دلالات مضمون الخطاب التربوي
التشريع التربوي نموذجا

د. وشنان حكيمة أ. مليحي نجاة
جامعة سكيكدة

مقدمة: يستهدف هذا المقال، الحديث عن الخطاب بصفة عامة باعتباره فعلا اتصاليا من جهة و حامل بالضرورة لمضمون معين من جهة ثانية، ليتم استبعاد حياده من جهة أخرى. فكل خطاب يريد أن يمارس سلطة ما، فالخطاب الوالدي يمارس سلطته داخل أسرته ليحصل على الطاعة، و الخطاب السياسي يمارس سلطته ليحصل على التأييد و الخطاب الإعلامي يمارس سلطته إما تأثيرا أو تعبئة و توجيها. كذلك حال الخطاب التربوي و منه التشريعي، الذي يعبر عن إيديولوجيا معينة يسعى لتوصيلها بطرق مختلفة، لاسيما و أنه خطاب له مواصفاته التي تميزه عن باقي الخطابات، سواء من حيث المضمون أو المتلقين إياه أو الغاية التي يسعى إليها.

1. الخطاب و الخطاب الضمني: كثيرة هي التعريفات المقدمة لمفهوم الخطاب، إلى درجة يصعب فيها الاختيار، خصوصا مع شيوع استخدام هذا المفهوم إلى درجة تثير الدهشة، حتى أصبح يبدو و كأنه "شكل من أشكال الحذق النظري" (سارة ميلز، 2004: 1) يتم إقحامه في مختلف الدراسات و الخطابات.

من بين تعريفات الخطاب كفعل اتصالي، نجد:

– تعريف "بنفنيست" هو: " كل تلفظ يفترض متكلما و مستمعا و عند الأول هدف التأثير على الثاني و هذا التأثير لا يتحقق إلا بعوامل الحقيقة و السلطة و المعرفة" (المرجع نفسه: 15)

– تعريف جميل صليبا: "القول هو الكلام و الرأي و المعتقد و هو عملية عقلية مركبة من سلسلة من العمليات العقلية الجزئية، أو هو تعبير عن الفكر بواسطة سلسلة من الألفاظ و القضايا التي يرتبط بعضها ببعض." (أحمد حمدي، 2001: 14)

– تعريف "فيركلاو" الخطاب هو " اللغة المستخدمة لتمثيل ممارسة اجتماعية محددة من وجهة نظر معينة." (بسام مشاقبة، 2009: 102)

من جملة هذه التعريفات، يمكن القول أن الخطاب، هو واقعنا الاجتماعي و إدراكنا له و تعاملنا معه، فمن خلاله نعبر عن الواقع الذي نعيشه.

إضافة إلى دلالة الخطاب، التي تدور حول ضرورة توفر عناصر أساسية للخطاب، هي: المتكلم، المتلقي، المضمون الملقى و نية التأثير المقصودة من طرف المتكلم في المتلقي، فإنه يجب الإنتباه إلى أنه ليس كل خطاب معطى من خلال ألفاظه، بل كل خطاب يحمل البائن و يضمر الخفي، و المستوى الثاني (الخفي) هو الذي يتجلى فيه الخطاب الضمني الواجب البحث فيه.

2.الخطاب التربوي و أنماطه: إن لغة الخطاب التربوي، لغة إيديولوجية في جوهرها، أكثر من سائر الخطابات، فهي: " تمارس أخطر سلطة و أعتاها على الاطلاق، من خلال فرض القواعد التي ينبغي على المتكلم الخضوع لها (بوعي أو بدون وعي)" (نور الدين زمام و آخرون، 2005: 85)

و هذا الخطاب، هو خطاب إيديولوجي (يترجم إرادة الإدارة الرسمية و يحمل رسالة بعينها) ليس في مضامينه فحسب، بل حتى في طرائقه و كيفية توصيله، فالطرائق البيداغوجية غير منفصلة عن المدارس و الاجتهادات و المقاربات التربوية، و

هذا ما توصل إليه "بيار بورديو" في تحليله لمعاني الحديث و الخطاب، فقال: "إن استعمال اللغة، و أعني فحوى الخطاب و كيفية إلقائه في ذات الوقت، يتوقفان على المقام الاجتماعي للمتكلم، ذلك المقام الذي يتحكم في مدى نصيبه من استعمال لغة المؤسسة و استخدام الكلام الرسمي للمشروع.

