أجوبة عن اثني عشر سؤالاً بخصوص تحليل الوضعيات التربوية*

إيفلين فوما، كلود فانسان، ريشار إيتيان

تقديم

أن يشتغل الإنسان، معناه أن يواجه الوضعيات. وتتميز هذه الوضعيات بتفردها الدائم على الرغم من انتظامها، وبتعقدها واستدعائها أحياناً لقرارات سريعة وجريئة. لهذا، فإن العمل بذكاء يعني تحليل الوضعيات، وبخاصة عندما لا تكون الإجابة الملائمة جاهزة بشكل فوري. وليس من السهل على المهني تأجيل القرار من أجل فهم ما يقع والتعرف على الإكراهات والإمكانات ومخاطر هذا العمل أو ذاك. فالمطلوب هو العمل بسرعة، وضبط ما هو أساسي، وإصدار القرار قبل أن تتدهور الوضعية. ولا يعتبر تحليل هذه الأخيرة مجرد عمل إنشائي، بل يندرج في صميم العمل المهني. فبدون تدريب مكثف على تحليل الوضعيات التي يواجهها المهني أثناء ممارسته، لا يمكنه العمل بشكل فعّال وفي الزمن المحدد له.

ويبدو هذا التدريب مفيداً فيما بعد، عندما يعود الممارس إلى فترة سابقة ويحاول أن يستخلص منها الدروس «للمرحلة القادمة». وحتى لو أنجز العمل، فإن وضعيات مشابهة ستظهر بشكل سريع أحياناً. فالأمر لا يتعلق بتأليف كتاب، بل بتخزين معارف نابعة من التجربة وإبراز الاحتياطات والبدائل أو التنظيمات الممكنة.

إن معرفة تحليل الوضعيات هي أداة ضرورية بالنسبة للممارس المتأمل الذي يعرف كيف يفكر، أثناء الفعل وبعده. طبعاً، فإن تحليل الوضعيات لم يرقَ إلى تحليل الممارسات، لكنه يؤدي إليه، ما دامت الممارسة غير مفهومة دون فهم كيفية بناء الفاعل لتمثله الوضعيات وإمكانيات عمله.

ويقترح هذا العمل عدة للتكوين على تحليل الوضعيات تم تطويرها في مجال علوم التربية بجامعة مونبوليي (الفرنسية)، وهي تهدف في الأصل إلى معالجة وضعيات تربوية، مدرسية أو غير مدرسية، لكن من الممكن توسيع هذا المسعى ليشمل مهناً إنسانية عديدة، بالاعتماد طبعاً على حقول معرفية أخرى. وتتجلى قوة هذه العدة في بساطتها، فهي تتمثل في خلق مجموعة من المتطوعين المتدربين على تحليل الوضعيات التربوية، حيث يجتمع أعضاؤها ست مرات في المجموع، بمعدل ساعة ونصف في كل اجتماع. ويحصل التبادل تحت إشراف منشط ووفق مخطط من أربع مراحل. هكذا، يثير مشارك وضعية تعنيه شخصياً ويرغب في فهمها جيداً، فيسأله أعضاء المجموعة ويقترحون تأويلاتهم، وبعد ذلك يأخذ السارد الكلمة من جديد.

إن هذا العمل يقدم أسس اللعبة وقواعدها التي يتعين معرفتها لتشغيل هذه العدة. هكذا، تسمح أمثلة كثيرة بفهم كيفية الانتقال من الحكاية إلى الفرضيات المعتمدة على معارف منبثقة من التجربة ومن الثقافة المهنية أو من العلوم الاجتماعية. وهو ما يساهم في تعميق التفكير في مجموعة من

المحاور التكميلية. وباستطاعتنا استخدام عدة المجموعة بشكل صارم، أو استلهامها بحرية، لأن العدة ليست طقساً مقدساً، بل هي مجرد عنوان يهيكل التبادلات ويحدد قواعد اللعب ويحمي المتشاركين.

بقي علينا في الأخير، معرفة الهدف من هذه العملية. فمن الممكن استخدام العدة لتحقيق أهداف عديدة على مستوى التكوين، مثل:

» تطوير معرفة التحليل والعلاقة بالمعرفة وبالتعقيد والتنوع المرتبطين بها.
» ممارسة التعبئة والنقل وتفعيل المعارف والقدرات المكتسبة، وبالتالي المساهمة في بناء الكفايات بشكل مغاير لما نراه في الميدان، أي عبر عملية إرجاع تأملي سريع.
» وضع كل واحد عند حدود موارده وخلق الحاجة إلى التكوين وتجاوز الحس المشترك واستيعاب أدوات نظرية أقوى.
» وأخيراً، المساهمة مباشرة في تطوير معارف جديدة، إما في إطار المجموعة المذكورة، وإما داخل لحظات خاضعة لقواعد أخرى، لكنها تسمح باستثمار وتعميق بعض الآليات المكتشفة خلال التحليل. وتعتبر هذه المهمة الأخيرة طموحة بشكل كبير، ولا يمكن بلوغها إلا إذا ما سمحت خطة التكوين، بالانتقال من تحليل الوضعيات المتفردة إلى بناء المعارف العامة، وذلك هو رهان المسعى السريري والديداكتيك المهنية، اللذين يبنيان المعارف انطلاقاً من وضعيات متفردة.

فليب بيرنو
كلية السيكولوجيا وعلوم التربية، جامعة جنيف

سنركز على مجموعة من النقط الأساسية، انطلاقاً من اثني عشر سؤالاً، بغرض وضع الأطر المرجعية التي تربط بين العدة والاختيارات التي اعتمدناها والمبادئ الموجهة لنا. هكذا سنعمل على تدقيق بعض التوجيهات المتعلقة بتحليل الوضعيات.

1. ما الذي سيواجهنا عند مشاركتنا في مجموعة المتدربين على تحليل الوضعيات التربوية؟

من الممكن أن تثير المجموعة بعض المخاوف وفي الوقت نفسه، بعض الانبهار، لأن المرء سيتحدث عن نفسه. فهناك الرغبة في الحكي والخوف من البوح، وهناك الأمل في المشاركة في تجارب أخرى والقلق من حصول الملل جراء سماع حكايات الآخرين، بل وخلق الملل لدى هؤلاء، من جراء سماعهم حكاياتنا. فهل نجازف بانخراطنا داخل المجموعة؟ إن العقد يفترض ضمان السرية، لكنه يفترض أيضاً أن يقبل كل مشارك بتقديم وضعية معينة، وأن يكون هو ساردها. فلا يمكن للمرء أن يأتي كمتفرج ويقول: «سأستمع إلى الآخرين، كي لا أجازف بقول أي شيء». صحيح أن السارد يعرض نفسه، فهو يكشف عن جزء من ماضيه، ويظهر أمام أعين الآخرين، داخل عدة تسعى إلى أن يشاهد كل واحد من طرف الآخرين، حتى يتم ضبط التعبيرات الجسدية وتطوير التبادلات غير الشفاهية.

لكن العدة تحمي السارد أيضاً. فحكايته ستسمع حتى النهاية، ولن يتعرض للنقد لأن القاعدة الأساسية هي اقتراح تأويلات فقط، وبإمكانه أن يحكي ما يريد لأن حرية تفكيره وفعله تظل كاملة. فأين توجد المجازفة هنا؟ إن الخوف والانبهار ينبثقان في الغالب، من الخلط بين عمل هذه المجموعة وعمل مجموعة علاجية. فالخوف ليس نابعاً من «سرد حكاية» بل من البوح والتصريح، وقول أكثر مما ينبغي قوله وإظهار الانفعالات ولربما «الانبهار». ونحن نعلم أن «اللاشعور يكون موجوداً هنا»، بل نستطيع الحديث عن «تحليل نفسي متوحش»، عندما نتصور أن الآخرين «سيؤولون» الأمور أكثر مما نتوقع. ويبين الانبهار أمام اللاشعور، الذي يمكن أن يظهر في أية لحظة، أننا في حاجة إلى ضبط كيفية ظهوره، بحيث يتعين علينا الإنصات إلى تغير نبرات الصوت وإلى المعنى المزدوج للكلمات وتداعي الخواطر، دون أن ننسى لغة الجسد، أي إلى كل ما يصدر عن منطق مغاير، يعطي معنى ثانياً للخطاب المعلن. هكذا يصبح «اللاشعور» أقل غموضاً عندما ننتقل من الاسم الموصوف إلى الصفة، أي إلى العمليات النفسية اللاشعورية. ومن حق المجموعة أن تكون أكثر إحساساً بهذه التجليات المختلفة، غير أن هذا الأمر لا علاقة له بعملية «التحليل النفسي للسارد».

