعنا أن نفكر في بعث الحياة الجماعية وإيقاظها من سباتها إلا إذا كنا نميل إليها، غير أننا لا نستطيع أن نميل إليها إلا إذا كنا نحياها، ولذا كان وجودها ضروريا".¹

يشترط دوركايم حضور الميل وإيقاظ روح الجماعة في الذات كي يتم بعث هذه الجماعات والجمعيات، وأن هذا الميل لا يتحقق إلا بالمران والتدريب، حتى يلقي القبول لدى الذات، ولا يتحقق غرسه وقبوله لدى الذات إلا بتوفر أن تكون الذات تحيا وتشعر بهذا الميل، لذا فإن الإشكالية لاتحل إلا بضرورة وجود هذه الجماعات فعليا، وهو تسبيق ضمني من طرف دوركايم لاستحضار المدرسة كبيئة اجتماعية تساهم في الوصول للغاية المنشودة، وهي التعلق بالهيئات الاجتماعية، من خلال خلق روح الميل للحياة الجمعية.

وهنا بالضبط تلعب المدرسة دورها الهام: إذ أنها ربما كانت الوسيلة الوحيدة⁽¹³⁹⁾

التي تعيننا على الخروج من هذه الدائرة. فالمدرسة، في الواقع، جماعة

حقيقية ذات وجود فعلي، يساهم فيها الطفل بالطبيعة وبالضرورة، وهي

جماعة تختلف في طبيعتها عن الأسرة. إذ أنها لا تقوم، قبل كل شيء، على

تقارب القلوب واندماج العواطف، كما هو الحال في الأسرة، وإنما تتمثل

فيها - على صورة أولية بسيطة - كل ضروب النشاط العقلي⁽¹⁴⁴⁾.

¹ إميل دوركايم: التربية الاخلاقية، مرجع سابق، ص 231.

ينطلق دوركايم من خصائص المدرسة، ومن أدوارها الهامة، كحل جوهرى للنزوع الى الميل للحياة الجمعية، وتضييق نطاق الحياة الفردية، لكون المدرسة جماعة حقيقية ذات وجود فعلي، وهي كذلك جماعة تختلف عن الأسرة، في طبيعتها، فلا وجود لقرابات أو روابط دم بين أفرادها، وإنما تقوم على ضروب من النشاط العقلي. فالأسطر (139)، (144) تؤكد قيمة خبراتية ومعرفية، بخصائص المدرسة، وبطبيعة تكوينها، وبأدوارها ووظائفها، وبأنها الجماعة التي يمكن أن تعين على ضمان الميل الى الحياة الجمعية، ومن ثم يمكن أن تكون الوسيط الفعلي بين الأسرة والمجتمع السياسي.

..... وعلى ذلك،⁽¹⁴⁴⁾

ففي وسعنا أن نهتدي في المدرسة الى الوسيلة التي ندمج بها الطفل في حياة اجتماعية مختلفة عن حياته المنزلية، وفي وسعنا أن نكسبه عادات تتأصل في نفسه ويمتد تأثيرها الى ما بعد فترة الدراسة، حيث تدفعه دائما الى أن يشبعها بالقدر الذي تستحقه.

من خلال ما قدمه دوركايم من أهمية للمدرسة، يمكن أن نهتدي بواسطتها الى الوسيلة التي ندمج بها الطفل في حياة اجتماعية جديدة تختلف عن حياته الأسرية، وأن نكسبه عادات تتأصل في نفسه وتتجذر ويمتد تأثيرها الى ما بعد الدراسة. فالسطر (145) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية بدور المدرسة في امكانية دمج الطفل في حياة اجتماعية جديدة تختلف عن حياته الأسرية السابقة.

..... فترة الدراسة إذن فترة حاسمة فريدة لا تعوض⁽¹⁴⁸⁾

نستطيع فيها أن نوثر في الطفل، دون أن تكون طبيعته قد تغيرت بعد تغيرا عميقا بفعل الثغرات القائمة في نظامنا الاجتماعي، أو استيقظت فيه مشاعر تجعل من الصعب اندماجه في الحياة الاجتماعية.

يراهن دوركايم ويشيد بالمراحل الدراسية للطفل، وبأنها فريدة ولا يمكن تعويضها، مما فيها من امكانية للتأثير في سلوكه، بالنظر لطبيعته النفسية والعقلية التي لم يمسهما التغير العميق بفعل ثغرات النظام الاجتماعي (الملكية). فالسطر (148) يؤكد قيمة خبراتية ومعرفية بالإشادة بفترة الدراسة التي يتلقاها الطفل، لما فيها من امكانية للتأثير عليه.

..... على أنني لا أعني يقينا أن في وسع المربي أن يصلح كل ما فسد،⁽¹⁵³⁾

وأنه ليس من الضروري القيام بتشريعات جديدة تقتضي تدخل المشرع.

ولكن هذا التدخل لا يكون مثمرا إلا إذا ارتكز على حالة الرأي العام

واستدعته حاجات يشعر بها الناس حقيقة.

لقد ألح دوركايم في معرض كلامه عن علاج الفردانية، واحلال الميل الى الحياة الجمعية، بأن الامر لا يتم ولا يتحقق إلا إذا كان مطلبا مجتمعيا بالدرجة الأولى، فالقيمة الخبراتية والمعرفية التي تحملها عبارة السطر (129) تؤكد ضرورة أن يكون إنشاء الجمعيات والتجمعات بواسطة رغبة الرأي العام، لا عن طريق رغبة النظام الاجتماعي، وها هو يكررها في السطر (153)، ويجنب من خلالها مسؤولية المربي وحده في اصلاح كل ما فسد، ويؤكد كذلك أن الامر لا يتطلب بالضرورة القيام بتشريعات جديدة، وإنما يتطلب أن يكون الأمر نابعا من إرادة المجتمع، وحاجة يشعر الناس بها حقيقة.

..... فعلى الرغم من أن المدرسة ظلت⁽¹⁵⁶⁾

في جميع العصور عاملا هاما في إذكاء روح الجماعة عند الطفل، بحيث لا يمكننا

الاستغناء عنها إلا بصعوبة، وعلى الرغم من أن هذه هي وظيفتها الطبيعية

التي يجب ألا تتخلى عنها مطلقا، فإن للخدمات التي يمكن أن تؤديها اليوم

أهمية أجل وأعظم، وذلك بالنظر الى الحالة الحرجة التي يمر بها مجتمعنا في

الوقت الحالي⁽¹⁶¹⁾.

يؤكد دوركايم على أهمية المدرسة في إذكاء روح الجماعة عند الطفل، في جميع العصور، وأنه لا يمكن الاستغناء عنها، بالنظر لكون ذلك وظيفتها الطبيعية، فإن أهميتها تزداد وتعظم اليوم، وذلك بالنظر للحالة الحرجة التي يمر بها المجتمع الفرنسي، فالأسطر (156)، (162) تؤكد قيمة خبراتية ومعرفية، وباقتناع لا يدع للشك، بأن المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية التي يمكنها أن تلعب دور الوسيط كهيئة للتأثير في التعلق بالهيئات الاجتماعية من خلال ما تحدثه من تأثير في الطفل لتجعله يميل الى التعلق بالحياة الجمعية.

ب- القيم التعبيرية:

لقد تناول دوركايم في النص الأول موضوع روح الخضوع للنظام، وهو العنصر

الأخلاقي الأول، ثم تناول في النص الثاني موضوع التعلق بالهيئات الاجتماعية الأخرى،

وهو عنصر الأخلاق الثاني، وفي النص الحالي تناول تأثير البيئة المدرسية، وسلك في ذلك منهجا علميا متجانسا وموحدا في نصوص الخطاب الثلاثة، ينطلق من تحديد الإشكالية، ثم دراسة حالة الذات (العينة)، وأعني به الطفل في كل المراحل، وبعدها يحدد الوسيلة التي تحقق ذلك المفهوم أو العنصر الأخلاقي المراد البحث عنه، متخذا في ذلك ترسانة من المفاهيم العلمية البيئية المتجاوزة بين حقول متقاربة من العلوم، كعلم النفس، والتاريخ، والبيولوجيا، والأنثروبولوجيا، وعلم الاجتماع، وغيرها من العلوم.

انعكس هذا الثراء المفاهيمي للنص، بغنى تعبيرى زاهر على مستوى القيم التعبيرية والألفاظ المستخدمة، فجاءت بنية النص متينة ومتماسكة، ومتحركة من خلال تنوع وكثرة الحقول الدلالية وتداخلها، مثال ذلك، الحقل الدلالي للمدرسة: الصف، البرامج، المربي، الوسط المدرسي، البيئة المدرسية، الخ. الحقل الدلالي للبناء الاجتماعي: الجمعيات، التجمعات، الهيئات الاجتماعية، الأسرة، جماعة الرفاق، الأمة، الوطن، الفردية، الميول الجمعية، الخ.

- **العنوان: التأثير العام للبيئة المدرسية:** يوحي بأنه محصلة لما قد سبق من ترتيبات، وأن منتج الخطاب يريد ارسال رسالة واضحة، مفادها أن الوسيلة التي تحقق كل العناصر الأخلاقية التي تم دراستها في النصوص السابقة، هي البيئة المدرسية وعن طريق عامل التأثير الذي يتلقاه الطفل.

من القيم التعبيرية التي يمكن أن نلاحظها على مستوى النص الثالث، غياب عنصر التسلسل، فعلى خلاف النصين السابقين، انتهى النص الحالي، دون الإشارة الى ما سيأتي لاحقا، وذلك لأن الخطاب انتهى عند موضوع التأثير العام للبيئة المدرسية. ومن القيم التعبيرية كذلك، أن حمولة النص تعتبر أقل حجما مقارنة بالنصين السابقين، وانخفضت من خلاله كثافة التفسير، وزادت نزعة الوصف أكثر، نلمح ذلك مثلا في العبارات الواردة في الأسطر من (107) الى (115) وصف حالة الطالب الألماني والفرنسي، والأسطر من (56) الى (65) وصف أهمية المدرسة في الوقت الراهن للمجتمع الفرنسي. ومن القيم التعبيرية البارزة في هذا النص، إكثار دوركايم من نزعة النقد اللاذع الذي وجهه الى حالة الأوضاع

التي كانت سائدة وساهمت في تردي الأوضاع الحالية، وهي الميزة التي كانت نادرة في النصين السابقين، وذلك لأن دوركايم كان يسارع الى طرح أفكاره وتصوراته، ليترك أخيرا مساحة لنقد الأوضاع، نلمح ذلك، في الأسطر (25) ونقده لعدم الانتفاع من أهمية المدرسة لدى أولو الأمر. السطر (62) الذي يؤكد زوال المجتمعات والتجمعات المهنية والقروية والنقابية التي تلعب دور الوسيط بين الأسرة والمجتمع السياسي. والسطر (66) قيام الملكية والثورة فيما بعد بإبعاد هذه التجمعات من أجل الوحدة السياسية والقومية. السطر (72) نقد الثورة في قيامها بالقضاء على الجماعات التي تتعارض مع حركة التمرکز الوطني. السطر (77) الموقف العدائي للقانون الفرنسي إزاء هذه الجماعات. السطر (102) حالة ضعف روح التضامن والميل الى النزعة الفردية.

ومن القيم التعبيرية على مستوى الألفاظ، كذلك أن النص الأخير وعلى غرار النصين السابقين قد حافظ على طبيعة أسلوبه العلمي الأكاديمي، فكان ثريا بالمفاهيم العلمية، وانعدام الألفاظ العامية، فمثلا نرصد المفاهيم العلمية التالية: " التربية الأخلاقية" السطر (1)، "التراث العقلي والأخلاقي" السطر (47)، "المجتمع السياسي" السطر (61)، "جماعات مدرسية" السطر (52)، "الوحدة السياسية" السطر (67)، "الحياة الجمعية" السطر (80)، "كائنات اجتماعية" السطر (90)، "النزعة الفردية" السطر (104)، " الفلسفة، العلم، الأدب" السطر (110).

التحليل الصيرفي للغة:

جاء في النص الثالث للخطاب 244 فعلا موزعة على النحو الآتي:

جدول رقم (39): يوضح توزيع الأفعال في النص الثالث

الفعل	مضارع	ماضي	مستقبل	أمر	مبني للمجهول	المجموع
العدد	180	59	///	///	05	244
النسبة %	73.78%	24.18%			2.04%	100%

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة الفعل المضارع كانت الأعلى في الخطاب ب 180 فعل، أي بنسبة 73.78%، وهو تأكيد لارتباط الخطاب بسياقه التاريخي، وبمدى تأثير المؤلف (منتج الخطاب) بالظروف والأوضاع التاريخية السائدة، وأن جل خطابه موجه

ومحصور في تلك السياق الذي يعيشه ويحياه المجتمع الفرنسي، وبأن موضوع الخطاب برمته هي مقاصد المنتج. ولا يخلو الخطاب ولا ينقطع من مجريات الأحداث الماضية لذا جاء الفعل الماضي في المرتبة الثانية بـ 59 فعلا، وبنسبة 24.18% لتأدية وظائف ثانوية خارج سياق الأحداث الراهنة، كالاستشهاد ببعض المقارنات، ولتأكيد بعض الأبنية التناسية. وأن النص ينهل من مصادر أخرى لتأكيد استدخال المجتمع والتاريخ في عملية بناء الخطاب والمساهمة في التغير الاجتماعي من خلال ربط الماضي بالحاضر، والاستشهاد ببعض الممارسات الخطابية، والأسطر (66)، (71)، (123)، (25)، (30)، (62) كأمثلة لأفعال الماضي. وغابت تماما أفعال المضارع المسبوقة بحرفي (سين وسوف) للدلالة على زمن المستقبل، على عكس النصين السابقين، لأن المؤلف في النص الثالث يقترب من نهاية خطابه، وبالتالي كانت حمولة الخطاب محصورة في الوصف والتأكيد بالأساليب الإقناعية، ولم يعد للزمن المستقبل الأولوية، بحكم أن أغلب الغايات قد طرحت في النصين الأول والثاني. لم يخلو النص من بعض الأفعال المبنية للمجهول، فقد بلغت خمسة أفعال، وبنسبة 2.04%، وذلك راجع لخصائص الخطاب التربوي الذي يسند الفعل لفاعله المباشر، وهو كذلك مدعوم بجهة رسمية تعززه وتوجهه، والجمهور المتلقي له من الطلبة والمتقنون والمهتمون بالشأن التربوي، وموضع ذواتهم في اتفاق مع المنتج، فلا حاجة تدعو لإخفاء الفاعل، والأسطر (71)، (86) جاءت أفعالها مبنية للمجهول.

أما لغة الخطاب فقد غلب عليها الطابع العلمي، منهجا وأسلوبا، وألفاظا وتعابير، استثمر من خلالها دوركايم، قيمه الخبراتية والمعرفية ليضيفي على الخطاب طابع الأكاديمية، وذلك من خلال قيم التناسل الذي نهل منها الخطاب، مستوردا بذلك موارد (التاريخ) و(المجتمع) للمساهمة في التغير الاجتماعي. وقد تنوعت الموارد التناسية المستوردة مشكلة ميزة البينية، فقد نهل الخطاب من علم النفس و الانثروبولوجيا وعلم الاجتماع والبيولوجيا والفلسفة والتاريخ..... الخ. وقد اعتمد دوركايم على الأسلوب الإخباري المبني على الإقناع والتعليل. وخلا النص من استعمال المحسنات البديعية والصور البلاغية، ماعدا ما ورد في السطر (151) الذي يحمل العبارة: "فتلك أرض بكر يمكننا أن نغرس فيها بذورنا التي تنمو من تلقاء

نفسها حالما تنبت جذورها في تلك الأرض"، تشبيه المدرسة بالأرض البكر، والأطفال بذور تنمو داخل تلك الأرض.

3 - التناص:

مثلاً ذكرنا في تقديم القيم التعبيرية للألفاظ والمعاني، فإن الخطاب الدوركيمي لا يخلو من قيم التناص التي تربطه بالمجتمع والتاريخ، لذا فإن حمولة الخطاب حملت في طياتها قيماً تناصية متنوعة منها ما هو مقتطفات لنصوص أخرى للمنتج نفسه، ومنها ما هو مقتطفات وفقرات من نصوص لمنتجين آخرين.

- السطر (30) الذي يحمل العبارة التالية: " فلقد أثبت الأستاذ اسبيناس Aspinas فيما يتعلق بالحيوانات، أن حشود الطيور والثدييات ما كان يمكنها أن تتكون لو لم تتجه صغارها، في مرحلة معينة من حياتها، الى الانفصال عن آبائها، كيما تكون مجتمعات من نوع جديد، ليس لها أي صيغة عائلية" تناص من كتاب: مجتمعات حيوانية (1877) لمؤلفه: ألفريد اسبيناس Alfred Aspinas.

- السطر (56) الذي يحمل العبارة التالية: " وإذا كانت أهمية المدرسة تتجلى في أي بلد، فإن أهميتها بالنسبة لبلدنا أعظم. فنحن نجد أنفسنا في هذا الصدد خاضعين لظروف خاصة يتعين علينا أن نعمل لحسابها" تناص من كتاب: التربية والمجتمع لمؤلفه: ايميل دوركايم، الفصل الرابع منه.

- السطر (66) الذي يحمل العبارة التالية: " ولا شك أننا اليوم نعلم جيداً أسباب هذا الموقف: إذ أن الملكية قد عملت - لكي تتمكن من تحقيق الوحدة السياسية والمعنوية للبلاد - على الوقوف في وجه كل نزعة محلية لها طابع خاص. فأخذت على عاتقها الحد من استقلال الأقاليم والمقاطعات، واضعاف فرديتها المعنوية، كيما تدمجها على وجه أكمل وبسهولة أعظم في الشخصية الجماعية الكبرى، ألا وهي شخصية فرنسا". تناص من كتاب روح الاجتماع لمؤلفه: غوستاف لوبون Gustave Le Bon.

- السطر (39) الذي يحمل العبارة التالية: " وكذلك نجد أن عدم اقتصار المجتمعات الانسانية المنحطة على بيت الأسرة منذ البداية، واشتمالها على عدة أسر، و إن اتخذ ذلك أبسط صورة ممكنة- راجع في الأغلب الى أن التربية الأخلاقية للأطفال لا يقوم بها الوالدان لأطفالهما مباشرة، في كل أسرة على حدة، وإنما يضطلع بها شيوخ العشيرة في الجيل الواحد، وذلك بتأثير ظروف خاصة لا محل هنا للبحث عنها". تناص من كتاب: العقلية البدائية للوسيان ليفي برول Lucien Lévy- Bruhl.

4- القيم التعبيرية الإيجابية:

- تأكيده على أن الوظيفة الهامة للبيئة المدرسية لا يمكن فهمها إلا بمعرفة أحوال الطفل حين التحاقه بها، في السطر الأول الذي يحمل العبارة: " ولكي نحسن تفهم الوظيفة الهامة التي يمكن أن تؤديها، ولا بد أن تؤديها البيئة المدرسية، في التربية الأخلاقية، علينا أن نتصور في أول الأمر الأحوال التي تنتاب الطفل حينما يلتحق بالمدرسة".

- إبرازه لقيمة البيئة المدرسية وأهميتها في البناء الاجتماعي، كمرحلة وسطى لا بد منها للوصول الى المجتمع السياسي، في السطر (12) الذي يحمل العبارة: " ومن المحال أن يتم الانتقال طوال هذه المسافة بأسرها دفعة واحدة، وإنما لابد من مراحل وسطى. والبيئة المدرسية هي خير مرحلة وسطى يمكن تصورها، بين هاتين الحياتين".

- تأكيده على أن خروج الطفل من الأسرة وتعوده على البيئة المدرسية، هي أولى ثمرات الإعداد الطبيعي لما نريد أن نصل إليه، في السطر (22) الذي يحمل العبارة: " ففي التعود على الحياة العامة في الفصل، والتعلق بذلك الفصل، بل بالمدرسة التي ليس الفصل إلا جزءا منها- في هذا التعود إذن إعداد طبيعي لما نريد بثه في الطفل من مشاعر أسمى".

- انتصاره الى نزعة الميل للحياة الجمعية من خلال التربية الأخلاقية، في السطر (80) الذي يحمل العبارة: " فالحقيقة أن الدعامة الأساسية للحياة الأخلاقية هي ميل المواطن نحو الحياة الجمعية: فهذا وحده هو الشرط الذي يحقق تعلقه تلك الغايات الجمعية، التي هي في ذاتها غايات أخلاقية، بالمعنى الحقيقي لهذه الكلمة".

- تعريته ونقده لسمات الروح القومية السائدة، في السطر (102) الذي يحمل العبارة: " والحق أن أوضح السمات المميزة لروحنا القومية، ضعف روح التضامن. فلدينا ميل واضح الى النزعة الفردية المتعصبة، يجعل الواجبات التي تستلزمها الحياة الاجتماعية في أعيننا عبئا لا يحتمل، ويمنعنا من أن نشعر بلذتها، وأنه ليخيل إلينا أننا لا نستطيع الاندماج في مجتمع دون أن نقيد أنفسنا وننتقص من حريتنا".

5 - القيم التعبيرية السلبية:

- وصفه للمجتمعات البدائية بالمنحطة، رغم اقراره أنها تشكل في جانب منها الأشكال الأولى للمدرسة، في السطر (40) الذي يحمل العبارة: " وكذلك نجد أن عدم اقتصار المجتمعات الانسانية المنحطة على بيت الأسرة منذ البداية، واشتمالها على عدة أسر، إن اتخذ ذلك أبسط صورة

ممكنة- راجع في الأغلب الى أن التربية الأخلاقية للأطفال لا يقوم بها الوالدان لأطفالهما مباشرة، في كل أسرة على حده، وإنما يضطلع بها شيوخ العشيرة في الجيل الواحد".

- تقليله من قيمة حياة الصالون الثقافي التي عرفتتها فرنسا في آخر عهد الملكية وبداية عهد الجمهورية الثالثة، وبأنها حسبه لم تشكل نسقا جمعيا، واحجامة عن التطور الثقافي الذي أحدثته، في السطر(119) الذي يحمل العبارة: " وفي ذلك ما يفسر لنا ما اكتسبته حياة « الصالون » عندنا من أهمية وما بلغته من ازدهار، إذ أن هذه الحياة، على أي حال، وسيلة لإشباع- أو بالأحرى لخداع- هذه الحاجة الى التعلق بجماعة، وهي الحاجة التي تظل كامنة فينا رغم كل شيء. وهل بنا من حاجة الى ايضاح عنصر الخداع في هذا الإشباع، بعد أن اتضح لنا أن هذا الضرب من الحياة المشتركة ليس إلا لهوا لا تربطه بالحياة الجدية أية صلة؟".

6- القيم التعبيرية التوازنية في الخطاب التربوي الدوركايي:

لقد انحصر معظم التحليل في النص الثالث من الخطاب الدوركايي في السعي لتحقيق العلاقة الوظيفية بين ثلاثة أنساق كبرى في البناء الاجتماعي، وهي الأسرة والمدرسة والمجتمع السياسي، وقد جسدها دوركايم في أن الوصول للمجتمع السياسي لا يتم إلا عبر بوابة المدرسة، ضمانا للاستقرار والتوازن والتجانس، فعن طريق وظيفة المدرسة الأخلاقية والتربوية تتحقق العلاقة الوظيفية بين نسقي البناء الاجتماعي (المدرسة، والمجتمع السياسي)، فالمدرسة بهذه الوظيفة تشكل مرحلة وسطى بين الأسرة والمجتمع السياسي، تؤهل الطفل خلال اندماجه في بيئتها أن يكتسب مختلف أنماط التفكير الجماعي والميل للحياة الجمعية داخل الصف.

يعي دوركايم جيدا أن البيئة المدرسية ليست النسق الوحيد داخل البناء الاجتماعي، الذي يمكن للوصول لمرحلة المجتمع السياسي، إلا أنها الأفضل والأخير حسب تصوراته، لأنها هي الكفيلة بإحداث التجانس والتوازن داخل البناء الاجتماعي برمته، فيقول في السطر(12) الذي يحمل العبارة: " ومن المحال أن يتم الانتقال طوال هذه المسافة بأسرها دفعة واحدة، وإنما لابد من مراحل وسطى. والبيئة المدرسية هي خير مرحلة وسطى يمكن تصورها، بين هاتين الحياتين".

انطلاقاً من الوظائف العليا التي تؤديها المدرسة، ووصولاً للغايات المنشودة التي يأمل في تحقيقها عن طريق تأثير البيئة المدرسية وصولاً للمجتمع السياسي، فإن دوركايم، ومن أجل الاقتناع بأهمية استخدام المدرسة كأداة لتحقيق هذا الغرض، يقدم مماثلة عضوية يتجلى فيها التوازن من خلال مفاهيم عضوية كالتكوين والانفصال والتجاوز، وهو ما يشابه تقريباً نشوء البيئة المدرسية، وذلك بالانتقال من طور الأسرة إلى طور البيئة المدرسية، وفي ذلك غرض صريح لإثبات حتمية المرور من خلال هذه البيئة، فيقول في السطر (27) الذي يحمل العبارة: "ومما يزيد في اقناعنا بأهمية استخدام المدرسة لبلوغ هذا الغرض، أن الجماعات التي مكنت من قيام مجتمعات أوسع نطاقاً من الأسرة هي بالذات جماعات من الأجيال الناشئة، تتشابه على وجه العموم مع تلك التي يتكون فيها المجتمع المدرسي". ويضيف كذلك موضحاً في السطر (30) الذي يحمل العبارة: "فلقد أثبت الأستاذ اسبيناس *Aspinas* فيما يتعلق بالحيوانات، أن حشود الطيور والندىيات ما كان يمكنها أن تتكون لو لم تتجه صغارها، في مرحلة معينة من حياتها، إلى الانفصال عن آبائها، كيما تكون مجتمعات من نوع جديد".

نخلص إلى قيم التوازن في الخطاب الدوركايمي من خلال ما يلي:

- أنه لم يخرج عن طبيعة التفسير الوظيفي التقليدي الغائي، في تحديده للعلاقة بين

الأنساق الكبرى للبناء الاجتماعي (الأسرة، المدرسة، المجتمع السياسي)،

فالأسطر (01)، (08)، (13)، (20)، (21)، وغيرها تفسر لنا طبيعة العلاقة بين الأنساق

المذكورة، تفسيراً وظيفياً من خلال تحقيق التكامل والتوازن والانسجام والتساند.

- الاعتماد على المماثلة العضوية في تفسير وتحديد العلاقة بين الأنساق المذكورة

سابقاً، وهي ميزة يتفرد بها الخطاب الدوركايمي،

فالأسطر (30)، (34)، (36)، (37)، (39)، (47)، (50) تؤكد بوضوح تجلي المماثلة العضوية،

وقد جاءت في إطار قيم تناصية، مثبتة من مصادر تطورية وبيولوجية.

- الابتعاد والتحذير من أي شكل من أشكال الصراع، الذي يؤدي إلى الاختلالات

الوظيفية للأنساق، فالأسطر (62)، (63)، (68)، (70)، (72)، (73)، (77)، (131) تؤكد ذلك

بوضوح.

- الدعوى الى الميل الى الحياة الجمعية والتحذير والابتعاد عن كل نزعة فردية، ذلك لأن التفسير الوظيفي ينزع الى الشمولية (الماكروسوسيولوجيا)، ويبنى تصوراتهِ وفق مقتضياتها، ويناھض ويرفض التوجه ذي النزعة الفردية (الميكروسوسيولوجيا)، فالأسطر التالية تؤكد ذلك بوضوح، (80)،(85)،(87)،(97)،(101)،(103)،(105)،(107).

- تجلي الغائية وخدمة مصالح النظام الاجتماعي (المجتمع السياسي)، فزدة التفسير الوظيفي للواقع الاجتماعي هو الوصول للغاية العامة المنشودة، ألا وهي جعل الذات في خدمة مصالح النظام الاجتماعي والمحافظة عليه. يطرح دوركايم ذلك بوضوح في شكل تصور، يدعو من وراءه وبصورة وظيفية، على أن الحل المنشود لا يتحقق إلا بواسطة الأدوار التي تؤديها البيئة المدرسية ومن خلالها المدرسة، وذلك من خلال تدريب الفرد على الانخراط في الحياة الجمعية والميل إليها، فيقول: " فنحن هنا بإزاء مزاج نفسي وتركيب عقلي لا يتكون إلا بتدريب متكرر، ويتطلب منا اذكاءه على الدوام". أما إذا حدث عكس ذلك، ويقصد به استبعاد المدرسة من أداء أدوارها، فيقول: " ولم يطلب إلينا أن نتصرف بوصفنا كائنات اجتماعية إلا في فترات متباعدة، فمن المستحيل أن نقبل بشغف على نوع من الحياة لا يمكننا، في مثل تلك الظروف، أن نكيف أنفسنا معه إلا بطريقة ناقصة"، ويربط ذلك كله بطبيعة النسق السياسي، فيقول: " ولا شك أن طبيعة الحياة السياسية لا تمكننا من المساهمة فيها إلا بطريقة متقطعة. فالدولة بعيدة عنا، ونحن لسنا متصلين بنشاطها اتصالا مباشرا، ومن بين الأحداث التي تؤثر فيها لا يتردد في نفوسنا إلا أصداء أهمها و أوضحها". وبضيف قائلا: " ونحن لا نصادف في كل يوم وفي كل لحظة غايات سياسية كبرى يمكنها أن تثير مشاعرنا، وأن تجعلنا نهب أنفسنا لها". ويربط الحالة أعلاه بضرورة وجود الحياة الجمعية والمساهمة فيها، فيقول: " فإن لم تكن هناك حياة جمعية- خارجة عن نطاق الأسرة- نساهم فيها، وإذا اعتدنا أن نسلك سلوكا فرديا في جميع ضروب النشاط الانساني والعلمي والفني والمهنيالخ، أي بالجملة في كل العناصر الأساسية التي تتكون منها حياتنا،". فيذكر النتيجة الحتمية التي تحصل إثر ذلك، فيقول: " فإن مزاجنا الاجتماعي لا يجد أمامه إلا فرصا نادرة يتدعم فيها ويقوى، وتكون نتيجة ذلك حتما أن نميل الى عزلة تنظر بعين الشك الى كل ما يتعدى نطاق حياتنا العائلية على الأقل".

في الجدول التالي يوجز القيم التعبيرية التوازنية في الخطاب الدوركايمي، من خلال مجموع المعاني والألفاظ والتعابير والحقول الدلالية الواردة في الخطاب كما يلي:

جدول رقم(40) : يوضح توزيع نسب الأسماء ولأفعال والحروف في النص الثالث

الكلمة	الأسماء	الأفعال	الحروف	المجموع
العدد	941	244	1744	2929
النسبة %	32.12%	8.33%	59.55%	100%

بلغ اجمالي كلمات النص الثالث من الخطاب 2929 كلمة، موزعة بين الأسماء والأفعال والحروف، وقد حافظ النص تقريبا على بنيته مثل بقية النصوص السابقة، فقد جاءت الحروف بأنواعها (العطف، الجر، النصب، الربط، الإشارة،.....الخ) في المرتبة الاولى ب1744 حرف، أي بنسبة 59.55%، يعني انها تجاوزت نصف حمولة النص، مما يؤكد سلامة لغة الخطاب ومتانته والمحافظة على أبنيته وسيرورات المعنى، وتثبيت القيم العلائقية والخبرائية والمعرفية فيه، وكذلك بمدى ربطه بسياقه الداخلي والخارجي. ثم يلي الحروف مباشرة، فئة الأسماء ب 941 اسم، أي بنسبة 32.12 %، والأسماء حتى وإنها لا تساهم كثيرا في حركة الخطاب، لكونها ثابتة المعاني، إلا أنها تساهم في وظيفة إقناع المتلقي، لما تقدمه من حقائق ثابتة، فتضفي على الخطاب دلالات الاستقرار والثبات، وتثري كذلك الحقول الدلالية بالاشتقاق وتنويع النظائر لتقريب مسافة الدال بالمدلول، والمحافظة كذلك على طبيعة الأسلوب، وقد كان جزء كبير منها يتصل بالمفاهيم العلمية والأكاديمية. وأخيرا جاءت فئة الأفعال ب244 فعل، أي بنسبة 8.33%، وقد تنوعت بين أفعال المضارع والماضي والفعل المبني للمجهول. وتتحدد وظيفة الأفعال في دفع حركية الخطاب والتجانس مع سياقه الداخلي والخارجي.

خلاصة هذا النص هي تحديد العلاقة الوظيفية بين ثلاثة أنساق كبرى في البناء الاجتماعي، وهي الأسرة والمدرسة والمجتمع السياسي. ومن خلال دور المدرسة ووظيفتها التربوية والأخلاقية، وكبيئة مدرسية لاكتساب الميول الجمعية لدى الطفل، وذلك بالتدريب

وال تكرار لإعدادده للمستقبل للاندماج في المجتمع السياسي، وتحريه من نسق الأسرة المبني على روابط الدم والقربة.