و بما أن الخطاب البيداغوجي (التربوي) حسب تحليل "بورديو" لا تكمن مهمته في وصف مقام أو إقرار وضع، و إنما أيضا في "القيام بعمل"، فيمكن اعتبار الخطاب التربوي، خطابا واسعا، يضم مجموع الأقوال المتلقاة عن التربية، و يتحدد في عدد من السمات التي تميزه عن الأنماط الأخرى للخطاب: ديني، سياسي، فلسفي، قانوني...و تتمثل هذه السمات في:

أ- أنه ينصب على التربية، فهي مادته التي يضفي على بعضها المشروعية و ينزعها عن سمات و قضايا و ملامح أخرى.

ب- يسعى للوصول إلى الحقيقة، لأنها الغاية التي تسعى إليها كل الخطابات المتصارعة.

ج- تتسم الحقيقة بالطابع العملي، لذلك فهي تحمل معها أحكاما قيمية.

و للخطاب التربوي خمسة أنماط، تتميز عن بعضها البعض من حيث المحتوى و اللغة الخاصة، التي يستعملها كل واحد منها، و هي: (نور الدين زمام و آخرون، مرجع سابق: 86- 88)

– الخطاب الرافض: خطاب يسعى إلى القضاء على كل أشكال التغريب، لم يظهر قبل سنوات الستينيات نهائيا، إذ تألق فيما بين 1968 – 1975، وما يميزه ، رفضه الشامل للمؤسسة التعليمية لأنها تعتبر جهازا إيديولوجيا للدولة، يعمل على نقل أفكار الطبقة المسيطرة و ترسيخ إعادة إنتاج التمايز الطبقي القائم.

و يعتبر بعض الفوضويين أو التحرريين، المدرسة أداة لإخضاع الأطفال و تجريدهم من معرفتهم الأصلية، حيث وصل الأمر بهؤلاء إلى رفض الأسرة لأنها المدرسة الأولى و الأكثر خداعا. و تعتبر الثورة حسب هذا الخطاب الرافض، أداة التغيير الرئيسية، كما يعد إلغاء المؤسسات التربوية جزء من غايت الثورة، التي ستجعل التربية قضية المربين و وسيلة للتحرير. و عليه يرفض أصحاب هذا الخطاب أوهام الإصلاح التربوي.

– الخطاب المجدد: يسعى هذ الخطاب لإحداث ثورة بيداغوجية على أساليب التعليم الكلاسيكي، و دحض فرضياته التقليدية، فهو لا يقبل فكرة البدء بالتعلم ثم الفعل، كما ينتقد الكتاب المدرسي، لزعمه بأنه يفتقد إلى القيمة البيداغوجية و لا يعبر عن الطفل، بل يمنعه من التعبير التلقائي و الشخصي. و يتمادى هذا الخطاب في نزعته البيداغوجية، فيعطي الأولوية للطرائق على حساب المستوى و يدعو للتخلي عن كل تعليم و تعزيز التوجه الذي يجعل المحتوى ليس مهما، و إنما الأساس في نظره، أن يتعلم الناس سوية ما هم بحاجة إلى تعلمه.

– الخطاب الوظيفي: خطاب يؤكد على أن العلوم و التقنيات، تقوم بمعالجة كل مشاكل التربية، و يرى أن التقدم الحقيقي بالنسبة للبيداغوجيا، هو أن تصير علما. كما يسعى لأن يكون دقيقا يتحاشى المفاهيم المبهمة و المصطلحات الملتبسة، و أن يكون فعالا قادرا على معالجة المشكلات، و هادفا خاليا من كل حكم قيمي.