إن «اللاشعور» يلامس الموضوع، كما هو الشأن في أية محادثة داخل قاعة الأساتذة أو ضمن تبادلات شفوية حادة نوعاً ما مع التلاميذ. ولكن أساس هذه التبادلات يتموقع على مستوى العمليات الثانوية. وهنا، وكما هو الحال في وضعيات تواصلية أخرى، تنظم العلاقات مع الآخرين بواسطة قواعد الاحترام واللباقة تجاه الأشخاص، حيث لا تطرح الأسئلة الحميمية أو المخلة بالحياء، عندما يتحدث المرء عن نفسه. فالسارد لا يقول إلا ما يريد قوله، ويقوم المشاركون بالردود التي يمكن أن تحترم القواعد المذكورة، مع ضرورة الثقة في المجموعة. وغالباً ما تكون التبادلات مضبوطة، أما إذا ما تجاوز الانفعال العتبة، فإن التعاطف سيكون مماثلاً للتعاطف الصادر عن مجموعة من الأصدقاء، وبذلك تستمر الجلسة. ويجب ألا نراهن كثيراً على المجموعة، عبر الاعتقاد أنها ستحل مشاكلنا الشخصية، كما يجب ألا نتصورهما بوصفها مجموعة من المريدين الذين يشتركون في التجربة الوجدانية نفسها. كل ما هنالك، أنه من الممكن الخروج بواسطتها من العزلة المهنية وخلق روابط مع الآخرين. فالهبة والهبة

المقابلة، تسمحان باكتشاف ما عشناه، دون أن ندركه أو نصوغه أو نفهمه. ذلك أن فشلنا العلائقي يمكن أن يدرك من طرف الآخرين، وبالتالي من طرفنا، لكن بمساعدة هؤلاء الآخرين، حيث يمكن التعبير عن ذواتنا بواسطة الصور والكلمات وحتى المفاهيم. وبوصفنا مشاركين، فإن بإمكاننا الشعور بالارتياح، عندما نقدم يد المساعدة بنوع من التبصر. هكذا تتجلى لدى الجميع، من السارد إلى المنشط والمشاركين، متعة فكرية حقيقية في اكتشاف أن الوضعيات الملموسة يمكن أن تكون موضوعاً للتفكير وأيضاً في كون الواقع أغنى دوماً من أية نظرية.

2. ما المقصود بالوضعية التربوية؟

يطرح السؤال في البداية بالخصوص، وأيضاً عندما يسعى المشاركون المتدربون إلى تدقيق كفاياتهم للإشراف على مجموعات أخرى من المتدربين، لتحليل الوضعيات التربوية. وهو يهم كذلك الباحثين في مجال العلوم الاجتماعية، وهذا ما يفسر اشتغال مدرسة الدراسات العليا في العلوم الاجتماعية والمركز الوطني للبحث العلمي، نظرياً وتجريبياً، على مفهوم الوضعية الذي خصصت له حلقتان دراسيتان وأصدرت حوله العديد من الأبحاث ومن بينها عمل فورنيل.[1] ويتعلق الاهتمام داخل المجموعة برد الفعل السريع، ذلك أن السارد المحتمل أو المعلن، يتردد لأسباب عدة، منها عدم اقتناعه بمشكلته ويعبر صراحة عن تشككه في ما إذا كان ما يفكر فيه يعبر فعلاً عن وضعية محددة، ولهذا فهو يبحث عن تشجيع ودعم مشروعه السردي.

وتعرف الوضعية بوصفها لحظة ماضية لم ينجز فيها الفعل الذي يهم السارد في علاقته بالآخرين، بشكل ملائم للتوقعات. وأحياناً ما يتم سردها بكسر قواعد وحدة الزمان والمكان والفعل. وهو ما يؤدي إلى وجود أكثر من وضعيتين، قد تشكلان وضعية واحدة. وعلى العموم، فإن المشرف ينجح في إبراز وضعيته الحية، ذلك أن الاكتشاف يوضح إطار الوضعية الأولى ويتابع المسالك السابقة أو اللاحقة. وعند إعادة بناء الوضعية بهذا الشكل تتجلى المسافة المتخذة تجاه الوضعية التي انخرط فيها السارد في البداية. غير أن هذا المسار المتاهي قد يعرقل عملية التحديد القبلي للوضعية. فكيف يمكننا أن نعرف بدقة شيئاً لا يوصف إلا بشكل بعدي؟ وهذا السؤال إرجاعي، فنحن لا نطرح السؤال بشكل جيد كما يقول غانغيلم[2] إلا عند حله والإجابة عنه. والمقصود بحل المشكلة المطروحة من طرف السارد، مقاومة الوضعية وليس جعلها منعكسة، أي تغيير شكلها عبر تحويل الآراء الناتجة عن السماء والرؤيا وتعويضها بملاحظات وإضافات وقراءات ذات مرجعيات متعددة، واستدعاء عناصر منسية أو مقصية في البداية. ويبدو التعريف القبلي للوضعية ضرورياً بالنسبة للمجموعة، من أجل الشروع في عملية التوضيح، لكنه مستحيل في الوقت نفسه، ما دامت هذه العملية هي التي ستسمح بإقرار حدود الوضعية. فالرغبة في الحفاظ على المكان والزمان والأشخاص،

من مساق التعلم في سياق ضمن مشروع التكون المهني للطفولة.

تعني عدم الاهتمام بالعناصر المكملة التي لم يتم استدعاؤها، والتي تعتبر أساسية بالنسبة للوصف. وتعني أيضاً عدم الاهتمام بالتذكر الذي يحول الوضعية ويدرج ماركين آخرين داخل سياق مغلف بالسياق الأول الذي تم استحضاره، وكذلك عدم الاهتمام باستدعاء الذكريات التي تهم وضعيات أخرى بعيدة زمانياً ومكانياً، لكن قرابتها من الوضعية المحكية تساهم في توضيحها. فهل معنى هذا أنه من الممكن استدعاء كل شيء داخل الوضعية المحكية، بما في ذلك حفيف جناح الفراشة بالبرازيل، ما دام كل شيء متبادل التأثير؟ وإذن، فإن تحديد الوضعية يعتبر أمراً مرفوضاً من الناحية النظرية. ومن حق كل من لا يرغب في مواجهة الغموض أن يعبر عن قلقه، ذلك أن المطلوب ليس هو التوفر على معرفة كاملة بمعنى الوضعية، بل هو التوفر على قناعة كافية بها، ما دام بإمكان أية وضعية تدعيم التمرن على التحليل.

إن الوضعية هي تقطيع للواقع، وهي تتجلى تدريجياً وفق الانخراط القائم داخل نشاط معين وتطور الظروف وانبثاق النتائج عن القرارات المتخذة والأعمال المنظمة، وأيضاً بحسب تأثير الأحداث الناجمة عن الصدفة. وهي تقتضي انخراط الذات (التي ستصبح ساردة في ما بعد) في العمل – علماً أن عدم القيام بأي شيء، هو شكل من العمل؛ أي بلورة مشروع وتفعيله بحسب العناصر المدركة أو المستدل عليها وتحولاتها، وبحسب الاختيارات الممكنة . . . الخ. هكذا، فإن الوضعية تتطور وفق دينامية تغير العالم الخارجي والسارد وموقعه داخل محيطه.

ويتضمن هذا التقطيع مزيجاً من العناصر، إذ لا يكفي أن يكون الفاعلون حاضرين ونشيطين داخل عالم الموضوعات والدلالات لكي يوجدوا داخل وضعية، فمن اللازم فضلاً عن ذلك، أن تتفاعل هذه العناصر فيما بينها. ولا يمكن للعنصر الفاعل أن يضع الحدود بمفرده ما دامت الوضعية تتوفر على وجود موضوعي في غير متناوله: «فهو لا يرى العالم بعين الإله»، وينطبق الأمر نفسه على المشرف المكلف بالمجموعة. وبخصوص هذه الأخيرة لا يمكن ملاحظة هذا التعقيد مباشرة، لذلك تتم مفصلته داخل خطاب (شفاهي أو غير شفاهي) مبني تدريجياً ليقاوم الواقع. فالمجموعة تشتغل على الخطابات المتنوعة وتعيد بناء الوسط الذي تجلى فيه الفعل المحول، حسب الإمكان.