لكي يتم توضيح طبيعة العلاقات القائمة داخل الخطاب والتأكد من مدى تثبيتها واتفاقها مع سياقه، ن شكل الحقل الدلالي للبناء الاجتماعي، وذلك برصد مجموع التكرارات الأكثر للكلمات المتداولة التي تدور حوله.

الجدول رقم(41) يوضح نسب معاني الحقل الدلالي للبناء الاجتماعي في النص الثالث

الكلمة	الأسرة	البيئة المدرسية	المجتمع السياسي	المجموع
العدد	46	97	13	156
النسبة %	29.49%	62.18%	8.33%	100%

خلافًا للنصين السابقين من الخطاب، فإن الحقل الدلالي للبناء الاجتماعي تم اقتصاره على الأسرة، البيئة المدرسية، والمجتمع السياسي، وذلك لضرورات التحليل والتفسير الوظيفي، وتم استبعاد النظائر والمشتقات لقصر النص مقارنة بالنصين السابقين، وكذلك لأن النص ينحو في سياقه الداخلي للوصف أكثر من الحجاج والتبليغ، وغاية منتج النص في ذلك الوصول بالمتلقي إلى الاقتناع بطبيعة العلاقات بين الأنساق الثلاثة الكبرى للبناء الاجتماعي، وإقناعه كذلك بأن البيئة المدرسية عامل مهم، يستحيل في غيابها أو تحييدها الوصول إلى الهدف المنشود وتحقيقه، وهو انخراط الفرد عن طريق ادماجه في الحياة الجمعية في المجتمع السياسي الكبير، ونلاحظ ذلك بوضوح في السطر(1) الذي يحمل العبارة: " ولكي نحسن تفهم الوظيفة الهامة التي يمكن أن تؤديها، و لابد أن تؤديها البيئة المدرسية، في التربية الأخلاقية". وكذلك في السطر(13) الذي يحمل العبارة: " والبيئة المدرسية هي خير مرحلة وسطى يمكن تصورها". وكذلك في السطر(58) الذي يحمل العبارة: " والواقع أننا لو نحينا المدرسة جانباً، لما وجدنا لدينا مجتمعاً متوسطاً بين الأسرة والدولة، أعني مجتمعاً لا يكون مصطنعاً ولا يقوم على مجرد المظهر". فهذه دلائل واضحة تؤكد أهمية النسق المدرسي في البناء الاجتماعي، وفي عمليات التغير الاجتماعي، لذلك جاء نسق البيئة المدرسية في المرتبة الأولى ب97 كلمة وبنسبة 62.18% من حمولة النص. أما النسق الثاني الذي لا يقل أهمية عن نسق البيئة المدرسية، فهو الأسرة، والأسرة هي الجماعة الأولى التي يتلقى من خلالها الطفل مبادئ

التنشئة الاجتماعية الأولى، والتي تؤهله فيما بعد للانخراط التدريجي في الحياة الاجتماعية، فالسطر (03) الذي يحمل العبارة: " فهو لم يكن يعرف حتى ذلك الحين سوى نوعين من الجماعات: الأسرة أولاً، حيث تصدر روح التضامن عن روابط الدم، ومظاهر التقارب المعنوي الناجمة عنها، والتي يؤكدّها الاتصال الدائم بين كل الأفراد مجتمعين، والتداخل التام بين حياتهم". حيث بلغ عدد كلمات الأسرة 46 كلمة، ونسبة 29.49% من حمولة النص. وأخيراً مفهوم المجتمع السياسي ب 13 كلمة ونسبة 8.33% من إجمالي حمولة النص الثالث، وقلة الإشارة إليه لا تعني أنه ليس مهماً، فقد ورد في إطار ألفاظ ومعاني أخرى دالة عليه، فالسطر (57) والذي يحمل العبارة: " فنحن نجد أنفسنا في هذا الصدد خاضعين لظروف خاصة يتعين علينا أن نعمل لحسابها". فالعبارة تحمل تصريح واضح بضرورة العمل لحساب متطلبات المرحلة التي تملئها الظروف والتحوّلات السياسية الحاصلة، وما يؤكدّها العبارة التي قبلها: " وإذا كانت أهمية المدرسة تتجلى في أي بلد، فإن أهميتها بالنسبة لبلدنا أعظم". وكذلك في السطر (144) الذي يحمل العبارة: " وعلى ذلك، ففي وسعنا أن نهتدي في المدرسة إلى الوسيلة التي ندمج بها الطفل في حياة اجتماعية مختلفة عن حياته المنزلية، وفي وسعنا أن نكسبه عادات تتأصل في نفسه ويمتد تأثيرها إلى ما بعد فترة الدراسة، حيث تدفعه دائماً إلى أن يشبعها بالقدر الذي تستحقّه". والسطر (127) الذي يحمل العبارة: " وإنما الواجب هو إنشاء جماعات جديدة، تتناسب مع النظام الاجتماعي الحالي، والمبادئ التي يرتكز عليها". فالمعاني والألفاظ الواردة في الأسطر أعلاه، تدعو بوضوح إلى وجوب تحقيق التغيير المنشود الذي يتناسب مع روح النظام الاجتماعي والمبادئ التي يرتكز إليها.

لقد كان مفهوم البيئة المدرسية من خلال النص الثالث، الأكثر تكراراً وحضوراً، وهي البيئة التي تمثل الحياة الوسطى بين نسق الأسرة ونسق المجتمع السياسي، والتي بإمكان هاته البيئة أن تكون الأداة الأكثر مساهمة وتأثيراً في استحداث التغيير اللازم على مستوى السلوك ومختلف أنماط التفكير لدى الطفل، وتجعله بذلك ميالاً للحياة الجمعية ومستعد للانخراط فيها طواعية، ومن ثم يتحقق المجتمع السياسي، الذي تغيب فيه روابط الدم والقرباة، الذي كان قد ألفها الطفل في الأسرة، وتحل محلها روابط التضامن والميل الجمعي والشعور القومي.

لقد سار دوركايم في سبيل إقناع المتلقي بجدوى هذا الهدف والغاية، وفق منهج وظيفي متوازن، يراعي أحوال الطفل في بداية الانخراط في البيئة المدرسية من جهة، والمتطلبات والادوار الوظيفية للأنساق الكبرى في البناء الاجتماعي، من جهة أخرى. لتتحدد من خلال ذلك، العلاقات بين الأنساق المذكورة بوتائر التأثير المتبادل عن طريق ضمان أداء الوظائف وتبادل الأدوار. فينطلق من حالة الطفل الأولية في محيط نسق الأسرة وجماعة الرفاق، مروراً إلى دور المدرسة كبيئة للتأثير، لبلوغ نسق المجتمع السياسي. ثم يعرج عمداً إلى ذكر المرحلة الملكية، لربط الخطاب بالسياق الخارجي، ويوضح ما تركته من ثغرات على مستوى البناء الاجتماعي العام، وذلك بإضعاف الروح الجمعية من خلال قمع كل أشكال التجمعات والمجتمعات الإقليمية، فتعاضم بذلك الميل للعزلة والحياة الفردية، لكي يضع المتلقي في حالة انتظار وترقب لحل هذا الإشكال، فيطرح كخاتمة للخطاب، مسألة المدرسة، كأداة يمكن أن تستخدم كبيئة للتأثير لبعث الميل للروح الجمعية، عن طريق غرس السلوك الأخلاقي ومختلف أنماط التفكير الجماعي لدى الطفل.

2- التحليل على مستوى السياق (التفسير)

السياق العام للنص لا يختلف عن سياق النصوص السابقة، وهو امتداد لها، فهو يندرج ضمن النشاط الأكاديمي المعتاد، الذي يقدم لطلبة كليات التربية وعلم الاجتماع، في شكل سلسلة من المحاضرات العلمية حول التربية الأخلاقية. والنص الثالث بهذه الصفة يثبت مكانة مؤسسية متعددة، بين الجامعة كمؤسسة رسمية للتعليم العالي من جهة، وبين المدرسة كمؤسسة اجتماعية تابعة للدولة من جهة أخرى، لأن من بين الطلبة الذين يتلقون الخطاب، معلمون مدارس يتلقون تكوينهم في كلية علم الاجتماع والتربية، وكذلك المجتمع كنسق أكبر، لوجود شرائح وفئات متعددة، وأفراد يتابعون اهتمامات دوركايم العلمية، نظير المكانة العلمية التي يحتلها آنذاك في المجتمع.

فيما يخص مواقع الذات المشاركين في الخطاب، لم يتغيروا بحكم أن النص امتداد للخطاب العام، فالمتحدث هو نفسه منتج الخطاب (دوركايم)، والمتلقون هم الطلبة وباقي الجمهور من القراء والمتقنون من مختلف شرائح المجتمع. وسياق الخطاب يؤكد انسجام

موقف المؤسسة الداعمة للخطاب (الجامعة) مع موقف منتج الخطاب (دوركايم)، على مستوى الموقفين التربوي والسياسي، فتأسس الخطاب متوقف على الدعم القوي للموقفين، بالإضافة الى المكانة الأكاديمية لمنتج الخطاب. فالسياق التاريخي يؤكد هيمنة المدرسة الدوركايمية، والدليل أن الفترة تلك كانت تزخر بشخصيات علمية أخرى بارزة ومرموقة، لم يتسنى لها القبول والدعم مثلما حصل لمنتج الخطاب.

من خلال تقييم منتج الخطاب لمستوى السياق الموقفي والتتاضي لبناء النص، فإنه يسعى بوضوح الى افتراض قيم خبراتية ومعرفية وعلائقية، يمكن أن يتمتع بها المتلقين لخطابه، أو تحضى بالقبول الضمني أو الصريح. وانسجاما مع السياق العام للخطاب، فإن موارد دوركايم (القيم الخبراتية والمعرفية) في النص الثالث، جاء اتفاقها معتبر مع المتلقين، خاصة في تحديده للعلاقة الوظيفية بين الأنساق الثلاثة الكبرى في البناء الاجتماعي (الأسرة، المدرسة، المجتمع السياسي)، وفي التأكيد على أهمية المدرسة في كونها بيئة صالحة للتأثير في الطفل من أجل الميل للحياة الجمعية، فالأسطر (01)، (13)، (22)، (56) وغيرها تؤكد طبيعة علاقات موارد المنتج بالذوات الأخرى (هويات المتلقين) من خلال النص. من خلال سياق التفسير للنص، فإن موقع الذات الخاصة بمنتج الخطاب منسجمة تماما مع الموارد المتاحة لها، من خلال الخطاب، لأن دوركايم أستاذ في السوسيولوجيا، وموضوع خطابه ذي طابع علمي وتربوي في حقل سوسيولوجيا التربية، والخطاب أنتج داخل المؤسسة الجامعية لأغراض اصلاح المنظومة التربوية والأخلاقية، لذا فإن صورة الذات للمنتج لا تتعارض مع دمج العلاقة السياسية والتربوية، خاصة وأن خلاصة الخطاب برمته تتلخص في جعل أن تكون البيئة المدرسية أداة مساهمة وتأثير في الميل للحياة الجمعية، التي افتقدت بفعل ثغرات النظام الملكي، الذي حارب كل ميل جمعي بهدف الوحدة السياسية والمعنوية للدولة الفرنسية. فالسعي لدمج العلاقة التربوية والسياسية شكلت إحدى غايات الخطاب، وقد جسدها منتج الخطاب من خلال المعالم غير السلطوية، كقيم انكار الذات، واستعمال ضمير الجمع للمتكلم (نحن) بدل ضمير المتكلم المفرد (أنا)، والحصافة، وبلاغة الأسلوب، وغيرها من المعالم الأخرى، والأسطر (56)، (27)، (151)، (160) وغيرها تؤكد ذلك بوضوح.

أما فيما يخص تحديد موقف الذات الخاص بالمتلقين للخطاب، فالافتراضات المضمره داخل الخطاب، وتقييم مختلف المعالم غير السلطوية المتسقة مع السياق العام للخطاب تميل الى التوافق، رغم أن موقع الذوات الخاص بالمتلقين يظهر بصورة غير مباشرة داخل الخطاب، من خلال تمثيل دوركايم للخبرات والمعتقدات والتمثيلات الجمعية، التي هي تشمل كذلك ذوات المتلقين ضمنا.

3 - التحليل على مستوى السياق (الشرح):

على خلاف النصين السابقين، والذي لم يركز من خلالهما دوركايم كثيرا على ذكر الظروف السياسية والتاريخية السائدة آنذاك، فإن النص الاخير عرض لجملة من الانتقادات لمرحلتى الملكية والثورة وما خلفته هذه المرحلة من آثار سلبية على صعيد الروح القومية لفرنسا، كالنزوع الى الحياة الفردية، وضعف روح التضامن، والعداء الصريح للتجمعات والتنظيمات المهنية والنقابية وغيرها. وغاية دوركايم في ذلك، هو وضع المتلقي في حالة قبول للتصورات اللاحقة، كحلول لما خلفته تلك المرحلة من ثغرات على صعيد البناء الاجتماعي. وبهذا فالخطاب الدوركايمي، وانطلاقا من سعيه لتحديد العلاقات الوظيفية بين الأنساق الثلاثة الكبرى (الأسرة، المدرسة، المجتمع السياسي) في البناء الاجتماعي، يعتبر عنصرا من عناصر عمليات اجتماعية تجري على المستوى المؤسساتي، من أجل المساهمة في التغير الاجتماعي، ويسعى - الخطاب - ايديولوجيا للتوافق مع علاقات السلطة القائمة، من خلال طرح جملة من التصورات لبناء منظومة أخلاقية وتربوية جديدة تضطلع بها المدرسة، لكونها أداة يمكن أن تستخدم كبيئة للمساهمة وللتأثير في الطفل لأجل اكتسابه سلوك التفكير الجماعي، والانخراط في الحياة الجمعية، التي تضععت بفعل تأثيرات النظام الاجتماعي السابق.

4 - مستوى علاقات القوة وانتاج النص:

بما أن الوعاء المؤسسي للخطاب الدوركايمي، هو من يوجه الخطاب ويشرف على عمليات استهلاكه جماهيريا، فإنه يعد أحد علاقات القوة فيه، اضافة الى المكانة الأكاديمية والعلمية لمنتج الخطاب (دوركايم) والتيار الأكاديمي الذي ينتمي إليه آنذاك، والذي كان

مسيطر ومتغلغل في مختلف مفاصل الدولة، بالإضافة الى جملة الثغرات التي تركها النظام الملكي على صعيد البناء الاجتماعي والسياسي والثقافي، والتي مكنت للخطاب الدوركايمي من استغلالها، مما جعلته أن يكون عنصر تأثير في التغير الاجتماعي.

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة.

1 - مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات.

1-1 الفرضية الأولى: والتي مفادها " أكد دوركايم في كتابه التربية الأخلاقية على

مساهمة النظام المدرسي في الخضوع للنظام الاجتماعي "

وبناء على تحليل النص الأول المعنون ب: روح الخضوع للنظام ، الخضوع للنظام

وعلاقته بعلم نفس الطفل.

لتأكيد تحقق الفرضية الاولى أو العكس، نستهل مناقشتنا بآخر فقرة قالها دوركايم في نهاية الجزء الأول من كتابه: التربية الأخلاقية، فهي تعد بمثابة تحديد للخصائص العامة لخطابه التربوي، فيقول: " إذ أن التربية الأخلاقية لا يمكن أن تحصر بمثل هذه الدقة في « جدول » الفصل الدراسي. وهي لا تقدم في ساعات معينة بل في كل لحظة، ولابد أن تمتزج تلك التربية بكل الحياة المدرسية مثلما تمتزج الأخلاق ذاتها بتيار الحياة الجماعية بأسره. ولهذا، فعلى الرغم من أن التربية في أساسها واحدة، إلا أنها كالحياة ذاتها في تعدد أوجهها وتباينها، وليست هناك صيغة يمكنها أن تشمل عليها وتعبّر عنها تعبيرا كافيا. بل إنه إن كان ثمة نقد صحيح يمكن أن يوجه الى تحليلنا، فهو أنه ناقص الى حد بعيد: فلا شك في أن المستقبل لو أتى بتحليل أعمق، لبين فيه عناصر وأوجه لم ننتبه اليها بعد"¹.

من خلال الفقرة أعلاه، يتضح أن من الخصائص البارزة للخطاب الدوركايمي ما يلي:

- أن موضوع الأخلاق يجب أن يكون ممزوجا بكل مناحي الحياة المدرسية.
- أن موضوع الأخلاق يجب أن يكون ممزوجا كذلك بتيار الحياة الجماعية.
- الإقرار بأن التحليل الذي قدمه دوركايم حول موضوع الأخلاق لا يزال يشوبه النقص.
- المراهنة على البحث العلمي في المستقبل لإثراء موضوع التربية الأخلاقية.

¹ ايميل دوركايم: التربية الأخلاقية، مرجع سابق، ص 120.

ويضيف دوركايم قائلاً: " ولذا فنحن لا نطمح في أن نعرض النتائج التي وصلنا إليها كما لو كانت تكون نظاماً مقفلاً تاماً، بل الواقع أنها ليست إلا تقريباً مؤقتاً للواقع الأخلاقي. ولكن مهما بعد ذلك التقريب عن الكمال، فإنه مع ذلك قد مكنا من استخلاص بعض عناصر للأخلاق هي ولا شك أساسية. وهكذا أمكن وضع أهداف محددة لسلوك المربي. والآن وقد حددنا الغايات فقد حان الوقت للبحث عن الوسائل التي تمكن من بلوغها"¹.

ومن الخصائص العامة لخطابه كذلك:

- أن نتائج بحثه في التربية الأخلاقية لا يعد نظاماً تاماً، وأنه يمثل فقط مقارنة جزئية للواقع الأخلاقي.

- أنه رغم ذلك النقص إلا أنه تم استخلاص بعض العناصر الأخلاقية.

- لقد تم تحديد الغايات العامة من التربية الأخلاقية، والبحث متواصل لتحديد الوسائل التي تمكن من بلوغ تلك الغايات.

من خلال تحليل النص الأول وتفسير سياقه وشرحه، رصد الباحث 96 قيمة خبراتية ومعرفية وعلائقية للمنتج(المؤلف)، موزعة على مختلف التشكيلات الخطابية للنص.

*** التشكيلة الخطابية الأولى: شروط الخضوع للنظام.**

ويشترط في الخضوع للنظام توفر عنصرين أساسيين:

• العنصر الأول: الميل للحياة المنظمة.

- السطر(25) الذي يحمل العبارة: " فهناك أولاً الميل الى الحياة المنظمة. فلما كان الواجب يتكرر بصورة واحدة في الظروف المتشابهة، وكانت الظروف الأساسية في حياتنا تتحدد لكل واحد ولكل واحدة بطبيعة الجنس والحالة المدنية والمهنة والمركز الاجتماعي فيستحيل علينا إذا أن نحب أداء واجبنا إذا كنا نتبرم بكل عادة منظمة".

- السطر(29) الذي يحمل العبارة: " فالنظام الأخلاقي برمته يقوم على تلك الروح النظامية. ولا يسير دولا ب العمل في نظام وانسجام في الحياة الجمعية إذا لم يقم كل انسان مكلف بوظيفة اجتماعية سواء أكانت منزلية أو مدنية أو مهنية يواجهه في الوقت المحدد وبالطريقة المحددة".

¹ ايميل دوركايم: التربية الأخلاقية، مرجع سابق، ص 121.

- السطر (75) الذي يحمل العبارة: " ولكن الأمر ليس كذلك في مجتمعاتنا الكبيرة الحالية. فنظام تقسيم العمل الذي يسود فيها يحتم أن تتم الأعباء المختلفة التي يكلفها الأفراد في تعاون وانتظام. ووظائف المجتمع تقوم بعضها على بعض ويؤثر بعضها في بعض. ولذلك فمن المستحيل أن تترك للأهواء الفردية بل يجب أن تنظم حتى يتم التعاون. وهذا هو أساس الانتظام الشامل في حياتنا. ولا نستطيع أن نجد لحظة واحدة في يومنا لا نعمل فيها لخدمة النظام الاجتماعي".

• العنصر الثاني: تهذيب الشهوات والتحكم في النفس.

- السطر (126) الذي يحمل العبارة: " ولكن مهمتنا هي تكوين حالات جديدة نخلقها في شعوره خلقا وهذه الحالات لا نجد لها وجودا في تركيب الطفل عند ولادته".

الخضوع للنظام الاجتماعي هي الغاية الكبرى التي يسعى دوركايم الى تحقيق بلوغها، عن طريق عناصر أساسية، هي الميل للحياة المنظمة و ضرورة تهذيب الشهوات والتحكم في النفس، أما الأولى فهي تشكل معطى للواقع الاجتماعي السائد نتيجة التحولات الاجتماعية والبنائية التي عرفها المجتمع المعاصر، فظهر مفهوم تقسيم العمل فيه وكرس مبدأ الميل للحياة المنظمة، وتوزيع الوظائف و الادوار بحسب الجنس والطبقة و الحالة المدنية والمركز الاجتماعي وغيرها، أما العنصر الثاني فإن الأمر يتطلب خلقه خلقا، واستحداثه في شعور ونفسية الطفل، وهو يتطلب البحث في الاستعدادات الأولية في نفسية الطفل، ولا يتم ذلك إلا بالنشاط التربوي المدعوم بعلم نفس الطفل.

* التشكيلة الخطابية الثانية: الحالة النفسية والعقلية لدى الطفل.

- السطر (10) الذي يحمل العبارة: " وللطفل طبيعة خاصة ولما كان الغرض هو تقويم تلك الطبيعة فيجب أن نبحث أولا لنعرفها حتى نستطيع أن نؤثر فيها عن خبرة تامة".

- الأسطر (33)، (38)، (43)، (50)، توضح حالة الطفل ومزاجه النفسي والعقلي، نوجز

منها:

- الطفل يتصف بالفوضى المطلقة وعدم الانتظام في جميع التصرفات.

- الطفل ينتقل من خاطر الى آخر ومن شاغل الى آخر ومن عاطفة الى أخرى بسرعة

عجبية.

- الطفل لا يثبت مزاجه على حالة واحدة، يثور ثم تختفي ثورته وتحل محلها الهدوء.

- الطفل يمتلكه السأم بسرعة شديدة، فينتقل من لعبة الى أخرى.
- الطفل يلاحق والديه بكثرة الأسئلة.
- الصفة الأساسية لعقلية الطفل هي إذا عدم الثبات والزيغ.
- الطفل لا يشعر بتاتا بوجود عوائق طبيعية تحد من رغباته.
- الطفل إذا أحب شيئا فإنه يطلب منه المزيد على الدوام.
- الطفل لا يشعر كما يشعر الشخص البالغ بأن هناك قوانين طبيعية يجب الخضوع لها.

- الطفل لا يميز بين الممكن والمستحيل و بالتالي لا يشعر أن الحقيقة تضع أمام رغباته حدودا لا يمكن تخطيها.
- الطفل يتميز بالغضب الشديد الممزوج بالعنف أحيانا.

من خلال التشكيلة الخطابية المتعلقة بالحالة النفسية والعقلية للطفل، نرى بعد الشقة بين النقطة التي يبدأ منها الطفل والنقطة التي نريد أن نوصله إليها. فهناك من ناحية الطفل شعور مائع دائم الحركة يعكس من لحظة الى أخرى صورا عديدة لا رابط بينها وحركات انفعالية تندفع بعنف في طريقها حتى يصيبها الالقاء. وهناك من ناحية أخرى الميل الى النشاط المنظم المترن الذي نريد أن نغرسه في نفسه.

* التشكيلة الخطابية الثالثة: الوسائل الممكنة لتحقيق عنصر الخضوع للنظام.

- السطر(5) الذي يحمل العبارة: " وتحدد طبيعة المسألة نفسها المنهج الذي سنتبعه. فنحن نعرف الغرض الذي نقصد اليه أو بمعنى آخر الغاية التي نريد أن نصل بالطفل الى بلوغها. ولكن الوسيلة التي تتلاءم مع تلك الغاية أو الطريق الذي يجب أن نجعله يسلكه، تتحدد حتما بالحالة التي يكون عليها الطفل في بداية المرحلة".
- السطر(10) الذي يحمل العبارة: " والواقع أن النشاط التربوي لا يبدأ من العدم بل يجب أن يبني قواعده على أصول في نفسية الطفل".
- السطر(15) الذي يحمل العبارة: " فالوقت قد حان لنستعين بعلم نفس الطفل فإنه هو وحده الذي يستطيع أن يمدنا في هذه النقطة بالمعلومات اللازمة".

يحدد دوركايم من خلال التشكيلة الخطابية الثالثة، وسيلتين غاية في الأهمية في الوصول بالطفل الى الغرض المنشود، وهو غرس عنصر الخضوع للنظام فيه، ومن ثمة إعداده للحياة المنظمة وتهذيب شهواته والتحكم في نفسيته، ويقصد بهما النشاط التربوي وعلم نفس الطفل.

ويشترط دوركايم اضافة الى وسيلتي النشاط التربوي وعلم نفس الطفل، البحث على الأقل عن بعض الاستعدادات العامة التي نستطيع أن نعتمد عليها لبلوغ غايتنا والوصول بها الى أغوار شعور الطفل.

* التشكيلة الخطابية الرابعة: صفات أخرى تميز طبيعة الطفل.

لا تتوقف طبيعة الطفل النفسية والعقلية على الصفات والحالات التي ذكرت في التشكيلة الخطابية الثانية، بل هناك استعدادان أساسيان يسهلان مهمة التأثير عليه.

- السطر (143) والذي يحمل العبارة: " وهناك في الواقع استعدادان أساسيان أو صفتان تميزان طبيعة الطفل وتسهلان مهمتنا في التأثير عليه وهما: (1) روح المحافظة عند الطفل (2) واستجابة الطفل للإيحاء وخصوصا الإيحاء المشوب بصيغة الأمر".

فمن الأشياء التي يبدو فيها شيء من التناقض الغريب ولكنها مع ذلك محققة والواقع يثبتها. أن الطفل الذي وصفناه في التشكيلة الخطابية الثانية على أنه مثال للحركة التي لا تفتر تتميز في نفس الوقت بطابع المحافظة (والروتين).

- فإذا ما تعود عادات فإن هذه العادات يكون لها عليه من السلطان ما لا نجده عند الشخص البالغ.

- والطفل حين يكرر عملا مرات عديدة فإنه يشعر بالرغبة في اتيانه بالطريقة نفسها ويكره أن يدخل على طريقة أدائه أي تغيير ولو كان طفيفا.

- والطفل إذا تحدد نظام واجباته فإن هذا النظام يصبح لديه مقدسا ولا سبيل لخرقه، وقد تبلغ عنده درجة احترام العادة الى حد الهوس.

- إذا تعود الطفل على نوع من اللعب فإنه يكرره الى ما لا نهاية.

- يكرر الطفل القراءة دائما في نفس الكتاب ويعاود النظر دائما في الصور نفسها دون أن يسأم أو يضجر.

- يقبل الطفل على سماع نفس الحكاية التقليدية عدة مرات وكأنه يسمعها لأول مرة وكأنها لو كانت جديدة.

وهكذا نرى أن الطفل وإن اتصف بالحركة الدائمة إلا أنه في الوقت نفسه شديد المحافظة. وتمسك الطفل بروح المحافظة هذه لا يقتصر على عاداته الفردية بل يتعداها الى كل ما يلاحظه عند الأشخاص المحيطين به. فإذا ما لاحظ أن من حوله يتصرفون دائما بطريقة ما في مناسبات معينة يصبح من العسير لديه أن يتصور امكان تصرف آخر.

كيف نجعل من الميل الى المحافظة لدى الطفل وسيلة لإصلاح عدم الاستقرار وذلك باستخدام ما للعادة من سلطان عليه، يقول دوركايم موضحا: " ولكن إذا كان هذا الميل الى المحافظة لا يكون في ذاته حالة خلقية، فإنه مع ذلك نقطة ارتكاز يصح أن نركز عليها فيما نقوم به من نشاط تربوي. فنحن نستطيع استخدام ما للعادة من سلطان على الطفل، نتيجة لعدم الاستقرار في حياته النفسية، في اصلاح عدم الاستقرار نفسه وتضييق نطاقه. ويكفي أن نعوده على الأخذ بعادات منتظمة في كل ما يتصل بالشؤون الهامة في حياته. فإذا تم ذلك لم تعد حياته مسرحا لتلك الحالات المتناقضة التي تتأرجح على الدوام بين الحركة الجنونية وبين الركود المترمت، بل تثبت عناصر تلك الحياة الشاردة التي لا تستقر على حال وتتنظم وتترتب في مجموعها: وتلك لعمري أولى الخطوات في تدريب الطفل على الحياة الخلقية"¹.

- الاستعداد الثاني: استجابة الطفل للإيحاء وخصوصا للإيحاء المشوب بصيغة الأمر: من المعروف أن الطفل يكون في حالة عقلية تشبه الى حد كبير حالة الشخص الذي يقع تحت تأثير التنويم المغناطيسي، وأن هاته الحالة لديه طبيعية، وحالة التنويم المغناطيسي تنحصر في شرطين أساسيين:

- الشرط الأول: أن الشخص المنوم يكون في حالة سلبية تامة، إرادته مشلولة وذهنه خال كأنه صفحة بيضاء.

- الشرط الثاني: يجب أن يشعر المنوم ألا محل للرفض اطلاقا وأنه يجب أن يطيع طاعة مطلقة.

¹ ايميل دوركايم: التربية الأخلاقية، مرجع سابق، ص 132.

وهذان الشرطان يتحققان في الطفل في علاقته بوالديه وبمعلميه:

1 - فالطفل يوجد بطبيعته في تلك الحالة السلبية التي تتحقق عند الشخص المنوم بوسائل مصطنعة. وإذا لم يكن ذهنه صفحة بيضاء خالصة، فإنه على كل حال فقير في تصوراتهِ وفي ميوله المحددة.

- كل فكرة جديدة تدخل في محيط عقله الرقيق لا تقابل فيه إلا مقاومة ضئيلة وتنزع اثر ذلك الى العمل.

- تأثر الطفل السريع بما يراه أمامه من أمثلة وميله الى المحاكاة.

2 - أما عن الشرط الثاني فإنه يتحقق بطبيعة الحال عن طريق اللهجة الأمرة التي يصوغ فيها المربي تعاليمه.

- فلكي يفرض المربي ارادته يجب أن تكون تلك الإرادة حازمة.

- الإيحاء التربوي لا يعتمد على المظاهر الخارجية في تأكيد سلطانه والوصول الى ما يريد من تأثير إلا في المراحل الأولى من تعليم الطفل.

- عندما يستطيع الطفل أن يفهم بوضوح تبعيته الخلقية بالنسبة لوالديه ومعلميه وحاجته إليهم وتفوقهم الذهني بالقياس إليه، تنتقل الهيبة التي تتعلق بأشخاصهم من وقت لآخر الى أوامره وتزيد من قوة تأثيرها.

- كل ذلك لا ينفي أن تكون فكرة الإيحاء هي المصدر الأول لنجاح النشاط التربوي.

- فتأثير الإيحاء ظاهرة محققة والميل الى التصديق والمرونة والرغبة الطيبة والطاعة

وعدم تماسك الإرادة، صفات تظهر عند الطفل ويترجم عنها كثير من حركاته الصغيرة.

فتأثير العادة قوة خارجية نستطيع باستخدامها أن نحد من رغبات الطفل المتطرفة

وعواطفه الجامحة. وبذلك نستطيع أن نعوّده من وقت مبكر على كبح النفس والاعتدال.

يخلص دوركايم الغاية المنشودة التي يبحث عنها، بفضل ما للعادة من سلطان على

الطفل، وبفضل كذلك، ما للإيحاء من تأثير، فيقول: في السطر (360) الذي يحمل العبارة: "

إننا إذا أبعده من أن نقف مكتوفي الأيدي أمام ما تفرضه علينا طبيعة الطفل. فبفضل ما للعادة من سلطان

نستطيع أن نعوّده على حياة الانتظام ونولد في نفسيته الميل إليها. وبفضل الإيحاء نستطيع في نفس

الوقت أن نشعره، شعورا أوليا، بالقوى الأخلاقية التي تحيط به والتي ترتبط بها حياته".

* التشكيلة الخطابية الخامسة: حماية الطفل من الاستخدام المفرط لوسائل التأثير التربوي.

- السطر(366) الذي يحمل العبارة: " ففي أيدينا، والحالة هذه، أداتان قويتان، يجدر بنا لفرط مالهما من قوة أحيانا أن نستخدمهما في كثير من العناية والحدز".

- السطر(367) الذي يحمل العبارة: " إذ أننا نقدر الحالة الشعورية للطفل، وشدة تأثيره بالموثرات الخارجية، والسهولة التي ينطبع بها في ذهنه كل تأثير يشد بعض الشيء، أو يتكرر عدة مرات، نجد أن الخوف من الإفراط في استخدام القوة يفوق في نفوسنا ما قد نخشاه من قلة حيلة المربي".

