IJSSP
المجلة الدولية لنشر الدراسات العلمية
المجلد الخامس – العدد الثاني – البحث الثامن (ص: 145 - 161)
15 – أيار – 2020 م
www.ijssp.com ISSN: 2707-5184 International Journal of Scientific Studies Publishing

[الخطاب التربوي وقضايا النص التراثي]

[إعداد الباحث: نورالدين أرطيع]
[باحث في علوم التربية، كلية علوم التربية - جامعة محمد الخامس - الرباط، المغرب] 2020-2021 م
[nourddine_arattai@um5.ac.ma]

ملخص الدراسة:

يقوم الخطاب التربوي على مصادر متعددة، قد تكون منسجمة أحيانا، ومتناقضة أحيانا أخرى، فكلما كان الانسجام والتناغم بين هذه المصادر تحققت الجودة والفعالية، وحينما تتولد التجاذبات والصراعات يحدث الانشقاق فتغيب أدنى شروط النجاعة من حيث التطبيق والممارسة أثناء تنزيل مضامين ودلالات ذلك الخطاب.

تنقسم المصادر المكونة للخطاب التربوي العربي إلى شقين: التراثي والمتشكل من القرآن والسنة والكتابات التربوية والمعاصر؛ والذي يتضمن المستجدات والنظريات التربوية والتحديات المستقبلية.

وعليه، يبقى سؤال فعالية النص التراثي التربوي في ظل ما تقدمه الثورة التكنولوجية من خدمات وتسهيلات بالمقارنة مع محتوى النص الأول.

الكلمات المفاتيح: الخطاب التربوي، الحداثة، التراث، التراث العربي، النص التراثي، منظورا التراث، النظرية التربوية.

[Educational Speech and Heritage Text Issues]

Abstract:

The educational discourse is based on many sources, sometimes harmonious, and sometimes contradictory, as the harmony between these sources are achieved in quality and effectiveness. When the attraction and conflict are generated, the split occurs, and the minimum conditions for success in terms of application and practice are absent during the apply of the contents and implications of that speech.

The sources of the Arabic educational discourse are divided into two parts: Heritage, composed of the Koran, the Sunna, and educational and contemporary writings, which include new developments, educational theories and future challenges.

The question of the effectiveness of the educational heritage text remains, therefore, in the light of the services and facilities provided by the technological revolution in comparison with the content of the first text.

Key words: Educational discourse, Modernity, Heritage, Arabic heritage, Heritage text, Heritage Perspectives, Educational theory.

المقدمة:

تنوعت الخطابات بين السياسي والفلسفي والديني...، إلا أن هذه الخطابات كانت من فكر وإبداع الإنسان لأهداف محددة في الزمان والمكان، وفي الجانب الأخر، يوجد خطاب من نوع أخر وخاص؛ فهو خطاب مطلق تلقاه الإنسان، وكثيرة هي أوجه الاختلاف بين الخطاب الأول والثاني من حيث الشكل والمضمون والغايات.

في البداية، إن الخطابات الإنسانية قد بنت لنفسها "مجموعة من القوالب أو النماذج التي تحقق للخطاب بلاغته، وقد بُنيت النماذج الناجحة بالتجريب والممارسة، وتتبع ردود أفعال المخاطبين وأقوالهم، فما حقق تواصلا أبلغ نصح أهل البيان بالنسج على منواله، وما كان غير ذلك حذروا منه واجتنبوه ونبهوا عليه"(محمد بازي، 2015)، بينما يعمل الخطاب في النص الديني على البعد النظري والتطبيقي، وبالتالي" لا يتوقف على البعد اللساني وحده، ولا على البعد الاجتماعي والتاريخي الذي يعتبر النص انعكاسا لحركة الدلالة في التاريخ، كما لا يقتصر على البعد التداولي المعني بالتواصل في موقف محدد"(محمد عبد الباسط عير، 2009).

ومن باب المقارنة أيضا، أصبحت النظريات المعاصرة في الدراسات الأدبية بالخصوص تتحدث عن موت المؤلف/ صاحب الرسالة، إلا أن الأمر في الخطاب القرآني يظل مختلفا أشد الاختلاف، فالله مرجع قار وثابت رغم مضي الأعصر، استنادا لقول أبي بكر الصديق: "من كان يعبد محمدا فإن محمدا قد مات، ومن كان يعبد الله، فإن الله حي لا يموت"، ويعزى ذلك إلى التأثير المستمر للخطاب القرآني في الزمن والمكان، ففي كل الوضعيات يحدث تغييرا في نفس وذات المتلقي، كما أنه خطاب استباقي- استشرافي، يقول: "يا أيها الناس اتقوا ربكم إن زلزلة الساعة شيء عظيم يوم ترونها تذهل كل مرضعة عما أرضعت وتضع كل ذات حمل حملها وترى الناس سكارى وما هم بسكارى ولكن عذاب الله شديد"(القرآن الكريم، سورة الحج).

ولئن كان الخطاب الأدبي – الإنساني يستهدف المتعة والإثارة لدى المتلقي، وتحقق الاستجابة عبر الإلزام والإفحام، فإن الخطاب القرآني تتجلى غاياته في الإقناع لنيل استجابة المتلقي دون أي إكراه، معتمدا في ذلك على الإقناع والقصدية، لأن" مقصدية الخطاب الرباني هي تغيير أوضاع المرسل إليهم في بيئة ثقافية ودينية"(محمد بازي، 2015)، على عكس الخطابات الأخرى التي تناشد التنفيس والمتعة في عومياتها، ويرد هذا التكامل إلى وحدة الغايات، فمرامي الخطاب القرآني تهذيب الأخلاق، فضلا عن " إصلاح الاعتقاد، وتعليم العقيدة، [...] والتشريع، وسياسة الأمة وصلاحها، والحفاظ على نظامها، وتقديم القصص، واختبار الأمم السالفة للتأسي بصالح أحولهم، والتحذير من مساويهم والإعجاز بالقران"(محمد بازي، 2015).

على صعيد أخر، ومن الأمور التي تمنح للخطاب القرآني تفرده هو أن مصدره الله عز وجل، ولا مثيل له من حيث المصدر ولا من حيث اللغة والأداء الفعلي لها، فإذا كان الخطاب البشري ينطلق من فرد إلى آخر، فإن الخطاب القرآني هو رسالة من الله إلى الناس أجمعين دون استثناء، ما يجعل أمر معارضته صعبا؛ من حيث اتساقه وانسجامه،" لن يمكن أن يأتي على هذا النمط الذي نزل به القرآن، ولا على قريب من هذا النمط، لا في كلام الرسول صلى الله عليه وسلم، ولا كلام غيره من البلغاء وغير البلغاء"(محمد علي الصابوني، 2011، ص 28.) ، في مقابل الخطاب البشري الذي غالبا ما يواجه النقد والأخذ والرد والتأثير اللحظي في حدود.

وقد توجه الخطاب القرآني للناس بلغة موحدة لا تميز بين الفئات ولا الطبقات، معتمدا التناسب والانسجام من حيث المضمون والموقع، ف"السورة الأولى تفضي إلى الثانية، والثانية إلى الثالثة وهكذا حتى السورة الأخيرة، التي تعود فتشير إلى الأولى"(محمد عبد الباسط عير، 2009، ص 21.)، ففي سورة الأحقاف الآية 28-30 وسورة

الجن 1-2، توضيح مفاده أن تأثير الخطاب القرآني تجاوز الذات البشرية إلى غيرها من المخلوقات، والجماد؛ يقول سبحانه:" لو أنزلنا هذا القران على جبل لرأيته خاشعا متصدعا من خشية الله وتلك الأمثال نضربها للناس لعلهم يتفكرون"(القرآن الكريم، سورة الحشر، الآية: 21).وهكذا يكون "الخطاب مكتملا منسجما، والتفسير يقوم بدور واحد هو إيضاح النص وتقريبه إلى المتلقين، وهذا هو دور المفسر أو القارئ، إنه لا يتجاوز حدود الخطاب أو النص، ولا يجب عليه ذلك، فكلامه كلام على الخطاب، لا يتقدمه ولا يستقل عنه"(محمد عبد الباسط عير، 2009، ص 30.).
علاوة على ذلك، لازال الكلام الرباني يشكل المرجع الأول من حيث الدراسة والمعارضة، لكن إلى حدود اليوم تم الاكتفاء بالدراسة فقط، وباءت كل محاولات التقليد بالفشل، ف "لقد جاء هذا الكتاب ينشئ أمة وينظم مجتمعا ثم لينشئ عالما ويقيم نظاما، جاء دعوة عالمية إنسانية لا تعصب فيها لقبيلة أو أمة أو جنس... إنه جاء لإنشاء مجتمع عالمي إنساني وبناء أمة تقود هذا المجتمع العالمي وأنه الرسالة الأخيرة التي ليست بعدها من السماء رسالة"(لطفي فكري محمد الجودي، 2014، ص 93).