ونفهم من خلال هذا التوضيح، لماذا يتم داخل المجموعة تحليل الوضعيات وليس الممارسات. فالتحليل المتمركز حول هذه الأخيرة عدة وأدوات غير متوفرة لدى المجموعة، مثل الوثائق السمعية البصرية أو المكتوبة، والجداول، والعروض، ودفاتر الملاحظات، والتركيز على الأهداف والمعدلات، والتقييم، والتقارير الاستذكارية . . . الخ. فمثل هذه الوسائل صعبة الاستعمال في ظل وجود دائرة من الكراسي وفي ظل غياب الأوراق والأقلام. وهي تخفي الوجوه والأيادي والأعين والأذرع والأرجل والأوضاع التي تظهرها الدائرة بالمقابل، والتي تعتبر بمثابة منافذ إلى التذكر، ونقصد بذلك تذكر الوضعيات المتضمنة للممارسات والمتجاوزة لها دوماً. طبعاً ليس هناك حد فاصل بين الوضعيات والممارسات. لكن كل عدة لإنتاج الظواهر كما يقول باشلار[3] تقوي حظوظ دراسة الواقع حسب التقطيع الذي اخترناه. وأخيراً ينبثق أحياناً السؤال حول معنى الوضعية التربوية. ويتضمن هذا اللفظ النوعي كلمات اختصاصية من قبيل: البيداغوجيا، التعلم، التكوين والتنظيم، كما يميزها عن عوالم بعيدة عنها مثل الوضعية السياسية أو الوضعية المالية، غير أن لفظة وضعية علاجية تشغل موقعاً حدودياً مثيراً للجدل.

3. كيف نسائل الذاكرة لإغناء التحليل؟

سيجد السارد في الذاكرة، المادة الضرورية لبناء حكايته. وتتوفر العناصر المبحوث عنها على أوضاع عدة. فبإمكانها أن تدرك وتخزن في الذاكرة وتنسى في المرحلة الأولى أو فيما بعد. ومن الممكن أن تدرك خلال الوضعية وتحظى بتقدير أكبر، لكن من الممكن أيضاً أن تدرك وتقصى باعتبارها غير ملائمة للفعل، وبالتالي تحظى بتقدير أقل. وقد تدرك بشكل واع لا يتم التعبير عنه، كما قد تدرك في لحظتها دون تخزينها في الذاكرة بطريقة واعية. وهناك إمكانية لمحوها من الذاكرة بواسطة ذكرى حاجبة يعتبرها السارد حقيقية، وقد تعوض بذكريات تلائم الصورة التي يكونها كل واحد عن ذاته. وهاتان الحالتان الأخيرتان مألوفتان لدى كل فرد منا. ومعلوم أن فرويد بين أننا لسنا في حاجة إلى استدعاء المرض لتفسير هذه الوظائف اليومية الطبيعية، الحامية لوعينا. ومن جهته، ميز بيير فرميش[4] «بين ما تم الوعي به في زمن محدد، بحيث يكون جاهزاً ومباشراً لكي يعبر عنه، وما يمكن الوعي به، لكنه ليس جاهزاً بعد». وسيختتم قوله بالتأكيد على أن لدى كل فاعل «قابلية للوعي»، أي «أن لدي معلومات حول حياتي المعيشة أعي بها فعلياً، لكن لا يمكنني التعبير عنها فورياً، وإن كانت تشكل موضوع تفكير ووعي وصيرورة واعية؛ أي أنها قابلة لكي يعبر عنها». ويقوم عمل المجموعة حول الذاكرة بإدراج هذا التمييز، وبخاصة بين الوعي المباشر والوعي المتأمل. هكذا، يشكل السرد أول عمل لتذكر لا ينحصر فقط في المادة الشفاهية المعروفة لدى السارد، بل يتعداها إلى المادة المنسية أو التي تم بالكاد الوعي بها. وغالباً ما يسجل السارد هذا الأمر في حكايته بالقول: «آه، لقد تذكرت الآن «أو» وأنا أتحدث. . .»، أو «فجأة»، أو «ما زلت أسمعه إلى الآن». وتعلن هذه الصيغ أو تؤكد مستوى الاستسلام للمساءلة الاستذكارية التي تميز عمل المجموعة عن كل شكل من الأشكال الخارجية والمتمركزة للتحليل. فالملاحظ أن الانفتاح والتوجه نحو الكلام المرن الذي بالاستطراد والارتجال، لا يصدر في الغالب عن جمهور الشباب والمبتدئين. لماذا؟ وكيف يحصل التمايز وسط الجمهور بخصوص هذه النقطة؟

إن السرد لا يكفي لإعادة تنشيط كل شيء. وسنلاحظ بشكل مفارق كيف أن بإمكانه، بفعل ديناميته الخاصة أحياناً، تضليل السارد. ومن الممكن أن تعتمد تدخلات المجموعة على اشتغال الذاكرة، من أجل السماح للعناصر المساهمة في الوضعية والمقصية من طرف الحكاية مع ذلك، بالنفاذ إلى الخطاب. ويستعمل التذكر قنوات عديدة، لغوية ولمسية وسمعية وشمية وبصرية وموضعية وحركية ذاتية وحركية مشتركة.

هكذا، فإن بإمكان كل قناة من هذه القنوات التي يستمد منها تصور الوضعية الأولى دعمه، أن تنشط مرة أخرى، وأن يعاد استخدامها للنفاذ إلى ذكرى متعلقة بالوضعية الأولى. فكيف يتم اكتشاف هذه القنوات؟ يتم ذلك عبر إنعاش قادر على تفعيل التذكر انطلاقاً من سنن مستعمل في الوضعية الأولى أو من مؤشرات استعادة الذاكرة. فهذه الأخيرة تتضمن مجموعات منتظمة وبنيات ومقاطع زمنية ودلالات. ونحن نعيد استعمال هذه التنظيمات في الحياة اليومية، عبر زيارتها بانتظام وتدريجياً. فالذاكرة تزور من جديد وتنتقي وتنسى وتحتفظ بالمعلومة، لهذا فهي لا تحافظ على الشبيه. ومن الممكن أن نحافظ في عمل المجموعة على الذكرى المباشرة والذكرى المعدلة بواسطة الذاكرة. فكيف نكتشف هذه التعديلات؟ وكيف نفضل استدعاء الذكريات من الصنف الأول؟ وأخيراً، فإن الذاكرة تعتمد على التجريد الذي يبعد ويمحي اليومي والمبتذل. وتفضل المجموعة إنتاج الحكايات المليئة بإمكانيات التذكر. عندما يتطلب الأمر استدعاء الوضعيات الأولى للانخراط. وتأخذ فكرة الانخراط بعين الاعتبار، وجود آليات التجريد والنسيان التي وضحها المختصون في مجال الذاكرة، لأنها تنتقي الحكايات القابلة للإغناء بشكل ملموس. فكلمة «انخراط» تتلاءم مع التحفيز ومع النبرة الوجدانية القوية والالتزام والانفعالات ورفع مستوى اليقظة والحماس المحرك والنشاط الذهني والمستوى العالي للمتعة أو للتذمر، باعتباره عمليات قوية تيسر الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة وتشفيرها داخل قنوات عديدة، وتسهل بالتالي عمليات استرجاعها. وعلى العكس من ذلك، فإن غيابها يميز في الغالب، الوضعيات الأقل انخراطاً والأفقر من حيث الإمكانيات.

لهذه الأسباب جميعها، يتعين الاهتمام بتوجيه الاكتشاف حو مختلف لحظات التذكر (تسجيل، تذكر متتابع، فحص، إعادة الهيكلة القائمة). وبذلك سيتجه هذا الاكتشاف صوب مختلف لحظات منح المعنى. وسواء أكان عميقا أم سطحياً، فإن اكتشاف الذاكرة لا يمكنه أن يتخذ صيغة بحث شمولي، تم إنجازه انطلاقاً من لائحة أسئلة مهيأة مسبقاً. وكما هو الشأن في المسرح، فإن الأولوية تعطى للتشخيص. فكيف يتم انتقاء عمليات إنعاش الذاكرة بشكل مفيد وأحياناً حاسم، أثناء الكشف عن ذاكرة الوضعيات؟ وما هي المعايير المتبعة في ذلك؟ هنا، يتعين علينا التأكيد على أن كم وكيف الوقائع المخزونة في الذاكرة، يخضعان للمهارات المكتسبة خلال مساءلة هذه الأخيرة.