– الخطاب الإنساني: يؤكد هذا الخطاب على ضرورة الاقتصار على التثقيف، الذي بإمكانه إيقاظ الذهن للعثور على الجانب الإنساني داخل ذات المتعلم، و يمكن تقديم نماذج إنسانية كبرى من كبار المفكرين و الفنانين للتلميذ، فيبدأ بتقليدهم كخطوة ليتعلم و يحقق ذاته. و يرفض هذا الخطاب النخبوية و يرى بأن التعليم كفيل بإعادة العدالة الاجتماعية، بفضل إتاحة فرص التعلم للطبقات الفقيرة.

– الخطاب الرسمي: هو كل خطاب ينتجه الذين يملكون سلطة تعريف البيداغوجيا أو تغييرها في تنظيمها، في محتوياتها و طرائقها. كخطاب الوزراء أو ممثليهم، خطاب المنظمات الدولية، حيث السلطة هي وظيفة القروض التي يمكن أن توزعها. و هو خطاب بعض المقررات أو القواميس المستعملة. و يلاحظ أن هذا النوع من الخطاب قد يتخذ أنماطا عديدة، فقد يكون وظيفيا أو إنسانيا و قد يتسم بالرفض أو الثورية.

3 – التشريع و القانون: يلعب التشريع دورا أساسيا في حياة المجتمعات، ليس باعتباره ينظم حياة الأفراد من أجل ذاتهم، و إنما ينظم حياتهم من أجل خدمة أفكار طبقة معينة تمارس السلطة و تستحوذ على آلياتها، تحت شعار مضلل هو "معرفة الأشياء خير من جهلها" أو باسم قاعدة سلطوية "لا أحد يعذر بجهله القانون" (عمر أوكان، 2001: 181)

و من هنا فإن أهم مجال يمكن للتشريع أن يمارس فيه و عليه السلطة، هو التربية، لأنها تهتم و تتصل مباشرة بالأفراد، منذ الصغر و حتى الكبر، ما دام الإنسان يتربى في كل مراحل عمره. لذلك كانت التربية أخطر مجال و أول مجال يمكن للأفكار أن تفكر فيه، و تحاول الحضور ضمنه، باعتبار أن الخطاب التربوي من أخطر الخطابات، لهذا فإن حضور الخطاب التشريعي في الخطاب التربوي حتمية ضرورية، إن كان الخطاب التشريعي، يعرف توجهاته و يفهم أدواته و يعي ذاته. و هو بذلك يمكنه أن يمارس نوعا من الضغط، كونه يجعل الإنسان طيعا و وديعا عن طريق الثواب و العقاب، حيث يهب المريدين هباته (ترقية، ترسيم، رخص، إنذار، توبيخ، فصل...). (المرجع نفسه: 181)

و يغلف التشريع ممارساته عن طريق القانون الذي يعرف بكونه "تلك المجموعة المؤلفة للقواعد القانونية النافذة في إقليم دولة معينة، في زمان معين و يؤدي تطبيق كل قاعدة قانونية إلى تحقيق آثار قانونية." و رغم أن هذا التعريف لا يبرز الوجه السلطوي للقانون، إلا أنه يبين أنه نظام مؤسس على مجموعة من القواعد التي هي من وضع جماعة مسيرة لجماعات مسيرة.

و قد أوضح "فوكو" أن النظام هو إرغام و خضوع لسيطرة القواعد، هذا الخضوع الذي يعطي ضمنيا الإقرار بمشروعية السلطة، باعتبارها ممارسة "تعمل في خفاء"، من خلال القانون و قواعده، و الذي هو "تنظيم النزاعات اللاشرعية، التي يمنعها و يعزلها، و يتخذها كموضوع أو كوسيلة من وسائل السيطرة.