غني عن البيان، أن الخطاب القرآني متفرد عن الخطابات الأخرى؛ لأنه" يعد ظاهرة أسلوبية استطاعت أن تربك ثنائية الشعر والنثر، وأن يؤثر في كل الخطابات والأجناس، رغم أنه ليس لأحد أن يأتي ولو بآية من مثله"(نفسه، ص 98)، متميزا ب" بالإطلاقية التي تجعل الإحاطة به مطلقا أمرا مستحيلا في أي زمن ومكان، بل هو يعطي لكل زمن ومكان ما لم يعطه لما قبله، بخلاف النص البشري فهو محدود المعنى واللفظ"(نفسه، ص 154).

وعليه، فالوصول إلى مضمون الخطاب القرآني، واستنباط أحكامه لا يتم " إلا في ظل تكامل الإلمام بالأسرار اللغوية، والقيم الثقافية، والمفاهيم العلمية والفكرية، والممارسات الاجتماعية، والخبرات الإنسانية...»(نفسه، ص 96) ، زيادة على ضرورة استدعاء المقام؛ أي أسباب النزول وملابساته باعتبارها عوامل أساسية من عوامل تحديد المعنى.

ومن ناحية أخرى، «إذا كانت الخطابات القرآنية جاءت متناسبة مع قدرات المخاطبين العقلية والعاطفية.، فهذا يدل على أن الله عز وجل أراد لهذا الكتاب أن يكون رسالة لإحداث التواصل والتحاور ليجسد منهج حياة"(نفسه، ص 107) ، ولا يمكن لهذا الهدف أن يتحقق إلا اتخذ أشكالا متعددة: الخطاب الإقناعي-الخطاب الحواري-الخطاب القصصي-الخطاب الساخر-خطابا عام يراد به العموم-خطاب خاص المراد به الخصوص-خطاب عام يراد به الخاص-خطاب خاص والمراد به العموم-خطاب الجنس-خطاب النوع-خطا العين- خطاب المدح-خطاب الذم.

أضحت تعاريف الخطاب متنوعة وعديدة، وذلك حسب الحقول العلمية والمعرفية التي يوظف فيها، مما نتج عنه تكون تصورات مختلفة؛ إشهارية، وسياسية، ودينية، وأدبية، وفلسفية.....إذا، فإن الخطاب بهذا المعنى يشكل: "مجموعة ملفوظات تنتمي إلى نفس التشكيل الخطابي"(باتريك شارودو ،دومينيك مانغينو، 2008، ص 181).

لم يقف الاعتماد على النقد الغربي عند حدود التوجهات الكبرى، بل شمل كذلك المنظومة المفاهيمية، ما يعني قطع الصلة بالموروث العربي؛ فالخطاب الثقافي العربي قد غلب المحمولات الغربية لمصطلحات عديدة أبرزها الخطاب الذي هو موضوعنا، ولهذا عمل التراث العربي على تطوير نظرية تخدم المعنى بعيدا عن التجزيء (الكلام، لفظ، جملة، مفردة....) فاستقروا على مفهوم الخطاب الشامل والمحتمل لتلك المكونات.

لقد كان للخطاب مكانة مهمة في التراث العربي، وحضور اتسم بالتنوع بحسب المنطلقات والانتماء للحقول المعرفية، إلا أن هذا الأمر لم يدم طويلا، فقد تم استبدال جوهر ونواة هذا المفهوم بالغربي منه، باعتباره" خطابا واضح الدلالة في الأصول، ولا يثير فيها دلالة وممارسة أية إشكالية، وإنما تكمن الإشكالية الأساسية في اجتذابه القسري خارج حقله، وشحنه بدلالات غربية عنه، وذلك بتأثر مباشر من (المحمول الدلالي) لمصطلح الخطاب(discourse) الذي تغلغل في ثنايا الشبكة الدلالية لمصطلح الخطاب العربي، وقوضه – أوكاد- من الداخل، بحجة تحديث دلالة المصطلح من جهة، وما تقتضيه الثقافة الحديثة من جهة أخرى"(لطفي فكري محمد الجودي، 2014، ص 77).

من البديهي أن مصطلح الخطاب ارتبط في التراث العربي بعلم الأصول، إذ شكل الخطاب محورا أساسيا في عملية البحث، فقد ورد هذا المصطلح كثيرا عند الأصوليين، إذ شكل أرضية خصبة لجل أعمالهم، لكن قليلا منهم من عرفه، ويعزى ذلك لبداهته لديهم وعند غيرهم، ففي البداية اتخذ الخطاب في القرآن الكريم معنيين:

- بمعنى الكلام؛
- دليل الفقه في القضاء والفصل بين الناس" وَشَدَدْنَا مُلْكَهُ وَآتَيْنَاهُ الْحِكْمَةَ وَفَصْلَ الْخِطَابِ "(القرآن الكريم، سورة ص، الآية 20).

وأما في الأصل اللغوي للخطاب، فهو "أحد مصدري فعل خاطب يخاطب خطابا وهو يدل على توجيه الكلام لمن يفهم، ونقل من الدلالة على الحدث المجرد من الزمن إلى الدلالة على الاسمية، فأصبح في عرف الأصوليين يدل على ما خوطب به وهو الكلام"(عبد الهادي بن ظافر الشهري، 2004، ص 36) ، وأما في البعد الاشتقاقي؛ فيعد الخطاب اسم مصدر مشتق من خاطب، ويدل في معناه على العمل المنجز من لدن المخاطب والمتمثل في توجيه/ إرسال الكلام إلى الآخر/ الغير، والمخاطبة (وهي من المصدر عينه)، رغم أن الاتجاهية هي ما يميز الخطاب عن المخاطبة؛ فالتوجيه في الخطاب يكون في اتجاه واحد من المخاطب إلى المرسل إليه، في حين المخاطبة (باعتبارها خطابا) تكون في اتجاهين: التبادل والمشاركة. بهذا يكون معنى الخطاب في تصور ابن منظور دالا على مراجعة الكلام، كما يدل له معاني كثيرة:

- الشأن والأمر؛
- النكاح وطلب الزواج والمصاهرة والتواصل القرابي؛
- **الخِطبة:** وموضوعها المرأة؛
- **الخُطبة:** تيمتها رسالة ذات بداية ونهاية؛

التمييز بين الحق والباطل/ الصدق والكذب (ابن منظور، لسان العرب، المجلد الأول، مادة خطب).

يتضح أن هناك شبه إجماع واتفاق على أن الخطاب من:" خطب: الكلام بين اثنين، يقال خاطبه يخاطبه، والخطبة من ذلك، وفي النكاح الطلب أن يزوج"(خضران بن عبد الله السهيمي، 2016، ص 20).

يمكن القول إن مدلول مادة (خطب) في اللغة يتفرع إلى أنواع عدة، كما تبين أعلاه:

أ. **الكلام بين الكلام بين اثنين. يقال:** خاطبه يخاطبه خطابا، والخطبة من ذلك.
ب. **في النكاح:** الطلب أن يزوج
ج. **الخطب:** الأمر يقع، وإنما سمي ذلك لما يقع فيه من التخاطب والمراجعة.
د. **الخُطبة:** بالصم، لون كَدِر، مُشرِب حمرة في صُفرة، أو غُبرَة ترهقها خضرة (نفسه، ص 127).

IJSSP
المجلة الدولية لنشر الدراسات العلمية
المجلد الخامس – العدد الثاني – البحث الثامن (ص: 145 - 161)
15 – أيار – 2020 م
www.ijssp.com ISSN: 2707-5184 International Journal of Scientific Studies Publishing

ارتبط مفهوم الخطاب عند البلاغيين العرب بالكلام مصرحين أن الخطاب:" في أصل اللغة توجيه الكلام نحو الغير(...) ثم نقل الكلام الموجه نحو الغير"(سمة بلحاج رحومة الشكيلي وآخرون، 2008 ،ص 14)، وهنا إشارة صريحة إلى عملية التواصل؛ فقد:" بات الخطاب يتحدد إما بالكلام المتبادل بين الأفراد الذين يكونون في عملية التواصل طورا مخاطبين"(عبد السلام حيمر، في سوسيولوجيا الخطاب من سوسيولوجيا التمثلات إلى سوسيوبوجيا الفعل، 2008، ص 7)، وفي سياق هذا التبادل والتواصل بين المتكلم والمستمع، يكتسب فعل الخطاب وظيفتين:

- **الأولى:** تتجلى في تمثيلية الواقع، إذا نظرنا إلى هذه الوظيفة من زاوية نظر المتكلم.
- **الثانية:** تكمن في إعادة الخلق من جديد (الواقع)، وذلك من منظور المتلقي أو المستمع.