- السطر(371) الذي يحمل العبارة: " فعلينا إذا أن نحيط الطفل بسياج من التحوطات التي تكفي لحماية حريته ضد القوة العارمة التي تأتي عن طريق التربية".

- السطر(372) الذي يحمل العبارة: " وفي هذه الحالة لا يجوز لنا ان نترك الطفل يقضي مرحلة حياته التعليمية، بين يدي أستاذ بعينه. فالتربية التي تنهج هذا النهج تنحدر، بسبب هذا التصرف ذاته، فتصبح نوعا من الاستعباد، لأن الطفل يجد نفسه مساقا لأن يصبح صورة تحاكي، بطريقة سلبية، ذلك النموذج الوحيد الذي وضعناه أمام عينيه".

- السطر(378) الذي يحمل العبارة: " والوسيلة الوحيدة لدفع هذا النوع من الاستعباد، والابتعاد بالتربية عن أن تخرج لنا أطفالا يمثلون صورة مطابقة لعيوب أستاذهم، هي أن نعدد الأساتذة حتى يكمل كل منهم ما قد يكون عند الآخر من نقص وحتى يكون في تنوع المؤثرات المختلفة ما يمنع من استبداد أحدها بالطفل".

نخلص من خلال ما تم تحليله من خلال التشكيلات الخطابية الخمسة، ومن خلال مجموع القيم الخبراتية والمعرفية والعلائقية المنتقاة، أن النظام المدرسي ومن خلال نشاطه التربوي، وبالاستعانة بعلم نفس الطفل، يشكل أداة تأثير يمكن استخدامها للخضوع للنظام الاجتماعي، وذلك من خلال معرفة الطبيعة النفسية والعقلية والاستعدادات الأولية الغامضة لدى الطفل، عن طريق علم نفس الطفل، ثم تحديد عناصر شروط الخضوع لروح النظام من خلال عنصري: الميل للحياة المنظمة و تهذيب الشهوات والتحكم في النفس. وصولا الى البحث عن الاستعدادات الكامنة في الطفل والتي تتعارض مع طبعه مزاجه النفسي وتركيبته العقلية المتصفة بعدم الثبات والزيغ، هاته الاستعدادات هي الميل للمحافظة والتأثير عن

طريق الإيحاء المشوب بصيغة الأمر، فبواسطة استخدام ما للعادة من تأثير على الطفل، يمكننا أن نعوّده على الانتظام والخضوع لروح النظام عن طريق تأثير الإيحاء.

وجملة هذا النشاط الذي يسعى لخلق هذه العناصر الأخلاقية خلقاً من العدم، من خلال استحداث التغيرات الجوهرية في نفسية الطفل، عن طريق النظام التربوي دون غيره، مما يؤهله أن يكون أداة تأثير في الخضوع للنظام الاجتماعي، وهو ما أكد دوركايم من خلال النص الأول الذي تم تحليله، من كتابه: التربية الأخلاقية.

1-2: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثانية.

أ- النص الثاني:

والتي مفادها: " أكد دوركايم في كتابه التربية الأخلاقية على مساهمة البيئة المدرسية في التعلق بالهيئات الاجتماعية".

العنوان: التعلق بالجماعات الاجتماعية.

العنوان الفرعي: الغيرية عند الطفل.

نظراً للطابع العلائقي للفرضية الثانية، فإن ضرورات البحث والتحليل تتطلب أن ندرس ونناقش شروط تحققها أو عدمه من خلال النص الثاني والثالث. فأما النص الثاني، وهو الذي نناقش نتائج تحليله أولاً، فيدور موضوعه حول الميول الأنانية والغيرية لدى الطفل، وهو يتعلق في جزأه الأكبر بالحالة النفسية والعقلية للطفل، أما النص الثالث والأخير من الخطاب الدوركايمي، فيتناول مناقشة نتائج المدرسة كبيئة وكأداة مساهمة وتأثير للتعلق بالهيئات الاجتماعية، وكنسق وسط بين نسقي الأسرة والمجتمع السياسي.

من خلال تحليل النص الثاني من الخطاب الدوركايمي، والمعنون ب: التعلق بالجماعات الاجتماعية (الغيرية عند الطفل)، فقد تم التحليل وفق مقارنة التحليل النقدي للخطاب، بمراحلها الثلاثة المعروفة: التحليل على مستوى الوصف، ثم تحليل السياق (التفسير)، وأخيراً التحليل على مستوى السياق (الشرح)، رصد الباحث من خلاله 51 قيمة خبراتية ومعرفية وعلائقية، موزعة على مختلف التشكيلات الخطابية للنص المدروس.

* التشكيلة الخطابية الأولى: اختلاف الأحكام حول موضوع الميول الغيرية والأنانية.

استهل دوركايم النص الثاني، في طرح الاشكالية والمنهج، حول موضوع الميول الغيرية، بنقطة اختلاف جوهريّة، مفادها في مدى كون الطفل أناني محض أو عكس ذلك، وأوعز هذا الاختلاف والتباين الى طبيعة المناهج المستخدمة، نرصد ذلك بوضوح في النقاط التالية:

- السطر (08) الذي يحمل العبارة: " وعلى ذلك، فغن أول سؤال يتعين علينا أن نسأله هو أن نعلم ما إذا كان ثمة ميول كهذه لدى الطفل، وما الشكل الذي تتخذه هذه الميول، إن وجدت".

- السطر (10) الذي يحمل العبارة: " ذلك بأن المناهج التي يمكن استخدامها في التربية ستتباين حتما تباينا تاما، تبعا لوثوقنا- أو عدم وثوقنا- من أن نهتدى في التركيب الفطري للطفل الى نقطة ارتكاز يمكن أن يطبق عليها عملنا هذا، أعني موطئا يمكن أن تركز أقدامنا عليه- بل إنها ستتباين تبعا لطبيعة نقطة الارتكاز هذه، فإن الأمر سيختلف أشد الاختلاف إن كنا نرى من الضروري أن ننظر الى الطفل على أنه أناني محض، عنه إذا كنا نعهده. بعكس ذلك- قابلا للتأثر بغيرية فطرية يكفينا أن ننميتها على الوجه الصحيح كيما ننتهي به الى الهدف الذي ننشده".

* التشكيلة الخطابية الثانية: في تحديد معنى الميول الغيرية والأنانية.

من الخصائص البارزة في الخطاب التربوي الدوركايمي عنايته الشديدة بتحديد المفاهيم وتعريفها، لأن الأحكام والنتائج التي تصدر حتما ستكون على ضوء تعريف وتحديد تلك المفاهيم. و دوركايم يعي جيدا أن اختلاف وجهات النظر والتصورات حول الميول الغيرية، تعود بدرجة أولى لاختلاف زوايا الرؤى، في تحديدها وتعريفها. فوجهة نظر فلاسفة الأخلاق والنفعية والسيكولوجيون ستختلف حتما عن وجهات نظر المتخصصين في السوسيولوجيا وسوسيولوجيا التربية وغيرهم. وقد أشار دوركايم لذلك بوضوح تام، في السطر (27) الذي يحمل العبارة: " فإن حل مشكلة الأنانية والغيرية لدى الطفل سيختلف أشد الاختلاف تبعا للتعريف الذي سنأخذ به". ومن الشروط التي يمكن أن نستقيها من تحليل النتائج حول تحديد معنى الميول الغيرية والأنانية، نذكر:

- إقرار دوركايم بأن التضاد الحاصل في التحديد أو التعريف بين الميول الغيرية والأنانية، قد جعل من المحال أن نعرف احدهما بدون الأخرى، لأن الارتباط بينهما وثيق.
- لقد حدد دوركايم الغاية العامة والمنشودة، والمتمثلة في وجوب التعلق بجماعة اجتماعية، في مطلع النص، على غير العادة، ومرد ذلك حسب الباحث، في أن موضوع

الميول تتجاذبه عدة تيارات فلسفية وسيكولوجية وغيرها. لذا كان دوركايم حريص كمتخصص في سوسيولوجيا التربية، أن يستهل المحاضرة بالغاية المنشودة مباشرة، ويترك باقي وجهات النظر اللاحقة للمتلقي. فالحكمة تقول: « يعرف الكتاب من عنوانه»، فالسطر (01) الذي يحمل العبارة: "والآن، نشرع في البحث عن الوسائل التي تعين على غرس العنصر الثاني للأخلاق في الطفل، وهو ينحصر، كما قلنا، في التعلق بجماعة اجتماعية بوجه عام، وفي التعلق بالوطن على الأخص، بشرط ألا يفهم الوطن على أنه شخصية لا هم لها إلا الأنانية والعدوان، بل إنه عضو من الأعضاء التي تتحقق بها فكرة الإنسانية".

- يعتمد دوركايم في تعريفه لمفهوم الميول الأنانية والغيرية على مبدأ التدرج، فيبدأ بالتسمية وبالمتفق عليه، في السطر (29) الذي يحمل العبارة: " إن ما نسميه بالميول الأنانية هو عادة تلك الميول التي تهدف الى لذة فاعلها، أما الميول الغيرية فهي تلك التي تتخذ موضوعا لها لذة كائن مغاير لفاعلها".

- من خلال تقديمه للتعريف أعلاه، والمبني على مبدأ اللذة، يؤكد دوركايم بوضوح التضاد الحاصل بينهما متوقف على مبدأ اللذة، فيقول في السطر (31) الذي يحمل العبارة: " وأن التضاد بينهما ليظهر أوضح ما يكون من وجهة النظر هذه: إذ أن لذتي ولذة كائن غريب عني تتعارضان تعارضا تاما، دون أن يمكن أن يكون بينهما - على ما يبدو - أي حد وسط. بل إن المسافة التي تفصلهما من البعد الى حد أنه يبدو من المحال أن أعزو الى هذين الضربين من المشاعر أصلا واحدا".

- يلفت دوركايم انتباه المتلقي عمدا، بتقديم حكم قيمي مسبق، استعدادا منه لاحقا في اثبات حكم نهائي من وجهة نظره، يقنع به المتلقي، يكون مطابقا لمشروعه التربوي، فيقول: " ومن هنا فقد شاع الميل الى القول بأن النزعات الأولى، أي الأنانية، كامنة في التركيب الطبيعي للإنسان، بينما تعد الثانية ثمرة متأخرة الى حد ما للحضارة والتربية".¹

بمعنى حسب هذا الرأي، أن الإنسان أناني بالطبع، وأن الغيرية أو التعلق بالهيات الاجتماعية الأخرى، ميل يكتسب بواسطة الحضارة والتربية، وبالقياص على ذلك، أن الطفل

¹ ايميل دوركايم: التربية الأخلاقية، مرجع سابق، ص 205.

في بدء حياته يتعرض للظروف نفسها التي تعرض لها الإنسان في بدء التاريخ. فهو بدوره، إذا أناني محض، وعلى التربية أن تتركب فيه من جديد تلك النوازع الغيرية، التي يفتقر إليها أصلاً.

- بأسلوب عجيب يتضمن الإثبات والنفي، يقدم دوركايم وجهة نظره، في تحديد معنى الميول الغيرية والأنانية، فيقول في السطر (39): "والحق أن لنا أن نتساءل، كيف يمكن أن يتم مثل هذا التحول الذي يتضمن في نهاية الأمر خلقاً حقيقياً من العدم. ذلك بأن الحقيقة هي أنه لا التطور التاريخي يمكن أن يستخلص من الإنسان، ولا التربية من الطفل، إلا ما كان لديه من بذرة أو بادرة على الأقل، وأنه لمن الصعب أن نتصور الوسائل التي يمكن أن يغدو بها الكائن الأناني الخالص قادراً على التنزه عن أغراضه الشخصية"

*** التشكيلة الخطابية الثالثة: تحديد معنى الميول الغيرية والأنانية من وجهة نظر دوركايم.**

لقد تجاوز مفهوم الميول الغيرية والأنانية عند دوركايم مبدأ اللذة، وفند بذلك القول الشائع بأن الطفل أناني محض، وأن الميول الأنانية طبيعية والغيرية مكتسبة عن طريق التربية والحضارة، واشترط في تحقيق الميول الغيرية، وجود استعدادات فطرية لدى الطفل، تمثل بذرة أو نواة لاكتساب تلك الميول. ولإثبات وجهة نظره هذه، والمبنية على استبعاد هدف اللذة في تأسيس مبدأ الميول الأنانية والغيرية، يقدم مثالا يوضح فيه ذلك، فيقول: في السطر (56) الذي يحمل العبارة: " وأول ما نلاحظه هو أنه ليس من الدقة أن نقول أن كل الميول المنزهة ليس لها من هدف سوى لذة كائن حسي آخر مغاير للفاعل. فالواقع أن منها ما يتعلق بموجودات غير حسية، أي موجودات فكرية خالصة. فالعالم الذي يعشق العلم، يعشقه في ذاته، لا من أجل الأثر الطيب الذي يمكن أن تحدثه كشوفه على مصير بقية الناس فحسب. ولا شك أنه قد يحدث أن يكون شعور العالم بما يمكن أن يؤديه اكتشافه للإنسانية من خدمات، باعثاً معيناً له على مواصلة البحث، وموجهاً له في اتجاه دون آخر، غير أن هناك عوامل أخرى عديدة تتدخل في حب العلم. فالرغبة في المعرفة وفي الفهم، وحب الاستطلاع المحض - ذلك هو الباعث الأول بلا جدال".

من خلال المثال الذي قدمه دوركايم، يتضح أن الميول المنزهة أو الغيرية ليست بالضرورة هدفها سوى لذة كائن حسي آخر مغاير للذات (الفاعل)، بل إن من هذه الميول ما يتعلق بموجودات غير حسية (معنوية). وضرب مثالا بحب العالم للعلم، قبل أن يحبه من

أجل خدمة الإنسانية. ويرى دوركايم أن باعث هذا الحب والشغف للعلم مرده لعوامل أخرى كالرغبة في المعرفة والفهم، وحب الاستطلاع وغيرها.

وما ينطبق على الميول الغيرية في هذا الشأن، ينطبق كذلك على الميول الأنانية، فالسطر (87) يوضح ذلك، والذي يحمل العبارة: " وكما أن هدف الميول الغيرية ليس لذة الغير بالضرورة، فكذلك ليس هدف الميول الأنانية لذاتنا بالضرورة. فمدمن الخمر أو المريض بحب السرقة حين يلين أمام إغراء الشراب أو السرقة، يعلم جيدا أن فعله لا ينجم عنه إلا الضرر والعذاب بالنسبة إليه، ومع ذلك فليس في وسعه أن يكبح جماح الرغبة التي تدفعه الى ذلك الفعل. فليس ما يحدد سلوكه إذن هو التطلع الى اللذة المنتظرة، وإنما نجد أن السكر أو الشيء المشتهى هو الذي يجتذبه بذاته، كما يجتذب المغناطيس الحديد تبعا للضرورة الطبيعية وحدها، وذلك على الرغم من النتائج الضارة التي يتعرض لها نتيجة لذلك الجذب".

يتضح من خلال الأمثلة الواردة في الأسطر التي ذكرها دوركايم، أن الميول الأنانية والغيرية لديه، لا ترتبط بمبدأ اللذة، كما عرفها فلاسفة الأخلاق وغيرهم، وأن ارتباطها - الميول - باللذة لا يشكل إلا أحد جوانبها فقط. يصرح بذلك دوركايم، في السطر (166) قائلا: " فلا بد إذن أن نعدل عن تعريف الميول وتمييزها تبعا للذات الناجمة عنها".

ينطلق دوركايم من جميع الأشياء التي لها علاقة بالميول في ارتباطها بالأشخاص، سعيا منه لتحديد تعريف جديد للميول، خارج مبدأ اللذة، ويشترط في ذلك، وجوب توفر ما يلي:

- ضرورة تأمل جميع أنواع تلك الأشياء في ذاتها.

- العمل على محاولة تصنيفها. بغض النظر عما تبعته فينا من تأثيرات.

فإذا ما تم تصنيف تلك الأشياء، التي تحيط بنا، بناءا على ذاتها، واستبعد في ذلك عوامل تأثيرها في الأفراد، سنخلص حسب تصنيف دوركايم للأشياء الى طائفتين كبيرتين، أو مجموعتين كبيرتين، سيتمكن التمييز بينهما من الاهتداء الى تعريف جديد للميول، مخالفا لتعريفات السابقة.

• الطائفة الأولى للأشياء: موضوع الميل فيها، عنصرا من الشخصية، كالجسم، الصحة، الثروة، المركز الاجتماعي، السمعة، أو كل شيء يمكن من بلوغ هذه الأهداف الشخصية

بطريق غير مباشر. وهذا ما يسمى مبعث حب الحياة، والمال، وألقاب الشرف.....الخ، فكل هذه الميول لا تربطنا إلا بأوجه مختلفة من ذاتنا، فيمكن إذا أن تسمى ميولا أنانية بحق.

• الطائفة الثانية للأشياء: موضوع الميل فيها عنصرا خارج الشخصية الفردية، فهي لا تنتمي إلينا بطبيعتها، ومن أمثلتها أشياء وثيقة الصلة بنا، تقع على حدود شخصيتنا، كالأماكن، المسكن التي قضينا فيها جزءا من حياتنا، مختلف الأشياء المألوفة لنا، شخصيات الأقران، وكل ما يتصل بها، والجماعات الاجتماعية التي ننظم في سلكها كالأُسرة، النقابة، والوطن، والإنسانية، والأشياء التي تدعم الحياة الجماعية، كالعلم، والفن، والمهن، والأخلاق،.....الخ.

فكل هذه الأشياء تشترك في صفة واحدة، هي ان لها وجودها الخاص، والتميز عن وجودنا، مهما كانت الصلة التي تربط هذه الأشياء بنا. فليس في وسعنا أن نرتبط بها وننتقل بها، إلا إذا خرجنا عن حدود ذاتنا، وأصبحنا غريبين عن أنفسنا، وتنزهنا الى حد ما، عما يدخل في تركيبنا الخاص. تلك الميول هي التي يحق لنا أن نطلق عليها، اسم الميول الغيرية.

يتضح بعد هذا التصنيف للأشياء الى مجموعتين، وكذلك للخصائص التي ذكرت أن التمييز بينهما، أي بين الميول الغيرية والأنانية، ليس طبيعة اللذة المصاحبة لهما، وإنما هو اختلاف الوجهة التي يتخذها ذلك النشاط في كلتا الحالين. فالميل يكون أنانيا إذا لم يخرج عن الذات التي يصدر عنها، وتمثله الطائفة الأولى المذكورة أعلاه، أما الميل الغيري، فينتشر خارج الذات وتمثله الطائفة الثانية.

من فضائل هذا التمييز المبني على تصنيف الأشياء وارتباطها بالذات:

- اختفاء الهوة العميقة التي لا تعبر، والتي بدا لأول وهلة أنها تفصل بين الميول الأنانية والميول الغيرية.
- اختفاء التنافر الذي يوجد بينهما، والذي لا يسمح بردهما الى أصل واحد، مادامت لذتي تكمن في، ولذة الغير في الغير.

- إبطال استحالة أن يوجد أي عنصر مشترك بين ضربين من السلوك تتباعد موضوعاتهما الى هذا الحد.

- الإشكال يتلاشى تماما إذا ما أرجع الاختلاف بين هذين النوعين من النوازع، الى ما يوجد من فرق بين فكرة موضوع خارج عن الفرد، وفكرة موضوع كامن فيه.

* التشكيلة الخطابية الرابعة: كيفية خلق الميول الغيرية في الطفل، لجعله مستعدا للتعلم بالهيات الاجتماعية.

بعد أن أعطى دوركايم مدلولاً جديداً لتعريف الميول الأنانية والغيرية، بعيداً عن مبدأ اللذة، الذي كان شائعاً آنذاك، وربطها بتصنيف الأشياء، وبمدى ارتباطها بالذات. وأكد بذلك أن للميول الغيرية والأنانية أصل واحد في طبيعة الذات (الشخصية)، وأن التمييز بينهما يتحدد في اتجاه الموضوع، بمعنى يكون الميل أنانياً إذا لم يخرج عن الذات التي يصدر عنها، ويكون غيرياً إذا انتشر خارج الذات. ومن خلال هذا التمييز الذي أثبتته دوركايم، يتضح لديه، أن الطفل يستحيل أن يكون أنانياً محض، وأن أنانيته ممزوجة بغيرية كامنة في تركيبه الطبيعي، لذا وجب أن نبحث عن الوسائل التي بإمكانها أن تنمي هذا الضرب من النشاط النفسي. وبذلك نجعل من الطفل يمكن أن غيرياً، وأن يكون مستعداً للتعلم بالهيات الاجتماعية، ومن ثم يتعلق بالوطن والإنسانية، وهي الغاية المنشودة.

يقول دوركايم، موضحاً الفكرة أعلاه، في السطر (275) الذي يحمل العبارة: " ففي وسعنا إذا أن نوقن سلفاً بأن الطفل ليس ذلك الأناني الصرف الذي كثيراً ما وصفوه لنا. فمن مجرد كونه كائناً ذا وعي، مهما كانت بدائية ذلك الوعي، يمكننا أن نؤكد أنه قادر على نوع من السلوك الغيري، وذلك منذ مستهل حياته".

يجمل دوركايم مجموعة من الخصائص والاستعدادات لدى الطفل، تؤكد مدى استعدادة أن يكون غيرياً، منها:

- مدى سرعة تعلق الطفل بمختلف الأشياء المحيطة به.
- الطفل يتعلق بالأشياء الى حد أنه يتألم إذا ما افترق عنها.

- رغم شدة تعلق الطفل بالأشياء المحيطة به، إلا أن هذا التعلق يبقى بسيطاً وساذجاً، غير أنه لا يختلف في ذلك عن حب الموطن ومسقط الرأس، والبيت الأبوي إلا فرق في الدرجة.

- الطفل كما يتعلق بشدة بالأشياء، فكذلك يتعلق بشدة بالأشخاص المحيطين به.

- الطفل يستشعر في نفسه دائماً الحاجة إلى أن يربط وجوده بوجود شخص آخر، وأنه يعاني ألماً إذا ما فصمت هذه الرابطة.

- الطفل ينزع إلى التمسك بالتقاليد والتعلق بالعادات التي كونها لنفسه.

- مسارعة الطفل واندفاعه في سهولة بالغة لتقليد كل ما يقع تحت نظاره.

وسبب كل هذه الخصائص يرجع إلى أن الحياة الباطنة للطفل خاوية إلى أبعد حد، وهي لا تشتمل إلا على عدد ضئيل من العناصر البسيطة السطحية إلى حد ما، فهو لذلك ليس على استعداد لمقاومة تدخل عناصر غريبة، وتأثره بالأفعال الطارئة أسهل بكثير، إذا لم يتكون لديه بعد التركيب العقلي الثابت المتين، وليست لديه مجموعة عادات قوية، تقف حائلاً دون تأثره بأي حادث عابر. فذهنه يغلب على تركيبه طابع الأحوال المائعة والمتغيرة، التي تتدافع دوماً الواحدة منها تلوى الأخرى، وتمر بسرعة لا تسمح لها بأي ثبات، ولا يمكن أن تصمد أمام الإحياءات الأقوى نسبياً، الآتية من الخارج. فالطفل يستوعب دون عناء ودون مقاومة كل المؤثرات القوية إلى حد ما، التي تأتيه من الخارج.

يخلص دوركايم إلى غاية واضحة من خلال هذه الأسباب والخصائص المذكورة أعلاه، فيقول: في السطر (346) الذي يحمل العبارة: "أفليست تلك القدرة على ترديد مشاعر الغير، وبالتالي على مشاطرتها، قدرة على التعاطف معهم، أي أول صورة لميل غيري واجتماعي واضح؟ الواقع أن هذا الميل تنشأ عنه صلة تربط على الدوام بين ذهن الطفل والأذهان الغريبة عنه. فما يطرأ على أذهان الغير يتردد صده في ذهنه- وهكذا يحيا بحياتهم، ويتمتع بسرورهم، ويتألم بألمهم. وعلى هذا النحو تؤدي به هذه الصفة إلى أن يسلك سلوكاً من شأنه تخفيف آلام الغير أو منع حدوث هذه الآلام".

بعد أن أثبت دوركايم أن للطفل استعداد غيري، من خلال ما قدمه من خصائص وأمثلة، يلفت الانتباه إلى حقيقة، كان قد غفل عنها سابقوه في هذا الموضوع، وهي مدى تأثير الثقافة في تنمية الجانب الغيري، أكثر من تنمية الجانب الأناني.

وخلاصة القول أن غاية التعلق بالهيئات الاجتماعية لدى الطفل تتطلب إثبات أن لديه ميولا غيرية، ودحض الآراء الشائعة بأن الطفل أناني محض. ولإثبات صحة هذا الافتراض، فقد سلك دوركايم منهجا تفسيريا، أبطل من خلاله تعريف الميول الغيرية والأنانية على أساس مبدأ اللذة، وحل محله تعريف مبني على أساس التمييز بينهما من خلال الأشياء التي ترتبط بهما هاته الميول. فصنفها الى فئتين أو طائفتين، الطائفة الأولى تكون الميول فيها لا تخرج عن الذات، فهي ميول غيرية، أما الثانية فالميول فيها تنتشر خارج الذات، فهي ميول غيرية. ومن خلالها أثبت أن للطفل استعدادات وميول غيرية واضحة، يمكن تنميتها من خلال الثقافة والمدرسة، ليتمكن للطفل بذلك التعلق بالهيئات الاجتماعية.

ومن خلال النتائج التي تم رصدها من خلال تحليل النص، على مستوى الوصف وتفسير وشرح السياق، ومن خلال القيم الخبراتية والمعرفية والعلائقية الموزعة على مختلف التشكيلات الخطابية للنص يتضح لدينا أن دوركايم استطاع من خلال النص أن يثبت بجلاء أن الطفل يتصف بنزعة الميول الغيرية، وأن تنميتها وتفعيلها عن طريق ما يكتسبه من عادات خلال حياة الفصل الدراسي، تعتبر نقطة ارتكاز رئيسية يمكن الاعتماد عليها مستقبلا بأن يكتسب من خلالها صفة التعلق بالهيئات الاجتماعية، مادام جوهر الغيرية هو تعلق الذات بالأشياء المحيطة بها، ومن ثم الوصول به الى التعلق بالوطن والإنسانية. فمادام أن نتائج البحث في الموضوع قد لمسنا آثاره من خلال الأسلوب الذي طرحه دوركايم، ومن خلال الوسائل التي استعان بها لتحقيق ذلك، فالفرضية من وجهة النظر هذه محققة.

ب- النص الثالث:

الفرضية التي مفادها: " أكد دوركايم في كتابه التربية الأخلاقية على مساهمة البيئة المدرسية في التعلق بالهيئات الاجتماعية"

العنوان: التأثير العام للبيئة المدرسية.

التأثير العام للبيئة المدرسية، هو عنوان النص الثالث والأخير من الخطاب التربوي الدوركايمي، وهو امتداد للنص الثاني، الذي تم دراسته ومناقشة نتائجه والمعنون ب"الغيرية

عند الطفل"، فالنصان الثاني والثالث يشكلان حمولة خطابية واحدة، مرتبطة بالفرضية الثانية للبحث المشار إليها أعلاه.

على ضوء عرض نتائج تحليل النص الثالث والأخير، وفق مقارنة التحليل النقدي للخطاب، رصد الباحث 47 قيمة خبراتية ومعرفية وعلائقية، موزعة على مختلف التشكيلات الخطابية للنص.

* التشكيلة الخطابية الأولى: أحوال الطفل قبل مرحلة الدراسة.

تقريباً في كل النصوص التي تم دراستها، يستهل دوركايم خطابه، مركزاً على أحوال الطفل، لكونه يمثل موقع الذات التي يدور حولها الخطاب بأسره، واستثنى في النص الثالث، على غير العادة، طرح الاشكالية والمنهج المتبع، وتحديد الوسائل، ومرد ذلك أن النص الثالث يشكل خاتمة لخطابه. وهو بهذه الصفة محصلة نتائج ما طرحه في النصين السابقين. حتى وإن لم يفصح مباشرة في النص الثالث للخطوات المنهجية التي دأب على اتباعها، فإنها مجسدة من خلال الأسلوب المتبع في النص.

يصور دوركايم حالة الطفل قبل التحاقه بالمدرسة، ويمدّ علاقته بالأسرة وجماعة الرفاق، ومن خلالها يرصد لجملة الخصائص البنائية لكل منهما، وصولاً لنسق المجتمع السياسي، وذلك ليوضح طبيعة العلاقة البنائية التي تربط الأنساق فيما بينها، والغاية من وراء ذلك لإقناع المتلقي بأهمية المدرسة كنسق وسط يربط بين الأسرة والمجتمع السياسي.

- الأسرة: روح التضامن، روابط الدم، مظاهر التقارب المعنوي، الاتصال الدائم، التداخل التام بين حياة الأفراد.

- جماعة الرفاق: الاختيار المحض، التفاعل، روح الجماعة.

- المجتمع السياسي: الضمير الجمعي، الشعور القومي، الروابط المعنوية.

* التشكيلة الخطابية الثانية: المدرسة كبيئة للتأثير.

يؤكد دوركايم على ضرورة المدرسة كبيئة للتأثير، وكمرحلة وسطى لسد البون الشاسع بين مرحلتَي الأسرة والمجتمع السياسي، وضماناً لحماية الطفل ووصولاً به إلى مرحلة المجتمع السياسي.

- السطر(10) والذي يحمل العبارة: " فهناك إذا بون شاسع بين الحالة المعنوية التي يكون عليها الطفل عند مفارقتها الأسرة، وتلك التي أصبح يتعين عليه الاندماج فيها. ومن المحال أن يتم الانتقال طوال هذه المسافة بأسرها دفعة واحدة، وإنما لابد من مراحل وسطى. والبيئة المدرسية هي خير مرحلة وسطى يمكن تصورها، بين هاتين الحياتين".

يؤكد دوركايم على أهمية وظيفة المدرسة بالنظر لخصائصها الجوهرية، ودورها في الحفاظ على البناء الاجتماعي برمته:

- السطر(01) الذي يحمل العبارة: " ولكي نحسن تفهم الوظيفة التي يمكن أن تؤديها، و لابد أن تؤديها البيئة المدرسية، في التربية الأخلاقية".

- السطر(14) الذي يحمل العبارة: " ففيها يعيش الطفل في جماعة أوسع من الأسرة ومن المجتمعات الصغيرة التي كان يكونها مع رفاقه، وهي ليست نتيجة قرابة الدم، ولا الاختيار الحر، وإنما نتيجة تقارب لا اختيار فيه ولا مفر منه، بين أفراد تجمعهم ظروف من العمر ومن الحالة الاجتماعية متقاربة الى حد بعيد. وهي في ذلك أشبه بالمجتمع السياسي".

- السطر(22) الذي يحمل العبارة: " إذا، ففي التعود على الحياة العامة في الفصل، والتعلق بذلك الفصل، بل بالمدرسة التي ليس الفصل إلا جزءا منها، في هذا التعود إذا إعداد طبيعي لما نريد بثه في الطفل من مشاعر أسمى".

بعد أن طرح دوركايم أهمية الأدوار التي تضطلع بها المدرسة، كنسق وسط بين نسقي الأسرة والمجتمع السياسي. فداخل الفصل الدراسي الذي هو جزء من البيئة المدرسية يتعود الطفل على الحياة العامة ويتعلق بهاته البيئة، وهو ما يشكل اعداد طبيعي للطفل لما يراد بثه فيه من مشاعر سامية، وقيم أخلاقية نبيلة.

يصور دوركايم الخصائص البنائية التي جعلت من البيئة المدرسية، نسق وسط بين الأسرة والمجتمع السياسي، لأنها تجمع في بنائها خصائص النسقين معا(الأسرة والمجتمع السياسي)، فمن جهة هي جماعة أوسع من الأسرة، ومن المجتمعات الصغيرة التي كان الطفل يكونها مع رفاقه، وهي كذلك ليست نتيجة قرابة الدم، و لا الاختيار الحر، وإنما نتيجة تقارب لا اختيار فيه ولا مفر منه، بين أفراد تجمعهم ظروف من العمر ومن الحالة الاجتماعية المتقاربة الى حد بعيد، فهي بذلك أشبه بالمجتمع السياسي، ومن جهة أخرى أن البيئة المدرسية محدودة بدرجة تمكن من قيام صلات شخصية بين كل أفرادها، فأفقه ليس

عظيم الاتساع، وليس من الصعب أن يحيط به ذهن الطفل. وفي هذا نرى أن تلك البيئة تقترب من الأسرة وجماعات الأصدقاء.