هكذا يبدو أن الخطاب الضمني في التشريع التربوي، هو خطاب سلطوي في جوهره، إذ التشريع التربوي حاضر لممارسة المراقبة و سن معايير ينبغي على الأفراد الخضوع و الامتثال لها (احترام السلم الادري في التراسل التربوي مثلا) (المرجع نفسه: 182)

4. اللغة و الخطاب التشريعي: ليست اللغة بريئة أو محايدة على الإطلاق، بل هي محملة و مثقلة بالأفكار في جوهرها، و قد أظهر "بارت" أن اللغة سلطة تشريعية، كما أوضح "فوكو" الإرغامات التي ينطوي عليها الخطاب باعتباره نظاما، بينما أبان "بورديو" أن اللغة لا تستمد سلطتها من داخل الخطاب بل من خارج اللغة، يعني من المؤسسة التي تفوض للمتكلم أمر التكلم بلسان جهة معينة، أما "روبول" فيعتبر أن هناك أفكار معينة تحدد طريقتنا في الحديث، إضافة إلى معنى كلامنا، مانحة إياه سلطة (سلطة الإقناع أو الرفض أو القبول).

ويزخر الخطاب التشريعي، بمجموعة من الألفاظ (الكلمات المحور، الكلمات البؤر، الكلمات المفاتيح، الخدع، الكلمات الصادمة...) التي هي في أصلها سلطوية، و لا يجد إحراجا في كونها كذلك، انطلاقا من لفظ "السلطة" ذاته الذي يتردد كثيرا و علانية، ظنا منه أن إظهار هذا اللفظ، دون حجاب أو تغطية، يظهر حسن نية المؤسسة، و يخفي رغبتها في التهديد منذ البداية، لأن أي إنسان أو مؤسسة بصفة عامة، لا يصدر أوامرا أو تهديدات فارغة، بل لتفي بكل واجباتها

(سلبية كانت أو إيجابية) مخافة فقدها لمشروعيتها مما يجعلها تملك حتى صلاحية المعاقبة و الإثابة لمن هو فوقها، إذا ما هدد مصالحها الخاصة، أو وجودها، و ذلك إما عن طريقها مباشرة أو عن طريق تشغيل آلياتها و توابعها. (عمر أوكان: مرجع سابق: 183)

هكذا يعتبر الخطاب التشريعي أن الموظف (مهما كانت صفته)، معين من طرف سلطة معينة لخدمتها و من ثمة فهو خاضع لها خضوعا تاما، و عن طواعية مطلقة، وبالمقابل يمنحه نقطة امتياز تساعده في الترقية أو الترسيم. و تزكي هذه السلطة ألفاظا أخرى، مثل المرسوم، الذي هو اتباع الطريق المسطر سلفا و القرار، الذي لا يمكن لأحد أن يقوم به إلا إذا كان مالكا لسلطة اتخاذه، و المراقبة، التي هي رديفة للتربص و التجسس، و لا يمكنها أن تصدر عن جهاز تربوي و إنما عن جهاز سلطوي كالشرطة أو الجيش. (المرجع نفسه: 183)

و إذا ما انتقلنا من الألفاظ إلى تركيبة الجملة في التشريع التربوي، فإننا نجدها تجسد هذه الفوقية المتجلية في استعمال عبارات تحتوي على أفعال إنجازية، ذات قوة حرفية (يجب، ينبغي، يتعين، يتوجب، يشترط، على المدرسين، على المدراء...) تتمثل في الأمر، الذي هو طلب القيام بأمر غير قائم وقت الطلب. و هذا ما يعكس سلطة الخطاب التشريعي المتجلية في توفر الوضوح في التواصل اللغوي، من أجل رفع الالتباس أو الغموض عن الملفوظ و إبعاد كل احتمال لتعدد المعنى و بالتالي لتعدد التأويل، لأن الوضوح الذي هو توفر معنى واحد فقط، يوحد الزمرة المحكومة و التعدد، يفرق بينها ما عدا في بعض الخطابات الخاصة، غير الخطاب التشريعي، مثل الخطاب الأدبي، حيث التعدد ناتج عن الوظيفة الشعرية للخطاب، و الخطاب السياسي حيث يلجأ المتكلم إلى تعدد الدلالة ليطرح نفسه باعتباره المالك الوحيد للمعنى.