الأمر عينه في البحر المحيط في أصول الفقه، فالخطاب هو كلام يسعى إلى إفهام من له استعداد للفهم، موزعا بذلك إلى قسمين:

☆ **خطاب التكليف**: ويتعلق بالأمر والنهي والإباحة؛
☆ **خطاب الوضع:** وهو يتعلق بالإخبار(الزركشي، 1992، ص 126).

شأنه شأن كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، الذي عرف الخطاب باللفظ المتواضع عليه المقصود به إفهام من هو متهيئ لفهمه، والكلام الذي لا يستهدف إفهام المستمع لا يعد خطابا(محمد بن علي ابن التهانوي، 1996، حرف الخاء)، لكن وجب الانتباه إلى أن الأصوليين لم يستعملوا الخطاب بمفرده، بل تم الاعتماد على مفردات أخرى لها نفس الوظيفة؛" ودليل الخطاب عند الأصوليين هو مفهوم المخالفة وفحوى الخطاب، ولحن الخطاب عندهم هو مفهوم الموافقة"(نفسه، ص750)،وللفصل في هذه المفاهيم:

* **لحن الخطاب:** "هو دلالة الاقتضاء وهو دلالة اللفظ التزاما على ما لا يستقل الحكم إلا به، وإن كان اللفظ لا يقتضيه وضعا"(شهاب الدين أبو العباس أحمد بن إدريس القرافي، 2004، ص 49)، وأصله في اللغة إفهام الشيء من غير تصريح؛
* **المخالفة:** "هو إثبات نقيض حكم المنطوق به للمسكوت عنه"(نفسه، ص 49)؛
* **فحوى الخطاب:** " معناه مفهومه، تقول: فهمت من فحوى كلامه كذا"(نفسه، ص 50).

في نفس السياق، أعطى علي بن عبد الكافي السبكي للخطاب معنيان، فالأول عام يدل على الكلام، فيما الثاني خاص مرتبط بالكلام الموجه نحو الغير قصد الإفادة، وكثيرا ما يتم تضمين مفهوم الخطاب إشارات وألفاظا تجعل من تعريفه غامضا وغير دقيق، إلا أن علي بن محمد الآمدي اختصر الأمر وجعل منه" ذلك اللفظ المتواضع عليه المقصود به إفهام من هو متهيئ لفهمه"(نفسه، ص 75)؛ ولم يخالفه في الأمر بدر الدين الزركشي معرفا إياه "إنه الكلام المقصود منه إفهام من هو متهيئ للفهم"(نفسه، ص 75).

لم يقف الأمر عن هذا الحد، بل أضاف أيوب بن موسى الكوفي جانبا ذا أهمية بالغة في تعريفه للخطاب وهو النفسي، يقول:" الكلام اللفظي أو النفسي الموجه نحو الغير للإفهام"(لطفي فكري محمد الجودي، 2014، ص 76)، وفي هذه الحالة فقد تم حصر الخطاب في ثلاثة عناصر:

- **المخاطب:** توفر قصد الإفهام لتوصيل الرسالة؛
- **الخطاب:** ما تم التواضع والاتفاق عليه بين الناس؛
- **المستمع/ المتلقي:** الاستجابة للخطاب وصاحبه، مع شرطية القابلية للفهم.

في ضوء ذلك، يعتبر الخطاب مجموعة من التعابير والملفوظات اللغوية التي تعمل على تحقيق أثر معين، وبالتالي فهو "سلطة إنجازية تمتلك قوة التأثير على من حوله في المجتمع، من بشر ومؤسسات"(نفسه، ص 88)، وعرفه المفسرون باعتباره معنى توجيه الكلام إلى المخاطب، ومن تم، استدل الزمخشري بسورة الفاتحة (الآية 4-5):"ملك يوم الدين إياك نعبد وإياك نستعين"، وفسر حضور مفهوم الخطاب دون مفاهيم أخرى، كالغيبية في علم البيان.

في الجانب المقابل، شكل مفهوم الخطاب عند ميشيل فوكو أبعادا معرفية مستقلة، مرتبطا أشد الارتباط بالإنسان وبمؤسساته داخل المجتمع، وبالتالي فما الخطاب، في نظر فوكو، إلا" مجموعة من العبارات بوصفها تنتمي إلى ذات التشكيلة الخطابية، فهو ليس وحدة بلاغية أو صورية قابلة لأن تتكرر إلى ما لا نهاية يمكن الوقوف على ظهورها أو استعمالها داخل التاريخ مع تفسيره إذا اقتضى الحال، بل هو عبارة عن عدد محصور من العبارات التي نستطيع تحديد شروط وجودها"(لطفي فكري محمد الجودي، 2014، ص 79). ويتجلى الخطاب حسب ميشيل فوكو " بوصفه ممارسة تخضع لقواعد: قواعد التشكل والتكون، وقواعد الوجود والتساكن، كما تخضع لأنساق الاشتغال"(نفسه، ص 192)، ما يسمح له بأن يكون:" السمة المميزة الفارقة لعصرنا الراهن، فهو عصر سيادة الخطاب كسلطة وكموضوع للسلطة، وهو عصر موت الإنسان وتلاشيه وذوبانه في خطاباته المختلفة"(نفسه، ص 223).

ووفق هذا المنظور، يكون الخطاب نظاما تتمفصل فيه الذوات، وتبرز فيه علاقات اجتماعية وثقافية وسياسية تعمل على إنتاج الكلام باعتباره خطابا، مع ذلك، إذا كان فوكو ينطلق من بعد ابستيمولوجي لتعريف الخطاب، فإن ميخائيل باختين اعتمد على التفسير السوسيولوجي، ليخلص إلى أن الخطاب هو " خطاب في الخطاب، وتلفظ عن التلفظ"(نفسه، ص 80)، أضف إلى ذلك، واستنادا إلى المرجعية الاجتماعية لباختين في تعريف الخطاب، فإن العلاقات الكائنة بين اللغة والمجتمع هي علاقات داخلية؛ لكون اللغة (الخطاب) جزء من المجتمع.

غير أن عملية إنتاج الخطاب هي عملية تبادلية، لا يكمن تفسير مرجعيتها بالعودة إلى الذات أو المؤسسة، أو إلى الصدق المنطقي وقواعد البناء اللغوي المعتمدة، بل إلى الممارسة في شتى أشكالها، أي إن الخطاب هو " المجال العام لكل المنطوقات ومجموعة متفردة من المنطوقات، أو ممارسة منظمة تتكون من عدد من المنطوقات التي تنتمي إلى نظام واحد من التشكل والتكون"(نفسه، ص 82-83).

إن الخطاب، مفهوما معرفيا، عني باهتمام بالغ الأهمية من لدن الباحثين، سيما اللسانيين بالدرجة الأولى، فكثيرا ما ارتبط بالمجال اللساني، وهنا نستحضر زيليك هاريس (Zellig Harris)1952 الذي عرف الخطاب على أنه:" ملفوظ طويل، أو هو متتالية من الجمل تكون مجموعة منغلقة يكمن من خلالها معاينة بنية سلسلة من العناصر، بواسطة المنهجية التوزيعية، وبشكل يجعلنا نظل في مجال لساني محض"(سعيد يقطين، 1997، ص 17).

وبالعودة إلى مفهوم "الملفوظ"، فإن لويس كيبسن (Louis Guespin) يرى الملفوظ متتالية من الجمل الموضوعة بين بياضين دلاليين، في حين يجعل من الخطاب وجهة نظر خطابية مشروطة بذلك الملفوظ، وأما إيميل بنفنيست (Émile Benveniste) المتفق مع ز.هاريسفي شكل هذا المفهوم (أي اعتباره ملفوظا) ،فقد عرفه على أنه:" الملفوظ منظورا إليه من وجهة آليات وعمليات اشتغاله في التواصل"، وللمزيد من التوضيح والتوسع في هذا المفهوم:" كل تلفظ يفترض متكلما ومستمعا، وعند الأول هدف التأثير على الثاني بطريقة ما"(نفسه، ص 19).

