مجلة الممارسة الرياضية والمجتمع، المجلد (03)، العدد (01)، مارس 2020 ، ص 51 ـ 60

ISSN 2676-1890

تاريخ الاستقبال: 2020/02/03
تاريخ القبـــول: 2020/02/28
تاريخ النشـــــر: 2020/03/05

التربية البدنية والرياضية : في قلب تنشئة اجتماعية صامتة

Physical education and sports: At the hart of a silent socialization

محمد بوتـه | جامعة العربي التبسي - تبسة (الجزائر)، mohammed.bouta@univ-tebessa.dz

الملخص

الهـدف مـن هـذه الدراسـة هـو معرفـة التـأثير الفعلي الـذي تحدثـه ممارسـة الأنشـطة البدنيـة والرياضـية وكـذا الألعـاب الرياضـية المقترحـة في حصـة التربيـة البدنيـة والرياضـية علـى التلاميـذ. ومـدى التوافـق بـين هـذا التـأثير مـع مـا هـو مفترض ومنشـود أن يتحقـق مـن هـذه المـادة والمجسـد في الأهـداف التربويـة العامـة الـواردة في البرامج و النصوص الرسمية.

تـم الكشـف عـن نمـط التنشـئة الاجتماعيـة بشـقيها الصـريح والضـمني مـن زاويـة علـم السـلوك الحركي، وذلـك بتوظيف مفاهيم المنطق الداخلي للأنشطة، الوضعية الحركية وسياق الفعل الحركي.

الكلمات المفتاحية

الأنشطة البدنية والرياضية، التنشئة الاجتماعية ، المنطق الداخلي.

Abstract

The aim of this study is to know the real influence that PSA have, as well as the proposed sports, that the PSA had on students. And the homogeneity between this effect with the objectives stated in the official programs and texts.

The impact of socialization, both explicit and implicit, was revealed From the standpoint of motor praxeology, by employing concepts of the internal logic of activities, motor situation and the context of motor action.

Keywords

Physical & sporting activities, socializing, internal logic.

محمد بوته mohammed.bouta@univ-tebessa.dz

مقدّمة

تعتبر ممارسة أنشطة اللهو - حركية (Activités ludomotrices)[1] إحدى أوجه ومكونات الهوية بالنسبة للأفراد، بمعنى أن تعلق الفرد وارتباطه بلعبة رياضية معينة يمكن اعتباره كدعامة لعملية التذوتن (subjectivation). فهوية الفرد تتشكل من خلال معايشته لحقل ثقافي معين؛ وهذه المعايشة تعتبر كتنشئة اجتماعية تترك أثرها على سلوكياته وتصرفاته. لذا يجب النظر إلى أفعاله على ضوء نظام من الضوابط والقواعد، منها ما هو صريح يتعلق بالمنطق الداخلي للأنشطة التي يمارسها، ومنها ما هو مستتر على صورة معايير وقيم تنتقل ضمنيا (Level, Dugas et Lesage, 2010).

لكن التفكير في ميكانيزمات هذه التنشئة يقودنا إلى النظر في بنية تلك الأنشطة من جهة والسياق الاجتماعي الذي تمارس فيه من جهة أخرى، فنفس النشاط قد يختلف تأثيره باختلاف سياق الممارسة (Dugas, 2012) ؛ فممارسة كرة القدم في النادي المحترف تختلف عن ممارستها في الشارع بين الأصدقاء، وهي تختلف عن ممارستها في حصة التربية البدنية والرياضية[2] في المدرسة. هذه الأخيرة تعتبر كحقل اجتماعي وتربوي منتظر منها أن تنقل أبعادا وقيما تربوية، من خلال الوضعيات الحركية التي تتيحها للتلاميذ، والتي تسمح بحدوث عملية التنشئة الاجتماعية. وما يميز هذه المادة هو إنفرادها بالاعتماد على التصرفات الحركية للتلاميذ من جهة، والخلط الذي يقع عادة بين غاياتها ووسائلها من جهة أخرى (Dugas, 2004).

فأغلب المدرسين يعتمدون على أنشطة رياضية مؤسساتية (رياضة) كمحتوى لهذه المادة (Combaz et Hoibian, 2009 ; Dugas, 2004) . كما أن أغلب التلاميذ يرون في حصة (ت ب ر) كممارسة للرياضة (بوته، 2014)، وهذا بدون شك ينعكس على التأثير المنتظر من هذه المادة في الوسط المدرسي.

فمن خلال فحص مضمون المناهج الرسمية نجدها تشير إلى أنه " ليست التربية البدنية و الرياضية غاية في حدّ ذاتها، المراد بها تحسين في اللياقة البدنية بواسطة التدريب الرياضي [.....] بل هي وسيلة تربوية، غايتها إعداد الفرد لمواجهة ما يحول به من متغيرات وتقلبات في الحياة" (اللجنة الوطنية للمناهج، 2003). ولبلوغ هذه الأهداف تقترح نفس الوثيقة أن يكون "اختيار النشاطات البدنية و الرياضية كمحتويات تعليمية دعامة أساسية للمادة، يتم بناؤها انطلاقا من خصائص هذه النشاطات نفسها، والتي تساعد في تنمية الكفاءات المنتظرة، من خلال الإشكاليات التعلمية المطروحة، و نوعية علاقات التلميذ مع محيط عمله و الوسائل المستعملة". وتضيف الوثيقة إلى أن " التعلم عن طريق النشاطات الجماعية يهدف إلى تنمية المعايشة الجماعية، التكيف الجماعي، احترام الغير، التضامن و التعاون وروح المسؤولية و المبادرة. في حين تهدف النشاطات الفردية إلى تنمية الاستقلالية لدى التلميذ وشعوره بروح المسؤولية.