4. هل نشتغل على الممارسات أم على اللغة؟

للإجابة عن هذا السؤال، سنستأنس بمكتسبات الأبحاث حول المقابلات التي قام بها كل من بلانشي وجماعته[5] وغيكليون،[6] على اعتبار أن تحليل الوضعيات داخل المجموعة هو شكل من أشكال المقابلة. ويمكننا الرجوع أيضاً إلى التحاليل الدقيقة للسانيين التي عمل جاك[7] على فحصها ضمن أبحاثه حول الحوار والحوارية. فعلى المستوى التخاطبي (الذي يشكل في حد ذاته استقلالية، دون أن يكون مستقلاً عن المستويين الآخرين المرتبطين به، وهما التعاقد التواصلي والسياق المؤسساتي)، تبدو هناك صعوبة في اعتبار الوضعية تجربة مزدوجة. فهي تخص الأشياء أو الأحداث، وهي تتضمن أيضاً شعوراً تجاه هذه الأشياء أو الأحداث (فورنيل).[8] ولأن هذه التجربة ماضية وليست حاضرة، فإنه لا يمكننا أن نعرضها إلا من خلال اللغة. وفي الواقع، فإننا سنشتغل على التمثلات عبر توظيف

من فعاليات مشروع توظيف الرسوم المتحركة في التعليم في الخليل.

اللغة. ذلك أن دفع السارد إلى الكلام وقول ما لا نعرفه بعد وربما ما لا يعرفه هو نفسه، معناه القيام بوظيفة فعل اللغة (أوستين).[9] فالأمر يتعلق بدفع السارد إلى الكلام وخلخلة حالة السكينة التي يكون عليها عند صمته وختمه لحكايته. ولأجل ذلك، يمكن قول شيء جديد للمخاطب (مثلاً، الإعلان بأنه سيأخذ الكلمة مرة أخرى، وفق القاعدة التناوبية للمحادثة). كما يمكن مساءلته قبل أن يأخذ الكلمة مرة أخرى أو الاستشهاد بما قاله (مثلاً، القيام باقتطاع مضمون من خطابه ومواجهته به).

وهذه الأفعال الثلاثة حصرية بشكل متبادل، وهي لا تؤدي إلى التأثير نفسه على المخاطبين. ولا يسمح المقام هنا بوصف هذه الأنماط من الأفعال ولا بدراسة التأثيرات المنتظرة والمقارنة للإعلانات والتساؤلات أو التكرارات. سنلاحظ فقط أن العدة تفضل إنتاج الأسئلة على القيام بالإعلانات أو التكرارات. ومع ذلك، فقد بينت الملاحظة اليومية وأكدت دراسة مثن ما نقل عن التسجيلات الصوتية للمجموعة، أن الجمهور غير المدرب يسأل (بمعدل 80 في المائة من التدخلات) والجمهور المدرب بشكل جيد يكرر (بمعدل 55 في المائة من التدخلات) أو يعلن (بمعدل 35 في المائة من التدخلات)، أما المشرف على المجموعة فيعلن (بمعدل 48 في المائة من التدخلات) أو يكرر (بمعدل 30 في المائة من التدخلات). وعلى الرغم من أن هذه الأرقام تخص متناً محدوداً وغير كاف، فإن التوجه واضح بهذا الخصوص. لماذا نجد هذه الاختلافات؟ وكيف نتعلم عبر الجلسات انتقاء أفعال اللغة المفيدة أكثر؟ كيف ولماذا يتعين التدرب على تعقيد هذه الانتعاشات وفي أحسن الأحوال على مراقبتها؟ والجواب هو أن المشاركين يكتسبون مع التدريب مرونة أكبر في استعمال أفعال اللغة المتعلقة بالدفع إلى الكلام، ويساهمون بشكل أفضل في ظهور خطابات مرضية أكثر، لأنها متلائمة مع الوضعيات المدروسة وصالحة أكثر للتحليل.

لكن، بأي معنى تعتبر المواد المنتجة من قبل هذه الأفعال الواعية والمرغوب فيها، أفضال المواد المحصل عليها بواسطة الانطلاقات التلقائية للمبتدئين؟ لقد اقترح بلانشي معيارين: فلكي تكون المادة الخطابية المشتركة صالحة، يجب أن تكون دقيقة وموضع ثقة. وتقتضي الثقة أن تكون المعلومات التي تم إنتاجها بالتشارك داخل الحكاية المستأنفة، مطابقة فعلاً للوقائع المتحدث عنها، ولما فكر فيه السارد فعلاً أثناء الوضعية الأولى. لأنه سيكون من غير المقبول، بلورة فرضيات واقتراح تأويلات متولدة عن معلومات خيالية أو قريبة نسبياً من وضعية الانطلاق. وترتبط الدقة بملاءمة هذه المعلومات للأهداف المشتركة للتأويلات. وستتحسن الدقة والثقة من خلال تفعيلهما، شعورياً أو لاشعورياً، لشكل الاستئناف وغايته. وعلى سبيل المثال، فإن خطاباً قريباً جداً من الوضعية المتحدث عنها، سيزود التحليلات بمادة غنية، كما أن هدف التحليلات سيتموقع داخل إغناء التحاليل السابقة (باروس ميشال).[10] إن الكلمات والجمل والخطابات ليست هي العالم الذي تحيل عليه. فالبحث عن هذا الأخير من خلالها، يستدعي قيام المتخاطبين بعمليات النقاش والإدماج والتفخيم أو التقليص والتدقيق والتقريب بين الاختلافات، بالاتفاق تدريجياً حول المرجع أو بالتنسيق كما يقول جاك، والتحقق من ذلك عبر تدخلات من قبيل: «إذا ما فهمت جيداً فأنتم تقصدون أن (ب)...»، ما يستدعي إجابات على شكل: «نعم، لكن (ك)...»، وهكذا إلى أن يحصل الاتفاق. وهو ما يستدعي البحث عن الانخراط المتبادل وعن الحوار المرجعي والوضعية الحوارية بواسطة الإعلان أو التكرار، وليس بواسطة المساءلة التي تظل دوماً تفتيشية ومتضمنة لعلاقات القوى. إن هذا الأمر يتطلب من المجموعة الشعور بأهمية التفاوض حول هذه الاتفاقيات، وعليها ألا تنساق، مثل المجموعات المبتدئة، وراء الرغبة في فرض تدخلها، بل إن رغبتها الأكثر إلحاحاً، هي النفاذ بشكل أفضل داخل معنى ما قيل، وهو المعنى الذي يبنى باشتراك أكثر مما ينقل أو يبلغ. فنحن لا نوصل شيء ما، بل نتواصل مع شخص ما. إن الاستئنافات النمطية من قبيل: «لقد استمتعتم هنا»، تهدف إلى جعل السارد يتحدث عن مواقفه الشخصية وعما يفكر فيه أو سبق أن فكر فيه، بخصوص جانب من الوضعية التي يتكلم عنها، وهي حالات ذهنية تم الشعور بها داخل الوضعية وغالباً ما لا يتمكن المبتدئون من استرجاعها. وقد وصف بلانشي نمطي الخطاب اللذين سمح التدخلات المرجعية والتدخلات النمطية بالحصول عليهما في حالة ما إذا صادق السارد عليهما. ويتناوب هذان النمطان في عمل المجموعة، بشكل غير ملزم، لأن برمجة تدخلات كل مشارك، غير منسقة مع برمجة الآخرين. لكنهما يضمنان معاً اكتشاف الوضعية التي يتحدث عنها السارد.

فأفعال اللغة التي تهدف إلى بلوغ المستوى المرجعي (المتمثل في السؤال: «ماذا قال لكم؟») تسعى إلى الحصول على خطاب مكالم،[11] شمولي، إثباتي، استدلالي، سردي وإخباري. فالذات تتحدث مثل شخص خارجي، وهي تتوقف ثم تنطلق. وما تقوله يمكنها من التحكم فيه، وبذلك يطلب منها أن تبين وتحدد ما تتحدث بشأنه (أي المرجع). ويتعارض كل هذا مع الخطاب النمطي الذي يطلب فيه من الشخص ترجمة موقفه تجاه المرجع.

أما أفعال اللغة التي تهدف إلى بلوغ المستوى النمطي (المتمثل في السؤال: «كيف كان تأثير ذلك عليكم؟») فتسعى إلى الحصول على خطاب تكلمي يدفع السارد إلى البحث عن الوضوح وتحمل مسؤولية مواقفه. فهو يدعوه إلى الحديث عن نفسه. وسيتم تحمل مسؤولية هذا الخطاب الصريح الذي يتخلله التردد والتوقف والصمت، والذي يتجه صوب التفكير الخاص للسارد، أي صوب ما هو خصوصي وحميمي في بعض الأحيان. ومن الناحية الموضوعية، يستدعي اكتشاف وضعية سابقة، العمل من خلال أفعال اللغة التي تستهدف مستويي الخطاب، المرجعي والنمطي، على بلوغ وتمثيل تجربتي كل وضعية ونقصد بهما: تجربة الأشياء وتجربة الشعور حيال هذه الأشياء.