زيادة على تأكيده على دور البيئة المدرسية في التربية الأخلاقية، وكمرحلة وسطى تربط بين الأسرة والمجتمع السياسي في الحفاظ على البناء الاجتماعي، يؤكد دوركايم على اجبارية انخراط الطفل فيها، فيوضح ذلك في:

- السطر (01) الذي يحمل العبارة: " ولكي نحسن تفهم الوظيفة الهامة التي يمكن أن تؤديها، ولابد أن تؤديها البيئة المدرسية، في التربية الأخلاقية".

- السطر (15) الذي يحمل العبارة: " وهي ليست نتيجة قرابة الدم، ولا الاختيار الحر، وإنما نتيجة تقارب لا اختيار فيه ولا مفر منه...".

وما يؤكد كذلك سعي دوركايم للاقتناع بأهمية استخدام المدرسة كبيئة للتأثير:

- السطر (27) الذي يحمل العبارة: " ومما يزيد في اقناعنا بأهمية استخدام المدرسة لبلوغ هذا الغرض، أن الجماعات التي مكنت من قيام مجتمعات أوسع نطاقا من الأسرة هي بالذات جماعات من الأجيال الناشئة، تتشابه على وجه العموم مع تلك التي يتكون منها المجتمع المدرسي".

- السطر (30) الذي يحمل العبارة: " فلقد أثبت الأستاذ اسبيناس Espinas فيما يتعلق بالحيوانات، أن حشود الطيور والثدييات ما كان يمكنها أن تتكون لو لم تتجه صغارها، في مرحلة معينة من حياتها، الى الانفصال عن آبائها، كيما تكون معا مجتمعات من نوع جديد، ليس لها أي صبغة عائلية".

- السطر (40) الذي يحمل العبارة: " وكذلك نجد أن عدم اقتصار المجتمعات الانسانية المنحطة على بيت الأسرة منذ البداية، واشتمالها على عدة أسر، و إن اتخذ ذلك أبسط صورة ممكنة- راجع في الأغلب الى أن التربية الأخلاقية للأطفال لا يقوم بها الوالدان لأطفالهما مباشرة، في كل أسرة على حدة، وإنما يضطلع بها شيوخ العشيرة في الجيل الواحد، وذلك بتأثير ظروف خاصة لا محل هنا للبحث عنها- فتتروى هؤلاء الشيوخ يجمعون الصغار حين يبلغون سنا معينة، لكي يلقنهم سويا مبادئ العقائد الدينية، والطقوس والشعائر المتبعة، وبالاختصار كل ما يكون التراث العقلي و الأخلاقي للجماعة. فلم يتييسر إذن قيام مجتمعات تتعدى نطاق الأسرة ولا دوام لهذه المجتمعات إلا بفضل اجتماع صغار الأفراد في جماعات خاصة، يتحكم في تكوينها السن، لا صلة القرابة. وخير مثل لجماعة من هذا النوع هو المدرسة".

- السطر (50) الذي يحمل العبارة: " إذ أن تلك الجماعات من صغار الأطفال الذين يسوسهم ويتقنهم شيوخهم- وهي التي نلمسها في المجتمعات البدائية- هي في الواقع جماعات مدرسية حقيقية، ويمكن أن تعد أول الأشكال التي اتخذتها المدرسة".

فكل هذه الأمثلة التي أوردها دوركايم من خلال النص، تؤكد على ضرورة أن تكون المدرسة نسقا وبيئة للتأثير وللانتماء للمجتمع السياسي، وللمحافظة كذلك على البناء الاجتماعي برمته. ولتأكيد رأيه من خلال الأمثلة، فقد جاءت متنوعة من خلال سياقها، فقد طوف دوركايم الى حقبة المجتمعات البدائية، والتي أثبت من خلالها وجود الأشكال الأولى للمجتمع المدرسي، ثم توقف عند المماثلة العضوية، ليثبت أن صغار الحيوانات تنفصل عن أسرها لتشكل مجتمعات جديدة، فهي مماثلة نسبية تثبت ضرورة انفصال الأطفال عن الأسر، حتى وإن كانت عند المجتمعات الحيوانية لا تمثل نسقا مدرسي.

* التشكيلة الخطابية الثالثة: العوامل التاريخية والسياسية التي دعت دوركايم لإعادة بناء المنظومة الاخلاقية على أسس جديدة.

لقد أوجز دوركايم المرحلة الملكية ومرحلة الثورة، متعرضا من خلالهما لحالة التضعف التي تعرض لها البناء الاجتماعي، مستهلا بأهمية المدرسة كوسيلة وأداة لبناء وترميم ما أحدثه النظام الاجتماعي السابق من ثغرات، نرصد في ذلك جملة من النتائج:

- تجلي عظم أهمية المدرسة بالنظر للأوضاع السائدة، في قوله: " وإذا كانت أهمية المدرسة تتجلى في أي بلد، فإن أهميتها بالنسبة لبلدنا أعظم".

- استحضار الراهن وضرورة الخضوع لظروفه، والتي تتطلب أن تكون المدرسة هي المعول عليها في احداث التغيير اللازم، في قوله: " فنحن نجد أنفسنا في هذا الصدد خاضعين لظروف خاصة يتعين علينا أن نعمل لها حسابها".

- تأكيد على أن المدرسة تمثل مجتمعا متوسطا بين الأسرة والدولة، في قوله: " والواقع أننا لو نحينا المدرسة جانبا، لما وجدنا لدينا مجتمعا متوسطا بين الأسرة والدولة، أعني مجتمعا لا يكون مصطنعا ولا يقوم على مجرد المظهر".

- جملة الأوضاع السياسية والاجتماعية التي كانت سائدة أثناء عهد الملكية:
- زوال المجتمعات الوسطى (التي تتوسط المجتمع المنزلي والمجتمع السياسي)، كالمجتمعات الإقليمية، والقروية، والنقابية، ولم يعد الشعور بها إلا طفيفا.
- وقوف الملكية في وجه كل نزعة محلية واضعاف فرديتها، من أجل تحقيق الوحدة السياسية والمعنوية للبلاد.
- القضاء على كل الجماعات المعارضة لحركة التمرد الوطني التي اقتضتها الثورة.
- الشعور بالكراهية والرغبة المتطيرة ضد الجماعات ذات المركز الوسيط بين الأسرة والأمة.

- وقوف القانون الفرنسي موقف العداء الصريح حيال كل الجماعات من هذا النوع. فجملة هذه الأحداث نجمت عنها أزمة عظيمة الخطورة، هي قتل كل روح جمعية، والميل الى الفردية والانعزالية. يذكر دوركايم ذلك موضحا، فيقول: " والحق أن من أوضح السمات البارزة لروحنا القومية، **ضعف التضامن**، فلدينا ميل واضح الى **النزعة الفردية** المتعصبة، تجعل الواجبات التي تستلزمها الحياة الاجتماعية في أعيننا عبئا لا يحتمل، ويمنعنا من أن نشعر بلذتها، وأنه ليخيل إلينا أننا لا نستطيع **الاندماج** في مجتمع دون أن **نقيد** أنفسنا **وننتقص** من حريتنا، لذا لا نندمج فيها إلا رغم أنفنا، وعلى أضيق نطاق ممكن". يوصف دوركايم حالات ضعف التضامن، والنزعة الفردية المتعصبة، وعبء الواجبات وعدم الشعور بلذة أداء الواجب نحو الحياة الاجتماعية وصعوبة الاندماج في المجتمع، وحالات تقييد النفس والانتقاص من حريتها، فكلها حالات نتجت عن الأوضاع التي خلفتها مرحلة الملكية والثورة، وهي نتائج سلبية على صعيد البناء الاجتماعي، تشكل أزمة عظيمة الخطورة.

*** التشكيلة الخطابية الرابعة: الوسائل والشروط التي تمكن من علاج الأزمة الأخلاقية.** يستهل دوركايم كلامه، لعلاج الأزمة الأخلاقية التي نجمت عن المرحلة الملكية، بالإشارة الى حقيقة مهمة، يستند عليها، ويجعلها منطلق للعلاج، فيقول في السطر (79) موضحا: " على أن هذه الحالة قد نجمت عنها أزمة عظيمة الخطورة. فالحقيقة أن الدعامة الأساسية

للحياة الأخلاقية هي ميل المواطن نحو الحياة الجمعية. فهذا وحده هو الشرط الذي يحقق تعلقه بتلك الغايات الجمعية، التي هي ذاتها غايات أخلاقية، بالمعنى الحقيقي لهذه الكلمة".

فأول شروط العلاج، هو ضرورة اكتساب روح الميل الى الجماعة، ومن ثمار هذا الشرط:

- أنه إذا اكتسب الفرد روح الميل الى الجماعة، سيكون لها من قوة التأثير الكفيلة بتوجيه سلوكه عن طريق الممارسة المتصلة بقدر الإمكان.
- الميل الى روح الجماعة يكسب عادة السلوك والتفكير الجماعي.
- الميل الى روح الجماعة تدرب الفرد على حب الروابط الاجتماعية وتبعده وتكرهه في الانعزال عن المجتمع، وتصور له الانعزال عبئا ثقيلا، فيتعلق أكثر بالمجتمع.
- الميل الى روح الجماعة يخلق في الفرد مزاج نفسي وتركيب عقلي عن طريق التدريب المتكرر.

- الميل الى الجماعة، إذا استبد بالفرد فإنه يتطلب انكائه على الدوام لأن بفقدان هاته الروح تترتب عنها نتائج وخيمة. فمن النتائج السلبية التي تترتب على فقدان الفرد للميل للروح الجماعية.

- يكون تصرف الذوات الاجتماعية في فترات متباعدة.
- يكون شغف الإقبال على الحياة الاجتماعية ناقص والتكيف داخلها مستحيل.
- غياب الحياة الجمعية يجعل المساهمة في الحياة السياسية بطريقة متقطعة.
- غياب الحياة الجمعية يجعل المزاج الاجتماعي لا يجد أمامه إلا فرصا نادرة يتدعم فيها ويقوى.

- غياب الحياة الجمعية يسبب في الميل الى عزلة تنظر بعين الشك الى كل ما يتعدى نطاق الحياة العائلية.

بعد أن أثبت دوركايم بالأدلة من خلال التشكيلتين الثالثة والرابعة، أن البناء الاجتماعي برمته تعرض خلال المرحلة الملكية ومرحلة الثورة الى تغيرات بنائية عميقة نتجت عنها أزمة عظيمة الخطورة، تمثلت في أفول الروح الجمعية وحلت محلها النزعة الفردية المتعصبة، وغابت بذلك الأنساق الوسطى التي تربط بين المجتمع العائلي والدولة، وأن علاج هاته

الأزمة حسب دوركايم، هو إعادة التوازن من جديد للبناء الاجتماعي، وذلك بإعادة الروح الجمعية ومحاربة كل نزعة فردية، وقد أطنب في تقديم المكتسبات التي تجنى من خلال غرس الروح الجماعية في الذوات بكونها حقيقة أخلاقية، وقد حذر كذلك، من مغبة عدم اكتسابها بالصورة الكفيلة التي تجعل الأفراد يتكيفون من خلالها داخل الحياة الاجتماعية. ويرى كذلك أن العلاج أمراً لازماً، ولا يتمثل فقط في:

- بعث الجماعات الماضية أو إعادة نشاطها من جديد، لأن اختفائها يؤكد أنها لم تعد تتماشى مع الظروف الجديدة للحياة الجمعية. وإنما يتمثل على الخصوص في:
- انشاء جماعات جديدة تتناسب مع النظام الاجتماعي الحالي والمبادئ التي يرتكز عليها، عن طريق بعث روح التجمع فيها من جديد. وليس عن طريق القوة والعنف، وأن يستدعيها الرأي العام وأن يحس الناس فعلاً بالحاجة إليها.

لقد طرح دوركايم من خلال هاته التشكيلة الخطابية تصورات له لحل الأزمة الأخلاقية التي خلقتها الثغرات التي تركها النظام الاجتماعي السابق، وقد لخصها في حقيقة أخلاقية واحدة هي الميل للروح الجمعية، والتي افترقت بسبب الممارسات التي ذكرناها سابقاً، وقد أحاطها بجملة من المحاذير والمنهيات كي تكون ثمارها ناجحة على صعيد البناء الاجتماعي. ولم يتبقى إلا طرح الوسيلة أو الأداة التي تمكن من بلوغ هاته الحقيقة، ذلك ما سيطرح في التشكيلة الخطابية الخامسة.

* التشكيلة الخطابية الخامسة: المدرسة هي الوسيلة التي تمكنا من بلوغ الغاية في التعلق بالهيئات الاجتماعية عن طريق اكتساب روح الميل الى الحياة الجمعية.

قبل أن يباشر دوركايم في الإقناع بدور المدرسة كوسيلة وأداة تأثير لبلوغ الغاية المنشودة، يعدد خصائصها البنائية والوظيفية، فالبينة المدرسية في الواقع:

- جماعة حقيقية ذات وجود فعلي، يساهم فيها الطفل بالطبيعة وبالضرورة.
- المدرسة هي جماعة تختلف في طبيعتها عن الأسرة، إذ أنها لا تقوم، قبل كل شيء، على تقارب القلوب واندماج العواطف، كما هو الحال في الأسرة.
- المدرسة تتمثل فيها على صورة أولية بسيطة كل ضروب النشاط العقلي.

- المدرسة من السعة فيها أن نهتدي الى الوسيلة التي ندمج بها الطفل في حياة اجتماعية مختلفة عن حياته المنزلية.

- المدرسة من السعة فيها أن نكسب الطفل عادات تتأصل في نفسه ويمتد تأثيرها الى ما بعد فترة الدراسة، حيث تدفعه دائما الى أن يشبعها بالقدر الذي تستحقه.

- فترة الدراسة فترة حاسمة فريدة لا تعوض، نستطيع فيها أن نؤثر في الطفل دون أن تكون طبيعته قد تغيرت تغيرا عميقا بفعل الثغرات في النظام الاجتماعي. أو استيقظت فيه مشاعر تجعل من الصعب اندماجه في الحياة الاجتماعية.

يعلل دوركايم زيادة على الخصائص الجوهرية للمدرسة المذكورة أعلاه، يقينه في أن المربي وحده لا يسعه أن يصلح كل ما فسد، وأن الأمر لا يقتصر فقط على القيام بتشريعات جديدة، ولكن هذا التدخل يكون مثمرا إلا إذا ارتكز على حالة الرأي العام واستدعته حاجات يشعر بها الناس حقيقة. فيرهن دورها ووظيفتها الطبيعية بالنظر الى الحالة الحرجة التي يمر بها المجتمع في الوقت الحالي، فيقول: " فعلى الرغم من أن المدرسة ظلت في جميع العصور عاملا هاما في انكاء روح الجماعة عند الطفل، بحيث لا يمكننا الاستغناء عنها إلا بصعوبة، وعلى الرغم من أن هذه وظيفتها الطبيعية التي يجب ألا تتخلى عنها مطلقا، فإن للخدمات التي يمكن أن تؤديها اليوم أهمية أجل وأعظم، وذلك بالنظر الى الحالة الحرجة التي يمر بها مجتمعنا في الوقت الحالي".

نخلص من خلال النتائج التي قدمها دوركايم، من خلال التشكيلات الخطابية الخمسة للنص المدروس، ومن خلال مجموع القيم الخبراتية والمعرفية والعلائقية التي بنى بها دوركايم خطابه من خلال النص الأخير والمتعلق بالفرضية التي مفادها تأكيده على مساهمة وتأثير البيئة المدرسية في التعلق بالهيئات الاجتماعية، أن المدرسة يمكن أن تكون بيئة ذات تأثير ايجابي في التعلق بالهيئات الاجتماعية إذا تحقق ما يلي:

1- الميول الغيرية لدى الطفل: وهذا الميل يتحقق بتعويد الطفل على العادات المنتظمة داخل الصف الدراسي الذي هو جزء من المدرسة، وقد تناولها دوركايم بإسهاب كبير من خلال دراسة الميول، وصك في ذلك مدلولاً جديداً للميول مبني على مبدأ الأشياء المرتبطة بها، بعد أن عدل عن مدلولها المبني على مبدأ اللذة الذي كان شائعا قبله.

2- الميل للحياة الجمعية ومحاربة كل نزعة فردية، وذلك بالاعتماد على نسق وسط (المدرسة) بين النسق الأسري ونسق المجتمع السياسي، ضمانا لاستقرار وتوازن البناء الاجتماعي الذي تعرض لهزات نتيجة الفترة الملكية وفترة الثورة. فهو لم يلغي الأنساق الأخرى من المساهمة والمساندة وخلق التوازن، إلا أن دور ووظيفة المدرسة كنسق للتجانس والتوازن أقوى وأفضل وذلك عائد لطبيعتها ولجملة الخصائص البنائية والوظيفية.

3- راهن على استخدام البيئة المدرسية نظير خصائصها البنائية والوظيفية لضمان اكتساب الروح الجمعية والانخراط في الحياة الاجتماعية للطفل لاستعداده للتعلم بالهياآت الاجتماعية ومنها الوطن والانسانية جمعاء.

والنتيجة من خلال هذه النتائج أن الفرض يتحقق في ظل تظافر هاته الحقائق الثلاثة المذكورة، وتكون بذلك البيئة المدرسية أداة تأثير في التعلم بالهياآت الاجتماعية.

2- مناقشة نتائج الدراسة على ضوء المقاربات السوسيولوجية:

من الشروط العلمية والأكاديمية في تناول أي دراسة أو موضوع بحث، يفترض على الباحث تبني نموذج نظري واضح يعتمد عليه كخلفية يتوافق مع متطلبات اختيار فرضيات البحث، وحتى المسلمات التي ينطلق منها في بناء تصوره الخاص لموضوع الدراسة. ومن لطائف الحال في هاته الدراسة، أنها تتناول تحليل خطاب سوسيولوجي لمقاربة نظرية في حد ذاتها، والمتمثلة في البراديغم التوازني في سوسيولوجيا التربية، فلا يتطلب الأمر كبير عناء في البحث عن الخلفية النظرية، بل هي في حد ذاتها تمثل الجزء الأكبر لموضوع الدراسة. والبراديغم التوازني ثم تناوله بإسهاب وتفصيل أكثر في الجزء النظري¹. وسيتركز بحثنا في رصد نقاط التوافق بين ما قدمه دوركايم من خلال خطابه التربوي حول التربية الأخلاقية، وبين التصورات العامة للبراديغم التوازني في سوسيولوجيا التربية، التي تمثلها كل من النظرية البنائية الوظيفية التقليدية، ونظرية النظم أو الأنساق، ونظرية رأس المال البشري. وحتى

¹ انظر الفصل الثالث من الدراسة.

يكون لبحثنا القيمة المنهجية سنرصد من خلال هذا البراديغم لأهم طروحات وآراء كبار ممثليه من علماء اجتماع التربية البارزين وهم: جون ديوي، وكارل مانهايم.

• نظرية جون ديوي في إطار البراديغم التوازني:

تناول جون ديوي خلال نظريته البراغماتية لنوع من المقارنة بين التعليم الرسمي الذي يتم في المؤسسات الرسمية للدولة، بداية من المدرسة الى الجامعة، وهو المتغير الذي تبنته الدراسة الحالية تحت مفهوم خطاب البراديغم التوازني في سوسيولوجيا التربية. والتعليم العادي الذي يتم عموما في الحياة الاجتماعية، أو ضمن مختلف التنظيمات الاجتماعية الأخرى، والذي نجد له كذلك حضورا في دراستنا، وقد أشار إليه دوركايم خلال خطابه، ولو بصورة خفيفة و سطحية.

نرصد جملة القضايا التي طرحها جون ديوي في خطابه تتفق تماما مع ما جاء في خطاب البراديغم التوازني:

- السياق والمنهج:

يقول عبدالله محمد عبدالرحمان: " يجب أن نوضح المؤثرات الفكرية التي تلازمت مع نشأة أفكار هذا العالم- جون ديوي- حيث أنه ولد تقريبا مع ايميل دوركايم وبالتحديد عام 1859، وجاءت نشأته الأكاديمية في إحدى الجامعات الأمريكية الشهيرة، والتي أصبحت لها مدرسة علمية مميزة، هي مدرسة شيكاغو، والتي تميزت عموما بتبنيها الأسلوب التجريبي في دراساتها وتحليلاتها التي اتسمت بقدر كبير بالطابع الإمبريقي (الميداني)، الذي يستخدم الملاحظة والتجربة كأدوات بحثية ومنهجية ذات قيمة هامة، علاوة على شغله بالتدريس في جامعات أمريكية أخرى مثل جامعة كولومبيا ونيويورك"¹.

أما فيما يخص التوافق من ناحية المنهج والأسلوب، فجون ديوي لا يختلف كثيرا عن دوركايم في النظرة الشمولية (المايكروسكوبية)، مع وجود بعض التحليلات تتسم بالطابع

¹ عبدالله محمد عبدالرحمان: علم اجتماع التربية الحديث، النشأة التطورية والمداخل النظرية والدراسات الميدانية الحديثة، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية، 2000، ص 157.

الميكروسكوبي. يقول عبدالله محمد عبدالرحمان: " كما جاءت أهمية كتابات ديوي باعتباره رائد التربويين المحدثين، خاصة وأنه عاش حتى عام 1952، ليسهم بالعديد من الدراسات المتعددة، كما جاءت معظم هذه التحليلات لتأخذ الطابع التحليلي الشامل (الميكروسكوبي)، بالإضافة الى أن هناك جانب آخر من تحليلاته تتسم في نفس الوقت، بالتحليلات الاجتماعية الميكروسكوبية، خاصة عندما تناول قضايا مثل المدرسة، البيئة المدرسية، أو البيئة الاجتماعية أو الوسط الاجتماعي للتعليم أو التربية بصورة أساسية".¹

- تحديد العلاقة بين المدرسة والمجتمع (المجتمع السياسي):

لقد تناول جون ديوي قضية العلاقة بين المدرسة والمجتمع، تقريبا بنفس الصورة التي تناولها إميل دوركايم من خلال كتابه التربية الاخلاقية. يقول عبدالله محمد عبدالرحمان، من خلال كتاب جون ديوي «الديموقراطية والتعليم»: " وإن كنا نلاحظ أن كتابه «الديموقراطية والتعليم»، تضمن كثيرا من رؤيته التصورية والفكرية خاصة عن العلاقة بين المدرسة والمجتمع، فنجد أنه أولا يناقش قضية التربية باعتبارها شيء أساسي للحياة، خاصة وأن التربية تعتبر وسيلة للاتصال والتحول من مرحلة عمرية الى مرحلة أخرى"². لقد ركز جون ديوي، على أهمية التعليم والتربية كوسيلة للاتصال المعرفي والثقافي واكتساب الحياة الاجتماعية بالنسبة للفرد، تلك الوسيلة التي تمنحها الجماعة الاجتماعية لأعضائها باعتبارهم أفراد داخل هذه الجماعة. وتجيء عملية الاكتساب التعليمي أو التربوي عن طريق ميكانيزمات أو وسائل متعددة مثل القيام بأداء الأشياء، والتفكير والشعور من الجيل الأكبر الى الجيل الأصغر سنا. مثلما أكد دوركايم أن دور البيئة المدرسية هو جعل الطفل يتعلق بالهيئات الاجتماعية وبالتالي بالمجتمع السياسي، ليصل أخيرا الى اكتساب الميل للحياة الجمعية، فإن جون ديوي كذلك يؤكد على أن استمرارية الحياة الاجتماعية لا يمكن أن تدوم عن طريق اكتسابها بواسطة التدريس أو التعليم من قبل أفراد الجماعات الاجتماعية، ولكن تستمر أيضا

¹ عبدالله محمد عبدالرحمان: المرجع السابق، ص 157.

² المرجع نفسه: ص 158.

الحياة الاجتماعية عن طريق وجود الأفراد ومعيشتهم سوياً، وهو ما يؤكد الاتفاق في تأكيد الحياة الجمعية ولو من وجهتين مختلفتين بعض الشيء.

- المماثلة العضوية:

مثلاً التجأ دوركايم في العديد من المرات لتوضيح وتأكيده آراءه وتصورات بالاجتماع الى المماثلة العضوية (البيولوجية) وتشبيه بعض السلوك الحيواني بما هو موجود لدى البشر، فذلك جون ديوي يلتجأ في تحليلاته الى المماثلات العضوية، فنجد من ذلك مثلاً: " وإن كان في نفس الوقت، يعقد أنواع من المقارنات بين المجتمع البشري والمجتمعات والكائنات الحية الأخرى في الواقع. وتعد هذه القضية إحدى السمات الغالبة التي ظهرت في المجتمعات الأوروبية حيث نجد كيف كان يستخدم العلماء الاجتماعيين تصوراتهم في توضيح أفكارهم وذلك بالاستعارة من التحليلات البيولوجية وبعلم الأحياء بصورة خاصة. وهذا ما ظهر بوضوح في تحليلات هيربرت سبنسر عن المماثلة البيولوجية والتي انتشرت أفكارها في المجتمعات الغربية خلال ظهور أفكار جون ديوي على سبيل المثال، والذي استعار الكثير من علم الأحياء في عقد مقارنات كبيرة لاكتساب عملية التعليم والتنشئة، والسلوك ونوعية الحياة الاجتماعية والحيوانية بصورة مميزة".

- الإقرار بوجود الأشكال الأولى للمجتمع المدرسي في المجتمع البدائي:

من النتائج المتفق عليها بين جون ديوي ودوركايم الإقرار بوجود الأشكال الأولى للمجتمع المدرسي، من خلال المجتمع البدائي. فقد أقر دوركايم مثلاً تم تحليله من خلال النصوص بوجود الأشكال الأولى للمجتمع المدرسي، من خلال المجتمع البدائي، وجون ديوي يتفق مع هذا الطرح ويقره، حيث يتناول قضية التعليم الرسمي وكيفية اكتسابها وأهميتها بالنسبة للأفراد أو الحياة الاجتماعية بصورة عامة. خاصة وأن عملية التعليم العادي أو التعليم غير الرسمي لا يمكن تطويرها إلا عن طريق العديد من الميكانيزمات والوسائل الأخرى، ولا سيما وسيلة التدريب، التي لا يمكن أن تتم إلا بواسطة النظام التعليمي أو دور المدرسة بصورة خاصة. يحاول جون ديوي أن يشير الى هذا الدور عن طريق عقد نوع من المقارنات الهامة بين المدرسة كنظام أو مؤسسة تعليمية في الثقافات المتقدمة والثقافات البدائية أو المتخلفة: " حيث تتم عملية التعليم واكتساب أنماط المعرفة في الجماعات البدائية

عن طريق تعليم عادات وسلوكيات الكبار الى الصغار بطريق عفوية أو تلقائية أو طبيعية، أو ما يمكن أن يسمى بالتعليم عن طريق التقليد أو المحاكاة وهذا ما يتم بالفعل في تعلم الشعور والعواطف والانفعالات والتي تتم بصورة مباشرة أو غير مباشرة¹.

- التأكيد على الوظيفة الاجتماعية للمدرسة ومساهمتها في التغير الاجتماعي:

لقد أكد دوركايم على دور البيئة المدرسية كأداة للتأثير في التعلق بالهيئات الاجتماعية، وذلك نظرا لخصائصها وأدوارها ووظيفتها الاجتماعية، يتفق جون ديوي كذلك مع هذا الطرح، وذلك من خلال: " مناقشته لدور أو الوظيفة الاجتماعية للتربية، حيث حاول أن يفسر طبيعة ومعنى البيئة الاجتماعية، التي تتم فيها عملية التعلم أو التربية، والتي تغير طبيعة المجتمع المحلي والحياة الاجتماعية التي توجد بها الجماعات والأفراد. كما يسعى لتفسير مضمون عملية التربية، وما هي أهم مكوناتها وعناصرها الأساسية، وكيفية تشكيل هذه العملية داخل البيئة الاجتماعية، والتي تؤدي الى اكتساب المعلومات وأنماط الخبرة بواسطة الأجيال الناشئة وبصورة تدريجية².

• نظرية كارل مانهايم في اطار البراديغم التوازني:

يعتبر كارل مانهايم من علماء الاجتماع الوظيفيين، لأن ظهور أفكاره تلازمت مع تطور النزعة البنائية الوظيفية، لا سيما في النصف الأول من القرن العشرين. لقد تناول كارل مانهايم بالدراسة لمتغير مهم جدا، وهو مفهوم الديمقراطية من خلال كتابه « تشخيص عصرنا»، حيث يشير بوضوح لكيفية تحليل أمراض ومشكلات المجتمع الحديث، والعمل على تقديم الحلول والعلاج اللازم لها، وذلك عن طريق التربية وضرورة وضع خطط وبرامج تعليمية وتربوية من أجل بناء مجتمع أفضل. ويكون هذا المجتمع مجتمعا ديموقراطيا وبعيدا عن التطرف السياسي(الدكتاتورية).

¹ عبد الله محمد عبد الرحمن: مرجع سابق، ص 161.

² المرجع نفسه: ص 164.

لقد تصور مانهايم أن التربية من خلال المدرسة باعتبارها وسيلة وأداة لظهور المجتمع الديمقراطي السليم والبعيد عن مجموعة المشكلات المرضية التي لازمت المجتمع الرأسمالي الغربي الذي لاحظته بوضوح في كل من بريطانيا والولايات المتحدة.

من خلال طرح مفهوم المجتمع الديمقراطي عن طريق التربية، نرصد نقطة اتفاق جوهرية مع ما طرحه دوركايم، من خلال الفقرة التالية: " وعن طريق التربية وزيادة مستويات التعليم يمكن ظهور المجتمع الديمقراطي والتخطيط له، ولا سيما الاهتمام والتركيز على الشعور بالقيم، كما تصور أيضا أن تحقيق الديمقراطية، لا يمكن أن تتم إلا عن طريق ظهور ديموقراطية الذات، وخاصة احترام الفرد للنظام"¹. فعلاقة الفرد بالنظام تناولها دوركايم من خلال التربية الأخلاقية، وبالمثل تناولها مانهايم لكن من خلال مفهوم الديمقراطية.

لقد قدم دوركايم أحد الحلول للمجتمع الحديث وعن طريق المدرسة بضرورة إحلال تربية أخلاقية جديدة، وهو ما يتفق مع ما طرحه كارل مانهايم، والذي توضحه الفقرة التالية: " رأى مانهايم ضرورة التخلص من عناصر الجهل السياسي والفوضى الديمقراطية عن طريق التربية وزيادة معدلات التعليم، وخلق نوع من الالتزام والمسؤولية بقيمة الحياة العامة والمشاركة وضرورة الشعور بها من قبل الأفراد والجماعات والحكومات"². ويقترح مانهايم في إطار الالتزام والمسؤولية التي قدمهما، بأن: " تكون سبيلا للتخلص من الصراعات. كما يتصور، أن كل ما يحتاجه المجتمع الحديث، هو ظهور نوع من الالتزام الأخلاقي أو بالتحديد ظهور نوع من الأخلاق واحلالها بدلا من الحروب. كما يمكن الاستفادة من نتائج الحروب العالمية وجعل القوى النظامية والسيكولوجية هي القوى الرئيسية المنظمة للمجتمع الديمقراطي الذي يجب أن تسعى الدول والأفراد لإقامته. خاصة وأن الجميع يعيشون ثقافة مجتمعية واحدة، ولا يمكن تحقيق هذا المجتمع أو التمتع بهذه الثقافة ألا عن طريق التعليم والتربية"³.

¹ عبد الله محمد عبد الرحمان: مرجع سابق، ص 167.

² المرجع نفسه: ص 167.

³ المرجع نفسه: ص 167.

وتأتي نقطة الاتفاق الثانية التي طرحها مانهايم، والتي توافق تصورات دوركايم، هي مفهوم بعد المجتمع الديمقراطي، والذي تتحدد من خلاله علاقة الفرد بالمجتمع عن طريق الاحترام والقبول. ثم يطرح مانهايم فكرة التخطيط لظهور المجتمع الديمقراطي والتي تتم حسبه عن طريق حث الأفراد للعيش سويا على أسس سوسيولوجية واجتماعية مشتركة. والفقرة التالية: تؤكد الاتفاق في الوصول الى **التكامل الاجتماعي**، " كما أن تعبئة الأفراد والجماعات للحياة الاجتماعية السليمة لا يمكن أن تتم بذورها إلا عن طريق **التعليم والتربية الاجتماعية**، كأساس رئيسي لتنفيذ عملية التخطيط لظهور المجتمع الديمقراطي، والعمل على توعية كل من القوى والمؤسسات والنظم المجتمعية لخلق نوع من الشخصية الديمقراطية، التي تعد الوسيلة الوحيدة لحدوث **التكامل الاجتماعي** وإعادة بناء المجتمع"¹.

3- مناقشة نتائج الدراسة على ضوء الدراسات السابقة والمشابهة:

بعد أن تم مناقشة نتائج الدراسة على ضوء الفرضيات والمقاربات السوسيولوجية، وتليها الخطوة الأساسية لمعرفة مدى الاتفاق والاختلاف بين النتائج التي توصلت اليها الدراسة موضوع البحث نتائج الدراسات السابقة، وهي مناقشة نتائج الدراسة على ضوء الدراسات السابقة والمشابهة.