إنه كثيرا ما يتم جعل الخطاب موضوعا للتحليل العلمي، إلا أن هذا التحليل في نظر فرديناند دي سوسير لا يكون إلا للملفوظات التي تشكل فيها الجملة الوحدة القصوى والأخيرة، لكن الأمر مختلف تماما خارج ميدان اللسانيات، حيث لا تقل وحدات الخطاب عن الجملة الواحدة؛ أي أنه نسق متكامل يتكون من جمل ونصوص، وبذكر النسق أو البنية الكلية، فإن الشكلانيين الروس عموما وفلاديمير بروب (Vladimir Iakovlevitch Propp) خاصة، أعادوا، في سياق مخالفتهم لأطروحة ف. دي سوسير، " بناء مفهوم الكلام بناء علميا نأى به عن أن يكون مجرد سلوك فردي سيكولوجي عرضي، وأصبح بمقتضاه خطابا لا يقل نسقية وانتظاما عن اللسان"(عبد السلام حيمر، 2008، ص 39).

إذا كان معجم لالاند يعرف الخطاب على أنه:" التعبير عن الفكر وتطوره عبر متوالية من المفردات والقضايا المتتابعة المترابطة"(Andre Laland, 1962,p277-278).

قد يفهم الخطاب على أنه نمط متعدد للممارسة الاجتماعية، لأنه يؤثر على العالم الاجتماعي برموز نظامية(Rebecca Rogers,2011 , P30) ، لكنه من جانب آخر، فالخطاب:" ليس تجمعا للكلمات (أو الكلام بالمعنى الذي قصد إليه دي سوسير)، ولا ينحصر معناه في قواعد ذات قوة ضابطة للنسق اللغوي فحسب، وإنما ينطوي على العلاقة البينية التي تصل بين الذوات، ويكشف عن المجال المعرفي الذي ينتج وعي الأفراد لعالمهم، ويوزع عليهم المعرفة المبنية في منطوقات خطابية سابقة التجهيز"(جابر عصفور، 1997، ص 49).

ومن التعاريف الجديدة التي قدمت للخطاب، كونه:" آفاق واعدة من النظر العقلي والرؤى المنهجية، كما تشير إلى أدوات معرفية تعين على فهم الواقع في ممارساته الخطابية المختلفة"(نفسه، ص 50).

في الأخير نخلص، إلى أن الخطاب وفق التصور التراثي العربي هو "مجموع المعاني التي تحملها الأجزاء، أو مجموع المقاصد الكلية المراد إبلاغها، وكذا الأشكال التعبيرية التي حققت ذلك"(محمد بازي، 2015، ص26)، وتسعى إيصالها للمستمع في عملية تخاطبية، يكون فيها الخطاب عملية مستمرة تبدأ من سياق الإنتاج إلى الإنتاج، وصولا إلى حصول الفهم والإدراك لمن هو متهيئ لذلك، ليأتي بعد ذلك الأثر. أما محمد عابد الجابري، فيرى الخطاب على أنه بناء من الأفكار تحمل وجهة نظر، مصوغة على شكل مقدمات ونتائج.

الخطاب التربوي:

إذا كان مفهوم التربية دليل الإعداد السليم للطفل على مستويات عدة، فهذا الإعداد خاضع لزمرة من الخطوات السليمة والمعقلنة، وبالتالي فهي تستند إلى خطاب يتراوح بين اللغوي وغيره، وذلك حسب المجال طبعا، فالخطاب الإشهاري مثلا أضحى مشروطا بالصورة وإغراءاتها، بالألوان ودلالاتها، والحركات وتأويلاتها.....أي أنه لمحاولة منه لإقناع المستقبل يحاول الجمع بين مكونات خطابية فيها اللغوي، والصوتي، والتصويري. الأمر عينه في الخطاب التربوي القائم على عناصر عديدة تتجلى في اللغة بهدف التنظير، كمرحلة أولى، والانجاز المبني

على بسط الفعل اللغوي على أرض الواقع، في مرحلة ثانية، وهنا تدخل مؤثرات نفسية، واجتماعية، واقتصادية على الخط.

غير أن التعاريف المقدمة لهذا المفهوم، ربطته بصفة شبه دائمة باللغة، مما يجعله جملة من التصورات والمفاهيم والاقتراحات حول الواقع التربوي؛ وصفا وتحليلا ونقدا واستشرافا فيما بعد ذلك للمستقبل، أو حول العلاقة الكائنة والممكنة بين التربية والمجتمع، ليكون بذلك تعبير عن إيديولوجية منتجة لخطاب في لحظة تاريخية، وهنا نعود لتعريف قدم للخطاب على أنه نمط متعدد للممارسة الاجتماعية، باعتباره مكونا ومؤثرا في العالم الاجتماعي وفق رموز نظامية. وفي هذا السياق يعتبر الخطاب التربوي بمثابة:".. توجيهات ومعارف وقيم وإرشادات موجهة من قبل المربي إلى المتربي، وذلك بقصد تعديل السلوك الإنساني بما يتناسب مع فكر المربي وتصوراته"(خضران بن عبد الله السهيمي، 2016، ص 20)، غير أن هذا المفهوم يظل عاما وفضفاضا، قد يستقبل من لدن المتخصص في علوم التربية على أن صاحبه يتحدث عن مفهوم التربية عوض الخطاب التربوي. ولهذا وجب التأكيد على أن دلالة كل من الخطاب التربوي والتربية تتجلى في أن المفهوم الأول يتميز عن الثاني من حيث التنظير والتطبيق الفعلي والواقعي؛ إذ الخطاب التربوي تنظير محض.

يعد الخطاب التربوي فعلا اتصاليا إيديولوجيا يسعى تبليغ دلالات تتصف هي الأخرى بالإيديولوجية. هذا الفعل اللغوي يعتبر اللبنة الأساس لهكذا خطاب؛ حيث إن لغة الخطاب لغة تمارس سلطة خفية تفرض على المتكلم قواعد يستوجب الانصياع والخضوع لها بوعي أو دونه. كما أن هذا الخطاب ما هو إلا جزء من هذه السلطة التي تترجم الرسالة (لغة المؤسسة حسب بيير بورديو) ليس عبر المضامين فقط، وإنما في سبل ترسيخها لدى المتلقي.

يشمل الخطاب التربوي –وفق أوليفي روبول- معاني ثلاثة:

- ✓ **الشائع:** يجعل من الخطاب منسجما مع الجمل المنطوقة (أو المكتوبة) من طرف نفس الشخص عن موضوع معطى؛
- ✓ **اللساني المختزل:** وفيه تتساوى الوحدة اللسانية مع الجملة أو تفوقها؛
- ✓ **اللساني الموسع:** يعتبر مجموعة الخطابات المرسلة من نفس الفرد أو نفس الجماعة الاجتماعية، والعارضة لطبائع لسانية مشتركة (أوليفي روبول، 2002، ص 16-17).

ويعد المعنى الثالث الأهم والأكثر إثارة ووزنا، فهو –عموما- عبارة عن مجموعة أقوال عن التربية، له سمات وصفات تميزه عن غيره من الأنماط الخطابية الأخرى. ومنها:

1) تعتبر التربية المادة الخام والمشروعة شكلا ومضمونا.
2) السعي نحو الحقيقة، لكونها الغاية الأسمى. والتي هي عملية بالأساس، في الآن ذاته حاملة لأحكام قيمية.