ما ورد في الوثيقة لا يؤكد فقط بعدها الأدوي باعتبارها كمادة تعليمية غايتها الأولى تربوية، هدفها تشكيل شخصية التلميذ لتتوافق والغايات الكبرى المنوطة بالعملية التربوية، بل إنه يثبت ضرورة ابتعادها عن منطق الرياضة القائم على التكرار والتدريب وتلقين الثقافة الرياضية المتخصصة والاستثمار في الجسد. إلا أنها من جهة أخرى تدعو إلى تبني محتوى قائم على أنشطة بدنية رياضية، بحيث تستمد الأبعاد التربوية من خصائص تلك الأنشطة في حد ذاتها، مع تكييفها (معالجتها) لتتلاءم مع

[1] يشير هذا المفهوم إلى تلك الأنشطة الحركية التي يمارسها الفرد بغرض الاستمتاع كممارسة الألعاب والرياضة، وهي بذلك تتعارض ومفهوم الأنشطة الحركية التي تندرج تحت أغراض مهنية (متعلقة بممارسة المهن ومختلف الأعمال).

[2] من أجل اختصار مصطلح التربية البدنية والرياضة ، سوف نقوم بتعويضها بـ (ت ب ر) خلال كامل صفحات هذا المقال

الكفاءات المراد الوصول إليها بالنسبة للتلميذ؛ بمعنى الانتقال من النشاط التنافسي المحض إلى النشاط الثقافي التربوي المدرسي. من خلال تكييف وتعديل بعض مميزات منطقها الداخلي، وتقنينها من طرف المدرس حسب المعايير التربوية والغايات البيداغوجية، من دون تغيير المنطق الداخلي العميق لها لتفادي الخروج عن طبيعة اللعبة (اللجنة الوطنية للمناهج، 2005 أ). فالمهم بالنسبة للمدرس هو إيجاد وسائل تحليل وتحويل المتغيرات من أجل تكيف جيد مع الظروف والأهداف (Dugas, 2010) .

إلا أن هذه المعالجة تترك المجال واسعا للمناورة أمام المدرسين، وبالتالي فإن إيجاد طريق لها نحو الوحدة الإجرائية يعد من الصعوبة بمكان، وهذا بدون شك لا بد أن يترك أثره على النتائج المنتظرة منها. فمن جهة تعطي الحرية للأستاذ في اقتراح أنشطة بدنية ورياضية مختلفة، ومن جهة أخرى فإن نفس النشاط يمكن أن يمسه تكييف ومعالجة في أبعاده وعناصره البنيوية أو ما يعرف بالمنطق الداخلي.

وانطلاقا من هذه النقطة يتبادر إلى الذهن سؤال جوهري وهو: كيف يمكن لمادة ت ب ر التي تعتمد كمحتوى لها على أنشطة بدنية ورياضية لها منطق خاص يحكمها، تحقيق الأهداف التربوية المنتظرة منها في المدرسة؟ وهذا ما يقودنا إلى طرح مسألة عملية معالجة هذه المحتويات من عدة زوايا؛ فمن جهة مجرد التحدث عن المعالجة هو إقرار ضمني بعدم توافق المنطق الرياضي للأنشطة المقترحة مع الأهداف المنشودة في المنطق التربوي لها، ومن جهة أخرى فإن هذه العملية لا بد أن تمر عبر أبعاد المنطق الداخلي للنشاط المقترح، وبالتالي : أي بعد من الأبعاد يجب أن تمسه عملية المعالجة لضمان حدوث عملية الانتقال السابقة الذكر دون فقدان جوهر النشاط كما تشير إليه النصوص الرسمية بشكل صريح؟ ثم ما هو موقع المتعلم في هذه المعادلة باعتباره حاملا لتمثلات معينة حول المادة ومحتوياتها من جهة وفاعلا مسؤولا عن عملية بناء معارفه من جهة أخرى، خاصة أن جزءا كبيرا من تمثلاته ناتج عن تشريب المنطق الرياضي للأنشطة خارج المدرسة؟ وأخيرا هل هناك اتجاها آخر يضمن تبني محتويات تحمل أبعادا تربوية دون اللجوء إلى عملية المساس بمنطقها الداخلي؟

تأتي هذه المساهمة النظرية من أجل التطرق لهذه التساؤلات بشيء من التحليل، من خلال فحص الدراسات التي تناولت موضوع اختيار وتطبيق محتوى ت ب ر من طرف المدرسين، وذلك من زاوية علم السلوك الحركي (Praxéologie motrice) والاعتماد أساسا على مفهوم المنطق الداخلي للوضعية الحركية. وسنركز على التفاعل الحركي المجسد في التعاون والتضامن كإحدى الأبعاد التي تميز عملية التواصل الحركي، وكقيمة تربوية إيجابية منشودة من خلال ممارسة الرياضات والألعاب الجماعية.

المنطق الداخلي كآلية للكشف عن التنشئة الاجتماعية في الوضعية الحركية.