5. هل يهدف عمل المجموعة إلى بلوغ معنى وحيد؟

نبهنا سورل[12] إلى أن فهم المعنى الحرفي لما يقوله المتكلم (المشارك في المجموعة مثلاً)، يفترض وجود خلفيات مشتركة. فالملفوظ: «أعطني شطيرة نقانق مع قليل من الخردل»، لن يكون له وقع إلا

في عالم لا يقدم فيه المخاطب قطعة خبز طولها كيلومتراً، وحيث توجد عادات مبادلة الطعام بالنقود، وهي أمور قائمة ولا تحتاج إلى توضيح. ولربما كان أخذ الشطيرة دون تأدية الثمن ملائماً للملفوظ «أعطني»، لكنه لن يرضي البائع ولن يكون موافقاً للعادات. وهذه الخلفيات هي عبارة عن قدرات وممارسات اجتماعية، لا تنتمي حصراً إلى مجال السيمانتيقا، بل تشترط التمثل أيضاً. فالمضمون الدلالي للتبادلات الشفاهية لا يشتغل في الواقع إلا على هذه الخلفيات التي تسمح وحدها بفهم دلالة الملفوظات.

إن الفهم داخل المجموعة، يعني إبراز خلفيات قد تبدو غامضة بالنسبة للأعضاء، على الرغم من وضوحها لدى السارد الذي لا يرى ضرورة لفحصها ولا حتى للتعبير عنها. وسيكون تراكب الخلفيات من الأمور العجيبة داخل الوضعيات المعقدة أو المجموعات المصنفة من الداخل. ولهذا، يجب على المكون وعلى أفراد الجماعة، إذا كانوا قادرين على ذلك، القيام أثناء عملية الاستئناف، بمواكبة وتثمين البحث الرصين عن الخلفيات الموجودة بالوضعية الأولى، التي قد لا يتفق فيها الفاعل مع شركائه، حيث يبرز سوء الفهم وعدم التفاهم. فمن اللازم أن يكون السارد على وعي بأن تصوره للوضعية، يمكن ألا يلتقي مع تصور الشركاء الآخرين، لأنهم لا يتقاسمون الخلفية الثقافية نفسها. ويسعى المبتدئون إلى معرفة الكلمات التي قيلت بالضبط، كما يميل الرواة إلى الاستشهاد بكلمات هي بمثابة براهين شاهدة على الخاصية الموضوعية لدلالة هذه الأقوال. فالأمر يتعلق بمؤشر البحث عن معنى مريح لأنه وحيد. والحال، أن مثل هذا الموقف يمكنه، حتى بعد التساؤل عن الخلفيات، أن يخلط بين المعنى الحرفي الذي يكتشفه البحث والمعنى التواصلي الذي يدرك مباشرة من طرف الفاعلين (عبر منشوراتهم)، وإن كان من المستحيل استنتاجه بعدياً من طرف الأشخاص الغائبين عن المناقشة، على عكس المشاركين داخل المجموعة. ويمكننا توضيح هذا الاختلاف بمثال نظري قدمه غيكليون[13] الذي استعاره من يعقوب (ضمن مجلة «تواصل»، عدد 40، 23/ 27). فقد خاطب عامل رفيقه الذي يشتغل معه في ورشة بناء قائلاً: «إن الرافعة تحطمت». وهما يدركان معاً مدى قرب هذا المعنى من معاني العبارات التالية: «إن الطائر المهاجر الجريح سيتحطم على الأرض» أو «حذار، إن الرافعة ستنكسر»، أو «لقد نبهنا رئيس العمل بألا يركبها بتلكَ الطريقة»، أو «يا للعجب، بعد أن حضر المهندس إلى الورشة اليوم لم نعد نسمع «عشيقة» رئيس العمال (أي الرافعة)، فقد صمتت». بالنسبة للمجموعة، فإن السارد هو العامل، أما المشاركون الآخرون فليسوا كذلك. ويجب عليهم استنتاج الدلالة التواصلية من الملفوظات التي يستعملها السارد، وهي الدلالة المتسربة داخل الملفوظات الموجودة في صميم المعجم.

إن تفادي السقوط في فخ الاقتناع الساذج بأقوال السارد، يقتضي مقاربة نظرية ومرونة تطبيقية، تمكنان من إفساح المجال أمام كل الاستنتاجات المستخلصة من الخطاب، مع اتخاذ مسافة اتجاه الكلمات المعبر عنها. فمساعدة كل واحد على إقامة دلالات تواصلية، تشكل جزءاً من مساهمات المكون والمجموعة. وتعلمنا تحليلات الوضعية كيفية تركيز انتباهنا على الدلالة (أوريشيوني)،[14] انطلاقاً من الإيحاءات مثلاً. وهذه الدلالة «تختزل مستويات القراءة وتفسد المشروعية التقريرية». فالمعنى متعدد، ويتم بناؤه بالتالي. كما أن الذات تتدخل في عملية الترميز، عندما يحكي السارد قصته، وفي عملية فك الرموز، عندما يشتغل باقي أعضاء المجموعة من خلال تعبئة مجموع كفايات المشاركين، اللسانية والاستدلالية والثقافية والأيديولوجية. هكذا، تستقر الوظيفة الإيحائية «بين» السارد وباقي أعضاء المجموعة، لأن الحديث كما يقول جاك، ليس موجهاً «إلى» شخص، بل هو قائم «مع» شخص، وبذلك فهو ينتج فائضاً للمعنى. فهذا الأخير يتسرب هناك حيث يوجد السارد وحيداً مع كلماته، متأملاً في تجربته، ما يساهم في توسيع حقل الكلمات والمعاني. فمن خلال الإضافات، نجعل العبير عن الإحساسات أكثر وضوحاً. وبإمكان الإيحاءات داخل المجموعة أن تنتشر مع مرور الوقت. فهي تتضمن تطورات منتجة لخطابات غير مسبوقة حول الوضعية. وباستطاعة المشرف أن يقود المجموعة إليها، إذ أن الاشتغال على الإيحاءات الممكنة والمنيعة أحياناً، قد يساهم في قول الأمور بشكل أفضل وتصحيح بعض العادات والتحسيس على القراءة التعددية، أي المتعددة المعاني أو المتعددة الجوانب، إن لم نقل الملتبسة.

6. أين توجد الحقيقة؟ ومن الصائب؟

يعبر هذان السؤالان المطروحان في الكثير من الأحيان عن الشك أو على الأقل، عن مساءلة الصلاحية الداخلية أو الخارجية لأعمال مجموعة المتدربين على تحليل الوضعيات التربوية، وهو ما يستدعي منا بعض التوضيحات. فهل ينتج العمل التحليلي خطاباً صائباً؟ وما هو الوضع الإبستمولوجي لهذه «الفرضيات» التي ننوي صياغتها بشكل خاص؟

إن الفرضيات ليست قضايا أو مقترحات تكتسب صلاحيتها داخل عدة تجريبية، وليست مجرد معطيات ظرفية مصاغة بحسب مزاج المشاركين، إنها قضايا دلالية ومقاطع تأويلية وأبحاث تفسيرية، تعتمد على عناصر الحكاية وعلى مواقف وانفعالات السارد المتجلية خلال الجلسات مع المجموعة. ولا يمكن أبداً التحقق منها، ولا إبراز صلاحيتها من عدمها، كما هو الشأن بالنسبة للفرضيات في العلوم التجريبية. فالأمر لا يتعلق «بمحاكاة المظاهر الخارجية للعلوم الحقة» (بورديو).[15] ومع ذلك، يظل هدف الموضعة والفهم قائماً. فكل شيء يمكن أن يقال ويجب أن يقال بشروط، وذلك لأسباب عدة نجملها فيما يلي:

» فهناك أسباب إتيقية تستدعي في المقام الأول احترام شخص السارد. فخلال صياغة الفرضيات يكون هذا الأخير منصتاً بدون أن يكون له الحق في الكلام. وستعرض عليه المجموعة «إمكانية للتأويل»، مشيرة بذلك إلى أنها لا تملك أية سلطة عليه وأنها لا تروم إملاء الحقائق وادعاء معرفة أفضل بالوقائع التي عايشها. فصياغة الفرضيات لا تسمح فقط بتفادي الأحكام والنطق بها، بل تعمل أيضاً على تجنب الوضعية المتعالية «للعارف». ومن الممكن التصرف بهذه «الفرضيات» بحرية طبعاً، فإن السارد مطالب بأن يسمعها، لكن من حقه ألا يفعل ذلك، وأن يرفضها صراحة عندما يأخذ الكلمة.