IJSSP
المجلة الدولية لنشر الدراسات العلمية
المجلد الخامس – العدد الثاني – البحث الثامن (ص: 145 - 161)
15 – أيار – 2020 م
www.ijssp.com ISSN: 2707-5184 International Journal of Scientific Studies Publishing

أنماط الخطاب التربوي:

استعمل أوليفي روبول كلمة أنماط "متصارعة" ليميز أنواع الخطاب التربوي السائدة من خلال لغتها ومضمونها:

- **الخطاب الرافض:** Discours Contestataireيركز هذا الخطاب القضاء على أشكال التغريب، والرفض الشامل للمؤسسة التعليمية، بدعوى أنها جهاز إيديولوجي للدولة تمرر بواسطته أفكار ومعتقدات طبقة مسيطرة وتعيد ترسيخ/ إنتاج التمايز الطبقي القائم عبر تجريدها من المعرفة الأصلية والأصيلة.
- **الخطاب المجدد:** Discours novateurإن من طموحات هذا الخطاب هو إقبار الأطروحات القديمة والتقليدية (التعليم الكلاسيكي)؛ عبر توجيه سهام النقد للكتاب المدرسي الفاقد للقيمة البيداغوجية، والسعي إلى تكريس مبدأ تعلم الإنسان ما هو في أمس الحاجة إليه بالدرجة الأولى.
- **الخطاب الوظيفي:** Discours Fonctionnelاستنادا إلى الاهتمام البالغ الذي يحظى به مجال التربية، دفع بهذا الخطاب إلى جعله علما، يتصف بالدقة وتحاشي/ تفادي المفاهيم المبهمة والمصطلحات الغامضة، وإطفاء صفة النجاعة الفعلية من خلال تحقيق نتائج واقعية تعالج مشكلات دائما ما تكون ذات نفس وبعد تربوي.
- **الخطاب الإنساني:** Discours Humaniste يرى هذا الخطاب أن مهمة التربية هي التثقيف والتنقيب على الإنسان داخل ذات المتعلم، انطلاقا من تقديم نماذج إنسانية كبرى بشرط غياب النخبوية والعمل على تحقيق العدالة الاجتماعية.
- **الخطاب الرسمي:** Discours Officielأكثر الخطابات سيادة وسيطرة في المجال التربوي، فهو خطاب ذو محتوى تربوي صادر من مالك السلطة: الوزراء وممثليهم، المنظمات الدولية.....

إجمالا، الخطاب التربوي وجل التعاريف المقدمة له انطلقت مما جاء به أوليفي روبول، الذي جعل من الخطاب التربوي أكثر الخطابات إيديولوجية، بسبب ما يمرره من أفعال وأقوال غالبا ما تتخذ صبغة طرف ما (الحاكم)؛ "الخطاب البيداغوجي هو خطاب فكاري ليس فيما يقوله فحسب، بل كذلك في الكيفية التي يقوله بها. وتظهر ذلك الخصومات والعواطف التي يستشيرها أو تستشيره، والتبريرات العقلية التي يستند إليها، والخليط الانفجاري للمنطق والانفعالية اللذين يؤسسانه، والبلاغة اللاشعورية التي تطبعه"(نفسه، ص17). وجب التذكير على أن أوليفي روبول استعمل الفكَّارَة في مقابل الايديويوجيا.

إذن، الخطاب التربوي خطاب لغوي وغير لغوي يمرر عبر قناة تواصلية واقعية أو افتراضية بهدف الرقي بمجال التربية عموما والإنسان المتعلم خاصة، عبر تسخير أدوات تربوية- بيداغوجية تخدم تلك الغاية، لا الموقف الإيديولوجي، كما يعمل على كشف الاختلالات التي تسود الحقل التربوي وتحد دون الوصول إلى المخرجات المحددة سلفا، أي أن:" الخطاب التربوي يمثل منهجا متكاملا لطبيعة التربية التي تهتم بأفرادها، ومدى الرقي بهم في شتى المجالات، إذ إن محور الأساس هو الإنسان، ومدى توجيه الرسائل التربوية له، فهو يوجه السلوك إلى القيم المثلى التي يهتم بها المجتمع ومؤسساته، لذا فالخطاب التربوي شامل للكثير من القضايا التي تهم الميدان التربوي"(خضران بن عبد الله السهيمي، 2016، ص 125).

تأكد بالملموس أن تعاريف الخطاب التربوي متعددة، هي الأخرى، وتختلف من باحث إلى آخر، تبعا للهدف من البحث وموضوع الدراسة؛ فمثلا سعيد إسماعيل جعله تلك:" اللغة المعبرة عن جملة التصورات والمفهومات والاقتراحات حول الواقع التربوي، وصفا وتحليلا ونقدا، واستشرافا للمستقبل، أو حول علاقة الوجود بين التربية

ومجتمعها"(نفسه، ص 127،128)، بهذه الصيغة، فالخطاب التربوي يعتمد في دراسته على الواقع التربوي ويركز عليه.

صفوة القول، يشكل الخطاب التربوي، بما يتضمنه من فكر وفلسفة ونظام، الإطار الذي تشتغل وفقه التربية، بهدف تكوين فرد مفكر ومنتج للمعرفة وناقد لها في نفس الوقت. تصور لن يتحقق إلا عندما تصبح مكونات الخطاب قابلة للتطور والاشتغال داخل المجتمع الذي تكونت فيه.

من جانب آخر، وجب أن يتصف ذلك الرابط القائم بين المجتمع ومكونات الخطاب بالتغيير؛ ولسبب بسيط، أن المجتمع دائما في ديناميكية واستمرارية، لا تقبل خطابا كان صالحا في مرحلة سابقة.

ثانيا، فالخطاب التربوي خطاب متقدم من حيث المضمون، ورجعي من جانب المصدر والتفعيل. فالتربية لن تشتغل إلا في ظل المعتقدات العامة للفرد، أي، الإطار الفكري والمبادئ المؤطرة لها. إذ توجد اختلافات عديدة بين التوجه الإسلامي مثلا والتوجه المسيحي من حيث الأبعاد الفكرية والفلسفية،" فالإنسان الذي فهم الوجود من خلال النهج الإسلامي فإنه كون مفهوما خاصا للوجود بشكل عام والحياة الدنيا وقدرها في الوجود بشكل خاص. مما أدى إلى تشكيل مفاهيم، وأهداف، وغايات، وطموحات خاصة بهذا الإنسان"(حسن الحياري، 1993، ص 229). أضف إلى هذا، أن التربية عملية مستمر باستمرار الوجود الإنساني. من هذا المنطلق تكون التربية بمثابة" وعاء وأساليب وإجراءات ينقل بها تراث الأمة من الأجداد إلى الأحفاد، ومن الآباء إلى الأبناء. وبواسطتها تتطور الحضارة عن طريق العلوم المتفجرة والمعارف المتزايدة على نسق ينسجم مع نظرة الأمة ورسالتها في الحياة"(نفسه، ص 226-227)، لكن إلى أي حد يتوافق هذا التصور مع التدفق المعرفي الذي يشهده العالم؟ وكيف يمكن لها أن تساير موجات التربية الجديدة؟ رغم كونها عملية قصدية.

التراث والحداثة في الخطاب التربوي

بداية" إن قضايا التراث والفكر المعاصر، وقضايا التربية والتعليم من أبرز القضايا التي تتطلب معالجتها وعيا إيديولوجيا عميقا ومنهجية علمية سليمة"(محمد عابد الجابري، 1977، ص 13)، وهي القضايا التي تشكل عماد المجتمع، وحتى تتضح الرؤية، فالتعليم " يجب أن يكون متصلا بطبيعة المجتمع ومشاكله، وأن يستهدف تغذية قلوب الصغار بالمشاعر والمبادئ الشائعة في بلدهم"(ألبرت حوراني، ص 102)، هذا وعلى النقيض من ذلك، بقي " نظر المسلمون إلى عصر الإسلام الأول العظيم كأنه صورة لما ينبغي للعالم أن يكون عليه"(نفسه، ص 19).

بدأت علامات الصراع بين الأصيل والمعاصر مذ الاحتكاك الأول بالغرب، فقبيل ذلك، كان المجتمع العربي شبه مغلق. لحظة وقف فيها العقل العربي أمام البحث عن موقف شغله كثيرا وهو: في أي جانب سيقف من هذا الوافد الجديد؟

بعيدا عن الصراع القائم بين مكونات هذه الثنائية، وجب ألا يكون المرء " واهما لو اعتقد أن نوع المفاهيم المستخدمة في طرح المشكلة لم يكن له تأثير في طريقة فهمنا للمشكلة نفسها، وأن المسألة كلها مجرد ألفاظ متباينة تعبر كلها عن جوهر واحد، فحقيقة الامر أن الألفاظ التي نعبر بها عن المشكلة توثر- إلى حد كبير- في بلورة تفكيرنا إزاءها، وتحديد موقفنا منها"(فؤاد زكرياء، 1990، ص 27). وكان نتيجة هذا التلاعب بالعقل العربي بروز ثلاث مواقف:

- اختيار الأصالة؛
- اختيار المعاصرة؛
- اختيار التوفيق.

علما أن محاولة التوفيق بين الأصالة والمعاصرة، لا يحد من استمرارية الصراع المزيف، وإنما يزيد من تعقيد القضية، لصعوبة اتخاذ موقف حاسم، زد على ذلك، أن اتخاذ أي موقف ينبغي أن تكون أسس نظرية وعلمية وعملية قائمة بذاتها تبرر الموقف المتخذ. أما بخصوص المعاصرة، نجد أنفسنا أمام السؤال التالي:" هل من الممكن أصلا أن يكون المجتمع في العصر ولا يكون فيه، أي أن ينعزل عنه طوعا؟"(نفسه، ص 28)، والجواب بالأكيد سيكون بالإيجاب، إلا في حالة الرفض أو الإرغام القسري.