يمكن القول أن بروز المنطق الداخلي كمفهوم نظري إجرائي وكمنهجية دراسة توافق مع بروز براديغم الفردانية وعقلانية الفاعل، ودراسة الظواهر الاجتماعية انطلاقا من جوهرها كموضوع فاعل لا كموضوع مفعول به؛ فتفسير الألعاب الرياضية لا يقتصر فقط على علم النفس أو البيولوجيا، بل كان يتطلب خلق نوع من المعرفة الخاصة بالنشاط الجسدي فظهر ما يسمى بعلم السلوك الحركي أو البراكسيولوجيا الحركية(Parlebas, n. d.) . فخلال ممارسة الألعاب وأنشطة اللهو-حركية يعتبر الفرد كجزء مندرج ضمن النسق العام للوضعية الحركية، و بالاعتماد على مفاهيم هذا العلم يمكن تحليل ونمذجة هذا السياق الموضوعي بطريقة إجرائية لتسهيل عملية فهم النسق. وتركز هذه المقاربة أساسا على مفهوم المنطق الداخلي

للوضـعية الحركيـة التي يكـون فيهـا الممـارس (Dugas, 2010).

وأجريـت العديـد مـن الدراسـات التي اسـتندت على مفـاهيم هـذا العلـم، خاصـة مفهـوم المنطـق الـداخلي للنشـاط، من أجل تحديد التفاعلات الحركية التي تكون بـين الفـاعلين في الوضـعية الحركيـة (Dugas, 2008)، وكـذلك لمعرفـة عمليـة انتقـال أثـر الـتعلم بـين الألعـاب الرياضـية والرياضـات نتيجـة التقـارب في أبعـاد المنطـق الـداخلي بينهمـا، وهـو مـا ظهـر في الانتقـال الحاصـل بـين الألعـاب التقليديـة والرياضـات الجماعيـة وغيـاب الانتقـال من وإلى أنشطة ألعاب القوى، لأن سياق الفعل الحركي في الألعـاب والرياضـات الجماعيـة يختلـف عـن منطـق ألعـاب القوى (Dugas, 2010) .

إلا أن النتائج المتوصل إليها في مثل هذه الدراسات لا يمكن أن تلفت نظرنا عن مضمون هذا التعلم من جهة، وتأثيره على التلميذ من جهة أخرى. وهو ما يبرر ضرورة البحث بأكثر دقة في تفاصيل البنية الحركية لكل من الرياضـات والألعـاب الرياضـية. وبالتـالي فالسـؤال الـذي يطرح هنـا هـو: أي تـأثير تربـوي حقيقي يحـدث في سـلوك المـتعلم مـن خـلال تعلمـه كـل مـن الرياضـة أو الألعـاب الرياضية؟ وهل انتقال التصرفات الحركية يعني بالضرورة حدوث نفس التأثير التربوي؟

التواصـل الحركـي كعمليـة تنشـئة اجتماعيـة مضمرة

إن اعتماد الرياضة كوسيلة وكمحتوى في حصة ت ب ر يسـتند أساسـا على بديهيـة وطوباويـة " التربيـة عـن طريـق الرياضـة"، ويضـع مقولـة " الرياضـة تربي" على المحك، لأن التربيـة مفهـوم يقبـل النقيضـين، فكمـا يمكـن أن تربي على فضائل وقيم مرغوبة، يمكن أن تحمل في مضامينها قيما غيـر مقبولـة. وإذا كـان اعتبارهـا كوسـيلة للانـدماج الاجتمـاعي، يمكـن كـذلك أن تكـون كوسـيلة للإقصـاء الاجتماعي(Gasparini et Knobé, 2005). وهناك من الباحثين من يتخذ موقفا أكثر تطرفا تجاه الرياضة بصفة عامـة وإدراجهـا كوسـيلة تربويـة في حصـة ت ب ر بصـفة خاصـة؛ مـن خـلال هيمنـة مسـألة (مـن سـيفوز ؟) في حياتنـا، فانقلبـت فكـرة الرياضـة كنمـوذج مصـغر للمجتمـع إلى فكـرة المجتمـع كنمـوذج مصـغر للرياضـة، فمسـألة مـن سـيفوز هي مخـدر العصـر (Serres, 2010) ؛ بمعنى أن منطـق الفـوز بـأي ثمـن، الكـل أو لا شـيء والغايـة تبـرر الوسـيلة هي جـوهر الرياضـة. ولـذلك فـاحترام القواعـد واحترام الآخـر (الزميـل والخصـم) عـن طريـق الرياضـة لا يكـون عـن قناعـة ذاتيـة، بـل هـو مجـرد إخفـاء لرغبـة في اختراقها في كل فرصة سانحة لذلك، وهذا ما أثبتته دراسة أجريـت على لاعبي الكـرة الطـائرة، إذ وجـدت أن هنـاك علاقـة بـين زيـادة سـنوات الممارسـة وعـدم احترام قواعـد اللعب، الزميل والخصم. (Duret et Augustini, 1993) وهناك فريق آخر من الباحثين يتخذون موقف الوسطية والنسبية (Collard, 2004)، إذ يرون أن الرياضة تساهم فـي عمليـة النجـاح فـي مجتمـع يتسـم بالأهلقراطيـة (méritocratie) ، القائم على مبدأ الاستحقاق والتنافسية والبحث عن الهيمنة والتفوق.