ونظرا لما تكتسيه الدراسات السابقة والمشابهة من أهمية بالغة في البحث العلمي، فقد خصصنا لها فصلا مستقلا في الجزء النظري (الفصل الثاني)، وأسهبنا في تحليلها ودراستها، وسنكتفي هنا في مناقشة نتائج أهم الدراسات التي تم تناولها.

* **الدراسة الأولى:** لأوليفي روبول، ترجمة عمر أوكان، بعنوان: " لغة التربية، تحليل الخطاب البيداغوجي"، لقد تم في هذه الدراسة تحليل خمسة أنماط للخطاب البيداغوجي هي: الخطاب الرفض، والخطاب المجدد، والخطاب الوظيفي، والخطاب الإنساني، والخطاب الرسمي، ومن خلال تحليل هذه الخطابات، بينت نتائج الدراسة أن هناك اتفاق في بعض

¹ عبد الله محمد عبد الرحمان: مرجع سابق، ص 168.

النتائج التي توصلت اليها الدراسة مع النتائج التي توصلت اليها الدراسة الحالية، حسب اشكالية كل بحث، ومن النتائج المتفق فيها نرصد ما يلي:

- أكدت الدراسة السابقة على البعد المؤسسي لأي نمط من أنماط الخطاب أكثر من الأغراض البلاغية والأسلوبية والحجاجية وغيرها. وهذا يتفق مع الخطاب التربوي الدوركايمي موضوع الدراسة الحالية، فقد كان مؤسس ومدعوم بجهة رسمية هي الجامعة، ويخدم مصالح النظام الاجتماعي.

- فيما يخص خصائص الخطاب التي توافق خصائص الخطاب التربوي الدوركايمي، فمن بين الخطابات الخمسة المذكورة، يأتي الخطاب الانساني، حيث يحمل خصائص التجديد، والتناغم مع السياق الخارجي، وتطابقه مع الأهداف، حيث نادى بالأخلاق العلمانية، ورفض كل أشكال الممارسات السابقة في عهد الملكية.

- لقد استطاعت الدراسة السابقة فيما يتصل بالخصائص العامة للخطابات المدروسة والسياق السوسيو تربوي، أن تشترك وتتفق مع الخطاب التربوي الدوركايمي في النزوع نحو الإصلاح البيداغوجي للنظام التربوي، رغم اختلاف المنطلقات والتصورات الايديولوجية، وقد أكدت على وجود نفس الخصائص في الخطاب البيداغوجي وذلك يعود لوجود بعض القواسم المشتركة بين مدونتي البحث للدراستين، منها: الانتماء لنفس المجتمع الفرنسي، وما تحمله من قواسم مشتركة، كوحدة الماضي والحاضر المشترك، والمنظومة الأخلاقية والدينية، ومنها كذلك: معايشة المجتمع الفرنسي لنفس الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، رغم اختلاف الإطار الزمني.

- فيما يخص لغة الخطاب، بينت الدراسة السابقة وجود قواسم مشتركة بين منتجي الخطاب ولغة ايميل دوركايم، كالاتماد على المفاهيم العلمية والأكاديمية، وإثراء الخطاب بالحقول الدلالية لأهم المفاهيم التي يريد المنتج التأثير بها على المتلقي، ولا غرابة في ذلك كون أوليفي روبرول أحد فلاسفة اللغة والتربية، وهو أحد أعمدة جامعة السوربون، فهو يقاسم دوركايم في الثقافة والفكر واللغة.

* الدراسة الثانية: لعبد الرحيم محمد الصديق البخيت، بعنوان: " الخطاب التربوي مقابل الخطاب السياسي في التغير الاجتماعي"، وقد توصلت الدراسة الى تأكيد تجليات التغير الاجتماعي من خلال الخطاب المجتمعي التربوي والسياسي، وبمدى تأثير الخطاب التربوي في التغير الاجتماعي وعلاقته بالبناء الاجتماعي، وهو ما يتفق مع الخطاب التربوي الدوركيمي، في سعيه لإصلاح المنظومة الأخلاقية عن طريق النظام التربوي، مدعوما مؤسسيا بالجامعة الحاضنة للخطاب، وبالتالي الدفع بالتغير الاجتماعي عن طريق الخطابين التربوي والسياسي.

- أكدت الدراسة السابقة أن العملية التربوية (النظام التربوي) هي أهم العوامل التي يقوم عليها التغير الاجتماعي، وأن أي عملية تقف خلفها فلسفة معينة، وهو ما يتفق بجلاء مع تأكيد دوركايم على أهمية المدرسة كبيئة للتأثير في التعلق بالهياآت الاجتماعية، وعامل مهم في الخضوع لروح النظام الاجتماعي، مما يؤكد الحفاظ على النظام الاجتماعي.

- أكدت الدراسة السابقة على أن أي تفكير في غايات التربية لا يمكن أن يكون في عصرنا، إلا تفكيراً عميقاً في أزمة القيم والمؤسسات الاجتماعية الثانوية وراء التربية، كما أنه لا يمكن لهذا التفكير أن يكون مرتبطاً بالتاريخ والثقافة الماضية، وثمة قواعد ومعايير يضعها المجتمع، ولا بد أن يتخذها الناس مثل عليا، وأن يطبقوها دائماً، وهو ما يتفق مع آراء وتصورات دوركايم في أن وجود المدرسة كنسق وسط بين الأسرة والمجتمع السياسي، لابد أن يحظى بقبول المجتمع، وأن الضرورة تقتضي عدم بعث التجمعات والمجتمعات الماضية، لأنها لا تتماشى مع خصائص وروح النظام الاجتماعي الحالي.

* الدراسة الثالثة: لمحمد مصطفى كلاب، بعنوان: " أبعاد الخطاب التربوي في شعر عبد الخالق العف". فمن بين ما توصلت إليه هذه الدراسة، هو تحليل أبعاد الخطاب التربوي من خلال منظومة شعرية لعبد الخالق العف، والوقوف على أبرز صوره المتمثلة في الأبعاد الروحية، والأخلاقية والوجدانية والاجتماعية، والحضارية والإنسانية والسياسية، وهو ما يتفق مع الخطاب التربوي الدوركيمي، خاصة في البعد الأخلاقي والإنساني، فمجل ما كان ينشده دوركايم هو تجسيد فكرة الإنسانية من خلال الميول الغيرية.

- من خلال السياق العام للنص، يتجلى أن عبد القادر العف يجنح الى فكر توازني يتأرجح بين الأصالة والمعاصرة، وهو ما يتفق مع تصورات وآراء دوركايم في الحفاظ على بعض المصادر السابقة وتجديدها وفق مقتضيات الحال، وبعث بعض المؤثرات الثقافية بما يتماشى ومعطيات الراهن، والتمسك بالمعطيات الإصلاحية الجديدة مسايرة للأوضاع الراهنة.
- تجلي معاني والفاظ وردت في الدراسة السابقة مثل: التفاعل، والانسجام، والإيحاء، والتأثير، والروحية، والسياسية، وغيرها، وهو ما نلمسه كذلك في نصوص الخطاب التربوي الدوركايمي بوفرة، من خلال الحقول الدلالية، تتم على تطابق في الآراء والأهداف.
- ومن النتائج التي قدمتها الدراسة السابقة كذلك واتفقت في مجملها مع ما جاء في الخطاب التربوي الدوركايمي، هي ضرورة التحلي بالأخلاق والفضيلة والحس الجماعي، والسعي لجعل التربية، من خلال المدرسة، أعلى غايات المنفعة للفرد والمجتمع وللنظام الاجتماعي برمته، وكذلك لتعميم الفعل الإنساني النبيل.

الخاتمة

بعد أن تم التناول بالدراسة والتحليل لثلاثة نصوص من كتاب التربية الأخلاقية لإيميل دوركايم، وهو المتن الذي تم اختياره كي يستجيب لمتطلبات البحث وفروضة وإشكاليته. باعتبار أن منتجه - إيميل دوركايم - يمثل أحد الأقطاب البارزين في التيار البنائي الوظيفي التقليدي في سوسيولوجيا التربية، هذا التيار الذي ينتمي للنموذج الإرشادي التوازني والمتمثل في البراديغم التوازني في سوسيولوجيا التربية. وقد حافظ دوركايم على أن يكون خطابه توازني ضمن إطار البراديغم المذكور، وذلك بأن قدم آراءه وتصوراته من أجل خدمة النظام الاجتماعي من جهة، ومن أجل تحقيق المطالب الاجتماعية ومتطلبات المرحلة الراهنة و ضرورات المحافظة على البناء الاجتماعي من جهة أخرى، بأسلوب ومنهج سوسيولوجي مبني على مفاهيم ومسلمات التحليل الشمولي (الماكروسوسيولوجي).

لقد استطاع دوركايم من خلال النتائج التي قدمها، أن يثبت أن النظام المدرسي يؤثر و يساهم بصورة مباشرة أو غير مباشرة في الخضوع لروح النظام الاجتماعي، وذلك بما يملك النشاط المدرسي من خصائص ومميزات التأثير على نفسية وشعور الطفل غير المتزنة في بداية انخراطه في الحياة المدرسية، بجعله يكتسب عنصر الخضوع لروح النظام بعد تهذيب نفسيته وتسهيل التحكم فيها، عن طريق استغلال ما للعادة من تأثير على حياة الطفل النفسية والعقلية، وكذلك بما للإيحاء المشوب بصيغة الأمر من قدرة على التطويع والقبول. وقد استعان دوركايم بعلم نفس الطفل في تحقيق غرضه، بعدما كان معارضا لنتائج علم النفس ومحذرا من عواقب استخدامه.

بنفس ما قام به في تحقيق الفرض الأول، والمتمثل في غرس روح الخضوع للنظام عن طريق النشاط المدرسي. اهتدى دوركايم الى دراسة الميول (الغيرية والأنانية) لدى الطفل، من أجل أن يثبت أن البيئة المدرسية هي الفضاء الأنسب في جعل الطفل غريبا، وذلك من أجل إعداده للتعلم بالهياكل الاجتماعية لاحقا، فتناول دراسة الميول بأسلوب سوسيولوجي توازني، متخذا من دحض الآراء السابقة حولها، والتي كانت شائعة آنذاك، والمبنية على مسلمات

نفسية بحتة، بأن الطفل أناني محض وأن الغيرية لديه لا تمثل إلا ما يشبع لذته. ليصل الى نتيجة مؤداها أن الطفل يكون غيريا عن طريق ما يحيط به من أشياء وموجودات العالم المادي والاجتماعي، إذا ما نجحنا في تدريبه بالكيفية اللازمة، بالتكرار والتعود على العادات والتقاليد ذات الطابع الجمعي، وأن الوسيلة الوحيدة الأفضل القادرة على جعل الطفل يميل الى الروح الجمعية هي المدرسة، لأنها تمثل نسقا وسطا بين نسقي الأسرة والمجتمع السياسي وهي- المدرسة- تملك من المقومات والخصائص البنائية ما يؤهلها أن تكون أداة تأثير على الطفل، وتكسبه بذلك أنماط التفكير والسلوك الجماعي، الذي كان يفتقدها لدى الأسرة.

وخلاصة النتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال الخطاب التربوي الدوركايي، أنه يسعى من خلال مشروعه التربوي، لبعث منظومة أخلاقية جديدة مبنية على المبادئ العلمانية، مستبعدا من خلالها كل المصادر المثالية التقليدية للأخلاق ذات المنشأ الديني، مدعوما في ذلك أيديولوجيا بخيارات النظام الاجتماعي السياسية عن طريق المؤسسة الجامعية التي كان يحاضر فيها. وقد اتخذ دوركايم من ثنائيات (الطفل، المدرسة)، (الفرد، المجتمع)، (الغيرية، الانانية)، (العادة، الإيحاء)، وغيرها من الثنائيات كمفاتيح لمنهجه السوسيولوجي التوازني، في أن فروضه التي طرحها يمكن أن تتحقق، وذلك بأن النظام المدرسي يساهم و يؤثر في الخضوع للنظام الاجتماعي بغرس روح الخضوع للنظام في شعور الطفل وعقليته. وبأن البيئة المدرسية كذلك تؤثر وتساهم في التعلق بالهيئات الاجتماعية، في جعل الطفل غيري ويميل الى الروح الجمعية في تفكيره وسلوكه وتصرفاته. وبالجمللة فإن دوركايم يسعى من خلال تحقيق هذين الفرضين، بأن يجعل من النسق المدرسي أداة تأثير تساهم في الحفاظ على النظام الاجتماعي القائم، ومن ثم تحقيق التكامل والاستقرار بين الأنساق الثلاثة الكبرى في البناء الاجتماعي(الأسرة، المدرسة، المجتمع السياسي).

وقد حققت لنا الدراسة جملة هاته النتائج عن طريق تطبيق مقارنة التحليل النقدي للخطاب، وقد حاولنا تطبيقها وفق ما طرحها ممثلها الأول نورمان فيركلاف. نعلم أن عملنا البحثي هذا لازالت تشوبه عدة نقائص، ولم يصل بعد الى درجة النضج المطلوبة، وذلك لحدثة المنهج المطبق، وعدم الاتفاق على خطواته المنهجية لحد الآن، واختلاف خطواته بحسب طبيعة الخطاب المدروس، وكذلك لصعوبة أسلوبه التأويلي واشتراكه مع أساليب لسانية أخرى خارج التخصص، تتطلب خبرة وممارسة أطول، فهو بهذا لا يزال مفتوح لاجتهادات أعمق وأدق في المستقبل، نأمل من وراءها بتكثيف الاهتمام ببحوث التحليل النقدي للخطاب مستقبلا لإثراء الرصيد المعرفي والأكاديمي في حقل السوسولوجيا.

قائمة المراجع

قائمة المصادر والمراجع

1. إبراهيم إبراشي: المنهج العلمي وتطبيقاته في العلوم الاجتماعية، دار الشروق، عمان، 2008.
2. أبو الفتوح أبو هريرة، حميدة جرو: الوظيفة الاجتماعية للمنهاج التربوي من منظور دوركايم، منشورات مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة، مجلة دفاتر المخبر، العدد 01، جانفي 2016، جامعة محمد خيضر، بسكرة، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية.
3. أحمد موسى بدوي: الأبعاد الاجتماعية لإنتاج واكتساب المعرفة، حالة علم الاجتماع في الجامعات المصرية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2009.
4. أوليفي روبول، لغة التربية، تحليل الخطاب البيداغوجي، ترجمة عمر أوكان، دار افريقيا الشرق، بيروت، 2012.
5. ايمان عبد الحميد محمد الدباغ: الخطاب التربوي لغانم حمودات في مرحلة ما بعد الحداثة، مجلة دراسات موصلية، جامعة الموصل، العراق ، 2014، العدد 43.
6. ايميل دوركايم: التربية الأخلاقية، ترجمة محمد بدوي، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2015.
7. ايميل دوركايم: التربية والمجتمع، ترجمة علي أسعد وطفة، دار معد للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، 1996.
8. باتريك شارودو، دومينيك منغنو: معجم تحليل الخطاب، ترجمة عبدالقادر المهيري، المركز القومي للترجمة، تونس، 2016.
9. بشير ابرير: دراسات في تحليل الخطاب غير الأدبي، جامعة عنابة، قسم اللغة العربية و آدابها، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2010.
10. توين فان دايك: الخطاب والسلطة، ترجمة غيداء العلي، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2014.
11. جلال غربول السناد: علم الاجتماع التربوي، دار الاعصار العلمي للنشر و التوزيع، عمان، 2014.

12. جمعان بن عبدالكريم: من تحليل الخطاب الى تحليل الخطاب النقدي، مناهج ونظريات، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، 2016.
13. جينيفر م ليمان: تفكيك دوركايم، نقد ما بعد بعد بنيوي، ترجمة محمود أحمد عبدالله وآخرون، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2013.
14. حفيظة مخنفر: خطاب الحياة اليومية لدى الطالب الجامعي بين الخطاب التربوي والمجتمعي، دراسة ميدانية لعينة من الأحياء الجامعية، شهادة دكتوراه العلوم في علم اجتماع التربية، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف2، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، 2018.
15. حماني حسن: الأجهزة المفاهيمية للتحليل النقدي للخطاب، الخطاب والسلطة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد03، العدد 10، ديسمبر 2019، الكلية المتعددة التخصصات، المغرب.
16. حورية رزقي: لغة الخطاب التربوي في صحيح البخاري بين التبليغ والتداول، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، 2018.
17. خالد أوزينة: مكانة التربية في سوسيولوجيا دوركايم، دراسة إبستمولوجية تحليلية، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلد 15، عدد 26، 2018.
18. خالد حامد: مدخل الى علم الاجتماع، دار جسر للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر، 2012.
19. خالد حوير شمس: عهد الإمام علي رضي الله عنه لمالك الأشتر، دراسة في هدي التحليل النقدي للخطاب، مجلة المبين، السنة الثانية، العدد 04، 2017، كلية الآداب، جامعة ذي قار، العراق.
20. خالد مسعودة: التربية والبيداغوجيا في فكر ايميل دوركايم، مركز جيل البحث العلمي، جامعة زيان عاشور، الجلفة، 2019، العدد 30 فبراير.
21. الخطاب التربوي مقابل الخطاب السياسي في التغير الاجتماعي، منظور فلسفي اسلامي، رسالة ماجستير في الفلسفة، كلية الدراسات العليا في الآداب، جامعة الخرطوم، 2007.
22. خليل احمد خليل: المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع، دار الحداثة للطباعة والنشر، بيروت، 1984.

23. دينكن ميشيل: معجم علم الاجتماع، ترجمة احسان محمد الحسن، دار الرشيد للنشر، بغداد، 1980.
24. ذياب علي عيوش: النظرية الاجتماعية المحدثه، دراسة نقدية لموقف نظريات التوازن في علم الاجتماع من قضايا التغير والصراع، مطبعة دار الايتام الاسلامية، القدس، 1982.
25. رانا خلف: النساء في وسائل الإعلام السورية الناشئة، تحليل نقدي للخطاب الإعلامي 2011-2016، ارنهيم- هولندا، 2016.
26. روث بريز: التحليل النقدي للخطاب ونقاده، ترجمة أمحمد الملاخ، العدد 23، مارس 2019، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات آدابها، المملكة العربية السعودية.
27. زكريا الابراهيمي: ايميل دوركايم والتأسيس السوسيولوجي للحدثا، مؤمنون بلا حدود، مؤسسة الدراسات والأبحاث، قسم الفلسفة والعلوم الانسانية، الرباط، 2016.
28. سامي شهاب أحمد: البعد التداولي في الخطاب النقدي عند المبرد، كتاب الكامل في اللغة والأدب أنموذجا، مجلة ديالي، العدد 51، 2016، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة كركوك، العراق.
29. سبرطعي مراد: المقاربة الغربية للظاهرة التربوية، دراسة نقدية لأبرز المداخل النظرية في علم اجتماع التربية، رسالة دكتوراه في علم اجتماع التربية، 2018، جامعة بسكرة.
30. السيد حنفي عوض: التربية وعالم المعرفة، دراسات في علم الاجتماع التربوي، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 2013.
31. شبل بدران، حسن البيلاوي: علم اجتماع التربية المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1997.
32. صلاح الدين شروخ: علم الاجتماع التربوي، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، 2004.
33. طارق السيد: أساسيات في علم الاجتماع المدرسي، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، 2007.
34. عبد الباسط عبد المعطي: اتجاهات نظرية في علم الاجتماع، مجلة عالم المعرفة، عدد 44، أغسطس، 1981، الكويت.
35. عبد الحليم بن عيسى: مقومات فعل التأثير والاقناع في العملية الحجاجية، مجلة دراسات انسانية واجتماعية، جامعة وهران 2، المجلد 9، العدد 1، 16 جانفي 2020.

36. عبد الرحمان بودرع: في تحليل الخطاب الاجتماعي والسياسي، قضايا ونماذج من الواقع العربي المعاصر، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، 2015.
37. عبد الغني عماد: علم اجتماع التربية، الاتجاهات والمدارس والمقاربات، منتدى المعارف، بيروت، 2017.
38. عبد الله شمت المجيدل، علي أسعد وطفة: دراسات في سوسيولوجيا التربية، دار الإعمار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، 2015.
39. عبدالله حسن عبدالله القايد: التحليل النقدي للخطاب، الخطاب الإعلامي للدول المحاصرة لقطر مثالا، أطروحة ماجستير في اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم، جامعة قطر، 2019.
40. عبدالله شمت المجيدل، علي أسعد وطفة: دراسات في سوسيولوجيا التربية، دار الإعمار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، 2015.
41. عبدالله محمد عبدالرحمان: النظرية في علم الاجتماع، النظرية الكلاسيكية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2006.
42. علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب: علم الاجتماع المدرسي، بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 2004.
43. علي أسعد وطفة: التربية الأخلاقية في سوسيولوجيا دوركايم، مقال منشور بتاريخ 2020/08/28، موقع التنويري. [http:// Altanweeri.net](http://Altanweeri.net)
44. علي الحوات: النظرية الاجتماعية، اتجاهات أساسية، منشورات شركة الجا، 1998، مالطا.
45. علي عبد الكاظم كامل الفتلاوي: مفهوم التوازن في نظريات ومدارس علم الاجتماع، كلية الآداب بني الوليد، قسم علم الاجتماع، مجلة المنتدى الجامعي، العدد الثالث، 2013.
46. فان دايك: من نحو النص إلى تحليل الخطاب النقدي، ترجمة أحمد الواحي، مجلة فصول، العدد 77، مارس 2010، جامعة عين شمس، كلية الآداب، مصر.
47. كمال عبد المجيد الزيات: العمل وعلم الاجتماع المهني، دار غريب، القاهرة، 2001.

48. ماريان يورغنسن، لويز فيليبس: تحليل الخطاب، النظرية المنهج، ترجمة شوقي بوعناني، هيئة البحرين للثقافة والآثار، المنامة، 2019.
49. محمد المرصفي: اجتماعيات التربية، دار الهجرة للنشر والتوزيع، القاهرة، 2010.
50. محمد زيان: مساهمة ايميل دوركايم في سوسيولوجيا التربية، مجلة انثروبولوجيا، مجلد 05، عدد 09، 2019، جامعة الشلف، الجزائر.
51. محمد عبد الكريم الحوراني: النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، التوازن التفاضلي صيغة توليفيه بين الوظيفة والصراع، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، 2008.
52. محمد مصطفى كلاب: أبعاد الخطاب التربوي في شعر عبد الخالق العف، كلية الآداب، قسم اللغة العربية، الجامعة الإسلامية، غزة، مجلة الدراسات الإسلامية، المجلد 17، العدد الأول، جانفي 2009.
53. محمد يطاوي: المرجعية اللسانية في التحليل النقدي للخطاب (في الأصول والمناهج)، مجلة سياقات، المجلد الثالث، العدد الأول، أفريل. 2018، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة السلطان مولاي سليمان، المغرب.
54. محمد يطاوي: مؤلف جماعي، التحليل النقدي للخطاب، مفاهيم ومجالات وتطبيقات، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، برلين، 2019.
55. مصطفى محسن: الخطاب الاصلاحى التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري، رؤية سوسيولوجية نقدية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1999.
56. نقولا تيمما شيف: نظرية علم الاجتماع، طبيعتها وتطورها، ترجمة محمود عودة وآخرون، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الخامسة، 1978.
57. نورمان فيركلاف: اللغة والسلطة، ترجمة محمد عناني، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2016.
58. نورمان فيركلاف: تحليل الخطاب، التحليل النصي في البحث الاجتماعي، ترجمة طلال وهبة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2009.

60. Baker- Paul, 2006, Using Corpora in Discourse Analysis, London, Continuum.
61. Dews, P. 1987: Logics of Disintegration. London: Verso
62. Durkheim Emil, Education et Sociologie, P. U. F. Paris 1920.
63. Easton, D: The Political System, Knopf, New York, 1953.
64. Foucault Michel, 1980, Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977, Translated by Colin Gordon, Pantheon Books, P 194.
65. Foucault Michel. 1972, The Archeology of Knowledge, London: Tavistok Publication.
66. Jager, Siegfried and Maier, Florentine, 2009: Theoretical and methodological aspects of Foucauldian critical discourse analysis and dispositive analysis. In Wodak, Ruth and Mayer, Michael (Eds) Methods of CDA. London: Sage.
67. Morrisse, M. (Ed), The American Heritage Dictionary of English Language, Houghton Mifflin Company, Boston, 1981, p.442
68. Partington- Alain, corpus linguistics: what is it and what it can do?, published on line in: [http://www.academia.edu/1780003/Corpus Linguistics](http://www.academia.edu/1780003/Corpus_Linguistics) What is it and What it can do.
69. Paul Baker and Sibonil Ellice, 2011, Key Terms in Discourse Analysis.
70. Reading, H .F, Adictionary of Social Science. Routelage and Kegan Paul, London- Boston and Hently, 1978.
71. Reiner Keller: L'analyse de discours comme Le sociologie de la connaissance, journal << language et société>> n:120, (2007), Allemagne.
72. Ruth Vodak and Martin Reisigl, Ltd 2001: Discourse and Racism, in Handbook of Discourse Analysis, Blackwell Publisher.
73. heo Van Leeuwen, 2008: discourse and practice: new Tools for Critical discourse analysis, OXFORD university press.

الملاحق

واجهة كتاب التربية الأخلاقية لإميل دوركايم



المعلومات البيبليوغرافية عن المدونة (كتاب التربية الأخلاقية)

المركز القومي للترجمة

تأسس في أكتوبر ٢٠٠٦ تحت إشراف: جابر عصفور

مدير المركز: أنور مغيث

سلسلة ميراث الترجمة

المشرف على السلسلة: مصطفى لبيب

- العدد: 1886

- التربية الأخلاقية

- إميل دوركايم

- السيد محمد بدوي

- علي عبد الواحد وافي

- محمد الجوهري

- اللغة: الفرنسية

- 2015

هذه ترجمة كتاب:

L'éducation Morale

Par: Emile Durkheim

حقوق الترجمة والنشر بالعربية محفوظة للمركز القومي للترجمة

شارع الجبلية بالأوبرا - الجزيرة - القاهرة. ت: ٢٧٣٥٤٥٢٤ فاكس: ٢٧٣٥٤٥٥٤

El Gabalaya St. Opera House, El Gezira, Cairo.

E-mail: nctegypt@nctegypt.org

Tel: 27354524

Fax: 27354554

بطاقة الفهرسة
إعداد الهيئة العامة لدار الكتب والوثائق القومية
إدارة الشئون الفنية

دوركاييم، إميل، ١٨٥٨ - ١٩١٧
للتربية الأخلاقية / تأليف: إميل دوركاييم، ترجمة: السيد محمد بدوي،
مراجعة: علي عبد الواحد وافي، تقديم: محمد الجوهري؛
ط ١ - القاهرة: المركز القومي للترجمة، ٢٠١٥
٢٩٦ ص، ٢٤ سم
١ - الأخلاق
(أ) بدوي، السيد محمد (مترجم)
(ب) وافي، علي عبد الواحد (مراجع)
(ج) الجوهري، محمد (مقدم)
(د) العنوان
١٧٠

رقم الإيداع: ٢٠١١/٥٣١٨
التزقيم الدولي: 3-506-704-977-978-I.S.B.N
طبع بالهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية

تهدف إصدارات المركز القومي للترجمة إلى تقديم الاتجاهات والمذاهب الفكرية المختلفة
للقارئ العربي وتعريفه بها، والأفكار التي تتضمنها هي اجتهادات أصحابها في ثقافتهم
ولا تعبر بالضرورة عن رأى المركز.

فهرس كتاب التربية الأخلاقية

فهرس الكتاب

صفحة

١

تنبیه

مقدمة

٣

الدرس الأول — الأخلاق غير القائمة على الدين

الجزء الأول

عناصر الحياة الأخلاقية

الدرس الثاني — العنصر الأول للحياة الأخلاقية : روح الخضوع للنظام ١٨

الدرس الثالث — روح الخضوع للنظام (تابع) . ٣٤

الدرس الرابع — روح الخضوع للنظام (خاتمة) — العنصر الثاني للحياة

الأخلاقية : التعلق بالهيئات الاجتماعية . ٤٨

الدرس الخامس — العنصر الثاني للروح الأخلاقية (تابع) . ٦٤

الدرس السادس — العنصر الثاني للروح الأخلاقية (خاتمة) .

الصلوات والوحدة بين المنصرين . ٧٩

الدرس السابع — خلاصة البحث في المنصرين الأولين للحياة الأخلاقية

المنصر الثالث : استقلال الإرادة . ٩٣

الدرس الثامن — المنصر الثالث للروح الأخلاقية (خاتمة) . ١٠٨

الجزء الثاني

كيف نكون العناصر الأخلاقية عند الطفل

أولا — روح الخضوع للنظام

الدرس التاسع — النظام وعلاقته بعلم نفس الطفل . ١٢٤

الدرس العاشر — النظام المدرسي . ١٣٩

صفحة	
١٥٣	لحادى عشر — العقوبات المدرسية .
١٧٠	ثانى عشر — العقوبات المدرسية (تابع) .
١٨٧	ثالث عشر — العقوبات المدرسية نهاية — المكافآت .
	ثانيا — التعلق بالهيئات الاجتماعية
٢٠٤	رابع عشر — الغيرية عند الطفل .
٢١٩	خامس عشر — تأثير البيئة المدرسية .
٢٣٢	سادس عشر — البيئة المدرسية (خاتمة) — تدريس العلوم .
٢٤٧	سابع عشر — تدريس العلوم (خاتمة) .
٢٦١	ثامن عشر — الثقافة الفنية — تدريس التاريخ .

النص الأول

أولاً - روح الخضوع للنظام

الدرس التاسع

الخضوع للنظام وعلاقته بعلم نفس الطفل

١٤٧ بعد أن حددنا العناصر المختلفة التي تتألف منها الحياة الأخلاقية يتعين علينا الآن أن نبحث عن الوسائل التي تمكننا من غرس هذه العناصر وتعهدها بالنمو في نفس الطفل . ولنبدأ بالعنصر الأول من العناصر التي حددناها فيما سبق وهو روح الخضوع للنظام .

وتحدد طبيعة المسألة نفسها المنهج الذي سنتبعه . فنحن نعرف الغرض الذي نقصد إليه أو بمعنى آخر الغاية التي نريد أن نصل بالطفل إلى بلوغها . ولكن الوسيلة التي تتلاءم مع تلك الغاية أو الطريق الذي يجب أن نجعله يسلكه ، يتحدد حتماً بالحالة التي يكون عليها الطفل في بداية المرحلة . والواقع أن النشاط التربوي لا يبدأ من العدم بل يجب أن يبنى قواعده على أصول في نفسية الطفل . وللطفل طبيعة خاصة ولما كان الغرض هو تقويم تلك الطبيعة فيجب أن نبحث أولاً لنعرفها حتى نستطيع أن نؤثر فيها عن خبرة تامة . وعلى ذلك يجب أولاً وقبل كل شيء أن نسأل أنفسنا : إلى أي حد وبأية وسيلة تسمح نفسية الطفل أن تتقبل ما نريد أن نغرسه فيها من حالة خلقية جديدة أو بمعنى آخر ما هي غرائزه الطبيعية التي نستطيع أن نعتمد عليها حتى نحصل على الغاية المنشودة ؟ فالوقت قد حان لنستعين بعلم نفس الطفل فإنه هو وحده الذي يستطيع أن يمدنا في هذه النقطة بالمعلومات اللازمة .