» لأن الأمر يتعلق بلعب جماعي تصاغ كل فرضية «لكي نرى» و«نحاول» بل «نضحك» كما يقول الأطفال في انتظار فرضيات الآخرين. فهناك إقرار بأن كل قضية دلالية تظل معلقة في انتظار مقترحات الآخرين وفحصها وتواصل عمل المجموعة. هكذا، سيتم قبول المسالك المقترحة وتأكيدها من طرف باقي الأعضاء. وتوحي لفظة فرضية بهذا الجانب الخاص بالمجموعة والمتمثل في «البناء المشترك للمعنى»، وفي الإبداع الجماعي والمتقدم.

» لأن هدف اللعب هو التمرن: وبمعنى ما، فإن لعبة الفرضيات تسمح بتركيب مجموعة من الإمكانيات التي توجد في وضعيات أخرى، بغرض تشكيل «نموذج» فيما بعد. ولكي تفهم وضعية الانطلاق في تفردها، يجب أن تكون الفرضيات «صائبة بهذا القدر أو ذاك». لكن، إذا ما اعتبرت الوضعية نموذجاً و«حالة مرجعية» بالنسبة للمجموعة، فإن مطلب الحقيقة سيتراجع. وحتى لو لم تتطابق الفرضية مع الوضعية المعروضة، فإنها قد تمكن مع ذلك من فهم الآليات المشتركة والنماذج المثالية وفصيلة الوضعيات، وهو ما قام به فليب بيرنو، من خلال بناء الوضعيات المشكلات.[16] وبخصوص تحليلنا لوضعية «الدفتر المعلق» فإن الفرضيات المضاعفة، تميزت بتفاوت احتمالاتها. وإليكم بعض الأمثلة:

- «تعرف الأخ والأخت علي بعضهما البعض»، فهذه الفرضية تعتبر صائبة، لأننا نجد دوماً هذا التعرف داخل تاريخ الأسر.
- «تماهت الطفلة الصغيرة مع معلمتها التي عاقبتها» (بمعنى المماهاة مع المعتدي). ومن المرجح أن تكون الفرضية التي هي عبارة عن افتراض صادقة، لأنها ترتكز على الانفعال وعلى انكسار نبرة الصوت أثناء عملية السرد.
- «وجدت المعلمة نفسها في وضعية الضحية نفسها، عندما كانت طفلة». وهذه الفرضية هي بمثابة تقدير. فمن الممكن أن تكون صادقة، لكن لا يوجد أي مؤشر لتأكيدها في الحاضر، اللهم من وجود مماثلة بين الوضعيتين.

وإذا ما رجعنا إلى تحليل الوضعية المتفردة وأردنا أن نقترح على السارد فرضيات عديدة مرجحة، فإننا سنكون مطالبين بعدم الابتعاد عن الوضعية وبالإشارة إلى درجة صدقها. أما إذا قررنا الاشتغال على الحالة فيما بعد، وأبدينا الرغبة في الابتعاد عن الوضعية المتفردة، فإن درجة الصدق لن تكون مهمة في هذا الإطار. ومن الممكن في حدود معينة، إدراج اقتراح متخيل وجانب مبتكر؛ أي عنصر يساهم في تحقيق فهم أفضل. وهذا الاقتراح هو بمثابة تنويع «محدود» يسمح بضبط المفهوم. مثلاً، يمكننا بخصوص ظاهرة التماهي أن نقول: «إذا كان الأخ والأخت توأمين، فإنهما سيتعرفان على بعضهما البعض كما في مرآة». ولما كان من المشروع طرح السؤال التالي: «ما هو معيار حقيقة الفرضيات في آخر المطاف؟» فإن الجواب عليه يجب أن يتم بشكل مزدوج وعلى مستويين: فبالنسبة للسارد، تعتبر الفرضيات «صادقة»، عندما تساهم في توضيح رؤيته وتقدم له بعض المفاتيح لفهم أفضل، وتسمح له بتصور بدائل أخرى، وتفتح أمامه إمكانيات جديدة للعمل.

أما بالنسبة لعمل المجموعة، فتعتبر الفرضيات جيدة عندما تسمح بفهم أفضل للوضعيات دون تسييج للمعنى، وذلك عبر تنويع وجهات النظر وتوسيع المنظورات وترجمة الوضعية داخل لغات مختلفة. فبالنسبة للجميع ليس المطلوب في المقام الأول، هو يقين

من مساق حول الدراما التكونية.

الخطاب الحق بل التأويلات المتعددة، وهو ما يعطي للمعاني طابعاً لهوانياً ويحدد مجالاً أوسع للحرية.

7. ما الذي تنميه المشاركة في مجموعة التحليل؟

إنها تنمي بشكل رئيسي وضعية تأملية، وهو ما يعني القدرة على اتخاذ مسافة من الموضوع والعودة إلى الذات. طبعاً فإن هذه العودة لا تتبع الطرق نفسه، لأن هذه الأخيرة تختلف باختلاف الاختيارات. فالطريق الأول يتعلق بفلسفات الوعي (ديكارت وهوسرل) التي تعتمد على الاستبطان. أما الطريق الثاني فهو غير مباشر، ويسعى إلى فك رموز تعابير الوعي والكشف عن الروح داخل الأعمال والمؤسسات والآثار التي تموضعها (هيجل). ويختار السوسيولوجيون مثل غيدنس أو بورديو الطريق الثاني بالأحرى. ومن الممكن أن تعني العودة التأملية «علماً وسيطاً للمعنى لا يختزل في الوعي الفوري بهذا المعنى» (ريكور).[17] صحيح أن الوضعية التأملية ترتكز أولاً على إمكانية الوعي في أن يكون موضوعاً لذاته. وتعتبر الخاصية المميزة لفعل الوعي، والمتمثلة في العودة إلى الذات و«المثول أمامها» وأمام نمط التجربة المحايثة «المعيش الوعي» بمختلف تجلياته (إدراكات، تخيلات، إحساسات) أمراً أساسياً (هوسرل). لكن، ليس باستطاعة مناهج الاستبطان توضيح التحديدات الأقوى للمواقف ولوسائل التفكير، وهي التحديدات الاجتماعية. وبالاستعانة بمفهوم العادة (هابتوس) لدى بيير بورديو، يمكننا الاقتناع ربما، بضرورة تجاوز الاستبطان الذي يبرز بكل تأكيد سلطة مكونة، إلا أنه ينسى بأنها مكونة داخل عالم مجتمعي. وبإمكان المعرفة الخارجية وغير المباشرة، أن تسمح بالتعرف على أعمق التحديدات. وبهذا الصدد استخدم بورديو لفظة «هابتوس» القديمة والقريبة من لفظة العادة، للتعبير عن فكرة جديدة. وكما هو الشأن بالنسبة للعادة، فإن الأمر يتعلق بمعرفة مدمجة وبذاكرة قائمة على شكل ذكرى. ومنذ مؤلف «الحس العملي»[18] إلى «معرفة الجسد» (ضمن مؤلف «تأملات باسكالية»)،[19] تابع بورديو دراسة هذا الصنف من المعارف الذي يمنحنا العالم دون بعد المسافة ودون برانية الوعي الموضع «باعتباره أمراً بديهياً، لأنه يوجد بداخله ويمتزج به ويسكنه كلباس أو مسكن مألوف» (المرجع السابق نفسه).

لكن الهابتوس يتميز عن العادة. فالأول يبتعد عن الآليات المألوفة لإعادة الإنتاج لدى الثانية، كما أنه اجتماعي بشكل عميق، وهو يتضمن شيئاً من المرونة والابتكار. إنه عبارة عن «نظام من الاستعدادات الدائمة» المرتبطة بالتجارب الماضية والقابلة للتحول. وبهذا المعنى، فإن «الهابتوس هو مبدأ للابتكار. وعلى الرغم من أن التاريخ هو منتجه، إلا أنه يبتعد عنه نسبياً». وبالفعل، فإن بورديو يتأسف على عدم إدراك الاختلاف المميز للفظة «هابتوس» عبر خلطها بلفظة عادة. ويسجل بهذا الخصوص القدرة المولدة، إن لم نقل المبدعة، المندرجة ضمن نظام الاستعدادات كفن –بالمعنى العميق للتحكم العملي– وبخاصة كفن مبدع. وباختصار، فإن الشارحين يتبنون تمثلاً آلياً لمفهوم مبني ضد النزعة الآلية (انظر مؤلف «أجوبة»).[20]

أما الاختلاف الثاني مع مفهوم العادة، فقد نسي في الغالب أيضاً، ذلك أن الهابتوس مشترك بين أفراد المجموعة برمتها (سواء تعلق الأمر بطبقة اجتماعية أو بسلالة أو بمهنة). فهو إذن استعداد لجسد ينتمي إلى التاريخ الفردي، لكنه نتاج لنمط الحياة والثقافة، المشترك مع الآخرين. وقد سبق لمارسيل موسى أن عبّد هذا الطريق بواسطة مفهوم «تقنية الجسد»، حيث أكد على أن أكثر تصرفاتنا أولية وخصوصية (مثل الاستحمام والمشي وهدهدة الأطفال الرضع وممارسة الجنس . . . الخ) خاضعة منذ القدم للجمعنة، وهي مشتركة بين أفراد الجماعة. ويحيل الهابتوس على تأسيس ما هو اجتماعي داخل الأجساد. «فالحديث عن الهابتوس بهذا المعنى، هو الإقرار بأن ما هو فردي وشخصي وذاتي، يعتبر اجتماعياً وجمعياً» (المرجع السابق نفسه، ص: 101). ولا يحيلنا هذا الأمر على تقنيات الجسد فحسب، بل أيضاً على تقنيات الفكر. فالعقل الاجتماعي محدود ومهيكل اجتماعياً. إنه يفكر في حدود اللغة ونظام المقولات، وهي الحدود الناجمة عن ثقافة الفرد وتكوينه.