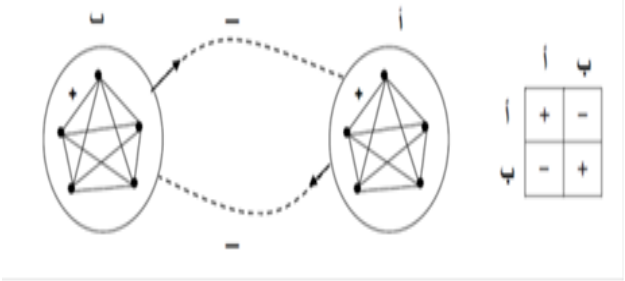
فبالاعتماد على تحليل الوضعيات الحركية عن طريق معرفـة المنطـق الـداخلي لهـا، تبـين أن التواصـل الحركي (تضامن / تعارض) الـذي يحـدده المنطق الـداخلي للنشـاط الرياضي يعتبر كعملية تنشئة اجتماعية مضمرة من خلال اسـتدخال الـروابط مـع الزميـل ومـع الخصـم. فنسـق الضـوابط والإطار التنافسي يفرض على الممارسين التحكم في المحيط الفيزيائي والبشري والهيمنة خلال الفعل من أجـل التفـوق على الآخـرين (سـواء في ثنائيـات أو فـرق). وباختصـار فـإن سـلوكيات اللاعـب تخضـع للتـأثير المباشـر للقـوانين الخاصـة بوضـعية اللعـب، ومـن خلال نسـق هـذه الضـوابط يعـيش الفـاعلون وضـعيات حركيـة متفـردة عـن

باقي الممارسات الاجتماعية الأخرى، فهي تتضمن عنصر المخاطرة، اكتشاف الحدود القصوى لقدرات اللاعب، الجرأة في مواجهة الآخر، الاحتيال ونسج الروابط الاجتماعية...إلخ. بمعنى أنها تؤثر في مختلف جوانب شخصية الممارس. (Level, Dugas et Lesage, 2010) فمن خلال دراسة قارنت بين مجوعتين من الأطفال حول تأثير ممارسة الرياضة على ظهور بعض السلوكات العنيفة، توصلت إلى أن الأطفال الممارسين للرياضة يظهرون سلوكات التخويف، الهيمنة والعدوانية أكثر من الأطفال غير الممارسين خلال ممارستهم للألعاب التقليدية. (Dugas, 2008) هذا يعني أن صفة العنف باعتبارها متجذرة كقيمة إيجابية في جوهر المنطق الداخلي للرياضة من جهة، منقولة عبر تصرفات الممارسين إلى مجالات أخرى من جهة ثانية؛ بمعنى أن تعلم الهيمنة وحب الفوز والتنافس ينمي عدوانية حركية يعاد إنتاجها بامتياز في الحياة اليومية لمواطن المستقبل، وهذا يمكن أن يتنافى مع القيم التربوية المرغوبة في المدرسة.

وللكشف عن طبيعة ونمط التنشئة الاجتماعية خلال الوضعية الحركية يمكننا الاعتماد على بعدين هامين من الكليات السبعة (Universaux) للألعاب الرياضية حسب نموذج (Parlebas, 2010 a)، وهما شبكة التواصل الحركي وشبكة التفاعلات المتعلقة بتسجيل الهدف، فالأولى تخص نموذج التفاعلات الممكنة بين الممارسين خلال الوضعيات الحركية التي تركز على من يتفاعل مع من؟ ثم بأي شكل؟ (تعاون، تعارض)، وهو ما يبينه الشكل رقم 01 أسفله، إذ نلاحظ أن كل نقطة تمثل لاعبا، والخط المتصل بينهما يمثل التواصل الحركي الممكن (التعاون عن طريق تمرير الكرة بين الزملاء)، بينما يمثل الخط المتقطع التواصل الحركي المضاد (التعارض من أجل التفوق على الخصم). وهذا المخطط هو الذي يجسد الرياضة المؤسساتية (كرة اليد، القدم، الريقبي....إلخ)، بينما هناك وضعيات حركية أخرى تحتوي إما على التعارض (كالرياضات القتالية) أو التضامن فقط (كسباق التتابع).

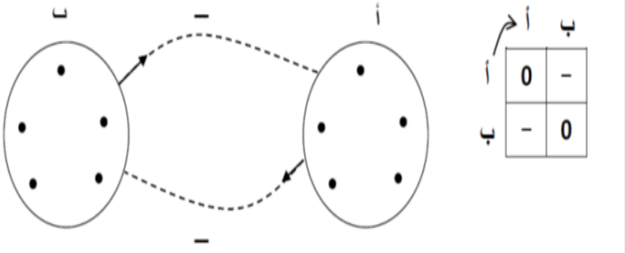
الشكل 01: شبكة تواصل حركي في كرة السلة

المصدر: (Parlebas, 2010 a)



أما البعد الثاني والذي يخص شبكة التفاعلات المتعلقة بتسجيل الهدف (الشكل رقم 02)، وهو جزء من الشكل رقم 01 يخص فقط التفاعلات الحاسمة التي تحدد النتيجة، (تسجيل هدف في سلة، لمس الخصم...إلخ)

الشكل 02: شبكة التفاعلات المتعلقة بتسجيل الهدف



المصدر: (Parlebas, 2010 a)

إن استخراج كلا البعدين من المنطق الداخلي يمكننا من معرفة جوهر الوضعية الحركية، وبالتالي معرفة التأثير الحقيقي الذي تحدثه على الممارسين، فبعض الوضعيات الحركية (خاصة الرياضات المؤسساتية) هي ألعاب ذات منافسة مقصية تنتهي بمجموع صفري، بمعنى أنه في النهاية يكون فيها طرف فائز وآخر منهزم. وبالتالي فالتعاون والتضامن ما هو إلا وسيلة تخدم التعارض والمواجهة من أجل الفوز على الخصم، والذي يعتبر الشرط الوحيد للحصول على الاعتراف في الوضعية الحركية، وهذا ما يجعل اعتمادها كوسائل تربوية لتنمية التعاون والتضامن على المحك، خاصة مع وجود ألعاب رياضية أخرى خاصة

التقليدية منها تتميز بمجموع غير صفري أين يخرج الجميع فائزا (Parlebas, 2010 a)، وألعابا أخرى تتسم بغموض أكثر من حيث شبكات التواصل الحركي (ألعاب المفارقة jeux paradoxaux) ، إذ أن نفس الممارس بإمكانه أن يكون زميلا كما يمكن أن يكون خصما في اللعبة، وبالتالي فهي تتسم بالثراء الحركي ويمكن اعتبارها كمجال خصب لفهم طبيعة العلاقات بين الممارسين، لأن الفعل الحركي يتحدد من خلال الادراك الذاتي للوضعية الحركية من طرف الممارس (Parlebas, 2010).