١٤٨ لقد سبق أن قلنا في درسنا الأول أن الحالات العقلية التي تهتم التربية بإيقاظها عند الطفل لا توجد لديه إلا على شكل استعدادات غامضة تختلف كثيراً في شكلها عن الشكل النهائي الذي يجب أن تكون عليه عند

النضوج • وسرى الآن أن فرضنا هذا يتحقق على الخصوص بالنسبة لروح الخضوع للنظام اذ يمكننا أن نقول في الواقع ان العناصر التي تتكون منها تلك القاعدة الخلقية لا توجد بشكلها المحدد في شعور الطفل •

وترجع هذه العناصر الى عنصرين اثنين :

فهناك أولا الميل الى الحياة المنظمة • فلما كان الواجب يتكرر بصورة واحدة في الظروف المتشابهة ، وكانت الظروف الأساسية في حياتنا تتحدد لكل واحد وكل واحدة بطبيعة الجنس والحالة المدنية والمهنة والمركز الاجتماعي فيستحيل علينا اذن أن نجب أداء واجبا اذا كنا نتبرم بكل عادة منظمة • فالنظام الأخلاقي برمته يقوم على تلك الروح النظامية • ولا يسير دولا بل العمل في نظام وانسجام في الحياة الجمعية اذا لم يقم كل انسان مكلف بوظيفة اجتماعية سواء أكانت منزلية أو مدنية أو مهنية بواجبه في الوقت المحدد وبالطريقة المحددة •

غير أننا نلاحظ أن نشاط الطفل ينصف على العكس بالفوضى المطلقة وعدم الانتظام في جميع تصرفاته • فالطفل ينتقل من خاطر الى آخر ومن شاغل الى آخر ومن عاطفة الى أخرى بسرعة عجيبة • ولا يثبت مزاجه على حالة واحدة فنراه يثور ثم تخفى ثورته ويحل محلها الهدوء في الحال أو يبكي بعد ضحك أو يميل ويألف بعد كراهية وازورار دون أن يكون لذلك سبب واضح أو على الأكثر تحت تأثير أتفه الأسباب • واللعب الذي يعالجه لا يشغله الا فترة وجيزة اذ سرعان ما يتملكه السأم منه فينتقل الى لعبة أخرى • ونستطيع أن نجد آثار تلك الحركة الدائمة فيما يلاحق به والديه من أسئلة ١٤٩ دون كلل • وقد وجد البعض في ذلك نواة أولية للفريزة العلمية ولكننا لا قبل هذه المقارنة الا بتحفظ • فالطفل حين يسأل يشعر بلاشك بضرورة ترتيب الأشياء التي يراها والمشاعر التي يحسها داخل ذلك الاطار الصغير من الأفكار التي تتكون منها عقلية • وهذه الرغبة في ربط المعلومات أساس كل معرفة علمية • ولكنها في حالة الطفل رغبة عارضة متقلبة • فالشيء الذي يسترعى اهتمامه لا يشغل باله الا لحظات خاطفة وهو لا ينتظر حتى يحصل أو حتى نستطيع أن نعطيه عنه معلومات تقنعه وتشبع حبه للاستطلاع • فلا نكاد نبدأ في الجواب على سؤاله حتى يكون فكره قد

طار الى آفاق أخرى • ويقول سالى^١ « ان الشعور بالجهل لا يظهر تماماً لدى الطفل ورغبته في المعرفة لا يدعمها ولا يشبتها على شئ بالذات شغف طبيعي محدد • ولذلك فان الآباء لا يلبثون أن يدركوا أن عقل الصغير قد حلق بعيداً عن موضوع سؤاله وأن خياله يتجول في آفاق أخرى وذلك قبل أن يكون الجواب قد هبى له • » (The teacher Handbook of Psychology 1886 P. 401)
عدم الثبات والزيغ •

وفى هذه النقطة بالذات كما فى غيرها يمثل الطفل مرحلة أو صفة مميزة تنصف بها العقلية البدائية • فالشعوب التى لم تتخط بعد أدنى أشكال الحضارة تتميز فى الواقع بهذا النوع من عدم الاستقرار فى الأفكار والعواطف وكذلك بعدم وجود اتصال واضح فى تصرفات الفرد • وتكفى فى كثير من الأحيان حادثة تافهة لتولد فى شعور الفرد ثورات عنيفة • ثم لا يلبث الهياج العنيف أن يتحول الى هدوء ووداعة بتأثير اشارة بسيطة أو لفظة أو كلمة • وقد يحدث العكس أحيانا فتفاجأ بالتهديد بالموت بعد أن كنت فى اللحظة السابقة موضع الخفاوة والترحيب الحار • وقد استطاع المستكشفون بعد أن عرفوا تلك الخاصية التى تتميز بها نفسية البدائي أن يستغلوها فى كثير من الأحيان فى تحقيق مآربهم • وليس من العسير على كل حال أن ندرك أن الميل الى النظام والنشاط الرتيب المتصل لم يكونا الا ثمرة حضارة متقدمة • فالمجتمعات البسيطة جدا التى نشأت فى الأصل لم يكن لديها كثير من النشاط الموحد وبالتالى لم يكن لديها كثير من الحركات المنظمة • ولم يكن للحياة الجمعية فى الواقع مظهرها المتصل المتلاحق الذى نعرفه اليوم • بل كانت تتجلى ذمط فى مناسبات متفرقة حين تجتمع القبيلة لاحتفال دينى أو لتصرف بعض الأمور العامة أولتنظيم حملة للصيد أو للقتال • وفيما عدا هذه المناسبات المتقطعة يترك الفرد نفسه فريسة لهواجسه وأوهامه ولا يكلف بعمل محدد يجب عليه أن يؤديه فى موعد محدد وبطريقة خاصة ولا يهتم المجتمع بالكيفية التى يشغل بها وقته وهو لذلك لا يضطره الى انتظام قد يكون فيه شئ من العنت

والارهاق . ولكن الأمر ليس كذلك في مجتمعاتنا الكبيرة الحالية . فنظام تقسيم العمل الذى يسود فيها يحتم أن تتم الأعباء المختلفة التى يكلفها الأفراد في تعاون وانتظام . ووظائف المجتمع يقوم بعضها على بعض ويؤثر بعضها في بعض . ولذلك فمن المستحيل أن تترك للأهواء الفردية بل يجب أن تنظم حتى يتم التعاون . وهذا هو أساس الانتظام الشامل في حياتنا . ولا نستطيع أن نجد لحظة واحدة في يومنا لا نعمل فيها لخدمة النظام الاجتماعي . وإذا كانت المهن الاقتصادية نفسها لا تخضع لنظام مباشر كالوظائف العامة الا أنها تتأثر أيضا بالحياة الجمعية . وكثيرا ما نسخر من الموظف الصغير الذى يؤدي كل يوم حركات بعينها ولكنه في الواقع ليس الا صورة مبالغ فيها بعض المبالغة لنوع الحياة التى يحياها كل منا بدرجات متفاوتات فبرنامج وظائفنا محدد في معظمه وسيزداد على الدوام تحديدا ودقة . وإذا كان هذا الانتظام في الحياة وليد الحضارة فان ذلك يفسر دون عناء عدم وجوده عند الطفل .

نتنقل الآن الى النقطة الثانية وهى أن روح الخضوع للنظام يتضمن كما قلنا تهذيب الشهوات والتحكم في النفس . وتدلنا التجربة اليومية على أن هذه الصفات تعوز الطفل على الأقل الى أن يبلغ سنا معينة . فالطفل لا يشعر بتاتا بأن هناك عوائق طبيعية تحد من رغباته . فاذا أحب شيئا فانه يطلب منه المزيد على الدوام . وهو لا يمتنع من نفسه ولا يرضى بسهولة أن تمنعه . وهو لا يشعر كما يشعر الشخص البالغ بأن هناك قوانين طبيعية يجب الخضوع لها . اذ أن هذه القوانين لا وجود لها في نظره . وهو لا يميز بين الممكن والمستحيل وبالتالي لا يشعر أن الحقيقة تضع أمام رغباته حدودا لا يمكن تخطيها . ويخيل اليه أن كل شيء يجب أن يسخر له ويتم بمقاومة الأشياء تبرمه بمقاومة الأشخاص له . والافعال الذى يبين بوضوح تلك الصفة التى تميز مزاج الطفل هو الغضب . وكلنا يعرف أن الطفل كثيرا ما يغضب ويظهر الغضب عنده في أعنف صوره . ويقول داروين « ان الأطفال الصغار حين يتسلكهم الغضب يتسرعون في الأرض على ظهورهم وعلى بطونهم صائحين ؛ يركلون بأرجلهم ويقطعون بأظفارهم ويضربون بأيديهم كل ما يجدونه أمامهم . » ويدفعنا ذلك الى الاعتقاد بأن الحركات

التي يأتونها لا تكفى لتهذئة أعصابهم الشائرة • وليست هناك حالة كهذه
 ١٥٢ يظهر فيها التعارض بوضوح تام مع السيطرة على النفس التي تفرضها
 روح النظام • فحالة الغضب تتضمن في الواقع تغييرا وقيما للشخصية •
 فنقول عن الشخص في حالة الغضب انه لا يشعر بنفسه وانه لا يميز مايفعل
 وانه قد خرج عن حدوده • والغضب من الانفعالات القليلة التي تستبد
 بالمرء فاذا ما انفجر مرجه وكان غنيفا طغى على ماعداه من العواطف وطرد
 كل الاحساسات الأخرى التي قد تخفف من حدته ويتربع بمفرده في أنحاء
 الشعور • ولما لم يكن هناك ما يحده فمن السهل أن تقصر اندفاع الغضبان
 نحو الشطط • فنراه يندفع في طريقه لا يلوى على شيء ما دامت هناك
 طاقة تدفعه نحو الأمام • فكثرة حالات الغضب عند الطفل مع امتزاجها
 غالبا بالعنف من أوضح الدلالات اذن على طبيعته التي لا تعرف الاعتدال •
 على أن الطفل أيضا في هذه النقطة بالذات يمثل لنا حالة معروفة من حالات
 العقل البدائي • فكلنا يعرف في الواقع مقدار اندفاع العاطفة عند
 التوحشين وعدم مقدرتهم على كبح جماحها وميلهم الطبيعي نحو الشطط
 والتطرف •

وهكذا نرى بعد الشقة بين النقطة التي يبدأ منها الطفل والنقطة التي
 نريد أن نوصله اليها • فهناك من ناحية الطفل شعور مائع دائم الحركة
 يعكس من لحظة الى أخرى صورا عديدة لا رابط بينها وحركات انفعالية
 تندفع بعنف في طريقها حتى يصيبها الاعياء • وهناك من ناحية أخرى الميل
 الى النشاط المنظم المتزن الذي نريد أن نقرسه في نفسه • هذه المرحلة
 الطويلة التي قطعتها الانسانية في قرون عديدة يتعين على النشاط التربوي
 أن يؤهل الطفل لعبورها في بضع سنوات • ولا يقتصر الأمر كما نرى على
 ايقاظ بعض الميول الغريزية التي تنتظر من يبعثها من سباتها ويحملها على
 النشاط والنمو • ولكن مهمتنا هي تكوين حالات جديدة نخلقها في شعوره
 خلقا وهذه الحالات لا نجد لها وجودا في تركيب الطفل عند ولادته •

ومع أن الطبيعة لم تهيم على الطفل أصلا للسير في الطريق المرغوب فيه
 ١٥٣ • بحيث كان يمكن أن نكتفى بملاحظته وتوجيه نموه الطبيعي، ومع أنها تركت
 على عاتقنا عمل كل شيء، فمن الواضح من ناحية أخرى أننا لا نستطيع

النجاح في مهنتنا اذا كانت هذه الطبيعة تعمل ضد رغبتنا تماما أو اذا كانت تأبى أن تكيف بالاتجاه الذى نرى من الضرورى أن نوجهها اليه • ونحن لا نستطيع أن نكيف شيئا حسب ما نريد الا اذا كان من المرونة بحيث يقبل هذا التكيف •

فاذا لم نجد اذن عند الطفل الحالات ذاتها التى نريد أن نبعثها في شعوره وجب علينا أن نبحث على الأقل عن بعض الاستعدادات العامة التى نستطيع أن نعتمد عليها في الوصول الى غايتنا وتكون بمثابة اليد المحركة التى ينتقل التأثير التربوى بواسطتها حتى يصل الى أغوار شعور الطفل • واذا لم نفلح في ذلك فان هذا الشعور يظل مغلقا وقد تمكن من التأثير على الطفل عن طريق القهر المادى أى من الخارج ونجبره على أداء بعض الأفعال ولكن مكابن حياته الداخلية تظل بعيدة عن أن يصل اليها التهذيب • فتصبح العملية عملية ترويض لا عملية تربية •

وهناك في الواقع استعدادان أساسيان أو صفتان تميزان طبيعة الطفل وتسهلان مهنتنا في التأثير عليه وهما : (١) روح المحافظة عند الطفل (٢) واستجابة الطفل للايعاء وخصوصا للايعاء المشوب بصيغة الأمر • فمن الأشياء التى قد يبدو فيها شيء من التناقض الغريب ولكنها مع ذلك محققة — كما سنفسره بعد قليل — أن الطفل الذى وصفناه آتقا على أنه مثال الحركة التى لا تفرق يتميز في نفس الوقت بطابع المحافظة (والروتين) • فاذا ماتعود عادات فان هذه العادات يكون لها عليه من السلطان ما لانجده عند الشخص البالغ • والطفل حين يكرر عملا مرات عديدة فانه يشعر بالرغبة في اتيانه بالطريقة نفسها ويكره أن يدخل على طريقة أدائه أى تغيير ولو كان طفيفا • فنحن نصرف مثلا أن نظام وجباته اذا تحدد فان هذا النظام يصبح لديه مقدسا ولا سبيل لحرقه • وقد تبلغ عنده درجة احترام العادة الى حد الهوس • فهو يريد أن يكون كوبه وملعقته دائما في الموضع نفسه ويريد أن يكون الشخص القائم على خدمته دائما شخصا بعينه ويتألم اذا حدث أى تغير بالنسبة لهذه الأوضاع • وقد رأينا فيما سبق كيف ينتقل الطفل بسهولة من لعبة الى أخرى • ولكنه من ناحية أخرى اذا تعود على نوع من اللعب فانه يكرره الى ما لا نهاية • فيعاود القراءة دائما في

الكتاب نفسه ويعاود النظر دائماً في الصور نفسها دون أن يسأم أو يضجره
وكم من مرة قمنا فيها بسرد الحكايات التقليدية نفسها على أطفالنا ومع ذلك
فانهم يقبلون على سماعها كل مرة كما لو كانت جديدة . وقد يبلغ الأمر بهم
الى الابتعاد عن الجديد اذا كان هذا الجديد يتضمن تغييراً هاماً في عاداتهم
اليومية . وقد لاحظ سالى (Sully) « أن من الأشياء التى تقلق الطفل
التغيير المفاجيء للمكان الذى اعتاد عليه . وهو فى دور الطفولة الأولى
قد لا يشعر بهذا القلق اذا نقل الى حجرة جديدة . ولكنه بعد ذلك اذا
اعتاد على حجرة معينة فانه يشعر بالوحشة والغربة اذا نقلناه الى أخرى . »
(دراسات عن الطفل - الترجمة الفرنسية سنة ١٨٩٨ ص ٢٧٤)
(Etudes sur l'Enfance) والتغيير اذا حدث فى دائرة الأشخاص الذين
يحيطون بالطفل فانه يحدث التأثير نفسه ويزعم برييه (Preyer) أن طفله وهو
فى الشهر السادس أو السابع من عمره انفجر بالبكاء حين رأى وجهاً غير
مألوف لديه . وقد يكون مجرد تغيير الزى باعثاً لهذا الشعور بالقلق عند
الطفل . فان طفل « برييه » نفسه قد ثارت ثائرتة فى الشهر السابع عشر
من عمره حين رأى والدته تلبس رداء أسود اللون . وليس لنوع اللون
دخل فى احداث تلك الحالة ، لأن المعلومات التى استقاها « سالى » تؤكد
أن « الطفل ينفجر بالبكاء اذا رأى والدته تلبس ملابس من لون جديد أو
محلّى برسومات جديدة بالنسبة اليه . والطفل من الشهر السابع عشر الى
سن السنتين والنصف يظهر امتعاضاً شديداً حين يضطر الى لبس ملابس
جديدة وقد تلقى منه عنتاً شديداً قبل أن نستطيع حمله على لبسها . »
وهكذا نرى أن الطفل وان اتصف بالحركة الدائمة الا أنه فى الوقت نفسه
شديد المحافظة .

١٥٥ وتمسك الطفل بروح المحافظة هذه لا يقتصر على عاداته الفردية بل
يتعداها الى كل ما يلاحظه عند الأشخاص الذين يحيطون به . فإذا ملاحظ
أن من حوله يتصرفون دائماً بطريقة ما فى مناسبات معينة يصبح من العسير
لديه أن يتصور امكان تصرف آخر . فكل خروج على العرف يعده فضيحة
تثير فى نفسه الغربة التى تتمرج بشعور الثورة والفضب . ولا ننكر أن
الشخص البالغ نفسه قد يقع تحت تأثير هذا الشعور الخرافى ولكن سلطان

هذا الشعور أقوى على الطفل . وإن أتفه الحركات اذا تكررت أمامه كل يوم بالطريقة نفسها فانها تصبح عناصر لا تنفصل من هذا النظام الذى يجب ألا يحيد عنه . وفى هذا ما يفسر ميل الطفل الى المظاهر الشكلية فوالده يقبلانه بطريقة خاصة وهو يقبل دميته التى يعدها كأطفاله دائما بالطريقة نفسها . وهذا النوع من التمسك بالتقاليد له أهمية أعظم من النوع السابق وذلك لأنه ذو مظهر أعم . والطفل لا يطبقه على نفسه وعلى تصرفه فحسب بل على كل ما يتصل بعالمه الصغير . ويصل به الأمر الى حد اعتباره قانونا عاما يصح تطبيقه على كل ما يمثل الانسانية فى نظره .

هذه الحالة الغريبة التى تجتمع فيها روح المحافظة والحركة الدائمة ليست فى الواقع مقصورة على الطفل . لأننا نستطيع ملاحظتها أيضا عند البدائيين . وقد رأينا كيف يتصف البدائي بالرعونة وتغير العواطف الى حد يجعل من المستحيل أن نعتد عليه فى شىء . ومع ذلك فنحن نعرف أيضا أن روح المحافظة أقوى لديه مما يمكن أن نشاهده فى أى مكان آخر . كما أن للعادة عليه سلطانا غريبا . فهى تنظم كل ما يتصل بحياته تنظيما يصل الى أدق التفاصيل . فكل حركات البدائي حتى التافه منها وكل ما يردده من مقاطع تتحدد بالعرف . ويحترم الجميع ذلك العرف احتراما يقرب من التقديس . وفى ذلك ما يفسر لنا أهمية المظاهر والحفلات التقليدية فى ذلك من

١٥٦ المجتمعات . وليس للجديد أو للتجديد كبير حظ من النجاح فيها . والعرف اذا استقر وتوطد فانه يتكرر دون تغيير خلال قرون عديدة . ولنا فى حاجة الى الصعود الى أصول التاريخ الأولى لنشهد اجتماع هاتين الحالتين اللتين يظهر لأول وهلة ألا سبيل لتلاقيهما . فالشعوب التى تتصف أكثر من غيرها بتقلب المزاج والتى يتقلب شعورها بسهولة بين حالات مضادة والتى تكثر فيها تبعاً لذلك الثورات بحيث تتعاقب فيها هذه الثورات لأغراض يخالف بعضها بعضاً ، هذه الشعوب ليست فى الواقع أكثر الشعوب ميلاً الى الابتكار والتجديد . بل بالعكس ليس هناك ما هو أشد منها تمسكاً بالتقاليد القديمة والعادات البالية التى تطلعت جذورها فى صميمها . هذه المجتمعات لا تتغير الا فى الظاهر أما الأصل فيظل دائماً على حاله . اذ تظهر على السطح سلسلة لا تنقطع من الحوادث

يتلاحق بعضها في اثر البعض ولكن هذه الحركة السطحية تخفى وراءها أشد أنواع المحافظة والتمسك بالقديم . وقد تظهر قوة « الروتين البيروقراطى » على أشدها عند أكثر الشعوب احدثا للثورات . ذلك أن شدة القلب وشدة المحافظة لاتتفايان الا في الظاهر ، والواقع أنه لما كانت الآراء والحلجات المابرة لا تدوم طويلا بل تمر بالخيال تاركة مكانها توا لغيرها فانها لذلك ليست من القوة بحيث تستطيع أن تقاوم العادة وتتغلب عليها اذا ما تيسر لهذه أن ترسى قواعدها . ففى العادة قوة كامنة تزداد على الدوام بالتكرار ولا تستطيع أن تقضى على هذه القوة حالات عابرة ومتقلبة تتلاشى بمجرد ظهورها ويدفع بعضها بعضا خارج نطاق الشعور وتتعارض بحيث يلغى بعضها بعضا . واذا ما قارنا هذه الغلالة الرقيقة من حالات الشعور المائعة التى لا تعيش طويلا بهذه الطبقة الكثيفة السيكية التى تكونها العادة فاننا نفهم بدون عناء كيف يميل الشخص بالضرورة في ١٥٧ الاتجاه الذى ترسمه له هذه الأخيرة . فالعادة اذن تتحكم بدون منازع لأنها القوة المحركة الوحيدة التى لها كيان في نفس الشخص . ومن الطبيعى أن يكون المركز الذى يدور حوله سلوك الفرد في منطقة العادات . واذا كان الشخص البالغ — وعلى الأخص البالغ المثقف — لا يقع الى هذا الحد تحت سلطان عاداته فذلك لأن أفكاره وعواطفه تظهر في شكل متماسك . وهى ليست مجرد أضواء تومض لحظة ثم تنطفئ بعد ذلك بل انها تشغل الضمير خلال وقت طويل نوعا ما . وعلى ذلك فان هذه الأفكار والعواطف تصبح قوة حقيقية تستطيع أن تقف أمام قوة العادات وتحد من سلطانها .

ولكن اذا كان هذا الميل الى المحافظة لا يكون في ذاته حالة خلقية ، فانه مع ذلك نقطة ارتكاز يصح أن نركز عليها فيما نقوم به من نشاط تربوى . فنحن نستطيع استخدام ما للعادة من سلطان على الطفل ، نتيجة لعدم الاستقرار في حياته النفسية ، في اصلاح عدم الاستقرار نفسه وتضييق نطاقه . ويكفى أن نعوذه على الأخذ بعادات منتظمة في كل ما يتصل بالشئون الهامة من حياته . فاذا تم ذلك لم تعد حياته مسرحا لتلك الحالات المتناقضة التى تتأرجح على الدوام بين الحركة الجنونية وبين الركود المتزمت؛

بل تثبت عناصر تلك الحياة الشاردة التي لا تستقر على حال وتتنظم وتترتب في مجموعها : وتلك لصبرى أولى الخطوات في تدريب الطفل على الحياة الخلقية . ونستطيع أن نقول أن تعلق الطفل بالوسائل التي اعتادها فيما يقوم به من أفعال ، والتعلق الذى يشعر به حين لا يجد الأشياء والأشخاص الذين يحيطون به في المكان الذى اعتاد أن يراهم فيه ، كل ذلك ينم على ١٥٨ شعور غامض بأن هناك نظاما عاديا للأشياء وأن هذا النظام قد فرضته الطبيعة وأنه بذلك يتعارض مع الترتيبات الأخرى التي تحدث عرضا ويجب — نتيجة لذلك — أن يفضل عليها . وهذه التفرقة بين الحالتين أساس النظام الأخلاقي . وما لاشك فيه أن هذا الشعور المضطرب الغامض يحتاج لمن يحدده ويوضحه ويعززه وينميه . ولكن ذلك لا يمنعنا من القول بأننا قد عثرنا ، هذه المرة ، على الثمرة التي ننفذ منها الى نفسية الطفل فنوصل اليها العناصر الحقيقية للأخلاق ، وبأننا قد توصلنا الى معرفة أحد العناصر التي تدخل في تحديد نفسيته بحيث نستطيع أن نستخدمه في توجيهه الاتجاه الملائم .

ولكن روح النظام — حسب ما نمزق — لا تتألف من الميل الى الحياة المنتظمة فحسب بل تشمل كذلك الميل الى الاعتدال وتعويد النفس على التحكم في رغباتها ، والشعور بأن هناك حدودا لا يصح تعديها . ولا يكفي أن يعتاد الطفل على تكرار أفعال بذاتها في مناسبات معينة بل يجب أن يتكون عنده الشعور بأن هناك قوى أخلاقية خارجة عنه تحد من قواه ؛ ويجب أن يدخلها في حسابه وأن يخضع لها ارادته . ولكن الطفل لا يرى هذه القوى بعينى رأسه لأنها قوى خلقية ، وليس في حواسه ما يسمح له بأن يدرك الصفات المميزة للسلطة الأخلاقية . فذلك عالم يحيط به من كل جانب ولكنه مع ذلك لا يراه . وهو يرى ، بلا شك ، الأجسام المادية للأشخاص والأشياء التي تملأ محيطه المباشر ، وأعنى بذلك أسرته ؛ ويشعر جيدا بأن الكبار في هذه الأسرة ، أى الوالدين ، في حالة تمكنهم من فرض ارادتهم عليه . ولكن هذا القهر المادى لا يكفي بأى حال لاشماره بتلك الجاذبية الخاصة التي تمارسها القوى الأخلاقية والتي تجعل الارادة تميل اليها تلقائيا وتتجه نحوها

١٥٩ عن اقتناع بما لها من واجب الاحترام لا عن مجرد تأثير القهر المادى . فكيف نستطيع اذن أن نوقظ لدى الطفل ذلك الاحساس الضرورى ؟ اننا نصل الى ذلك باستخدامنا ماله من قابلية عظيمة للتأثر بالايعاء أيا كان نوعه . حالة عقلية تشبه الى حد كبير حالة الشخص الذى يقع تحت تأثير التنويم كان جويو (Guyau) أول من جعل الناس يلاحظون أن الطفل يكون فى المغناطيسى ، وأن هذه الحالة لديه طبيعية ، وإن كانت لدى الشخص البالغ حالة عرضية . والواقع أننا اذا بحثنا عن شروط الايعاء المغناطيسى نجد أنها تنحصر فى شرطين أساسيين : (١) فالشخص المنوم يكون فى حالة سلبية تامة ، فارادته مشلولة وذهنه خال كأنه صفحة بيضاء ؛ وهو لا يرى ولا يسمع الا ما يوجه اليه المنوم ولا يهتم بشئ مما يدور حوله ؛ وفى هذه الحالة تستقر الفكرة الموحى بها اليه فى شعوره وتسيطر عليه لأنها لا تجد أمامها أية مقاومة ، ولا تجد أمامها فكرة أخرى تناضلها ، فتصادف ذهنها خاليا فتتمكن فيه . ثم تنزع هذه الفكرة من تلقاء ذاتها الى العمل لأن الفكرة ليست مجرد حالة ذهنية أو نظرية بل انها تجر دائما فى أذيالها بداية النشاط الذى يضمن لها التحقق ؛ واذا ما بدأ هذا النشاط فانه يستمر اذا لم تنشأ حالة مضادة تعرقل سيره (٢) ومع ذلك فلكى يتم حتما الفعل الموحى به ، لا يكفى بوجه عام ذلك الشرط الأول . اذ يجب أن يقول المنوم : أنا أريد . يجب أن يشعر المنوم ألا محل للرفض اطلاقا وأنه يجب أن يطيع ؛ فاذا ضعف أو دخل فى نقاش معه ضاعت كل سيطرته عليه .

وهذان الشرطان يتحققان فى الطفل فى علاقاته بوالديه ومجلىه : (١) فالطفل يوجد بطبيعته فى تلك الحالة السلبية التى تتحقق عند الشخص المنوم بوسائل مصطنعة . واذا لم يكن ذهنه صفحة بيضاء خالصة ، فانه على كل حال فقير فى تصورات وفى ميوله المحددة . فكل فكرة جديدة تدخل فى هذا المحيط العقلى الرقيق لا تقابل فيه الا مقاومة ضئيلة وتنزع على أثر ذلك الى العمل . وهذا ما يفسر لنا تأثير الطفل السريع بما يراه أمامه من أمثلة وميله نحو المحاكاة . فهو حين يرى عملا يتم أمامه ينتقل سريعا من حالة الادراك الى حالة التحقيق الخارجى فينزع توا الى تقليد ذلك العمل . (٢) أما عن الشرط الثانى فانه يتحقق بطبيعة الحال عن طريق اللهجة الآمرة التى

يصوغ فيها الربى تعاليمه . فلكى يفرض ارادته يجب أن تكون تلك الارادة حازمة . وما لا شك فيه أن الايحاء التربوى لا يعتمد على المظاهر الخارجية فى تأكيد سلطانه والوصول الى ما يريد من تأثير الا فى المرحلة الأولى من مراحل التعليم . فعند ما يستطيع الطفل أن يفهم بوضوح تبعيته الخلقية بالنسبة لوالديه ومعلميه وحاجته اليهم وتفوقهم الذهنى بالقياس اليه ، ذلك التفوق الذى اكتسبوه بمشقة وجهد - عند ما يتضح كل ذلك للطفل تنتقل الهية التى تتعلق بأشخاصهم من وقت لآخر الى أوامرهم وتزيد من قوة تأثيرها . ولكن كل ذلك لاينفى أن تكون فكرة الايحاء هى المصدر الأول لنجاح النشاط التربوى ، وتظل هذه الفكرة فترة طويلة عاملا هاما من عوامل ذلك النشاط .

ولقد أوضح العالمان « بينيه وهنرى Biuet et Henri » بتجربة طريفة قابلية الطفل للتأثر بالايحاء . وتتلخص هذه التجربة فى تقديم بعض الخطوط المختلفة فى طولها الى التلاميذ فى مدرسة ما ؛ ثم يطلب اليهم أن يحددوا فيها فترة من الزمن باتباء . فاذا ما ثبتت صورتها فى ذاكرتهم تقدم اليهم لوحة أخرى عليها الخطوط نفسها مختلطة بخطوط أخرى . وبعد أن يعين الطفل الخط الذى يعتقد أنه قد رآه فى المرة الأولى يوجه اليه ملاحظ التجربة هذا السؤال بدون أن يزيد عليه شيئا : هل أنت متأكد أن هذا الخط وحده هو الصحيح ؟ - هذا السؤال وحده يكفى لأن يجعل ٩٨٪ من أطفال المدارس الأولية يغيرون اجابتهم الأولى . أما فى مرحلة التعليم المتوسط ، والتعليم الأولى الرافى فقد كانت النسبة ٨٠٪ ، ٥٤٪ على التسوالى . وحتى فى الحالة التى يبتدى فيها الأطفال الى الاجابة الصحيحة فانهم يغيرون رأيهم الأول بنسبة ٥٦٪ وهى نسبة ضئيلة . والتحول هنا راجع فى مجلته بلا شك الى تأثير الايحاء . كما تدلنا هذه التجربة من ناحية أخرى على اختلاف درجة تأثر الطفل بالايحاء تبعاً لسنه . اذ تزداد قدرته على مقاومة الايحاء كلما غررت المعلومات فى ذهنه .

فتأثير الايحاء اذن ظاهرة محققة ، لا يتصدى لنقضها اليوم أحد من رجال « البيداجوجيا » . فالليل الى التصديق والمرونة والرغبة الطيبة والطاعة وعدم تماسك الارادة ، هذه الصفات التى تظهر عند الأطفال ويترجم عنها كثير

من حركاتهم الصغيرة ، تذكرنا بالظواهر التي تلاحظ عند الشخص البالغ حين يقع تحت تأثير التنويم المغناطيسى . فالطفل مثلا في سن الثانية والنصف ، اذا قضم من كعكته أول قطعة ، ثم استعد لأن يقضم منها ثانية فبادرته بقولك في حزم دون ابداء أسباب ، وبتأكيد لا يدع مجالا للاعتراض ، وفي نبرات قوية دون أن تخيفه : « ها أنت ذا قد شبت وأكلت كثيرا » . اذا قلت ذلك للطفل فقد لا يلبث أن يبعد كعكته عن فمه دون أن ينتهى من أكلها ويضعها على المائدة مقتنعا بأنه قد أتم وجبته . ومن السهل أن تقنع الأطفال حتى في سن الثالثة أو الرابعة أن الألم الناتج عن صدمة مثلا قد زال أو أنهم لم يعودوا يشعرون بعمطش أو بتعب على شرط أن تكون عبارتنا التي نرد بها على شكواهم حازمة وقاطعة . »

فهناك اذن قوة خارجية نستطيع باستخدامها أن تحد من رغبات الطفل المتطرفة وعواطفه الجامحة . وبذلك نستطيع أن نعوده من وقت مبكر على كبح النفس والاعتدال ، ونستطيع أن نشعره بأن الواجب هو ألا يترك العنان لنزواته وأن هناك دائما حدا لا يصح له أن يتخطاه . وفي هذه الحالة يشعر الطفل جيدا بأنه خاضع لتأثير قوة لا تعمل على شاكلة القوى المادية وانما هى قوة من نوع خاص ولها صفات خاصة . وأولى مراحل هذا الشعور أن يحس الطفل بوضوح أن هذه القوة خارجة عنه ، وبأنه ما كان يسلك بالطريقة نفسها لو تركت له حرية التصرف المطلقة في سلوكه ، اذ أن هذا السلوك قد خضع لتأثير الأمر الذى تلقاه . ثم لا يلبث الطفل بعد ذلك أن يدرك جيدا أنه لم يقع تحت تأثير قهر مادى ، وأن الدافع له في سلوكه ليس هو الضغط المادى ، وأنا لم تفرض عليه بالقوة هذا السلوك أو ذاك ولكنه قد تأثر بحالة داخلية محضة ، وهى الحالة التى نتجت عن تأثير الفكرة الموحى بها اليه . ونجاح ذلك التأثير راجع الى صفات كامنة في تلك الفكرة . ومن المرجح أن تكون مثل هذه العناصر هى النواة الأولى للفكرة التى كونها الناس ، والتى يكونها الأطفال عما نسييه القوة أو السلطة الأخلاقية . ذلك بأن من صفات السلطة الأخلاقية أنها تؤثر علينا من الخارج دون أن يصحب ذلك التأثير قهر مادى لا بالقوة ولا بالفعل ؛ وانما يحدث التأثير عن طريق حالة داخلية . ومما لا شك فيه أنه سرعان ما تتجمع عناصر أخرى

شيئا فشيئا حول هذه النواة الأولى . وتبدأ هذه الفكرة في الظهور حين يطبع الطفل مرات عديدة أوامر شخص بالذات فيميل بطبيعة الحال الى أن يضى على ذلك الشخص صفات تتصل بطبيعة التأثير الذى يحدثه فى نفسه ؛ ويصور لنفسه ذلك الشخص كما لو كان متمتعا بقوة ذاتية تضعه من نفسه فى مكانة خاصة . ولا يعيننا الآن أن تتبع تطور تلك الفكرة وانما يكفينا أن نبين نقطة اتصالها بطبيعة الطفل .