8. كيف يمكن الوعي بالهابتوس وهل يمكن تغييره؟

إننا نصطدم في مجال التكوين بهذين السؤالين الخطيرين. وبالفعل إذا كان الهابتوس مندرجاً داخل الأجساد وبنيات الفكر، فإن العودة إلى الذات عن طريق الاستبطان لن تكون كافية. ذلك أن تعديل «رؤية الوعي» لدى من يتبنى طريقة معينة في الرؤيا، ستؤدي إلى إدراك جيد لهذه الطريقة. لكن، لن يظهر هنا ما يشكل دعامة أفق الرؤية ونسبيتها. ذلك أن الاستبطان لا يبرز سوى سلطة خاصة مؤسسة من خلال استثمار بعض المبادئ التي يمكنها أن تنير الفعل، وإن كانت تبدو بديهية وغير متجاوزة. ولن نتمكن من كسر هذه الحلقة إلا عبر عملية «الاستظهار»، حيث تكتشف عادات أخرى للتفكير وحدود عاداتنا. وتسمح لنا الإثنولوجيا باكتشاف أشكال اجتماعية مغايرة تماماً، تظهر طرقنا المألوفة في العيش. كما أن السوسيولوجيا تكشف عن اختلاف أذواقنا الجمالية المرتبطة بانتمائنا الطبقي. ويمكن التاريخ من ضبط تكوين «الابتكارات الاجتماعية» (أشياء، إجراءات، مؤسسات) قبل تبلورها. وقد عالج بيرنو بشكل مطول مشكلة الهابتوس في التكوين.[21] وتوقف عند المستوى السيكولوجي لدى محاولته تعديل التصرفات الفردية (مثل الرتابة، والآلية والمزاجية)، ناسياً بشكل مفارق عمقها الاجتماعي. وإذا ما كان صحيحاً أن التصرف الفردي يمكن أن يؤطر ضمن تاريخ بيوغرافي (مثلاً، يمكننا إرجاع حالة التكرار إلى المزاجية أو إلى ميولات عصابية)، إلا أنه يمكن إرجاع هذا التصرف إلى أساليب جمعية في الفعل، بحيث يفهم بوصفه تجلياً لهابتوس موجود لدى الأفراد الآخرين. هكذا، فإن سلوك ضرب الأطفال يرتبط، كتصرف فردي، بشخصية الفرد، لكن علينا ألا ننسى بأنه يكشف عن عقوبات مسموح بها، إن لم نقل كان معمولاً بها، في فترة معينة. ومما لا شك فيه، أن بإمكاننا التركيز بخصوص الهابتوس المهني على الرتابة من أجل تغييرها. لكن، لا يمكن أن نتجاهل بأن هذا التكرار نابع عن الأعراف كنقش اجتماعي في قلب التصرفات الفردية. فكيف يمكننا أن نعي بالهابتوس؟ من المؤكد أن جلسة واحدة ووضعية واحدة غير كافيتين.

وقد يسمح التدريب داخل المجموعة خلال السنة، بأن يدرك كل واحد «استعداداته المستمرة» بشكل أفضل، وذلك عبر الوضعيات المسجلة والأسئلة المطروحة والتأويلات المفضلة. ويمكن العمل الجماعي داخل هذه المجموعة، من اكتشاف التباينات القائمة بين المشاركين الذين سيعرضون الهابتوس المميز لهم. هكذا، فإن المسافة الاجتماعية ستطول أو تقصر بحسب تركيبة المجموعة. ومن الممكن أن نعلن عن تركيبة المجموعات بحسب التباينات التالية:

» داخل المجموعة التي توجد بها اختلافات بين الأجيال.
» ضمن المجموعة التي تتصارع فيها الثقافات المهنية المختلفة، مثلاً بين المعلمين وأساتذة الثانوي.
» في إطار المجموعة التي يتوفر فيها أعضاء فريق تربوي على وظائف مختلفة بالمؤسسة: ممرض أستاذ، مدير، حارس مثلاً.
» على مستوى المجموعة التي تتواجه فيها ثقافات وطنية مختلفة، تحت إشراف أساتذة أجانب. فالمواجهة على مستوى الهابتوس تؤدي إلى وعي لا علاقة له بالاستبطان. ولكي يتضح هذا الوعي بشكل جيد عليه أن يعتمد على قراءة أبحاث في مجالات العلوم الاجتماعية وتاريخ المؤسسات والتربية المقارنة . . . الخ.

9. ما نوع المشاركة التي تقوم بها مجموعة التدريب لتغيير الهابتوس؟

إن مجرد «الوعي بالحالة» يعتبر خطوة أولى. لكن، يجب أيضاً إطلاق إرادة التغيير. فلا يمكننا تبرير غياب هذه الإرادة بالشروط المؤسساتية أو الاجتماعية الثقيلة التي يمكن أن تقف عائقاً أمام كل رغبة في التجديد. ويبقى الوعي بالحالة خطوة أولى ضرورية ومجهوداً لبلوغ أعلى درجات الحرية، باعتباره الطريقة الوحيدة لتطور الذات. «فلا يمكن للفاعلين أن يصبحوا عبارة عن ذوات، إلا إذا ما تمكنوا من ضبط علاقتهم باستعداداتهم بشكل واع والاختيار بين السماح لهذه الاستعدادات بالفعل أو منعها من القيام به أو إخضاعها، وفق إستراتيجية متخيلة من طرف لايبنتز، لإرادات مائلة من أجل التحكم في الأهواء ومقابلة استعداد بآخر».[22] وهنا يصبح السؤال كالتالي: هل مجموعة تدريب هي فضاء لتشكل أنواع جديدة من الهابتوس؟ مع التنبيه إلى ضرورة التمييز بين فترة تدرب خلال ثلاث جلسات، والعمل داخل المجموعة لمدة طويلة، بغرض إقرار استعدادات دائمة. وبخصوص المدة، يمكن للمجموعة أن تبني جوانب من الهابتوس المهني الضرورية لعالم التربية وهي كما يلي:

من فعاليات مشروع توظيف الرسوم المتحركة في التعليم في رياض الأقصى في ضاحية الرام.

» الإنصات للآخرين والاستماع لوجهات نظرهم. وهذا أمر ضروري داخل الجماعة التربوية.
» التمرن على المعايشة الوجدانية التي تعتبر أساسية داخل العلاقة التربوية والبيداغوجية.
» العودة إلى الممارسة وتفسير المعارف المطبقة والعمل على التوجيه نحو المعارف النظرية.