إلا أن الممارس لا يمكن اعتباره كعنصر سلبي خاضع لدواليب و ميكانيزمات النشاط الرياضي؛ حيث تفرض عليه أساليب الفعل، بل يعتبر كفاعل عقلاني يعيش هذه الوضعيات حسب مميزات شخصيته، انفعالاته، تمثلاته، معيشه وسماته الأسرية والاجتماعية. بمعنى أنه في قلب المنطق الداخلي للممارسة البدنية يوظف الرياضي منطقه الفردي الأصلي وذكائه الحركي في إطار الضوابط والإمكانيات التي تتيحها القواعد (Parlebas, 1999) .

فاستدماج هذا الإطار يترك الحرية للاعب في ترجمة الوضعية الحركية التي يعيشها بطريقة ذاتية تسمح له وبالتوافق مع قواعد وقوانين الفعل أن يكون فعالا . وحسب متطلبات الوضعية الحركية قد يوظف الممارس ذكائه الحركي الذي يتطلب فك رموز الوسط الفيزيائي والبشري، وكذا القدرة على المبادرة واتخاذ القرار الحركي، أو العلاقات الاجتماعية الوجدانية. أما في الوضعيات التي تتميز بالارتياب والشك فإن الذكاء الحركي يتوجه أساسا نحو توظيف الإحساسات الحركية (kinesthésique) وأخذ المعالم الذاتية والتحكم الانفعالي.

إذن فتحليل التصرفات الحركية تعطينا معنى الفعل باعتباره حاملا لدلالات معينة للممارس وللآخرين. فالرياضي يقوم باختيارات عقلانية تبعده عن النموذج الاركيتيبي (Archétypique)الذي ترسمه المؤسسة، إلا أن هذا الاختيار قد يقوده في بعض الأحيان إلى تغليب المنطق الفردي على المنطق الداخلي للممارسة وبالتالي اختراق الضوابط القانونية) (Level, Dugas, Lesage, 2010 ، فتحليل المنطق الفردي للممارس يسمح لنا - مثله مثل تحليل المنطق الداخلي للأنشطة- بفهم عملية التنشئة الاجتماعية، وسيرورة بناء الهوية.

ففي دراسة (Collard, 2011) أجريت حول مدى تنمية الرياضات الجماعية لصفة التضامن، واعتمادا على مبادئ نظرية الألعاب أجريت مقارنة بين رياضيين يمارسون رياضات جماعية وآخرين يمارسون رياضات فردية، وكان بروتوكول هذه التجربة: وجود فريقين من ثمانية لاعبين في كل فريق وعلى ملعب كرة اليد (تترك الحرية للاعبين للعب باليد أو بالقدم)، مدة المقابلة 15 دقيقة. من شروط اللعبة أن تترك الحرية في اختيار المرمى لتسجيل الهدف، ففي حالة التسجيل على مرمى الخصم (والتي تتطلب تعاونا وتضامنا بين أعضاء الفريق الواحد) تحتسب نقطة لكل لاعب في الفريق المسجل، ويكون الجميع راضون (وهو ما يعرف بتوازن أو حل هارساني Harsanyi)، إلا أن الوضعية في هذه الحالة لم تصل إلى توازن ناش (Equilibre de Nash)، وفي حالة التسجيل ضد المرمى تحتسب نقطة للاعب المسجل فقط.

لقد تبين من نتائج الدراسة أن اللاعبين كفاعلين استراتيجيين يحاول كل واحد منهم تحقيق أفضل نتيجة ممكنة له، لكن أنانية كل لاعب ستؤثر على استمرارية اللعبة، بمعنى أن التعاون بين الزملاء هو الذي يضمن دوام اللعبة من جهة وتجنب حالة الكل ضد الواحد من جهة أخرى، إلا أن هذا التعاون ليس هو الحل الفعال للفوز، ففي نهاية اللعبة ظهر أن اللاعبون الأكثر أنانية هم الفائزون، واللاعبون الأكثر تعاونا هم المنهزمون، بمعنى أن كل فرد له فائدة في عدم المشاركة في العقد الاجتماعي مع أمل عدم تصرف البقية مثله. وتوصل الباحثون إلى أن لاعبي الرياضات الجماعية الذين من المفروض أن يكونوا أكثر تضامنا، ظهروا عكس ذلك، من خلال تغليب توازن

ناش على توازن هارساني، أما بالنسبة للاعبي الرياضات الفردية فأظهروا عكس ذلك. ويفسر الباحثون ذلك بأن لاعبي الرياضات الجماعية اعتادوا على تشفير سلوكاتهم وفك رموز سلوكات الخصم، وبالتالي هم منشئون على الانتهازية. فالتضامن الذي يظهر بينهم لا يكون إلا في خدمة الهيمنة على الخصم. لأن الهدف ليس القيام بالتمرير بين الزملاء، ولكن من أجل المواجهة فقط، فالذكاء الجماعي يكون في خدمة المنافسة المقصية (Collard, 2011) .وإذا قارننا هذه اللعبة بسباق التتابع مثلا يظهر العكس، فالتعاون صفة أساسية لفوز الفريق، وتقصير أي عضو هو طريق مباشر نحو الهزيمة.