إضافة إلى ذلك يستخدم الخطاب التشريعي الجمل الفعلية، لأنها دالة على التحول و التغير، للدلالة على أن التشريع التربوي لا يكتسي صبغة الجمود، بل هو قابل للتغير، و قبوله للتغير يعني أنه يحتاج لهذا التغير في حالة تعارض الخطاب مع مصالح المؤسسة في فترة ما أو مكان ما، مما يتطلب تغييره، حتى يتلاءم مع مصالح المؤسسة المشرعة. (المرجع نفسه: 184)

5. العلاقات التواصلية و وظائف الشخوص في الخطاب التشريعي: يقول "بورديو" إن الوظائف الاجتماعية أوهام اجتماعية، و إن طقوس المؤسسة التي تجعل ممن تعترف به، بالدخول في المؤسسة ملكا أو بطلا أو أستاذا، فترسم له صورته الاجتماعية و تشكل التمثل الذي ينبغي أن يتركه كشخص معنوي، أي كمكلف من طرف جماعة أخرى ناطق بإسمها، و لكنها تفعل ذلك أيضا بمعنى آخر، فهي إذ تفرض عليه اسما أو منصبا يحدده أو يعينه و يشكله، ترغمه على أن يصبح ما هو عليه، أي ما ينبغي أن يكونه فتلزمه بوظيفته، و يدخل في الوهم و اللعبة، و يلعب اللعبة و يؤدي الوظيفة.

أكثر من ذلك يعتبر "بورديو"، أن سلطة الكلام ليست سوى السلطة الموكولة لمن فوض إليه أمر التكلم بلسان جهة معينة، بل إن فحوى الخطاب و كيفية إلقائه تعودان إلى المقام الاجتماعي للمتكلم، لينظر إلى الناطق باللسان باعتباره مضللا عهد إليه بأمر التكلم. (المرجع نفسه: 184)

و فيما يخص العلاقات التواصلية في التشريع التربوي، فهي علاقات ترتبط بالوظائف الاجتماعية لفواعل التواصل ارتباطا وثيقا، حيث تفرض هذه العلاقات أولا وجود مرسل و مرسل إليه، و لا يمكن للتواصل أن يتم في غياب أحد هذين العنصرين، إذ لا يمكن للمرسل أن يكون مرسلا و مستقبلا في نفس الوقت. و في التشريع التربوي، لا يمكن أن يراسل الشخص نفسه طالبا منها مثلا رخصة غياب أو مستعطفا إياها أو متظلما منها، بل هناك فواعل في التواصل منفصلون و يخضعون لهرمية متدرجة من أدنى المرتب إلى أعلاها، و كلم صعدنا السلم إلا وازدادت سلطات الشخص و قدرته على اتخاذ القرارات، و كلما هبطنا السلم إلا و قلت سلطات الشخص و سلبت منه القدرة على اتخاذ القرارات. و لذلك سمي

التراسل من أدنى إلى أعلى تراسلا تصاعديا و سمي التراسل من أعلى إلى أدنى تراسلا هابطا. و يفترض من الموظف احترام السلم الإداري و تقديم عبارات هذا الاحترام و التقدير في الحالة الأولى، في حين أن الحالة الثانية، لا تتطلب من الرئيس احترام الموظف، بل إنه يأمره أو يحذره أو ينذره أو يوبخه.