١٦٣٣ انا اذن أبعد من أن تقف مكتوفى الأيدى أمام ما تفرضه علينا طبيعة الطفل . فبفضل ما للعادة عليه من سلطان نستطيع أن نعوده على حياة النظام ونولد فى نفسه الميل إليها . وبفضل الإيحاء نستطيع فى نفس الوقت أن نشعره ، شعوراً أولياً ، بالقوى الأخلاقية التى تحيط به والتى ترتبط بها حياته . وفى أيدينا ، والحالة هذه ، أداتان قويتان ، يجدر بنا لفرط ما لهما من قوة أحيانا أن نستخدمهما فى كثير من العناية والحذر . اذ أننا حين نقدر الحالة الشعورية للطفل ، وشدة تأثيره بالمؤثرات الخارجية ، والسهولة التى ينطبع بها فى ذهنه كل تأثير يشهد بمض الشئ ، أو يتكرر عدة مرات ، نجد أن الخوف من الافراط فى استخدام القوة يفوق فى نفوسنا ما قد نخشاه من قلة حيلة المربي ، فعلى اذن أن نحيط الطفل بسياح من التحولات التى تكفى لحماية حريته ضد القوة العارمة التى تأتى عن طريق التربية . وفى هذه الحالة لا يجوز لنا أن نفكر — كما حدث منذ وقت قريب — فى أن تترك الطفل يقضى مرحلة حياته التعليمية ، اذا جاز هذا التعبير ، بين يدي أستاذ بعينه . فالتربية التى تنهج هذا النهج تنحدر ، بسبب هذا التصرف ذاته ، فتصبح نوعاً من الاستعباد . لأن الطفل يجد نفسه ماساقاً لأن يصبح صورة تحاكي ، بطريقة سلبية ، ذلك النموذج الوحيد الذى وضعناه أمام عينيه . والوسيلة الوحيدة لدفع هذا النوع من الاستعباد ، والابتعاد بالتربية عن أن تخرج لنا أطفالاً يمثلون صورة مطابقة لعيوب أستاذهم ، هى أن نعدد الأساتذة حتى يكمل كل منهم ما قد يكون عند الآخر من نقص وحتى يكون فى تنوع المؤثرات المختلفة ما يمنع من استبداد أحدها بالطفل .

ومع ذلك فما زلنا بعيدين كثيراً عن الغرض المنشود بالرغم مما لدينا من وسائل التأثير القوية . وما أبعد الثقة بين ذلك الاستعداد العام عند الطفل

لتلقى تأثير العادة وتأثير الايحاء من ناحية ، وبين التصور الواضح المحدد للقاعدة الخلقية من ناحية أخرى ! فهذه البذور غير الممتزة ، وهذه الميول غير المحددة ، يجب ، لكي تتحول الى تلك المجموعة المعقدة من المشاعر التي نريد أن نبعثها في نفس الطفل ، أن تنتظر عملية الإخصاب والتحول التي تأتيها عن طريق التربية . فما هي الوسائل التي يحدث بها ذلك التحول ؟ ذلك ما سنراه في الدرس القادم .

النص الثاني

ثانياً : التعلق بالجماعات الاجتماعية

الدرس الرابع

الغيرة عند الطفل

٢٣٧ والآن ، نشرع في بحث الوسائل التي تعين على غرس العنصر الثاني للأخلاق في الطفل ، وهو ينحصر ، كما قلنا ، في التعلق بجماعة اجتماعية بوجه عام ، وفي التعلق بالوطن على الأخص ، بشرط ألا يفهم الوطن على أنه شخصية لا هم لها الا الانانية والعُدوان ، بل على أنه عضو من الأعضاء التي تتحقق بها فكرة الانسانية .

ومن الواضح أن مصدر ذلك الشطر من الحياة الأخلاقية ، إنما يكمن في ملكة لدينا ، هي ملكة المشاطرة والتعاطف مع شيء مغاير لنا ، أى في مجموع الميول التي تسمى غيرية أو منزهة . وعلى ذلك ، فإن أول سؤال يتعين علينا أن نسأله هو أن نعلم ما اذا كان ثمة ميول كهذه لدى الطفل ، وما الشكل الذي تتخذه هذه الميول ، ان وجدت . ذلك بأن المناهج التي يمكن استخدامها في التربية ستباين حتماً تبايناً تاماً ، تبعاً لوثوقنا — أو عدم وثوقنا — من أن نهتدى في التركيب الفطري للطفل الى نقطة ارتكاز يمكن أن يطبق عليها عملنا هذا ، أعني موطناً يمكن أن ترتكز أقدامنا عليه — بل انها ستباين تبعاً لطبيعة نقطة الارتكاز هذه ، فإن الأمر سيختلف أشد الاختلاف ان كنا نرى من الضروري أن ننظر الى الطفل على أنه أناني محض ، عنه اذا كنا نعهده — بعكس ذلك — قابلاً للتأثر بغيرية فطرية يكفينا أن نميها على الوجه الصحيح كيما تنتهي به الى الهدف الذي نشده . وهذا هو ما حدا بنا الى أن نبدأ في الفصل السابق — قبل بحثنا للوسائل التي يجب اتباعها من أجل غرس العنصر الأول للأخلاق في الطفل ، وأعني به روح الخضوع للنظام — بالتساؤل عن كنه الحالات الذهنية الطبيعية

لدى الطفل ، والتي يمكننا أن نستعين بها حتى نبلغ الغاية المنشودة . وأن المسألة التي عاجلناها عندئذ لتناظر تماما تلك التي يتعين علينا الآن بحثها . ولكن أول ما يجب علينا عمله ، من أجل حل تلك المشكلة ، هو أن نحدد أولا المعنى الذي يجب أن نفهم به كلمة الميول الغيرية أو المنزهة عن الأغراض ، وبالتالي ، معنى الميول الأنانية . إذ أن ذلك التضاد نفسه الذي يقوم بينهما ، قد جعل من المحال أن نعرف احدهما بدون الأخرى . فبين الفكرتين ارتباط وثيق . ومن جهة أخرى ، فإن حل مشكلة الأنانية والغيرية لدى الطفل سيختلف أشد الاختلاف تبعا للتعريف الذي سنأخذ به .

إن ما نسميه بالميول الأنانية هو عادة تلك الميول التي تهدف الى لذة فاعلها ، أما الميول الغيرية فهي تلك التي تتخذ موضوعا لها لذة كائن مغاير لفاعلها . وإن التضاد بينهما ليظهر أوضح ما يكون من وجهة النظر هذه : إذ أن لذتي ولذة كائن غريب عنى تتعارضان متعارضا تماما ، دون أن يمكن أن يكون بينهما — على ما يبدو — أى حد وسط . بل إن المسافة التي تفصلهما من البعد الى حد أنه يبدو من المحال أن أعزو الى هذين الضربين من المشاعر أصلا واحدا . ومن هنا فقد شاع الميل الى القول بأن النزعات الأولى ، أى الأنانية ، كامنة في التركيب الطبيعي للانسان ، بينما تعدلثانية

٢٣٩ ثرة متأخرة الى حد ما للحضارة والتربية . فالانسان — على ما يقال — كالحیوان لا يعرف ولا يسمى غريزيا الا الى لذته : فهو أنانى تماما . وهكذا شاع الرأي الذى ينسب الى الانسان البدائى نوعا من الأنانية الهمجية التى لا يلفظها الا تأثير المدنية ببطء عظيم . ولا شك أن الطفل فى بدء حياته يتعرض للظروف نفسها التى تعرض لها الانسان فى بدء التاريخ . فهو اذن أنانى محض بدوره ، وعلى التربية أن تتركب فيه من جديد تلك النوازع الغيرية التى يفتقر اليها أصلا .

والحق أن لنا أن نتساءل ، كيف يمكن أن يتم مثل هذا التحول الذى يتضمن فى نهاية الأمر خلقا حقيقيا من العدم . ذلك بأن الحقيقة هى أنه لا التطور التاريخى يمكنه أن يستخلص من الانسان ، ولا التربية من الطفل ، الا ما كان لديه من بذرة أو بادرة على الأقل ، وأنه لمن الصعب أن تصور الوسائل التى يمكن أن يغدو بها الكائن الأنانى الخالص قادرا على

التنزه عن أغراضه الشخصية . غير أنه لا ضرورة هنا لبحث النظريات التي يتخيلها الأخلاقيون وعلماء النفس لكي يجعلوا هذه المعجزة أمراً يقبله العقل . وإنما الأخرى بنا أن تنتقل مباشرة الى الفكرة التي حتمت ذلك الفرض ، أى الى ذلك التعريف للانانية والغيرية ، الذى يجعل منهما حالتين نفسييتين متعارضتين ، ليس بين احدهما وبين الأخرى أى اتصال ، وسرى حقاً أن تلك الفكرة تقوم في وجهها اعتراضات عديدة ، وان بدت واضحة في عين الرأى الشائع .

وأول ما نلاحظه هو أنه ليس من الدقة أن نقول ان كل الميول المنزهة ليس لها من هدف سوى لذة كائن حى آخر مغاير للفاعل . فالواقع أن منها ما يتعلق بموجودات غير جسية ، أى موجودات فكرية خالصة . فالعالم الذى يعشق العلم ، يعشقه فى ذاته ولأجل ذاته ، لا من أجل الأثر الطيب الذى يمكن أن تحدثه كشوفه على مصير بقية الناس فحسب . ولا شك أنه ٢٤٠ قد يحدث أن يكون شعور العالم بما يمكن أن يؤديه اكتشافه للانسانية من خدمات ، باعثاً معيناً له على مواصلة البحث ، وموجهاً له فى اتجاه دون آخر ، غير أن هناك عوامل أخرى عديدة تتدخل فى حب العلم . فالرغبة فى المعرفة وفى الفهم ، وحب الاستطلاع المحض - ذلك هو الباعث الأول بلا جدال . حقاً لقد كانت الرغبة فى تخفيف آلام البشرية هى التى دفعت « باستور » ومعاونيه على أن يطبقوا مبدأ اللقاح على أمراض خطيرة ، كالكلب والحنانق (الدفتيريا) ، غير أن الفكرة التى نشأ عنها ذلك المبدأ وتطبيقاته نظرية تماماً . فما هى إلا رأى فى طبيعة الحياة ، بل ربما لم تكن فى الأصل إلا حب استطلاع نظرى محض ، يتعلق بالكائنات اللامتناهية فى الصغر . كما أنه قد يحدث فى كثير من الأحيان ألا يكون للبحث العلمى أى غرض تقى . فليس فى وسع المؤرخ ، ولا الأديب المحقق ولا الفيلسوف ، أن يكون فى ذهنه صورة واضحة المعالم للخدمات التى ستؤديها مجهوداته ، وغاية ما يتحقق من أنه سيؤديه ، هو أن تتوثق أواصر المعرفة والتفاهم بينه وبين أشباهه . بل ان فى وسعنا أن نضع هاهنا قاعدة منهجية مؤداها أن على كل عالم أن يأخذ على عاتقه - من حيث المبدأ - معرفة الأشياء من أجل معرفتها ، دون أن يعبأ بالنتائج العملية التى يمكن أن تستخلص من كشوفه . وما يقوله عن حب

العلم ينطبق أيضا على حب الفن . على أننا نذهب الى ما هو أبعد من ذلك ، فنقول انه حتى بين تلك الميول التي تتعلق بكائنات حسية ، هناك ما هي منزهة تماما وبكل وضوح ، ومع ذلك فليس هدفها أن تجلب للغير لذة ، وإنما ألما . فمن حالات البغض ما يبعد عن الأنانية الى حد أن من يبغض يضحي غالبا بحياته في سبيل الشعور الذي يطفئ عليه ، ومع ذلك ، فان غاية ذلك الشعور هي البطش والأذى . ومن قبيل ذلك حالات الحقد بين الأسر التي تبدى حيثما يظل الثأر العائلي قاعدة معمولا بها . ومن قبيله أيضا كراهية الجريمة وكراهية المجرم . ولا جدال في أن اختيار هذه الحالات على أنها أمثلة للميول المنزهة عن الغرض ، أمر يمكن مناقشته والاعتراض عليه ، غير أنها موجودة بالفعل ، وتنزهها أمر لا مجال الى الشك فيه .

وكما أن هدف الميول الفيرية ليس لذة الغير بالضرورة ، فكذلك ليس هدف الميول الأنانية لذاتنا بالضرورة . فممن الخمر أو المريض بحب السرقة حين يلين أمام اغراء الشراب أو السرقة ، يعلم جيدا أن فعله لا ينجم عنه الا الضرر والعذاب بالنسبة اليه ؛ ومع ذلك فليس في وسعه أن يكبح جماح الرغبة التي تدفعه الى ذلك الفعل . فليس ما يحدد سلوكه اذن هو التطلع الى اللذة المنتظرة ، وإنما نجد أن السكر أو الشيء المشتهى هو الذي يجتذبه بذاته ، كما يجتذب المغناطيس الحديد تبعا للضرورة الطبيعية وحدها ، وذلك على الرغم من النتائج الضارة التي يتعرض لها نتيجة لذلك الجذب . وقد يقال ان هذه ليست الا حالات مرضية ، غير أن المرض — كما هو معلوم — لا يفعل سوى أن يعرض في صورة متضخمة ، خصائص حالة الصحة . والواقع أنه ليس من الصعب أن نهتدى في الحالات السوية الى ظواهر من هذا النوع . فالبخيل أناني ، غير أن البخيل بالمعنى الحقيقي يحب الذهب ويسعى اليه لذاته ، لا من أجل اللذة التي يجلبها له . ودليل ذلك أنه يحرم على نفسه كل المتع كيما يختزن ذهبه ؛ بل قد يؤثر أن يلفظ آخر أنفاسه بجوار كنزه ، على أن يمنه . فان رد امرؤ علينا بقوله ان البخيل يستشعر لذة في احساسه بأن لديه كنزا ، وان لم يكن يستعمله على الاطلاق ، قلنا انه مما لا شك فيه أنه ليس ثمة ميل لا تصحبه لذة اذا ما أشبع ، ولا تتميز الميول الفيرية من هذه الناحية عن الميول الأنانية . فالأم تجد لذة في التضحية

من أجل ولدها . ورغم ذلك ، فمن الواضح أن ما تهدف اليه بهذه التضحية هو صحة ولدها ، لا لذة التضحية . وانما تأتي تلك اللذة مضافة الى هدفها الأصلي ، فتتهون عليها التضحية ، بل وتحببها اليها ؛ فهي اذن ليست العلة الباعثة على التضحية ، ولا الغرض منها . ولا يختلف الأمر عن ذلك في حالة ٢٤٢ البخيل الذى يضحي بذاته من أجل ذهبه . فبهذا الذهب اذن يتعلق ، مثلما تتعلق الأم بولدها . ولو لم يكن لحبه النهم من غرض سوى اللذة التى يسببها له ، لما كان ذلك معقولا . ونستطيع أن نقول الشيء نفسه عن حب السلطان . فغالبا ما يكون السلطان ، بالنسبة الى من يمتلكونه ، مصدرهم مقيم وعذاب أليم ؛ ومع ذلك ، وعلى الرغم مما تتطلبه ممارسته من مشقة ، فإن المرء لا يلبث أن يعتاده حتى يتعلق به ويميل اليه . ولا يجد الى الانصراف عنه سبيلا . وتلك ظاهرة نجد لها مشابها في أكثر الميول بدائية . فنحن في حالة الجوع انما نسعى الى الغذاء ، لا الى اللذة التى تصحب ازدياد الطعام . فالغذاء هو موضوع الميل ، وقد تضاف اليه اللذة ، بيد أنها ليست الا من توابل الفعل ، وما هى بهدفه . وبصفة عامة فان النموذج الذى يعبر عن النزوع الأناني ، هو ما يسمى تسمية فيها شيء من التجاوز بفريزة حفظ الذات ، أى ميل كل كائن حى الى الاستمرار في وجوده . على أن ذلك الميل يحقق غرضه دون أن تخطر ببالنا الملذات التى تحبب الينا الحياة ، بل انها قد لا تخبى لنا الا المتاعب ، ونحرص عليها ونحن على علم بذلك . ومن هنا رأينا ذلك الذى يلقي بنفسه فى الماء يأسا وقنوطا ، يبذل قصارى جهده بعد غوصه كيما ينجو من الغرق . ومع ذلك ، فان غوصه فى الماء لم يبدل من حاله ، ولم يغير نظرته اليه . وكل ما فى الأمر أنه كان يتشبث بأهداب الحياة أكثر مما كان يظن ، مهما بلغ به البؤس فيها . فنحن اذن نحب الحياة فى ذاتها ولذاتها ، حتى حين لا تكون الا مصدر شقاء لنا . ولا شك أننى لا أقصد أن أؤكد أن الألم لا تكون له الغلبة أبدا على هذا الميل الى حفظ الحياة ؛ ولكن عند ما يكون ذلك الميل قويا ، وعند ما يكون حب الحياة راسخا ، فلا بد من تراكم للتجارب الأليمة لا نظير له ، حتى يضع المرء حداً لحياته . ولندكر بيت لافونتين La Fontaine القائل :

ما دمت ، على وجه ما ، لا أزال حيا ، فحسبى هذا .

٢٤٣ فما هو الا مصداق لذلك النوع من التجربة . وأخيرا ، فإن من الميول الأنانية ما لا يهدف الى لذة الذات ، بل الى ألمها . فقد قال جيروم كاردان Gérôme Cardan ، وهو من الشخصيات الالامعة في عصر النهضة ، في ترجمته الذاتية لحياته : انه لم يكن في وسعه أن يتعد عن الألم ، وعندما كان يتتابه ، كان يملكه شعور من الاندفاع الدافق بلغ من قوته أن كل ألم غيره كان يبدو بجانبه ترفيها عن ألمه الأول . ولذا فقد اعتاد أن يكيل لجسمه ، في هذه الحال ، صنوف العذاب حتى تنبثق الدموع من مآقيه . ولقد لوحظ من أمثال هذه الظاهرة عدد هائل لدى المرضى بالنورستانيا . غير أن في وسنا أن نشير الى نظائر لها لدى أشخاص سويين ليس بهم مرض . فليل الى الكتابة ليست فيه أية ناحية مرضية : وبعد ، فهل هو الا حب للأسى والحزن ؟

وعلى ذلك ، فليس من الممكن أن نغيز الميول تبعا لاختلاف طبيعة اللذات التي توفرها لنا ، اذ أن الميول الأنانية ، كغيرها من الميول ، لها أهداف عديدة بجانب اللذة التي يمكن أن تبعثها فينا أو في غيرنا . والحق أن مانحبه ، وما نسعى اليه ، هو في الأحوال العادية تلك الأشياء نفسها التي تميل اليها ، فهو الحياة ، والصحة ، وشخص الغير ، بل الألم ذاته أحيانا . ولا شك في أننا نستشعر لذة عند ما نشبع أي ميل ، غير أن هذه اللذة ليست الا ظاهرة مصاحبة للميل فحسب ، فهي الدليل على أنه يؤدي وظيفته بسهولة ، وأنه يسير في طريقه دون أن يعترضه شيء ، وأنه يبلغ هدفه ، غير أنها ليست هدف ذلك الميل ولا الباعث على فعله . فهذه اللذة تصحب أداء كل ميل لوظيفته ، أيا ما كانت طبيعة ذلك الميل ، سواء في ذلك الميول الغيرية وما عداها . واذن فليس في وجود هذه اللذة ما يسمح لنا بتمييز تلك الميول بعضها من بعض . حقا ان هناك نزوعا هدفه اللذة ، وهذا هو ما يسمى بحب اللذة ، أو بتعبير أصح ، حب اللذات ، أي الحاجة الى استئثار حالات ملائمة تتجدد وتتركز دوما ، مثلما أن هناك نزوعا هدفه الألم . غير أن هذا ليس الا نزوعا خاصا ، يتفاوت نموه تبعا للأفراد تفاوتا عظيما ، وليس هو النموذج الذي يكشف عن الطبيعة الحقة لكل الميول . بل ان بعضها ، فيما عدا حب الألم ، يستحيل بسهولة الى حالات مرضية . ففي حب اللذة خطر أخلاقي

نبه اليه كل أصحاب المذاهب الأخلاقية . وانا لنذكر تماما أن من الظواهر المرضية أن نجعل من اللذة غاية في ذاتها ، يسمى اليها المرء لذاتها ، بينما اللذة لا يصح أن تكون الا نتيجة لاحقة ، وحالة ثانوية مصاحبة فحسب . فما نحن بحاجة اليه لكى نحيا ، هو ما يتقوم به وجودنا ، لا تلك التأثيرات الملائمة التى يمكن أن تتوافر نتيجة لسمينا وراء تلك المقومات . فليست اللذة هى الشيء الوحيد القيم الذى يستحق أن نسعى اليه .

فلا بد اذن أن نعدل عن تعريف الميول وتميزها تبعا للذات الناجمة عنها ، وانما علينا أن نتأمل جميع أنواع الأشياء التى تربطنا بها تلك الميول ، نتأملها فى ذاتها ونحاول تصنيفها ، بغض النظر عما تبعثه فينا من تأثيرات . وسنجد عندئذ أن تلك الأشياء بأسرها تنقسم الى طائفتين كبيرتين ، يمكننا التمييز بينهما من الاهتداء الى التعريف المنشود . فأحيانا يكون موضوع ميلنا عنصرا من شخصيتنا ، كأن يكون جسما ، أو صحتنا ، أو ثروتنا ، أو مركزنا الاجتماعى ، أو سمعتنا ، أو كل ما يمكننا من أن نبلغ هذه الأهداف الشخصية بطريق غير مباشر . وهذا هو مبعث حب الحياة ، والمال ، وألقاب الشرف الخ فكل هذه الميول لا تربطنا الا بأوجه مختلفة من ذاتنا ، فيمكن اذن أن تسمى أناية بحق . غير أن هناك ميولا أخرى يقع موضوعها خارج شخصيتنا الفردية ، فهم ، لا تنتمى اليها بطبيعتها . ومن أمثلتها أولا ، ٢٤٥ أشياء وثيقة الصلة بنا ، تقع على حدود شخصيتنا ، كالأماكن التى أمضينا فيها جزءا من حياتنا ، ومختلف الأشياء المألوفة لنا ، ومن أمثلتها بعد ذلك ، شخصيات أقراننا ، وكل ما يتصل بها ، وأخيرا هناك ما هو أبعد من ذلك ، كالجماعات الاجتماعية التى نتظم فى سلكها ، مثل الأمة ، والنقابة ، والوطن ، والانسانية ، وكل ما يساعد على تدعيم الحياة الجماعية من علم وفن ومهنة وأخلاق الخ فكل هذه الأشياء تشترك فى صفة واحدة ، هى أن لها وجودها الخاص ، المتميز عن وجودنا ، فهما كانت الصلة التى تربطها بنا . فنحن اذ تتعلق بها ونسعى اليها ، انما تتعلق بشيء مغاير لنا ونسعى اليه . فليس فى وسعنا أن نربط بها الا اذا خرجنا عن حدود ذاتنا ، وأصبحنا غريبين عن أنفسنا ، وتزهدنا ، الى حد ما ، عما يدخل فى تركيبنا الخاص . تلك الميول هى التى يحق لنا أن نطلق عليها اسم الغيرية . وعلى ذلك ، فما

يتميز الغيرية من الأنانية ، ليس طبيعة اللذة التي تصاحب هذين الوجهين من نشاطنا الحسى ؛ وإنما هو اختلاف الوجهة التي يتخذها ذلك النشاط في كلتا الحالتين . فالميل يكون أنانيا إذا لم يخرج عن الذات التي يصدر عنها ، واتجه نحو مركزه . أما الغيرى فينتشر خارج الذات ؛ أى أن المراكز التي يدور حولها تقع خارج الذات ؛ فهو إذن ذو قوة طاردة (Centrifuge) .

هذا التمييز إذا ما أخذنا به ، لأدى إلى اختفاء الهوية العميقة التي لا تنمى ، والتي بدا لأول وهلة أنها تفصل بين الميول الأنانية والميول الغيرية . فقد بدا لنا منذ هنيهة أن بينهما من التنافر ما لا يسمح بردهما إلى أصل واحد - ما دامت لذتى تكمن كلها فى ، ولذة الغير فى الغير . وبالتالي فمن المحال أن يوجد أى عنصر مشترك بين ضربين من السلوك تتباعد موضوعاتهما إلى هذا الحد ؛ بل لقد حق لنا أن تتساءل عما إذا كان من الممكن أن يتلاقيا فى نفس الكائن . غير أن المشكلة تتلاشى تماما إذا ما أرجع الاختلاف بين هذين النوعين من النوازع إلى ما يوجد من فرق بين فكرة موضوع خارج عن الفرد ، وفكرة موضوع كامن فيه . إذ ليس فى هذا الفرق الأخير أى عنصر مطلق . حقا لقد قلنا أن الفعل يكون غيريا إذا ما جعلنا ترتبط بشئ خارج عنا ، غير أننا لا نستطيع الارتباط بشئ خارجى ، أيا ما كانت طبيعته ، دون أن تتصور فى أذهاننا ذلك الشئ ، ودون أن تتكون لدينا عنه فكرة ، ويكون لنا به شعور ، مهما كان مبهما . فمن مجرد تصورنا له ، يفدو باطنا فينا من وجه معين . فهو موجود فينا متخذا صورة ذلك التصور الذى يعبر عنه ؛ ويعكسه ، ويرتبط به ارتباطا وثيقا . وهكذا يصبح الفعل ذاته ، كذلك التصور الذى بدونه ما كان يعنى لنا شيئا ، عنصرا باطنا فينا ، وحالة من حالاتنا الشعورية . وعلى ذلك ، فنحن - بهذا المعنى - لا نزال متعلقين بأنفسنا أيضا . فإذا ما نكبتنا بموت شخص تربطنا به صلة قرابة ، فإن ما يحدث هنا هو أن يتعطل فى أداء وظيفته ذلك التصور الذى كان يعبر فينا عن الصورة المادية والمعنوية لقربنا ، فلا يعود فى وسعنا بثت الاحساس الملائم الذى كان يثيره فينا وجوده معنا ، ولا يبقى للمحادثات المألوفة المتبادلة ، وما تبعته فينا من شعور بالراحة والمشاركة ، أى وجود . وهكذا نشعر بفراغ فى ذهننا ، وهذا الشعور بالفراغ هو الذى يؤلمنا . فنحن ننكب فى

حيويتنا اذا ماحدث أى شئ ينكب حيوية الكائنات التى تتعلق بها . واذن
فتمت أنانية فى قلب الغيرية ، وبالعكس ، نجد فى الأنانية غيرية . فالواقع أن
شخصيتنا ليست صورة خاوية ؛ وانما تتكون من عناصر تأتينا من الخارج .
٢٤٧ فاذا مااستخرجنا من ذاتنا كل ماله أصل خارجى ، فما الذى يتبقى ؟ اتنا
نحب الذهب والجاه والصيت ، غير أن هذه كلها ليست الا أشياء خارجة عنا ،
ولا بد من أجل الاستحواذ عليها من أن نتعدى حدود ذاتنا ، وأن نذل
جهودنا ، وترك ذاتنا قليلا ، وندع جزءا منا خارجنا ، أى نمضى فى النشاط
الطارد الخارج عن مركزه . وحينئذ ندرك جيدا أن فى كل نشاط نبذله من
أجل بلوغ تلك الغايات المختلفة ، التى هى مع ذلك باطنة ، شيئا آخر عدا
الأنانية الصرفة . فهناك نوع معين من وهب المرء لنفسه ، وقدرة معينة لها
على بذل نفسه ، وتوسيع مداها ، دون الانطواء فى نطاق ضيق . وان
فى وسعنا أن نورد أمثلة عديدة غير هذه . فنحن مثلا تمسك بعاداتنا ، التى
هى عناصر من شخصيتنا الفردية ، وهذا الميل ليس الا وجهنا من أوجه حب
الذات . غير أننا تمسك بالتالى بالوسط الذى تكونت فيه تلك العادات
التي تمكسه ، وبالأشياء التى تمر ذلك الوسط ولا يمكن تصوره بدونها .
وتلك صورة أخرى من صور حب الذات الذى يدفعنا الى تجاوز ذاتنا
والخروج عن نطاقها . ولقد سبق أن ذكرنا أن من الصعب أن يحيا
المرء حياة أنانية خالصة . وفى وسعنا أن نقول الآن ان هذا
مستحيل ، ومرد ذلك الى ما نحن بسبيل ادراكه : ذلك بأن شخصيتنا
ليست وحدة ميتافيزيقية مستقلة عما عداها ، أو ضربا من الوجود
المطلق الذى يبدأ بدقة فى نقطة محددة وينتهى فى نقطة محددة أخرى ،
وليس به - مثله فى ذلك مثل الذرة المروحية عند ليبنتز (Leibneitz)
نواقذ ولا أبواب تطل على الكون . وانما الأمر على عكس ذلك ، فالعالم
الخارجى يتردد صدها فينا ، وما نحن الا امتداد له ، كما أننا ننشر ونمتد
شخصيتنا فى العالم الخارجى . فالأشياء والموجودات الخارجية تنفذ الى
ذهننا ، وتمتزج بوجودنا الباطن ، كما أننا من جانبنا نخرج وجودنا بها . وان
أفكارنا ومشاعرنا تنتقل من ذهننا الى ذهن الغير ، وبالعكس . فقينا اذن
شئ غيرنا ، وكل منا ليس فى ذاته تماما ، وانما هناك شئ منا فى الموضوعات

٢٤٨ الخارجية التي ترتبط بحياتنا أو ربطناها نحن بها . واذن فشخصيتنا الفردية شيء نسبي . فهناك بعض العناصر في شخصيتنا تحتل مكان الصدارة ، ان جار هذا التعبير ، وتحدد ذاتيتنا في أدق خصائصها الفردية ؛ وهذه العناصر تحمل طابعنا الخاص أكثر من غيرها ، وتجعلنا نحن ذاتنا لا غيرنا : ومنها شكل جسمنا ، ومركزنا الاجتماعي ، وصفاتنا الخاصة الخ وهناك عناصر أخرى خارجة عن المركز على نحو ما ، وأقل قربا من النواة المركزية لشخصيتنا ؛ وهي - وان كانت من بعض الأوجه جزءا منا - ترتبط خاصة مع ذلك بكائنات أخرى متميزة عنا ، ولهذا السبب كانت مشتركة بيننا وبين أناس آخرين : مثال ذلك التصورات التي تتصور بها أصدقاءنا ، وأقرباءنا ، والأسرة ، والوطن الخ ونحن بقدر ما نرتبط بالنوع الأول من هذه العناصر ، مرتبطون بأنفسنا بوجه خاص ، مادامت هذه العناصر تتصف بأنها أكثر شخصية . وبقدر ما تتعلق بالنوع الثاني ، نكون متعلقين بشيء غيرنا ، لأن هذا النوع له صفة أكثر بعدا عن الشخصية من النوع الأول . هذا هو ما يفسر لنا وجود النوعين من الميول (الأنانية والغيرية) ؛ وليس بين النوعين في الحقيقة الا اختلاف في الدرجة فحسب .