بالمقابل من ذلك، فالأصالة والمعاصرة ليست اختيارا او بديلا، وإنما مسألة المقوم، أي هل للمجتمع مقومات الأصالة أو المعاصرة؟ وما دون ذلك فهو، وهم يعيش فيه العقل العربي.

النص التربوي: نص تراثي معاصر

لقد ساوى محمد عابد الجابري بين النص والخطاب قائلا:"النص رسالة من الكاتب إلى القارئ فهو خطاب {....} الخطاب باعتباره مقول الكاتب {....} فالخطاب من هذه الزاوية إذا كان يعبر عن فكرة صاحبه فهو يعكس أيضا مدى قدرته على البناء"(محمد عابد الجابري،1985، ص 60)، وفي المقابل نجد غريماس يخالف هذا الرأي، ويرى الخطاب غير النص؛" النص يرتبط بالكتابي(التشكيلي) والخطاب بالشفوي (الصوتي)"(سعيد بولنوار، 2012-2011، ص 64)، بينما جعل رومان ياكبسون من الخطاب الحدث الأول في إبداع النص. أما فان دايك، فقد ميز تمييزا بينا ودقيقا بين النص والخطاب،" إذ أن الخطاب هو عملية الإنتاج الشفوية ونتيجتها الملموسة، أما النص فهو مجموع البنيات الآلية التي تحكم هذا الخطاب. وبتعبير آخر، فإن الخطاب ملفوظ (أو تلفظ) ذو طبيعة شفوية لها خصائص نصية..... بينما النص هو الشيء المجرد والافتراضي الناتج عن لغتنا العلمية"(نفسه، ص 64 -65). تمام حسان:" أن الخطاب مجموعة من النصوص ذات العلاقات المشتركة أي أنه تتابع مترابط من صور الاستعمال النصي يمكن الرجوع إليه في وقت لاحق"(نفسه، ص 65).

لا شك أن الخطاب، في الصراع القائم بين الأصالة والعاصرة،" هو المسؤول عن نفسه، وعن المعاني التي ينتجها، لا اللغة. ومسؤوليته هذه تقود إلى حريته {...}، أما حقل الخطاب، أي المعاني التي يمكن أن تتركب من ألفاظ اللغة، فممنوح إلى ما لا نهاية"(جورج طرابيشي، 1998، ص237). بناء على هذا التصور، فقد نجد خطابا معاصرا في فلسفة أصيلة، والعكس صحيح.

لقد شكل عصر التدوين بالنسبة للحضارة العربية النفس الجديد والانطلاقة الثانية، وأيضا" الإطار المرجعي الذي يتحدد به ما قبله"(نفسه، ص 9)، بل يعد العصر الذي تم فيه" إنتاج وبناء وتنظيم للثقافة العربية الإسلامية"(نفسه، ص 14). لكن وفي مجال التربية، فهي من المسكوت عنه، أم أنها تعتبر من اللامفكر فيه. فرغم حديث الجابري:" فإن التدوين، بالمعنى الذي حددناه به، أي اعتباره عملية بناء وإعادة بناء شاملة للثقافة العربية الإسلامية"(نفسه، ص 13). وهنا نقف موقف متسائل للجابري: أليست التربية جزء من الثقافة العربية الإسلامية؟ إضافة إلى جعله لعصر التدوين " الإطار المرجعي الحق للعقل العربي، وليس العصر الجاهلي ولا العصر الإسلامي الأول ولا ما قبلهما"(نفسه، ص 14). بالإضافة إلى إغفال مجال التربية في بنية عصر التدوين، فإن العلوم من وجهة نظر شيعية تم نتاسيها.

كثيرة هي الدعوات الساعية إلى إعادة التراث إلى الواجهة، وهي دعوات منطقية وظلت محط جدل ونقاش؛ حيث كان السؤال الأول منه هو ماذا نريد منه؟ فعملية الإحياء الفارغة أو الوهمية 'نظريا' لا مكان لها في الدراسات البحثية، بل كان ينبغي لتلك الدعوات التساؤل عن جدوى التراث للعقل العربي عامة، وهنا ملزمين، باستحضار البراغماتية الفكرية القائمة على الأخذ من 'تراث الأقدمين' ما يمكنه أن يخدم عوامل النهضة عمليا. من جهة أخرى يفهم التراث على أنه أسلمة القطاعات الحياتية بما فيها مجال التربية والتعليم، وهذا الفهم ولد أسئلة من قبيل:

لماذا إسلامية «الخطاب التربوي»؟ سؤال أو ربما إشكالية وجب طرحها في هذا السياق لما لها من أهمية في تحديد مبررات دفعت بالعديد من الباحثين إلى المزاوجة بين خطاب وخطاب، وفي تلك المزاوجة إلغاء غير مباشر لخطاب على حساب أخر. أضف إلى ذلك، أن هذه الازدواجية هي حكم على العقل العربي بالموت البطيء. كما لا ينبغي فهم التوفيقية على أنها هي الحل لما يواجهه العقل العربي والثقافة العربية، بل محاولة للوقوف أمام المشاكل والتحديات المعاصرة بكل الوسائل والأداوت المعرفية والمنهجية بغرض تخطيها.

فأول جواب مباشر يؤكد هذا الإلغاء والاقصاء، هو أن العودة إلى أسلمة الخطاب التربوي كان هو العمل على مواجهة الفكر الاستعماري الذي حاول المستعمر غرسه في أذهان المسلمين. ومن هنا يتضح أن هذه الأسلمة لم تكن من أجل إصلاح المنظومة التربوية بقدر جعلها مسلكا للحفاظ على الدين الإسلامي.

ثانيا، فالخطاب التربوي السائد يعاني من آفات دخيلة: تأثير الحضارة الغربية- والتي يكمن تلخيصها في مفهوم الحداثة- التي قامت على الخروج من محيط الدين والانزواء به عن الشؤون العامة. وعلى العكس من هذا التصور، فإن الخطاب التربوي أسس على الدين. فهو، كما تبين لم يسلم النظام التربوي الاسلامي وخطابه من تأثير المد الاوروبي، الذي تمثل في كتابات بعض المفكرين العرب، وهنا وجب أن نضيف إلى القران الكريم والسنة النبوية، المصدر الاوروبي. هذا الاخير جعل من الخطاب التربوي العربي دون هوية، وأضحى تابعا لنظام أيديولوجي يخدم مصلحة المستعمر.

في ظل تلك الظروف، فإن التراث العربي الإسلامي صار اليوم مقتصرا على مكونين اثنين، وهما القرآن الكريم والحديث النبوي. وهذا جرم ارتكب في حق الانسان العربي لكون التراث هو حصيلة البديعة العربية وإنتاجاتها على كل المستويات الاجتماعية من علوم وفنون .... شفهية كانت أو مكتوبة.

وبهذا يكون العقل العربي واقعا في تناقض صارخ يعلن عبره فشله التام في وضع مقاييس للتقدم، ومضمون هذا التناقض نابع من الوعي النظري بالعقلنة، وفي الجهة المقابلة، نجد الاستحالة والركوض. وهو الأمر الذي يجعل من " الخطاب النهضوي العربي، الخطاب المبشر ب'النهضة' و'الثورة' و'الأصالة' و'المعاصرة'..... خطابا توفيقيا متناقضا"(محمد عابد الجابري، 1994، ص59). وبالتالي، فخلاصة هذا التناقض هي الفشل ودليل على لا بنائية الخطاب من حيث المبنى والمعنى ولا من حيث النجاعة الفكرية أولا والعملية ثانيا. إلا أن هذا الفشل هنا" لا يعني فساد المضمون أو التصورات أو الاهداف أو التطلعات التي يبشر بها ذلك الخطاب، بل يعني عدم قدرة العقل المنتج لذلك الخطاب على أن يجعل منه بناء نظريا متماسكا يفسر الواقع ويقدم الإمكانات النظرية المطابقة لتغييره"(نفسه، ص 142).

IJSSP
المجلة الدولية لنشر الدراسات العلمية
المجلد الخامس – العدد الثاني – البحث الثامن (ص: 145 - 161)
15 – أيار – 2020 م
www.ijssp.com ISSN: 2707-5184 International Journal of Scientific Studies Publishing

يشمل التراث[1] جل المجالات التي تدخل في نطاق النشاط الثقافي والفكري لبنية ما. بنية تتسم بالتراكم والتجديد، فالتراث، له مضامين ودلالات مستمرة على مر التاريخ.