10. كيف ننشّط فريقاً من المكونين، من أجل تحليل الوضعيات في إطار هذا التحليل نفسه؟

يثير تشكيل هذا النوع من الفرق تساؤلات ذات صلة باختيار المكونين. وتبدو الصورة معقدة إلى حد ما، لكون الاختيار يتطلب مكتسبات سابقة، أي أن يكون الشخص مكوناً من قبل. كما يستوجب التوفر على صنفين من الكفايات، بحيث يقوم الصنف الأول على تخصص معروف ومتحكم فيه (مثل تقييم أو تدبير الموارد البشرية)، ويحيل الثاني على التعددية المرجعية، أي على المهتم بالعلوم الإنسانية عموماً. ويتلقى المنشطون تكويناً بعد اختيارهم، وذلك عبر مشاركتهم في حلقة دراسية حول تحليل الوضعيات التربوية. هكذا، فإن الإطار النموذجي ضمن الوسائل المقدمة، سيتمثل في انطلاقة تتخذ شكل دورة، يجتمع فيها المكونون الذين سبق أن مارسوا مهامهم كمشاركين ورواة داخل مجموعات التدريب على تحليل الوضعيات. وتنتظم هذه الدورة حول جلسات للمجموعة، متبوعة بتخصيص فترة زمنية للتعليق على هذه الجلسات. بعد ذلك، تطرح إشكالية العمل انطلاقاً من وضعيات، تحيل على مرجعيات مشتركة من قبيل: كيف تحدد الوضعية؟ ما نوع الاشتغال على الذاكرة الذي سيتم القيام به؟ كيف نيسر عملية الاستئناف؟ ما المقصود بالفرضية؟ ما هو البحث الذي يتعين القيام به في المجال المعرفي لتدعيم تحليل الوضعيات؟

بعد مناقشة هذه النقاط المختلفة، يتم حل مسألة الإشراف على تسيير المجموعة. ويتعين لهذا الغرض، القيام بإجراء عملي مفكر فيه من قبل واقتراح مسير للجلسة بأسرع ما يمكن. وأحياناً ما يساهم حضور مكون من المكونين في خلق البلبلة، لأن المشاركين يلجأون إليه. وتلتقي هذه المشكلة، بمشكلة التنشيط المشترك. فخلال المراحل الأربع لا يوجد سوى قائد واحد، وهو المكون الذي تم اختياره. ولا يهم إن كان هذا الأخير في طور التكوين أو صاحب خبرة محدودة. فعمل التحليل سيبرز المآزق الناتجة عن عمله والقرارات التي اتخذها. ومن الممكن إقرار ديداكتيك فعلية لتكوين المكونين، من أجل تحليل الوضعية التربوية، كما هو الشأن في جامعتنا. لكن هذا الأمر يتطلب أكثر من مائة ساعة عمل، كما أن فعاليته لن تتجلى إلا إذا ما تم ربط ذلك باختيار دقيق للمكون وبالمسار الغني لهذا الأخير.

بعد انقضاء الدورة، يجب تنظيم اجتماعات (تضم ما بين ثلاثة إلى ثمانية أعضاء في السنة)، وفق مبدأ مجموعة التدريب، تليها جلسات للتعليق، ويكلف كل عضو من أعضاء المجموعة بتسيير الجلسة بالتناوب. كما أن المراقبة الخارجية والفعالة تعتبر ضرورية ويمكن أن تتم بسهولة خلال الاجتماع السنوي لفريق المكونين، على مدى يومين أو ثلاثة أيام. وقد تضاف تكوينات فردية وجماعية في العلوم الإنسانية، ذات صلة بالتعددية المرجعية.

11. هل يساهم تحليل الوضعيات التربوية في تفعيل التربية على الديمقراطية؟

بما أن الديمقراطية ليست طبيعية، بل هي هشة وتحتاج دوماً إلى إعادة البناء، فإن استمراريتها يجب أن تيسر بواسطة تدريبات يتم الاعتراف فيها، بأن المشاكل المطروحة تظل مفتوحة، وبأن حجة السلطة التي تنهي النقاش مبكراً، تؤدي إلى قرارات من طبيعة ملكية أو أوليغارشية. وفي مجموعة التدريب، من اللازم أن يكون المشاركون متساوين (أميل)،[23] وهو ما يلغي التراتبية. فمدير المؤسسة والمفتش والمقوم (بمعنى الشخص الذي يمنح نقطة تقديرية)، لا يمكنهم الجلوس بجانب أشخاص يوجدون تحت سلطتهم. بالمقابل، يمكنهم الجلوس بجانب تلاميذ وآباء ومساعدين اجتماعيين ومدربين غير خاضعين لهم، ولا يخضعون لهم بدورهم. ويسمح التدريب على تحليل الوضعية، بالتهيؤ للمناقشة وبتلقي آراء مختلفة ومفاجئة أحياناً، وذلك قبل اتخاذ قرار جماعي، وبتفادي أو تأجيل الانقسامات الناتجة عن الانتخابات. وتبرز هذه الوضعية واقع كون الحل، غالباً ما يبنى بالتزامن مع بناء المشكلة. كما أنه لا يعتبر صائباً بالمعنى الرياضي بل هو بالأحرى ملائم للوضعية، بما يحمله من سلبيات وإيجابيات.

12. بأي معنى يعتبر تحليل الوضعيات علامة على حاجة يتطلبها العصر؟

إن إكراهات العمل الجماعي حالياً، تثقل كاهل المؤسسة التربوية أكثر فأكثر، سواء على مستوى المؤسسة ذاتها، أو الجماعات القائمة بها، أو الأشخاص الذين يدرجون مشروعهم الشخصي داخل المسعى الجماعي. ومعلوم أن اللجوء إلى تحليل إرادي، تعددي المرجعية وتعليقي، لا يعني تبسيط ما هو معقد. فما هي الإجراءات المتخذة لقبول تلاميذ داخل ثانوية تسعى إلى تطبيق التدبير الذاتي والمشترك؟ وكيف يتم تيسير تكوين أستاذ شاب وحماية تلميذ مطرود من طرفه؟

إن مساهمة الخطوات العلمية التي تلجأ إليها المجموعة (سيكولوجياً، سوسيولوجياً، علوم التنظيمات، ديداكتيكا، بيداغوجيا . . . الخ) تروم السماح للجميع بالنفاذ إلى الفكر التأملي الذي يتأسس على أقدم موروث ثقافي (وهي الفلسفة) وأيضاً على أحدث موروث ثقافي (وهو التكوين المهني المؤسس على معارف مضمرة داخل الفعل، ونقصد بذلك الإتيقا والسياسة).

ترجمة: د. عز الدين الخطابي

الهوامش:

* اقتطف هذا النص من مؤلف :
Yveline Fumat, Claude Vincens, Richard Etienne, Analyser les situations éducatives, ESF éditeur 2ème ed., 2006, pp. 7-9 et 99-121.

وقد ترجم خصيصاً لمجلة **رؤى تربوية** .

[1] Fornel M . (de)، Quéré L . ، La logique des situations، nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales، Paris، EHESS، 1999 .

[2] غانغيلم هو إبستيمولوجي وطبيب فرنسي (توفي سنة 1995) من بين مؤلفاته نذكر : معرفة الحياة، منشورات فران، 1965 و1992 .

[3] باشلار هو إبستيمولوجي فرنسي (توفي سنة 1962) من بين أعماله نذكر : تكوين الفكر العلمي (1938)، والعقلانية التطبيقية (1949) .

[4] Vermesch P. , Conscience directe et conscience réfléchie, 2001.

[5] Blanchet A., Dire et faire dire, Paris , Armand Colin, 1991.

[6] Ghiglione R., L'homme communiquant, Paris, PUF, 1986.

[7] Jacques F., Dialogiques, recherches logiques sur le dialogue, Paris, PUF, 1979.

[8] Fornel M. (de), Quéré L., La logique des situations, op.cit p.44.

[9] Austin J-L, Quand dire, c'est faire, Paris, Le Seuil, 1991.

[10] Barus Michel, Le sujet social, Paris, Bordas, 1987, réed. 1996.

[11] تعني من يتبادل الكلام مع آخر أو آخرين .

[12] searle J.R, Les actes de langage, essai de philosophie de langage, Paris, Hermann, 1972.

[13] Ghiglione R., L'homme communiquant, op.cit., p.66.

[14] Kerbrat – Orrechioni C., Les interactions verbales, Paris, Armand Colin, 1999.

[15] Bourdieu P. , Savoir-faire, Paris, Le Seuil, 1998.

[16] Perrenoud Ph, Métier d'élève et sens du travail scolaire, Paris, ESF, 2000.

[17] Ricoeur P., La mémoire, L'histoire, L'oubli, Paris, Le Seuil, 2000.

[18] Bourdieu P., Esquisse d'une théorie de la pratique, Paris, Droz, 1972.

[19] Bourdieu P., Méditations Pascaliennes, Paris, Le Seuil, 1997.

[20] Bourdieu P., Wacquant L., Réponses pour une anthropologie réflexive, Paris, Le Seuil, 1992.

[21] Perrenoud Ph., Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, Paris, ESF éditeur, 2001.

[22] Bourdieu P., Réponses, op.cit., p.111.

[23] Amiel M., Etienne R., Presse M-C, Apprendre et vivre la démocratie à l'école, Amiens, CRDP, Collection nationale Repères pour agir, 2003.

من فعاليات مشروع توظيف الرسوم المتحركة في التعليم في مدرسة الشيخ سعد للبنات في القدس .