إذن فالاستثمار الدائم في النشاط الرياضي يعني الارتباط بمنطق خاص، وبعالم وثقافة خاصة، وعملية التشريب للميكانيزمات المضمرة والملازمة لهذه الممارسة تتم دائما في خضم تقاطع الجماعي والفردي، لأن المعايير يتم إنتاجها باشتراك النظراء والفاعلين في الثقافة المشتركة، أما العنصر الثاني فكل فرد يحاول أن يتملك هذا الفضاء ، يحوله وينمذجه ويعبر عنه بواسطة هويته.

معالجة الوضعية الحركية قد تتناقض مع جوهرها: التعاون في الألعاب الجماعية نموذجا

إن عملية التفاعل الاجتماعي هي الدعامة الأولى للتنشئة الاجتماعية في حصة ت ب ر، وهذا ما تؤكده فكرة بيار بورديو أن التنشئة الاجتماعية تتم أساسا بواسطة التفاعل بين الأشخاص، ولكن كذلك عن طريق عملية الملاحظة والتقليد لسلوكات الجماعة التي ينتمي إليها الشخص(Vandamme, 2014) . فمن خلال ممارسة الألعاب الجماعية في حصة ت ب ر" تبرز أهمية التمييز بين اللعب مع واللعب ضد، فاللعب مع يفرض التفاهم بين الزملاء وإيجاد صيغة لمهاجمة الخصم ومحاصرته في الدفاع والهجوم لبعث الخلل في صفوفه، أما اللعب ضد فيتطلب القدرة على معرفة نوايا الخصم والتواجد في مواجهته في المكان والزمان المناسبين للحد من فعاليته" (اللجنة الوطنية للمناهج، 2005) . كما أن احترام القواعد أثناء اللعب يعتبر أحد وسائل التنشئة الاجتماعية باعتبارها كمرجع مشترك للفريقين، مما يحقق العدالة في الممارسة واللعب (Vandamme, 2014).

إلا أن الواقع يؤكد عدم تماشي الممارسة الثقافية المرجعية مع النموذج التربوي المنشود(Dugas, 2010) وهذا نابع أساسا من صعوبة اختيار وتجسيد ممارسة مرجعية تتناقض مع جوهرها في سبيل ضمان تحقيق الأهداف التربوية المرجوة في المدرسة. فالدفاع عن بعض القيم الإيجابية مع تقديم محتوى يتطلب الحيلة والخداع وإخفاء النوايا عن الخصم – وهي مميزات تتطلبها الوضعية الحركية من أجل الفعالية- يمكن أن ينتج آثارا غير مرغوب فيها، بل وربما تتناقض مع الشيء المراد تحقيقه. لأن طبيعة الوضعية الحركية وسياق الفعل الحركي يفرض إنتاج مثل هذه التصرفات و التجاوزات.

فبعض الوضعيات الحركية التي يعايشها التلاميذ في حصص ت ب ر تبرز لنا جليا عمق الهوة بين حقيقة المنطق الداخلي للوضعية والنتائج المرجوة منها؛ فالمدرس الذي يقترح وضعية حركية مرجعية ممثلة في مقابلة كرة اليد مثلا بهدف إكساب التلميذ مفهوم العمل الجماعي (التعاون والتضامن كقيمة)، إلا أن التلميذ خلال اللعب يقوم بتحليل سياق الفعل الحركي الذي تفرضه الوضعية الحركية ، وما تتيحه له من احتمالات ممكنة فيما يخص التواصل الحركي (Oboeuf, 2010) ؛ فقد يجد نفسه في مأزق : فإذا أخذ بتعليمات المدرس ومرر الكرة لزميله – الذي حكم عليه مسبقا بالتأثير سلبا على فعالية الفعل الحركي- فقد يضيع الكرة وبالتالي يتناقض مع المنطق الداخلي الذي يفرض وضع الكرة في مرمى الخصم كنتيجة نهائية ووحيدة لشرعنة التفوق وأخذ الأسبقية في النتيجة،

وإذا أخـذ بمتطلبـات المنطـق الـداخلي ربمـا يـتمكن مـن النجاح والفعالية في الوضعية الحركية، لكن على حساب ما كان منتظر كقيمة تربوية تضمن التعاون والتضامن بين أفراد الجماعة من أجل بلوغ الهدف المشترك – وهو ما ينتظره المدرس- بمعنى أن التلميذ في هذه الحالة قد يلجأ إلى الأنانية من أجل الفعالية.

وبالتالي ما يهمنا هنا ليس إصدار أحكام تجاه تعليمات المدرس أو تصرف التلميذ، بقدر ما يهم البحث في أساس هـذا التنـاقض الـذي نشـأ بـين المنطـق الرياضـي والمنطـق التربـوي وسـمح ببـروز منطـق ثالـث وهـو المنطـق الفـردي للتلميذ. ولهذا نجد بعض الباحثين أمثال (Dugas, 2012) يـدعون إلى تحليـل الممارسـات البدنيـة مـن وجهـات نظـر مختلف أنواع المنطق التي تحكمها بتبني مقاربة نسقية ؛ كالمنطق الداخلي (آليات العمل الداخلية للممارسة: وهي تشـمل مجموعـة ضـوابط تحـددها قواعـد اللعـب فيمـا يخـص علاقـة الفـرد مـع العناصـر الفضـائية، الماديـة والبشـرية)، المنطـق التنظيمي (درجـة مأسسـة الممارسـة، تنافسيتها ، الرهانات الاقتصادية، مشهدتها ....إلخ) و أخيرا المنطـق الفـردي للممـارس باعتبـاره يتميز باسـتقلالية ولـه مخزون هوياتي يعطيه القدرة على المبادرة وتوظيف الذكاء الحركي وعـدم الاكتفـاء بالسـلبية والتـأثر فقـط. (Level, Dugas, Lesage, 2010)