انطلاقا من هذا التصور، لا يمكن حصر التراث ومكوناته في مجال دون غيره، أو فئة دون أخرى، بل هو كل مستمر- متجدد عبر التاريخ.

عانى التراث العربي من التحريف من لدن بعض الاتجاهات العقلانية السلفية؛ فقد كان العودة إلى التراث مجرد عود نفعي للبحث عما يعطي لذلك الاتجاه مرجعيته الإسلامية ومشروعيته الفكرية. والأمر عينه، ينطبق على العديد من الاتجاهات الاخرى. إن التراث بالنسبة للعقل الغربي، هو بمثابة النشأة الاولى أو العقل الفطري المرفوض. بينما يشكل التراث للعربي الحمولة الفكرية والثقافية والمعرفية، وهذا يعني أن التعرض" للتراث يعتبر بمثابة تعرض للهوية"(طه جابر العلواني، 2001، ص 125).

هذا الوضع، بفرض اعتماد الانتقائية في التعامل مع التراث، حيث تم التعامل معه تعاملا جزئيا للأفكار لتأويلها وفق ما يتناسب والسياق الايديولوجي للمذهب: فإحياء التراث إذا ارتبط الامر بالفلسفة وجب أن يكون رشديا، أما علم الكلام فلا مناص من أن بعثه اعتزاليا. وفي هذا السياق، ماذا بخصوص الفكر التربوي؟

لقد استعصى الأمر على كل الاتجاهات التي تعرضت للتراث العربي أن تحول مضمونه إلى تركيبات ومعادلات وصيغ مفاهيمية نحن في أمس الحاجة إليها. وبالتالي، يكون الخطاب المؤطر للفكر العربي، إجمالا، ظاهرة ازدواجية، إن معرفيا أو ايديولوجيا.

بناء عليه، لا ينبغي أن تكون لدينا صورة قاتمة عن التراث، كتلك الموجودة عند زكي نجيب محمود، الذي يقول:" وتسألني ماذا نحن صانعون بأدابنا وفنوننا ومعارفنا التقليدية كلها، والتي كانت تحتكر عندنا اسم (الثقافة)؟ فأجيبك بأنها مادة للتسلية في أوقات الفراغ"(بشر الفقيه، دون تاريخ، ص 193)، وبالتالي فلا فائدة منه، وفي الآن ذاته، غير مؤهل لتمثيل الثقافة العربية المعاصرة. في حين يؤكد عبد الله العروي أن الشعوب العربية تطالب بإصلاحات متعددة، لها مفاهيم خاصة، لكن الخطأ الأكبر، والذي حال دون تحقيق غايات هذا الإصلاح، هو اجتثاثها من السياق الذي أوجدت فيه، وبالتحديد، سياق أوروبا الغربية. لذلك نجده كل مرة يقر بإن مفهوم الأصالة مفهوم غير مستقر؛ فمرة يدل على الدين، ومرة أخرى يرمز إلى الثقافة. وباستحضار أسماء العديد من المفكرين فإن فشل الأشكال اللغوية والاسلوبية وفعاليتها الرمزية، ناتجة عن غياب علاقة" بين خصائص الخطاب وصفات من يلقيه وسمات المؤسسة التي تسند إليه أمر الإلقاء"(بيير بورديو، 2007، ص 60).

تكمن قيمة التراث وأهميته في المجتمعات عامة في أن أي محاولة للنهضة بالاعتماد على أي مرجعية أخرى، فإن الفشل هو المصير، ولنا في تجارب محمد عبده- عبد القادر الجزائري..... مع ذلك هل كانت للتراث نظرية لها القدرة على ممارسة وبلورة فعل التحويل الاجتماعي والتربوي والسياسي؟ ومتى يصبح تخلفا ومعرقلا نحو الحداثة؟ ف" إن الجمع بين الأصالة والمعاصرة بهذا الشكل، جمع تلفيقي توفيقي، الهدف منه خدمة أغراض ايديولوجية واضحة"(محمد عابد الجابري، 1977، ص 17)، مع الإيمان بأنه من السداجة، اليوم، الحديث عن مدرسة محايدة، لا تمثل ولا تعكس ايديولوجية ما.

[1] يعني لغويا كل ما يمتلكه الشخص من ممتلكات مادية عائدة من سالف، وفي الاصطلاح، فهو السمات الحضارية والثقافية المحددة لمجتمع ما، والتي تنتقل من جيل لآخر عبر التعليم والوراثة. ليكون بذلك نتاجا فكريا يتكون من مجالات معرفية متعددة.

IJSSP
المجلة الدولية لنشر الدراسات العلمية
المجلد الخامس – العدد الثاني – البحث الثامن (ص: 145 - 161)
15 – أيار – 2020 م
www.ijssp.com ISSN: 2707-5184 International Journal of Scientific Studies Publishing

وختاما، فالصراع الحاصل بين الأصالة والمعاصرة لا يعبر عن موضوعية الحضارة وحصولها، وتحقق الذاتية وخصوصياتها، وإنما هي تجسيد أفق غامض عماده الأزمة واللاحل وسيادة الفراغ الباحث عن نظرية في النهضة والتطور، ولا يقف الامر عند هذا الحد، بل يتم البحث عن تطابقات براغماتية بين مكونات الثقافة في عمومياتها وقوانين التطور المؤدية إلى النهضة، علما أن مصير هذا البحث هو العودة إلى الجدال وثنائية الإثبات والنفي الايديولوجيين؛ فالعلم يعرقل الإيمان، والدين يحارب التقدم والعقل. تلك هي، إذن، موانع النهضة المكرسة من داخل المجتمع وخارجه، دون أن ننسى شخصنة الصراع. أضف، أنه ينبغي الإيمان بأن التراث لم يكن ولن يكن سببا لتخلف الأمة العربية أو عائقا أمام تقدمها، وأن مسألة النهضة مرتبطة أشد الارتباط بعوامل مساعدة: ثقافية، واجتماعية، وسياسية.... تؤسس لها التربية وتمهد لها.

منظورات التراث:

يقول أوغست كونت:" إن العقائد لا تموت بمجرد شن هجوم عليها، وإنما تموت العقائد عندما تبرهن عن عدم صلاحيتها"(بشر الفقيه، دون تاريخ، ص 319)، إذن، فالتراث هو ذلك المكون المنصرم والمتداخل والمتشابك بنيويا ووظيفيا مع سيرورة التاريخ في كل تمظهراتها. ولا يقف الأمر عند هذا الحد، بل هو مبرر ووسيلة لكل نظرية تسعى تفسير الواقع والعمل على الرقي به. وعليه فإن المنظورات المعتمدة في ذلك متنوعة، منها:

- **التاريخي- التطوري:** تناول التراث من خلال موقعه في الفكر الإنساني، ورصد نسب تطوره في ذلك الموضع وما بعده؛
- **الجغرافي- القومي:** وضعه في إطاره الزمكاني، ليكون خلاصة إنتاج بيئة معينة؛
- **البراغماتي- الاستثماري:** يهتم هذا المنظور بمدى قدرة التراث على حل مشكلات الحاضر، وكيفية دمجه فيها. وهنا نستدعي الجابري، الذي يرى أنه من الصعب تبني جل مكونات التراث في الحاضر، لأن البعض منها لن تجد لها مكانا فيه، وبالتالي، سيتم اللجوء إلى الانتقاء والاختيار، إلا أن هذه العلمية ستكون ذات بعد ايديولوجي.

بالموازاة مع ذلك، تشتغل هذه المنظورات التراثية (باعتبارها فكرا على مستوى التاريخ) مع حيثيات التجديد (لكونه يمثل الواقع على مستوى السلوك)، ما ينشأ عنه ثنائية تشكل علما جديدا يقدم وصفا للحاضر وكأنه ماض يتحرك، وفي الوقت عينه، يقدم وصفا للماضي على أنه حاضر معاش: أي تحويل التاريخ إلى حركية.