٢٤٩ فالأنانية والغيرية في أساسهما مظهران يعيشان في نفس كل فرد جنبا الى جنب ، وهما مرتبطان ارتباطا وثيقا ، ومن مظاهر كل حياة واعية . والواقع أن ظهور الوعي يستتبع في الحال وجود ذات ترى نفسها متميزة عن كل ما عداها ، أى ذات تقول « أنا » . وهذه الذات ، بقدر ما ترى نفسها على هذا النحو ، وتركز نشاطها على نفسها وفقا لهذا التصور ، تسلك سلوكا أنانيا . غير أن أى وعى لا يمكنه من ناحية أخرى ، أن يغفل تصور الموجودات المحيطة به ، تصورا يتفاوت في وضوحه أو ابهامه ؛ وبدون هذا التصور يكون التفكير خاويا يسبح في الفراغ . فهذا الوعي ، بقدر ما يتصور الموجودات الخارجية على أنها خارجية ، ويمدها أهدافا لنشاطه ، يسلك سلوكا غيريا . غير أن كلا هذين النوعين من النشاط لا يقوم بدون الآخر . فمحال أن يتلاشى شعورنا بذاتنا (Selbetgefühl) كما يسميه الألمان) ، ومحال أن يندمج تماما في احساسنا بأن لنا موضوعا خارجيا عن فكرنا ؛ ومن جهة أخرى ، فمحال أن يكون الشعور بالذات كافيا ، وانما هو يتضمن دائما الشعور بموضوع يتمثله ويقابله . وعلى ذلك ، فالأنانية والغيرية كلمتان

مجردتان لا توجدان في حالة تقاء خالصة ، وانما تتضمن الواحدة الأخرى دائما الى حد معين على الأقل ، وان كان من المحال أن يجتمعا في شعور حقيقي واحد بدرجة متساوية . ففي وسعنا اذن أن نوقن سلفا بأن الطفل ليس ذلك الأناني الصرف الذي كثيرا ما وصفوه لنا . فمن مجرد كونه كائنا ذا وعى ، مهما كانت بدائية ذلك الوعي ، يمكننا أن نؤكد أنه قادر على نوع من السلوك الغيرى ، وذلك منذ مستهل حياته .

والواقع أننا نعلم مدى سرعة تعلق الطفل بمختلف الأشياء التي يحتوى عليها وسطه المألوف ، ومبلغ قوة ذلك التعلق . ولقد أوردنا لذلك بعض الأمثلة من قبل . فهو يؤثر ألا يشرب ، على أن يشرب من كوب غير كوبه المعتاد ؛ وهو يؤثر ألا ينام ، على أن ينام في غرفة غير تلك التي ألفها . فهو اذن يتعلق بتلك الأشياء الى حد أنه يتألم اذا ما افترق عنها . ولا جدال في أن هذا التعلق من نوع بسيط ساذج ، بل هو لا يدل على أن الطفل لديه القدرة على الارتباط بشئ غيره . غير أنه ليس بين ذلك الشعور ، وبين حب الوطن ومسقط الرأس ، والبيت الأبوى — وكلها مشاعر لا ينكر أحد أخلاقيتها وطابعها الغيرى — الا فرق في الدرجة . ثم ان الطفل لا يتعلق على هذا النحو بالأشياء فحسب ، بل بالأشخاص كذلك . فمن المعروف ٢٥٠ أن تغير المرضعة قد يؤدي أحيانا الى أزمات أليمة مزعجة لدى الطفل ، اذ يأبى أن يتناول ثدى مرضعة غريبة عنه ، و لا يدعها ترعاه الا مكرها . فهو اذن كان يتعلق بشخص تلك التي تركته ، وان لم يستطع أن يكون عنها الا صورة مبهمة الى حد كبير . كذلك يصبح الأبووان منذ عهد مبكر مبعث شعور مماثل . ويقول سالى (Sully) : « ان طفلة صغيرة تبلغ من العمر ثلاثة عشر شهرا افترقت عن أمها خلال ستة أسابيع ، فلما عادت الأم ، انقعد لسانها فرحا ، ولم تنطق خلال مدة طويلة أن تترك لحظة واحدة صحة تلك التي عادت اليها . كما أن الصغيرة م . التي تبلغ من العمر سبعة عشر شهرا ، استقبلت أباهما ، بعد غياب خمسة أيام ، وعليها علائم رقة وحب واضحين ، اذ هرعت الى مقابلته ، وأخذت تمسح وجهه بلطف ، وأحضرت اليه كل ما كان في الغرفة من لعب . » (دراسات في الطفولة . الترجمة

الفرنسية سنة ١٨٩٨ • ص ٣٣٤) • وانا للنفس بوضوح ، في كل هذه الحالات ، أن الطفل يستشعر في نفسه الحاجة الى أن يربط وجوده بوجود شخص آخر ، وأنه يعاني ألما اذا ما فصمت هذه الرابطة •

فغيرية الطفل ، على هذه الصورة ، ترجع الى صفة من صفات طبيعة الطفولة — سنحت لنا من قبل فرصة الاشارة اليها — تلك الصفة هي نزعة التمسك بالتقاليد (Le Traditionalisme) لدى الطفل ، وتعلقه بالمعادن التي كونها لنفسه • فما أن يعتاد الطفل ضربا معينا من الشعور أو طريقة للسلوك ، حتى يصبح تخليه عنها أمرا عسيرا ، فيتمسك بها ، وبالتالي يتمسك بالأشياء التي تتحكم في وجودها • وما دام يصمم على أن يسعى بعناد الى التأثيرات نفسها ، فانه يسمى بهذا العناد نفسه الى الأشياء التي تبعث فيه تلك التأثيرات • غير أن هذا ليس هو المصدر الوحيد للمشاعر الغيرية التي يمكن ملاحظتها لدى الطفل • فهذه المشاعر مصدر آخر : ألا وهو مسارعة الطفل واندفاعه في سهولة بالغة لتقليد كل ما يقع تحت أنظاره • فهو يقلد الحركات المختلفة التي تبدى على حيا الأشخاص المحيطين به ، فتراه ييكى حين يكون ، ويضحك حين يضحكون ، ويكرر الكلمات عينها ، والحركات ذاتها • وعندما تتحول الحركات والكلمات عنده

الى رموز لأفكار ومشاعر محددة ، يردد تلك الأفكار والمشاعر التي يعتقد أنه يستشفها من وجوه من يراهم ، أو يظن أنه يفهمها من خلال ما يسمعه من كلماتهم • وهكذا يتردد في ذهنه صدى كل ما يقع في ذلك الجزء من العالم ، الذي يمتد اليه أفق نظره ، واليك السبب : ذلك بأن الحياة الباطنة للطفل خاوية الى أبعد حد ، وهي لا تشتمل الا على عدد ضئيل من العناصر البسيطة السطحية الى حد ما ، فهو لذلك ليس على استعداد لمقاومة تدخل عناصر غريبة • أما الشخصية التي يكون تركيبتها قد اكتمل ، أى شخصية البالغ ، وبخاصة ذلك الذي جمع في ذهنه ثقافة معينة ، فلا تقتحم ذهنه تلك العناصر الغريبة بنفس تلك السهولة • فالمؤثرات الخارجية لا تؤثر فينا ، نحن البالغين ، الا ان كانت على وفاق مع نزعاتنا الباطنة ، وسارت في الاتجاه نفسه الذي نميل اليه بطبيعتنا • كما أن كل حالة عاطفية تبدى أمام أنظارنا لا تنتقل اليها لأننا نشاهدها فحسب ، بل لابد أيضا أن تلائم

مزاجنا ومشاعرنا الخاصة ؛ والا فلن يكون لها فينا أى تأثير ، وإن أثرت فتأثير سطحي . وإن أية فكرة لا تغدو من أفكارنا لمجرد أن أحدا قد عبر عنها أمامنا ؛ فلو لم تتفق وعقليتنا لأسرعنا بنبذها ؛ فإذا ما فرضت علينا فرضا ، فأقل ما يلزم أن يكون الدافع الى قبولنا لها ضغطا أخلاقيا شديدا ، أو حجة عظيمة الاقتناع ، أو حرارة طاغية تسرى إلينا من قائلها . تلك هى القيود التى تحول دون سهولة تقبلنا ، نحن البالغين المثقفين ، للأفكار والمشاعر الغريبة علينا . أما الطفل ، فتأثره بتلك الأفعال الطارئة أسهل بكثير ، إذ لم يتكون لديه بعد ذلك التركيب العقلى الثابت المتين ، وليست لديه مجموعة عادات قوية ، تقف حاجلا دون تأثره بأى حادث عابر . ولا جدال ٢٥٢ فى أن لديه - كما رأينا منذ برهة - بعض العادات ، وأن هذه العادات قوية ، غير أن عددها ضئيل . فذهنه يغلب على تركيه طابع الأحوال المائعة والمتغيرة ، التى تتدافع دواما الواحدة منها تلو الأخرى ، وتمر بسرعة لا تسمح لها بأى ثبات ، ولا يمكن أن تصمد أمام الإيحاءات الأقوى نسبيا ، الآتية من الخارج . ذلك هو أصل ما يسمى خطأ بفريزة التقليد . فالأمر لا يتعلق بما هو غريزى ، بالمعنى الدقيق لهذه الكلمة ، وليست لدى الطفل حاجة الى التقليد مغروزة على نحو ما فى أعماق طبيعته . وإنما يقلد الطفل لأن ذهنه الناشئ لم تكون فيه بعد ، علاقات لها القدرة على الاختيار بشكل واضح . ومن هنا نراه يستوعب دون عناء ودون مقاومة كل المؤثرات القوية الى حد ما ، التى تأتية من الخارج . أفليست تلك القدرة على ترديد مشاعر الغير ، وبالتالي على مشاطرتها ، قدرة على التعاطف معهم ، أى أول صورة لميل غيرى واجتماعى واضح ؟ الواقع أن هذا الميل تنشأ عنه صلة تربط على الدوام بين ذهن الطفل والأذهان الغريبة عنه . فما يطرأ على أذهان الغير يتردد صده فى ذهنه - وهكذا يحيا بحياتهم ، ويتمتع بسرورهم ، ويتألم بالمهم . وعلى هذا النحو تؤدي به هذه الصفة الى أن يسلك سلوكا من شأنه تخفيف آلام الغير أو منع حدوث هذه الآلام . « فقد حدث أن كان طفل يبلغ من العمر أربعة عشر شهرا يحبو على الأرض ، حين وجد أن شقيقته الكبرى كاترين ، وعمرها ست سنوات ، قد أخذت فى البكاء ، لأنها أخفقت فى عمل كانت تقوم به

على قطعة من الأشغال الصوفية • فتأملها الطفل ثم أخذ يدمدم معبرا عن استيائه ، ومارا بأصابعه على خديه من أعلى الى أسفل في حركات متتابعة • فنهت خالته أخته كاترين اليه ، مما جعلها تنفجر من جديد في البكاء ؛ وعندئذ تمكن الطفل من أن يتقدم بخطوات قصيرة عبر الحجرة حتى اقترب من كاترين ، مكررا دمدته وتقليده المعبر • وأذنت كاترين أخيرا أمام هذه التوسلات العديدة ، فرفعت الطفل بين ذراعيها وابتسمت • وفى الحال ، أخذ الطفل يضرب يديه فرحا ، ثم أخذ يتتبع بأصبعه آثار الدموع على خدى شقيقته • « (سالى (Sully) ، المرجع السابق ذكره • ص ٣٣٦) • وكما يسعى الطفل الى مواساة الحزين الذى يراه ومشاطرته فى حزنه ، يحاول أيضا ادخال السرور على الآخرين • ولكن أغلب الظن أن الأفعال الإيجابية التى يقوم بها كيما يؤدي ذلك الغرض لا يمكن أن تظهر الا فى سن أكبر قليلا ، لأنها تتطلب عقلية نامية الى حد ما • فالألم الذى يحاول المرء تخفيفه واقع فعلا ؛ فهو حادث يتمثل لنا فى احساس حاصر ، يثير بذاته الحركات التى تهدف الى القضاء على ذلك الحزن أو تخفيفه • أما جلب السرور فهو ظاهرة تالية ، لا بد من توقعها قبلًا وتصورها مقدما • فلا بد لكى يؤدي الطفل عملا كهذا أن يسمح له نموه العقلى بأن يتنبأ بما سيكون لأفعاله من نتائج • ومع ذلك ، فقد دلت الملاحظة على أن الطفل قادر — منذ الثالثة بل قبلها — على هذا التعاطف التنبؤى • « فقد سمع طفل يبلغ من العمر سنتين وشهرا خادمته تقول : لو تكلمت «آن» بملء غلاية غرفة اللعب • فأثار ذلك الكلام انتباه الطفل ، فذهب يبحث عن آن ، التى كانت تنظف مدخنة فى غرفة بعيدة الى حد ما ، وأخذ يجذبها من رداءها • ثم قادها الى غرفة اللعب وأشار بأصبعه الى الغلاية قائلا : عليك بهذا ! ففهمت الفتاة وفعلت ما طلبه » (المرجع السابق نفسه ص ٣٣٨) • وخلاصة القول ان الفيرية ، أى تعلق المرء بشيء غيره ، ليست — كما يظن البعض — عاطفة غامضة شاذة لا يمكن فهمها ، بها يخرج المرء عن طبيعته الأصلية ويناقضها • ومن أمثلة ذلك الخطأ رأى رينان (Renan) ، فى مقال له عن جزاء الفضيلة ، حين تكلم عن الوفاء ، وروح التضحية ، والتضامن ، على أنها سخف محبوب ، وخطأ منطقي يستحق الثناء • ولكن

الواقع أنه ما من شيء أبعد عن الغموض وأقرب الى طبيعة الانسان من
٢٥٤ هذه الغيرية . وليس من الضروري لكى تقضى على هذا الغموض المزعوم،
أن تقتصر على أن نرى فى الغيرية صورة مقنعة من صور الأنانية ، كما فعل
لاروشفوكو (La Rochefaucauld) والنفعيون ، وهو رأى من شأنه
أن يحو عنها كل صفاتها المميزة . فالحقيقة أن هذين الشعورين لا يستمد
أحدهما من الآخر على الإطلاق ، وإنما يقوم كلاهما على أساس من طبيعتنا
العقلية ، ولا يعبران معا الا عن وجهين لهذه الطبيعة يتضمن كل منهما
الآخر ويكمله . ولهذا السبب أمكننا أن نهتدى الى وجود الغيرية عند
الطفل ، وذلك منذ أول عهده بالحياة . ولا شك فى أن غيرية الطفل ليست
واسعة المدى ولا عظيمة التعقيد ، لسبب واضح هو أن أفقه العقل ضيق
الى أبعد حد . فلا يكاد يتعدى ما يمنه مساسا مباشرا حتى يبدأ لديه عالم
المجهول . ثم ان علينا أن ندخل فى حسابنا ذلك العامل ، وهو أن دائرة
الكائنات التى يتغاطف معها الطفل أوسع فى نواح معينة من تلك التى
يتصل بها البالغ . اذ لما كان الطفل يضى الحساسية حتى على الجمادات ،
فانه يشارك فى حياتها ، ويتألم لألمها الوهمى ، ويتمتع بفرحها ، وهو يرثى
لحال دميته الجريحة، وورقته الممزقة المنكشمة ، والأحجار التى تظل جامدة
فى مكانها . كما لا يجب أن يغيب عن بالنا أن أنانيته مرتبطة بغيرته ، اذ
لما كانت شخصيته بسيطة غير معقدة ، فانها لا تسمح الا بصلات محدودة
بينها وبين المشاعر الأنانية . فهو لا يحس بتلك المشاعر الا فيما يختص
بحياته المادية ولعبه . أما أنانية البالغ فأكثر تعقدا . ومع ذلك ، فلا سبيل
الى تجاهل تلك الحقيقة ، وهى أن الثقافة من شأنها أن تنمى الجانب الغيرى
من طبيعتنا ، أكثر مما تنمى الجانب الأنانى . ولكن ذلك لا يحول دون
حقيقة أخرى ، وهى أننا قد اهتمدنا لدى الطفل الى نقطة الارتكاز التى
نحتاج اليها للتأثير عليه . ولم يبق أمامنا الا البحث عن الوسيلة التى يجب
أن نستخدمها بها ، وهذا هو ما سنقوم به فى الدرس التالى .

النص الثالث

١ - التأثير العام للبيئة المدرسية

ولكى نحسن تفهم الوظيفة الهامة التى يمكن أن تؤديها ، ولا بد أن تؤديها البيئة المدرسية ، فى التربية الاخلاقية ، علينا أن نتصور فى أول الأمر الأحوال التى تتأب الطفل حينما يلتحق بالمدرسة . فهو لم يكن يعرف حتى ذلك الحين سوى نوعين من الجماعات : الأسرة أولا ، حيث تصدر روح التضامن عن روابط الدم ، ومظاهر التقارب المعنوى الناجمة عنها ، والتى يؤكدھا الاتصال الدائم بين كل الأفراد مجتمعين ، والتداخل التام بين حياتهم . وهناك أيضا تلك الجماعات الصغيرة من الأصدقاء والرفاق التى أمكن تكوينها خارج الأسرة بالاقتيار المحض . على أن المجتمع السياسى لا يشمل على هذه الصورة ولا تلك . فالروابط التى تجمع بين أفراد وطن واحد لا ترجع الى القرابة ولا الى الميول الشخصية . فهناك اذن بون شاسع بين الحالة المعنوية التى يكون عليها الطفل عند مفارقتة الأسرة ، وتلك التى أصبح يتعين عليه الاندماج فيها . ومن المحال أن يتم الانتقال طوال هذه المسافة بأسرها دفعة واحدة ، وانما لابد من مراحل وسطى . والبيئة المدرسية هى خير مرحلة وسطى يمكن تصورها ، بين هاتين الحياتين . ففيها يعيش الطفل فى جماعة أوسع من الأسرة ومن المجتمعات الصغيرة التى كان يكونها مع رفاقه ، وهى ليست نتيجة قرابة الدم ، ولا الاقتيار الحر ، وانما نتيجة تقارب لا اختيار فيه ولا مفر منه ، بين أفراد تجمعهم ظروف من العمر ومن الحالة الاجتماعية متقاربة الى حد بعيد . وهى فى ذلك أشبه بالمجتمع السياسى . غير أن تلك البيئة المدرسية - من جهة أخرى - محدودة بدرجة تمكن من قيام صلات شخصية بين كل أفرادها ، فأفقها ليس عظيم الاتساع ، وليس من الصعب أن يحيط به ذهن الطفل . وفى هذا نرى أن تلك البيئة تقترب من الأسرة وجماعات الأصدقاء . واذن ، ففى التعود على الحياة العامة فى الفصل ، والتعلق بذلك الفصل ، بل بالمدرسة التى ليس الفصل الا جزءا منها - فى هذا التعود اذن اعداد طبيعى لما نريد بثه فى الطفل من مشاعر أسمى . فلدينا ها هنا

أداة ثمينة قلما انتفع أولو الأمر بها ، مع أن في وسعنا أن نؤدى بها أجل الخدمات .

ومما يزيد في اقناعنا بأهمية استخدام المدرسة لبلوغ هذا الغرض ، أن الجماعات التى مكنت من قيام مجتمعات أوسع نطاقا من الأسرة هى بالذات جماعات من الأجيال الناشئة ، تتشابه على وجه العموم مع تلك التى يتكون منها المجتمع المدرسى . فلقد أثبت الأستاذ اسپيناس (Espinas) فيما يتعلق بالحيوانات ، أن حشود الطيور والثدييات ما كان يمكنها أن تتكون لو لم تتجه صفارها ، فى مرحلة معينة من حياتها ، الى الانفصال عن آبائها ، كما تكون معا مجتمعات من نوع جديد ، ليس لها أى صبغة عائلية . والواقع أنه حيث تحتفظ الأسرة لنفسها بأفرادها ، فانها تكتفى بذاتها بسهولة ، ومن هنا تتجه كل أسرة معينة الى أن تحيا حياتها الخاصة المستقلة ، والى أن تنفصل عن غيرها ، حتى يمكنها أن تنفرغ لعيشها بسهولة أكبر . وواضح أنه من المحال ، فى هذه الظروف ، أن يقوم مجتمع أوسع من نوع مغاير . وانما لا يظهر الحشد الا حيث يتجه الجيل الجديد ، بعد أن يشب وترعرع ، الى أن يتجاوز حدود الأسرة لكى يحيا حياة جماعية من نوع جديد . وكذلك نجد أن عدم اقتصار المجتمعات الانسانية المنحطة على بيت الأسرة منذ البداية ، واشتمالها على عدة أسر ، وأن اتخذ ذلك أبسط صورة ممكنة — راجع فى الأغلب الى أن التربية الأخلاقية للأطفال لا يقوم بها الوالدان لأطفالهما مباشرة ، فى كل أسرة على حدة ، وانما يضطلع بها شيوخ العشيرة فى الجيل الواحد ، وذلك بتأثير ظروف خاصة لا محل هنا للبحث عنها . فترى هؤلاء الشيوخ يجمعون الصغار حين يبلغون سنا معينة ، لكى يلقنهم سويا مبادئ العقائد الدينية ، والطقوس والشعائر المتبعة ، وبالاختصار كل ما يكون التراث العقلى والأخلاقى للجماعة . فلم يتيسر اذن قيام مجتمعات تتعدى نطاق الأسرة ولا دوام لهذه المجتمعات الا بفضل اجتماع صفار الأفراد فى جماعات خاصة ، يتحكم فى تكوينها السن ، لا صلة القرابة . وخير مثل لجماعة من هذا النوع هو المدرسة ، فهى تنظم وفقا لهذا المبدأ نفسه . اذ أن تلك الجماعات من صفار الأطفال الذين ينسوسهم ويتفقههم شيوخهم — وهى التى نلسمها فى المجتمعات البدائية — وهى فى الواقع جماعات مدرسية حقيقية ،

ويمكن أن تعد أول الأشكال التي اتخذتها المدرسة . فنحن إذ نطلب الى المدرسة أن تعد الأطفال لحياة اجتماعية أوسع نطاقا من الأسرة ، لا نطلب إذن شيئا خارجا عن طبيعتها بأية حال .

وإذا كانت أهمية المدرسة تتجلى في أى بلد ، فإن أهميتها بالنسبة لبلدنا أعظم . فنحن نجد أنفسنا في هذا الصدد خاضعين لظروف خاصة يتعين علينا أن نعمل لها حسابها . والواقع أننا لو نحينا المدرسة جانبا ، لما وجدنا لدينا ٢٦٦ مجتمعا متوسطا بين الأسرة والدولة ، أعنى مجتمعا لا يكون مصطنعا ولا يقوم على مجرد المظهر . فكل ما كان يمثل هذا النوع من مجتمعات كانت تتوسط من قبل بين المجتمع المنزلى والمجتمع السياسى ، وكان كل فرد ملزما بالمساهمة فيها ، كالمجتمعات الاقليمية ، والقروية ، والنقابية — كل هذا نجده قد زال تماما الآن ، أو على الأقل لم نعد نشعر الا شعورا طفيفا بوجوده . أجل لم يعد المجتمع الاقليمى أو النقابة المهنية (Corporation) الا ذكريات غابرة ؛ وتضاءلت الحياة القروية الى أبعد حد ، ولم يعد لها في نفوسنا الا أثره مكانة . ولا شك أننا اليوم نعلم جيدا أسباب هذا الموقف : إذ أن الملكية قد عملت — لكى تتمكن من تحقيق الوحدة السياسية والمعنوية للبلاد — على الوقوف في وجه كل نزعة محلية لها طابع خاص . فأخذت على عاتقها الحد من استقلال الأقاليم والمقاطعات ، واضعاف فريديتها المعنوية ، كيما تدمجها على وجه أكمل وبسهولة أعظم في الشخصية الجماعية الكبرى ، ألا وهى شخصية فرنسا . وجاءت الثورة ، فتابعت في هذا الصدد عمل الملكية وواصلته . فقضى على كل الجماعات التى كانت تتعارض مع حركة التمرکز الوطنى التى اقتضتها الثورة ، وعلى كل ما يقف في سبيل وحدة الجمهورية وتماسكها . بل إن الروح التى كانت تعمر قلوب رجال الثورة قد احتفظت — من بعد صراعها ضد الجماعات ذات المركز الوسيط بين الأسرة والأمة — بشعور من الكراهية والرغبة المتطيرة من كل هيئة خاصة ؛ ومن هنا كنا نرى حتى عهد قريب جدا ، أن قانوننا الفرنسى يقف موقف عداء صريح خيال كل جماعة من هذا النوع .

على أن هذه الحالة قد نجمت عنها أزمة عظيمة الخطورة . فالحقيقة أن الدعامة الأساسية للحياة الأخلاقية هى ميل المواطن نحو الحياة الجمعية : فهذا

وحده هو الشرط الذى يحقق تعلقه تلك الغايات الجمعية ، التى هى فى ذاتها ٢٦٧ غايات أخلاقية ، بالمعنى الحقيقى لهذه الكلمة . غير أن روح الميل الى الجماعة لا يمكن أن تكتسب ، ولا يمكن بخاصة أن تكون لها القوة الكفيلة بتوجيه السلوك ، الا عن طريق الممارسة المتصلة بقدر الامكان . فلا بد ، كما يتعلق البرء بالحياة الجماعية الى حد ألا يجد عنها غناء ، أن تكون قد تكونت نديه عادة السلوك والتفكير الجماعى ، وأن يكون قد درب على حب تلك الروابط الاجتماعية التى يجد فيها المنزل الكاره للمجتمعات أعباء ثقيلة . فنحن هنا بازاء مزاج نفسى وتركيب عقلى لا يتكون الا بتدريب متكرر ، ويتطلب منا اذكاءه على الدوام . أما اذا حدث عكس ذلك ، ولم يطلب اليانا أن نتصرف بوصفنا كائنات اجتماعية الا فى فترات متباعدة ، فمن المستحيل أن قبل بشغف على نوع من الحياة لا يمكننا ، فى مثل تلك الظروف ، أن نكيف أنفسنا معه الا بطريقة ناقصة . ولا شك أن طبيعة الحياة السياسية لا تمكننا من المساهمة فيها الا بطريقة متقطعة . فالدولة بعيدة عنا ، ونحن لسنا متصلين بنشاطها اتصالا مباشرا ، ومن بين الأحداث التى تؤثر فيها لا يتردد فى نفوسنا الا أصداء أهمها وأوضحها . ونحن لا نصادف فى كل يوم وفى كل لحظة غايات سياسية كبرى يمكننا أن تثير مشاعرنا ، وأن تجعلنا نهب أنفسنا لها . فان لم تكن هناك حياة جمعية — خارجة عن نطاق الأسرة — نساهم فيها ، واذا اعتدنا أن نسلك سلوكا فرديا فى جميع ضروب النشاط الانسانى والعلمى والفنى والمهنى الخ أى بالجملة فى كل العناصر الأساسية التى تتكون منها حياتنا ، فان مزاجنا الاجتماعى لا يجد أمامه الا فرصا نادرة يتدعم فيها ويقوى ، وتكون نتيجة ذلك حتما أن نميل الى عزلة تنظر بعين الشك الى كل ما يتعدى نطاق حياتنا العائلية على الأقل . والحق أن من أوضح السمات المميزة لروحنا القومية ، ضعف روح التضامن . فلدينا ميل واضح الى النزعة الفردية المتعصبة ، يجعل الواجبات التى تستلزمها الحياة الاجتماعية فى أعيننا عبئا لا يحتمل ، وبعيننا من أن نشعر بلذتها ، وانه ليخيل اليانا أننا لا نستطيع الاندماج فى مجتمع دون أن نقيّد أنفسنا وننتقص من حريتنا . لذا لا ندمج فيها الا رغم أنفسنا ، وعلى أضيق نطاق ممكن . وخير ما يفيدنا فى هذا الضدد أن نجرى مقارنة بين حياة طالب ألمانى ، وحياة طالب فرنسى .

ففى ألمانيا يقوم الظلية بكل شىء جماعات : فهم يفسون جماعة ، ويتزهون جماعة ، ويلعبون جماعة ، ويمارسون الفلسفة أو العلم أو الأدب جماعة . كذلك تكون كل أنواع الجماعات التى تناظر جميع الأوجه الممكنة للنشاط الانسانى . وهكذا يجد الشاب نفسه محوطا باطار على الدوام : فهو يفرغ لمشاكله الجدية مع الجماعة ، وينصرف الى لهوه مع الجماعة . أما فى فرنسا ، فالأمر على عكس ذلك : اذ كان المبدأ السائد الى عهد قريب هو المزلة . واذا كان الميل الى الحياة الجماعية قد بدأ يعود الى الظهور ، فما زالت بينه وبين الدمق والقوة مراحل عديدة . ولا يختلف الحال بين البالغين عن الحال بين الشباب : فالعلاقات الاجتماعية الوحيدة التى نشعر نحوها بمل ما ، علاقات لا تمس حياتنا الا من الخارج ، ولذلك فنحن لا نربط معها الا بالجانب السطحى من ذاتيتنا . وفى ذلك ما يفسر لنا ما اكتسبته حياة « الصالون » عندنا من أهمية وما بلفتة من ازدهار ؛ اذ أن هذه الحياة ، على أى حال ، وسيلة لاشباع — أو بالأحرى لخداع — هذه الحاجة الى التعلق بجماعة ، وهى الحاجة التى تظل كامنة فىنا رغم كل شىء . وهل بنا من حاجة الى ايضاح عنصر الخداع فى هذا الاشباع ، بعد أن اتضح لنا أن هذا الضرب من الحياة المشتركة ليس الا لهوا لا تربطه بالحياة الجدية أية صلة ؟

٢٦٩ وإذا كان علاج هذا الموقف أمرا لازما ، فليس معنى ذلك أن نصمل على بحث الجماعات الماضية ، أو أن نعيد اليها نشاطها الغابر ؛ اذ أن اختفاءها معناه أنها لم تعد تتمشى مع الظروف الجديدة للحياة الجمعية . وانما الواجب هو انشاء جماعات جديدة ، تتناسب مع النظام الاجتماعى الحالى ، والمبادئ التى يركز عليها . ولكن لنلاحظ ، من جهة أخرى ، أن الوسيلة الوحيدة لبلوغ هذا الهدف انما هى بحث روح التجمع من جديد . اذ لا يمكن خلق هذه الجماعات بالقوة والعنف ؛ بل لا بد لكى تبث بحثا حقيقيا ، أن يستدعيها رأى العام ، وأن يحسن الناس الحاجة اليها ، وأن ينزعوا بأنفسهم الى التجمع . وهكذا يبدو أننا وقعنا فى دائرة لا مخرج منها : اذ أن هذه المجتمعات والجمعيات التى نفتقر اليها لا يمكن بحثها من جديد الا اذا ما تيقظت روح الجماعة والميل الى التجمع ؛ ولقد رأينا من جهة أخرى أن هذه الروح لا تكتسب الا بالمران داخل جماعات سبق تكوينها . فليس فى وسعنا أن نفكر

في بحث الحياة الجماعية وإيقاظها من سباتها إلا إذا كنا نعمل إليها ، غير أننا لا نستطيع أن نعمل إليها إلا إذا كنا نحياها ، ولذا كان وجودها ضروريا . وهنا بالضبط تلعب المدرسة دورها الهام : إذ أنها ربما كانت الوسيلة الوحيدة التي تعيننا على الخروج من هذه الدائرة . فالمدرسة ، في الواقع ، جماعة حقيقية ذات وجود فعلى ، يساهم فيها الطفل بالطبيعة وبالضرورة ، وهي جماعة تختلف في طبيعتها عن الأسرة . إذ أنها لا تقوم ، قبل كل شيء ، على تقارب القلوب واندماج العواطف ، كما هو الحال في الأسرة ؛ وإنما تتمثل فيها — على صورة أولية بسيطة — كل ضروب النشاط العقلى . وعلى ذلك ، ففى وسعنا أن نهتدى في المدرسة الى الوسيلة التي ندمج بها الطفل في حياة اجتماعية مختلفة عن حياته المنزلية ؛ وفى وسعنا أن نكسبه عادات تتأصل في نفسه ويمتد تأثيرها الى ما بعد فترة الدراسة ، حيث تدفعه دائما الى أن يشبعها بالقدر الذى تستحقه . ففترة الدراسة اذن فترة حاسمة فريدة لا تعوض ، نستطيع فيها أن نؤثر في الطفل ، دون أن تكون طبيعته قد تغيرت بعد تغيرا عميقا بفعل الثغرات القائمة في نظامنا الاجتماعى ، أو استيقظت فيه مشاعر تجعل من الصعب اندماجه في الحياة الاجتماعية . فتلك أرض بكر يمكننا أن نفرس فيها بذورنا التي تنمو من تلقاء نفسها حالما تنبت جذورها في تلك الأرض . على أنى لا أعنى يقينا أن فى وسع المربي أن يصلح كل ما قسد ، وأنه ليس من الضروري القيام بتشريعات جديدة تقتضى تدخل المشرع . ولكن هذا التدخل لا يكون مثمرا إلا إذا ارتكز على حالة الرأى العام واستدعته حاجات يشعر بها الناس حقيقة . فعلى الرغم من أن المدرسة ظلت في جميع العصور عاملا هاما في اذكاء روح الجماعة عند الطفل ، بحيث لا يمكننا الاستغناء عنها إلا بصعوبة ، وعلى الرغم من أن هذه هى وظيفتها الطبيعية التي يجب ألا تتخلى عنها مطلقا ، فإن للخدمات التي يمكن أن تؤديها اليوم أهمية أجل وأعظم ، وذلك بالنظر الى الحالة الحرجة التي يمر بها مجتمعنا في الوقت الحالى .