الهـروب مـن التنـاقض والوقـوع فـي مشـكلة المشروعية

إن المجهـود الكبيـر في عمليـة المعالجـة يعتبره بعـض البـاحثين (المـدافعون عـن فكـرة الألعـاب الرياضـية) كمضيعة للوقت، بدل اللجوء إلى أنشطة أخرى. فتقاسم العديـد مـن أبعـاد المنطـق الـداخلي بـين بعـض الألعـاب الرياضـية الجماعيـة والرياضـات (كوجـود تفاعـل حركي حقيقي مع الآخر: الزميل والخصم، ثنائية متناظرة بين فريقين من حيث السلطة، والأدوار المتشابهة، نفس عدد اللاعبين في كل لعبة، استخدام أداة كالكرة و الممارسة في وسـط ثابت وموحـد...إلخ) لا يعني بالضـرورة حـدوث نفس التأثير. وهذا قد يعود لعاملين رئيسيين؛ الأول يخص توزيع أبعاد المنطق الداخلي في دائرة افتراضية تعبر عن هيمنة بعض أبعاد المنطق الداخلي على العناصر الأخرى من حيث توجيه معنى الوضعية الحركية بالنسبة للممارسين؛ فكلما اقتربنـا نحـو مركـز الـدائرة كلمـا لمسـنا جـوهر الوضـعية الحركية، والذي يجسد حسب تصورنا في مفهوم (المنطق الـداخلي العميق)، ومن أمثلة هـذه الأبعـاد نجـد التفاعـل الحركي المتعلق بتسجيل الهـدف، وكلمـا اتجهنـا إلى حـدود الـدائرة وابتعـدنا عـن مركزهـا وجـدنا الأبعـاد الأقـل تـأثيرا (المنطق الداخلي السطحي) ، فزيادة عدد لاعبي كرة اليد أو تصغير الملعب من أجل التأقلم مع متطلبات واقع حصة ت ب ر، لا يمكـن أن يعـادل في تـأثيره على تكييـف الوضـعية الحركية مطالبة المدرس بعدم التسديد بقوة على مرمى الخصم لتفادي العنف تجاه حارس المرمى، فهذه الأخيرة يمكـن أن تخـرج الوضـعية الحركيـة عـن جوهرهـا نظـرا لصـعوبة التوفيـق بينهـا وبـين متطلبـات المنطـق الـداخلي (وقوع الفاعل في تناقض).

إذن فعمليـة معالجـة الوضـعية الحركيـة لا بـد لهـا أن تمر بحذر عبر المنطق الداخلي العميق للحصول على التأثير المرغـوب فيـه، وإلا فـإن تغييـر الأبعـاد الأخـرى (المنطـق الـداخلي السـطحي) لا تكون إلا كتبسـيط تقـود إلى عمليـة إعـادة إنتـاج نفـس الوضـعية الحركيـة الأصـلية، وبـنفس آثارها. والمدرس يكون في هذه الحالة أمام خيارين إما قبول عمليـة التكييـف بهـذه الصـيغة، أو اللجـوء إلى وضـعيات حركية أخرى تضمن لـه ما ينشـده من أبعـاد تربويـة، وفي كلتا الحـالتين تطرح مسـألة مشـروعية الوضـعية الحركيـة بالنسـبة للممارس (التلميـذ) وهي العامل الثاني – حسـب تصورنا- الذي يساهم في عملية التأثير.

ولتوضيح الرؤية أكثر في هذه المسألة نأخذ هذه الدراسة التي قارنت بين ممارسة كرة اليد ولعبة التمرير للقائد من طرف نفس التلاميذ في حصة ت ب ر، (Level, Dugas, Lesage, 2010)، فهما وضعيتان تتقاربان في منطقهما الداخلي، حيث نجد أن كرة اليد تسمح بالاحتكاكات البدنية مع الخصم، كما أن التقدم في النتيجة والتفوق على الخصم يتم بدرجة أولى خلال التفاعل الحركي الأخير والمتمثل في عملية المواجهة الثنائية (التسديد) بين اللاعب والحارس، وبالتالي فإن خاصية العنف هي التي تثمن في هذا التفاعل (فهو عبارة عن قيمة إيجابية يقرها المنطق الداخلي) لأنه يحدد عملية الفوز، والتعاون ما هو إلا وسيلة نحو التعارض والمواجهة. وبالتالي فإن مثل هذا السياق التفاعلي قد يدفع بالتلاميذ إلى إصدار تصرفات سيئة حينما يطغى الرهان (تجنب الهزيمة) على التحكم في الانفعالات والتحكم في الذات. بينما في لعبة التمرير للقائد والتي هي الأخرى عبارة عن ثنائية متناظرة بين فريقين، إلا أن تقدم الفريق في النتيجة يتحدد من خلال التفاعل بين الزملاء (التعاون بين القائد وبقية الزملاء خاصة حامل الكرة)، ونفس الشيء بالنسبة لرياضة القرص الطائر (Ultimate) .