خاتمة:

إن الفكر العربي عموما، والخطاب التربوي خاصة، أشبه بعملية هضم وحقن الأفكار، علما أن هنالك فروقا بين العمليتين؛ "والفرق بين هضم الأفكار وحقنها، كالفرق-تماما- بين الحقن بالطعام وهضم الطعام، فلو أن إنسانا قال لنفسه، لماذا أتعب نفسي بغلي الحليب وشربه، وملء معدتي به؟ دعني أصبه مباشرة في شراييني، لينقله الدم إلى حيث يراد... لكانت النتيجة إفساد تركيب الدم، ولربما قتل هذا الإنسان، وأما حين نتناوله لتهضمه معدتنا، فإنه يمر في عمليات دقيقة من التحليل والتركيب والفرز، ثم يوزع ما كان صالحا منه على الأعضاء، وما كان غير صالح يطرد خارج الجسم"(ماجد عريان الكيلاني، 1985، ص 12، بتصرف).

لقد جعلت هذه الثنائية الفكر العربي، يعمد حينا إلى (الحقن) باعتماد التراث؛ ويجرب (الهضم) أحيانا أخرى، إذ يتعلق بالسير وفق المنظور الغربي، وبين الطريقين، يبرز طريق ثالث يركن إلى التوازي المختل، تواز مبني على

تقابلية التراث والحداثة الغربية، مما يصعب التصريح بوجود خطاب تربوي قائم بذاته، بل إننا نوضع أمام مواقف، وانفعالات بعيدة كل البعد، عن الموضوعية العلمية.

إذا عدنا إلى 'الكتابات' التربوية العربية التراثية، نكتشف أنها مجرد إشارات متفرقة، ليس بينها رابط، ولا تناسق فكري ولا تنظيم منهجي، مما يجعلها خارج حدود النظرية. هذا في الوقت الذي تعد فيه "النظريات التربوية التي تدور في أذهان معلمي أطفالنا، والأساليب البيداغوجية التي يتلقونها، كلها عبارة عن خليط قد لا يتبين فيه الباحث أي منطق ولا أي اتجاه"(محمد عابد الجابري، 1977، ص 164، بتصرف). في هذا الاتجاه، يرى عبد الرحمن السعدي أن الأساليب التربوية تختلف باختلاف المواقف والأفراد أيضا.

إن النص التربوي جزء من تاريخ الأمة العربية، إلا أن هذا النص قد يقع خارج دائرة التربية ومحيطها، ليدخل في نطاق علم من العلوم الأخرى، ليتحول بذلك إلى نص عرضي يخدم أيديولوجية معينة، وربما قد ينتج نصوصا تربوية في سطحيتها، لكن تتبنى مواقف محددة غير تربوية في عمقها، ومعنى هذا، أن كل مرحلة تاريخية في إطار السيرورة والتتابع، تنشئ إنتاجات فكرية ضمن كل مجال من المجالات العلمية والمعرفية، وهو الأمر نفسه الذي يعرفه مجال التربية العربية.

لا مندوحة من كون التربية أساس بناء حضارة أي أمة، شريطة أن تتفاعل في الوسط الذي نمت فيه، لإحداث انعكاس شامل؛ فضعف المجتمع راجع إلى ضعف التربية، وآليات اشتغالها.

إن من أسباب اعتماد التقليد واستنساخ التجارب الناجحة في محيطها، يعود إلى: مسألة المفاهيم-تغييب النقد التربوي-الأمية-التخلف والتبعية-تقييد الحرية الفكرية-مظاهر ضعف الحركة العلمية والفكرية.

أضف إلى ذلك، أن كتابات الفقهاء وعلماء الإسلام في التربية كانت" ككتاباتهم في غيرها من الإسلاميات، كتابة يمكن أن توصف بأنها (توضح رأي الإسلام) فيما يكتب، دون أن تلتزم(بمنهجية) الكتابة العلمية في التربية"(الفكر التربوي العربي الحديث، سعيد إسماعيل علي، 1987، ص 88). ومن نتائج هذا المنطق، أن الفكر التربوي لم يوحدا موحدا؛ ففي الثقافة العربية تولدت اتجاهات" يمثلون نمطا من أنماط الفكر التربوي في دائرة الفلاسفة المسلمين في مجتمع معين وزمان محدد بكل ما في هذا من قوى وعوامل أدت إلى تشكيل فلسفتهم التربوية تبعا لظروفهم وواقع مجتمعهم" (نفسه، ص 94).

المراجع:

أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، المجلد الأول، مادة خطب.
ألبرت حوراني، 1986، الفكر العربي في عصر النهضة، ترجمة كريم عزقول، دار النهار للنشر، لبنان.
أوليفي روبول، 2002، لغة التربية، تحليل الخطاب البيداغوجي، ترجمة عمر أوكان، إفريقيا الشرق، الدارالبيضاء.
باتريك شارودو ودومبنيك مانغينو، 2008، معجم تحليل الخطاب، ترجمة عبدالقاهر المهيري وحمادي صمود، دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس.
بسمة بلحاج رحومة الشكيلي، 2008، بسمة عروس وآخرون، مقالات تحليل الخطاب، ترجمة حمادي صمود، كلية الآداب والفنون والإنسانيات بجامعة منوبة.
بشر الفقيه، دون تاريخ، الخطاب الفلسفي العربي الإسلامي المعاصر، أطروحة دكتوراه.
بيير بورديو، 2007، الرمز والسلطة، ترجمة عبد السلام بنعبد العالي، ط 3، دار توبقال للنشر، الدارالبيضاء.
جابر عصفور، 1997، آفاق العصر، ط 1، دار المدى للطباعة والنشر والتوزيع، بغداد.
جورج طرابيشي، 1998، إشكاليات العقل العربي، ط1، دار الساقي، بيروت.
جيرالد برنس، 2003، قاموس السرديات، ترجمة السيد إمام، ط 1، ميريت للنشر والمعلومات، القاهرة.
حسن الحياري، 1993، أصول التربية في ضوء المدارس الفكرية، دار الأمل.
خضران بن عبد الله السهيمي، 2016، الخطاب التربوي للمرأة في روايات الأدباء العرب، ط 1، مركز البيان للبحوث والدراسات- الرياض.
رزان محمود إبراهيم، خطاب النهضة والتقدم في الرواية العربية المعاصرة، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان- الأردن،
الزركشي، 1992، البحر المحيط في أصول الفقه، ج1، ط 2، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكويت.
الزمخشري، 1998، أساس البلاغة، تحقيق محمد باسل عيون السود، ط 1، دار الكتب العلمية، بيروت.
سعيد بولنوار، 2011-2012، آليات تحليل الخطاب في تفسير أضواء البيان الشنقيطي، أطروحة دكتوراه، جامعة قاصدي مرباح.
سعيد يقطين، 1997، تحليل الخطاب الروائي (الزمن-السرد- التبئير)، ط 3، المركز الثقافي العربي، بيروت.
شهاب الدين أبو العباس أحمد بن إدريس القرافي، 2004، شرح تنقيح الفصول في اختصار المحصول في الأصول، ط جديدة، دار الفكر، بيروت.
طه جابر العلواني، 2001، في مقدمة إسلامية المعرفية، ط1، دار الهادي، بيروت.
عبد السلام حيمر، 2008، في سوسيولوجيا الخطاب من سوسيولوجيا التمثلات إلى سوسيوبوجيا الفعل، ط1، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، الدارالبيضاء.
عبد الهادي بن ظافر الشهري، 2004، استراتيجيات الخطاب: مقاربة لغوية تداولية، ط 1، دار الكتاب الجديد، ليبيا.
الفكر التربوي العربي الحديث، ماي 1987، سعيد إسماعيل علي، مجلة عالم المعرفة، العدد 113.
فؤاد زكرياء، 1990، خطاب إلى العقل العربي، ط 1، مكتبة مصر، مصر.
لطفي فكري محمد الجودي، 2014، جماليات الخطاب في النص القرآني، ط 1، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة.
ماجد عريان الكيلاني، 1985، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، ط2، دار ابن كثير، دمشق.
محمد بن علي ابن التهانوي، 1996، كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تحقيق علي دحروج، حرف الخاء، ط 1.

محمد عابد الجابري، 1994، الخطاب العربي المعاصر، ط5، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
محمد عابد الجابري، 1977، من أجل رؤية تقدمية لبعض مشكلاتنا، ط1، دار النشر المغربية- الدار البيضاء.
محمد عبد الباسط عير، 2009، النص والخطاب قراءة في علوم القران، ط 1، مكتبة الأداب، القاهرة.
محمد علي الصابوني، 2011، التبيان في علوم القرآن، ط جديدة، مكتبة البشرى، باكستان.

المراجع الإنجليزية:

Andre Laland, 1962, Vocabulaire technique et critique de la philosophie, PUF, 4eme édition.
Rebecca Rogers,2011, An Introduction to critical discourse analysis in education second edition, Routledge, New York.