التربية على المهارات الحياتية ومقاومة سلطة الخطاب:
دراسة من منظور التحليل النقدي للخطاب

الدكتور رشيد كريم
باحث في تحليل الخطاب وعلوم التربية
جامعة ابن زهر، أكادير
المغرب

الملخص:

يأتي هذا البحث للإجابة عن سؤال مركزي: كيف يمكن استثمار التربية على المهارات الحياتية في أنشطة الحياة المدرسية لبناء الفرد وتمكينه من مقاومة سلطة الخطاب في السياقات التخاطبية المختلفة؟ ينطلق الجواب عن هذا السؤال من فرضية أولية تجد أساسها في حقل التحليل النقدي للخطاب؛ بما هو حقل يقر بأن الممارسة الخطابية، سواء كانت فردية أو مؤسسية، تنطوي على قوة سلطوية، تُكرِّس أشكالا من الهيمنة والسيطرة والتحكم في أفراد المجتمع وضبط العلاقات بينهم. وهي قوة تتأتى بالأساس من الأنظمة اللغوية والسيميائية التي تشتغل بشكل نسقي لإنتاج سلطة الخطاب. لهذا، انصب الاهتمام في حقل التحليل النقدي للخطاب على توعية الناس بخطورة سلطة الخطاب وكيفية استغلالها على نحو سيئ؛ لأن ذلك من شأنه أن يُكسبهم قدرة على مقاومة الإخضاع الإيديولوجي، والتحرر من مختلف أشكال السيطرة التي تكرِّسها الممارسة الخطابية في المجتمع.

وبما أن الوعي بسلطة الخطاب وسيلة لمقاومة آثارها السلبية في المجتمع، فإن ذلك يجعلنا نسلم بأهمية التربية على المهارات الحياتية ودورها في تأهيل الفرد لمقاومة سلطة الخطاب، لا سيما في الحالات التي يراد فيها إخضاعه أو إقصاؤه أو استلابه أو السيطرة عليه أو التحكم فيه أو غير ذلك من المظاهر السلبية لسلطة الخطاب؛ ذلك لأنَّ تنمية المهارات الحياتية بمختلف أصنافها (المعرفية، السلوكية، الانفعالية) تمنح الفرد قدرة على التعامل الإيجابي مع مختلف المشكلات التي يواجهها في حياته اليومية. وما يهمنا من هذه المهارات على وجه التحديد: مهارة الثقة في النفس، ومهارة التواصل الفعال، ومهارة التفكير الناقد، ومهارة إدارة الضغط النفسي. وقد وقع اختيارنا على هذه المهارات الأربع لما لها من دور في تنمية القدرات المعرفية والسلوكية والانفعالية للفرد، وتيسير مقاومته سلطة الخطاب في السياقات التخاطبية المختلفة.

الكلمات المفاتيح: المهارات الحياتية . التحليل النقدي لخطاب . سلطة الخطاب . مقاومة السلطة

Abstract:

This thesis was conducted to answer a central question, how to invest education on life skills in school life to build the individual and enable them to resist the discourse authority in Different conversational contexts? The answer to this question stems from the preliminary hypothesis founded in critical discourse analysis, which Acknowledges that rhetorical practice, whether individual or institutional, involves authoritarian power. perpetuates different types of dominance, authority, and control of society individuals and regulating relations between them, thus the focus In the field of critical analysis of discourse was on sensitizing people about the dangers of discourse authority and how it's exploited negatively, because that will enable them to resist ideological subordination and freeing themselves from the different types of domination which is perpetuated in society by rhetorical practice.

As long as awareness of the power of discourse is a way to resist its negative effects in society, this will make us believe in the importance of education on life skills and its role in qualifying the individual and enabling him to resist the discourse authority. especially in cases in which he is subjugated, excluded, abducted, dominated, or controlled, or such negative aspects of discourse authority. Developing life skills in different types gives the individual the ability to handle positively the various issues he faces in his daily life. What matters most in these skills precisely: is self-confidence skill, effective communication skill, critical thinking skill, and the ability to manage psychological stress. We chose these four skills for their important role in developing the individual's cognitive, behavioral, and emotional skills. In addition to facilitating his resistance to discourse authority in Different conversational contexts.

Keywords : Life Skills - Critical analysis of discourse - discourse authority - resistance of discourse authority

تقديم

إنَّ الإنسان كائن اجتماعي بالطبع، لا يقوى على العيش بمعزل عن الآخرين في إطار اجتماعي قوامه النظام والتعايش والاستقرار؛ فهو، وإنْ كان يحيا حياة طبيعية كباقي الكائنات الحية، يستمد ميزته الجوهرية من كوْنه يتمتع بميولات فطريَّة نحو الانتظام في شكل جماعات صغرى أو كبرى، أما من يرفض التعايش، في نظر أرسطو، فإنه لا يعدو أنْ يكون "وحشا، يتناقض مع الفطرة البشرية، أو إلها له كينونته المتسامية عن الاجتماع البشري"[1]. لذلك، فالإنسان، بقدر تأثيره في محيطه الاجتماعي والبيئي، يتأثر أيضا بسيرورة التحولات التي يشهدها هذا المحيط. ولعل ذلك ما يجعله عرضة للعديد من المشكلات والصعاب والتحديات والضغوطات التي يتوجب عليه مواجهتها ومقاومتها بطرق سلمية، تضمن بقاء الكيان الاجتماعي واستمراريته واستقراره.