وهكذا لا يمكن في التراسل الصاعد، الحديث إلى رئيس أو المدير، مثلما يتم التحدث مع زميل في العمل، إذ أن مقام التواصل يحتم احترام السلم الإداري. فنحن لا نكاتب السيد الوزير مباشرة، بل نكاتبه عن طريق الإدارات الوسيطة. فالشخص الأكبر في السلم هو الأول في التراسل الإداري، و هي سلطة رمزية، تزيد من رأسماله الذي لا يعمل التشريع التربوي سوى على تقويته، من خلال منع الموظف من استعمال العبارات الودية، التي يستعملها الناس فيما بينهم. مما يضاعف من سلطته الرمزية، و ذلك بمخاطبته بضمير الجمع، للدلالة علة التعظيم، لأنه حين نعظم شخصا ما، فنحن لا نضع أنفسنا أقل منه فقط بل نضعها تحت سلطته أيضا. (المرجع نفسه: 185)

بالمقابل، يسعى التراسل الهابط، إلى الحفاظ على هذه الهرمية، حيث إن المذكرات الصادرة من مسؤول ما، تراعي مراعاة دقيقة هرمية المرسل إليه، لأن ذلك يقوي من سلطة المؤسسة، باعتبار أن الهرمية نظام ينبغي احترامه و المحافظة عليه، حتى يمكن احترام المؤسسة و المحافظة عليها.

و هذه الهرمية قصدية، الغرض منها إجبار الموظفين على الخضوع للمؤسسة تلقائيا، دون تدخل منها مباشرة، لأن الخضوع التلقائي لا يكلفها استعمال رأسمالها الرمزي أو المادي، لما في ذلك الاستعمال من تكلفة و هدر لطاقتها، في حين يمكنها أن تسيطر رمزيا عن طريق النظام.

هناك إذن وظيفتان في العلاقات التشريعية، وظيفة النظر بالمجهر و وظيفة التموضع تحت المجهر. أي أن هناك من يمارس المراقبة، بموجب سلطة تمنحها له المؤسسة، و هناك من تمارس عليه المراقبة انطلاقا من تراتبية اجتماعية هي ذات دلالة رمزية. (المرجع نفسه: 186)

خاتمة: رأينا في ثنايا هذا المقال أن مفهوم الخطاب، تتعدد تعريفاته إلا أنها تلتقي حول معنى تعبيره عن واقعنا و هوياتنا. ومنه يأتي الخطاب التربوي، ليحمل مضمونا محددا يتوجه به إلى فاعلين مختصين في حقله التربوي، فيتعامل معهم لتمرير ما يريده بأساليب مختلفة، سواء على مستوى الأسلوب أو الألفاظ أو التراسل في مستواه الهابط أو الصاعد أو في مستوى الأشخاص الذين يتم التواصل (التراسل) معهم. فيتكشف أن الخطاب التشريعي التربوي له قوانينه الخاصة ليحدث تأثيره، و قواعده التي تضمن تحقيق أهدافه.

قائمة المراجع:

1- أوكان عمر: اللغة و الخطاب، أفريقيا الشرق، المغرب، 2001.

2- حمدي أحمد: جذور الخطاب الإيديولوجي الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2001.

3- زمام نور الدين، فرج الله صورية، جابر مليكة : الخطاب التربوي و تحديات العولمة، في العولمة و النظام التربوي في الجزائر و باقي الدول العربية، الملتقى الدولي الثاني المنظم بالتعاون مع قسمي علم النفس و علم الاجتماع، مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، دفاتر المخبر، جامعة محمد خيضر، بسكرة، كلية الآداب و العلوم الإنسانية و الاجتماعية، العدد الأول ديسمبر 2005.

4- مشاقبة بسام: مناهج البحث الإعلامي و تحليل الخطاب، ط1، دار أسامة، عمان، الأردن، 2009.

5- ميلز سارة: الخطاب، ترجمة يوسف بغلول، منشورات مخبر الترجمة و الأدب و اللسانيات، جامعة منتوري، قسنطينة، 2004.