إذن فخاصية المنطق الداخلي التي تتسم بالتفاعل في عملية التقدم في النتيجة عن طريق التعاون يساهم في تخفيض التوتر الذي يمكن أن يحدثه ممارسة الرياضة (كرة اليد).كما أن هذا النوع من الوضعيات تخلق صراعا أكثر وتصعب من عملية تسيير الفوج بالمقارنة مع لعبة تمرير الكرة للقائد (Dugas, 2010) .

خاتمة

من خلال آلية تحليل جوهر النشاط وحقيقة الوضعية الحركية المتمثلة في المنطق الداخلي يتبين لنا أن هيمنة الرياضة ومشروعيتها في الوسط التربوي شيء ثابت ومؤكد، وأن مجهود المدرس لنقل فكرة التربية من أجل الرياضة نحو فكرة التربية من خلال الرياضة لا تزال صعبة التجسيد وتتطلب تكييفا للأنشطة الرياضية من خلال نقل أبعاد المنطق الداخلي من منطق رياضي إلى منطق تربوي، أو خلق وضعيات حركية تحمل في طياتها أبعادا تربوية تسهل عملية التنشئة دون اللجوء إلى فكرة المعالجة، وفي كلتا الحالتين يجب أن ينصب مجهود المدرس نحو شرعنة هذا المحتوى لدى التلاميذ، لأنها هي الضامن الوحيد لدافعية التلاميذ وانجذابهم نحو الممارسة بهدف بلوغ الأثر المنشود منها، لكن قبل هذا يجب تكوين هذه المشروعية لدى المدرس في حد ذاته.

فقد حاولنا من خلال هذه المساهمة بالرغم من عدم تعمقها في دراسة الإشكالية أن نفتح الباب على مصرعيه أمام تساؤلات حقيقية تتطلب التحري والتقصي، فهل نريد فعلا من خلال ممارسة الرياضة في المدرسة تكوين مواطن المستقبل الذي يتبنى مبدأ المجموع الصفري في تفاعلاته اليومية، أي ما يربحه هو بالضبط ما يخسره الآخر؟ وللإجابة على مثل هذه التساؤلات لابد من تبني مقاربة نسقية تدمج كلا من المنطق الداخلي والخارجي للوضعية الحركية في سياق واحد يمكننا من فهم أبعادها ودلالاتها.

المراجع

بوتة، محمد. (2014). تكافؤ الفرص في ممارسة التربية البدنية والرياضية في الجزائر بين منطق المدرسة ومنطق الرياضة. قدم في المؤتمر العلمي الدولي الأول حول الرياضة في خدمة التنمية : الرهانات والآفاق، جامعة قفصة، تونس.

اللجنة الوطنية للمناهج. (2003). الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية للسنة أولى متوسط.

اللجنة الوطنية للمناهج. (2005). الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية للسنة ثانية ثانوي.

اللجنة الوطنية للمناهج. (2005 أ). الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية للسنة أولى ثانوي.

Collard, L. (2004). sport et agressivité. Méolans Revel , DésIris.

Collard, L. (2011). théorie des jeux expérimentale et action motrice. XIV seminario internacional y II latinoamericano de praxiologia motriz : education fisicia y contextos criticos, universidad nacional de la plata.

Combaz, G et Hoibian, O .(2009). La légitimité de la culture scolaire mise à l'épreuve. L'exemple de l'éducation physique et sportive dans le second degré en France, Education et sociétés, n 23, pp. 189-206.

Dugas, E. (2012). un acteur bien singulier dans le cadre expérimental de l'action motrice : le sportif ou l'homme systémique, Tu revista científica digital, n 8, pp. 5-16 .

Dugas, E . (2004). Des pratiques sociales aux pratiques scolaires en EPS : des logiques de scolarisation plurielles, Revue Française de Pédagogie, n 149, pp. 5-17 .

Dugas, E. (2010). jeux traditionnels et transfert d'apprentissage en EPS : plaisir de jouer et plaisir d'apprendre, enfant, éducation et sport-la revue pédagogique et scientifique de l'USEP, n 2, pp. 1-17 .

Dugas, E. (2008). Sport et effets éducatifs à l'école : de la violence à l'agressivité motrice , International Journal of Violence and School, Vol. 5, pp. 67-83.

Duret, P et Augustini, M. (1993). Sports de rue et insertion sociale, Paris INSEP.

Gasparini, W et Knobé, S. (2005). Le salut par le sport ? Effets et paradoxes d'une politique locale d'insertion, Déviance et Société, Vol. 29, pp. 445-461.

Level, M., Dugas, E. et Lesage, T. (2010). jeux sportifs, codes et construction identitaire : règles explicites des mécanismes internes et règles implicites du pratiquant, ethnologie, vol. 32, n 1, pp. 113-132.

Oboeuf, A. (2010). sport, communication et socialisation. éditions des archives contemporaines, paris, France .

Parlebas, P. (2010). les jeux paradoxaux, revue eps, Vol. 23. pp. 23-26.

Parlebas, P. (2010 a). modélisation mathématique, jeux sportifs et sciences sociales, mathematics and social sciences, n 191, pp. 33.50.

Parlebas, P. (1999). Jeux, sports et sociétés. Lexique de praxéologie motrice, Paris, INSEP Publications.

Parlebas. P. (n.d.). logique interne et logique externe des jeux sportifs.

Serres, M. (2010). Regards sur le Sport, Le Pommier/INSEP .Sous la direction de Benjamin Pichéry et François L'Yvonnet .

Vandamme, J. (2014) . La socialisation par les sports collectifs en cycle 3 . mémoire de recherche en master SMEEF, université Lille nord de France.