قد لا نجانب الصواب إذا قلنا إنَّ أخطر الصعاب والتحديات التي تواجه الإنسان المعاصر تتأتى بدرجة كبرى من إشكالية التواصل، وتحديدا من السلطة التي يمارسها الخطاب في بعض السياقات التواصلية؛ فقد أصبح الخطاب المعاصر في كثير من الأحيان ينحو منحى سلطويا مشمولا بمظاهر السيطرة واللامساواة، بحيث تترتب عليه آثار سلبية كالتحكم والإخضاع الإيديولوجي والإقصاء والاستلاب والتبعية وغيرها. ولعل ذلك ما يستوجب مراعاة هذا المعطى في التنشئة الاجتماعية للفرد، بدءا من المراحل العمرية الأولى، أي وجب الحرص على تنمية المهارات والقدرات التي تخول للفرد مقاومة سلطة الخطاب. ولا شك أن المدرسة يمكنها أن تضطلع بدور أساس في هذا الاتجاه، ذلك أنها توفر البيئة الملائمة لتنمية المهارات الحياتية التي تخول للفرد التكيف مع ذاته ومحيطه والتعامل بإيجابية مع مختلف المشكلات التي يواجهها في حياته اليومية. فالمدرسة لم تنشأ لتحقيق أهداف قريبة المدى تهم المسار الدراسي للمتعلم خلال فترة تمدرسه (القراءة، الكتابة، الحساب...)، وإنما أنشئت لتحقيق غايات بعيدة المدى تهم مستقبله، أي حينما يصير شابا بالغا مستقلا في قراراته ومسؤولا عن اختياراته ومنفردا بمشكلاته ومجبرا على تحمل مسؤولياته الأسرية والمهنية. ولكي تحقق المدرسة غاياتها بعيدة المدى، فالسبيل الأوحد لذلك هو توجيه عنايتها نحو تنمية المهارات الحياتية للفرد.

ولئن كانت المهارات الحياتية دعامة لمقاومة سلطة الخطاب في السياقات التواصلية المختلفة، فإن ذلك نعده دافعا محفزا لنا للبحث في ماهية المهارات الحياتية وأصنافها وكيفية تربية الفرد عليها وأهميتها في مقاومة سلطة الخطاب. وبما أن العلاقة بين الخطاب والسلطة تفرض حضورها في هذا السياق البحثي المخصوص، فإننا نرى أن أنسب المداخل المنهجية للبحث في هذا الموضوع هو حقل التحليل النقدي للخطاب، باعتباره حقلا معرفيا ينطلق في صياغة تصوراته من فرضية أساسية، مؤداها أنَّ الممارسة الخطابية، سواء كانت فردية أو مؤسسية، تنطوي على قوة سلطوية، تُكرِّس أشكالا من الهيمنة والسيطرة والتحكم في أفراد المجتمع وضبط العلاقات بينهم. وبحكم تعدد أصناف المهارات الحياتية وأشكالها، فإننا سنكتفي بدراسة أربع مهارات هي: مهارة الثقة في النفس، ومهارة التواصل الفعال، ومهارة التفكير الناقد، ومهارة إدارة الضغط النفسي. وقد وقع اختيارنا على هذه المهارات الأربع لما لها من دور في تنمية القدرات المعرفية والسلوكية والانفعالية للفرد، وتيسير مقاومته سلطة الخطاب في السياقات التخاطبية المختلفة.

1 . سلطة الخطاب من منظور التحليل النقدي للخطاب

1.1. التحليل النقدي للخطاب: نشأته، تطوره، مقارباته

أضحى "التحليل النقدي للخطاب" في العقد الأخير من القرن العشرين وبداية القرن الحالي واحدا من أبرز الميادين المهتمة بتحليل الخطاب وأكثرها جلبا للاهتمام في الدراسات الأكاديمية الغربية والعربية. وتجد هذه الدراسات نواتها النظرية والإجرائية في الأعمال التي قدمها تون فان ديك ونورمان فيركلوف وروث فوداك؛ فقد بلور فان ديك مقاربته النقدية للخطاب في كتابه الموسوم بـ: "دراسات حالة للأخبار في الصحافة الدولية والوطنية" (1988)، وفيه يعرض الباحث دراسات تحليلية نقدية لسلسلة من

الأخبار المنشورة في الصحافة، قصد بيان كيفية إسهام المنابر الصحافية في إنتاج السلطة الدولية والوطنية وإضفاء الشرعية عليها؛ فالصحافيون يعدون "جزءا من النخبة الثقافية المهيمنة، يسهمون دون قصد في الغالب في التعبير عن بنى السلطة الوطنية والدولية وإضفاء الشرعية عليها".[2] وبذلك، يكون فان ديك قد حدد موضوع التحليل النقدي للخطاب في دراسة كيفية إنتاج الخطاب للسلطة الاجتماعية وكيفية مقاومة آثارها السلبية المحتملة، كالهيمنة والتحكم والسيطرة والإخضاع الإيديولوجي والإقصاء والاستلاب والتبعية وغيرها.

أما نورمان فيركلوف فقد ألف كتابا مؤسسا لمقاربته الجدلية العلائقية في التحليل النقدي للخطاب، يحمل عنوان: "اللغة والخطاب" (1989)، وفيه يعرض الباحث توضيحا مفصلا لموضوع التحليل النقدي للخطاب وأهدافه؛ فموضوعه هو العلاقة بين اللغة والسلطة من خلال البحث في "العمل الذي تؤديه اللغة للحفاظ على علاقات السلطة وتغييرها"[3]، أي البحث في الروابط القائمة بين استعمال اللغة وإنتاج علاقات السلطة التي تكون غير متكافئة في كثير من الأحوال؛ خاصة في المجتمع المعاصر الذي يشهد ثورة معلوماتية وتواصلية أصبح على إثرها الخطاب أكثر نزوعا نحو السيطرة والهيمنة والتحكم والتبعية وغيرها من المظاهر السلبية للسلطة. أما أهدافه فقد حددها فيركلوف في غرضين رئيسين:[4] أولهما تصحيح النظرة الشائعة التي تقلل من الدور الذي تضطلع به اللغة في إنشاء علاقات السلطة الاجتماعية والحفاظ عليها وتغييرها، وثانيهما المساعدة على زيادة الوعي بالكيفية التي تسهم بها اللغة في تمكين بعض الناس من السيطرة على البعض الآخر.

أما روث فوداك فقد أغنت حقل التحليل النقدي للخطاب بمقاربتها النقدية الجديدة للخطاب السياسي في كتابها المعنون بـ "اللغة والسلطة والإيديولوجيا: دراسات في الخطاب السياسي" (1989)، وهي مقاربة تستمد أدواتها التحليلية من التوفيق بين اللسانيات النقدية والتحليل النقدي للخطاب. وتتجلى الرؤية النقدية التي تتبناها الباحثة في هذه الدراسة في تطرقها إلى مسألة الإيديولوجيا وعلاقات السلطة غير المتكافئة التي ينتجها الخطاب السياسي في سياقات الاستعمال، خاصة وأن هذا النمط الخطابي يوظف كثيرا "آليات التضليل والتمييز والديماغوجيا والدعاية بشكل صريح وواضح".[5]

وإذا ربطنا التصورات الجديدة التي جاء بها هؤلاء الرواد الثلاثة بالإبدالات المعرفية التي يشهدها حقل الدراسات اللسانية، سنخلص إلى نتيجة أساسية لا يمكن إغفالها عند الحديث عن نشأة حقل التحليل النقدي للخطاب، مؤداها أنَّ هذا الحقل المعرفي قد تأثر باللسانيات النقدية، بما هي توجه لساني جديد ظهر ببريطانيا سنة 1979 تأثرا بالتلاقح الذي حصل بين اللسانيات الاجتماعية التي تهتم بدراسة اللغة في علاقتها بالمجتمع الذي يستعملها والنحو الوظيفي النسقي، بما هو توجه وظيفي جديد أسسه مايكل هاليداي، وفيه ينطلق الباحث في بلورة نموذجه النحوي الوظيفي من افتراض أساس، أشار إليه أحمد المتوكل في قوله: "يرتبط النحو بنظرية عامة للسلوك الاجتماعي (أو التفاعل البشري داخل المجتمعات) مع الاحتفاظ باستقلاله عن هذا السلوك الاجتماعي. ويتضمن السلوك الاجتماعي مجموعة من الأنشطة اللغوية (أو الأحداث اللغوية) تتلخص في أنشطة ثلاثة يعبر عنها بوظيفة التمثيل للواقع ووظيفة التعالق بين المشاركين في النشاط اللغوي نفسه ووظيفة تنظيم الخطاب حسب مقتضيات مقامات التواصل"[6].

وعلى الرغم من أنَّ التحليل النقدي للخطاب قد ارتبط إلى حد كبير بأفكار تون فان ديك ونورمان فيركلوف وروث فوداك، فإنّ هؤلاء الرواد أنفسهم يجمعون على عدم وجود نموذج واحد متشابه للتحليل النقدي للخطاب، بل إننا نميز في هذا الإطار بين نماذج تحليلية نقدية عديدة، يمكن تصنيفها في ثلاث مقاربات هي:[7]

أ . **المقاربة الجدلية العلائقية:** وهي مقاربة تتحدد أساسا في التصور التي بلوره نورمان فيركلوف، وفيه يقر بأنَّ الدراسة النقدية للخطاب ترتكز على ثلاثة مفاهيم أساسية هي: النقد والتفسير والفعل السياسي؛ بحيث يشكل التفسير أداة للربط بين النقد والفعل

السياسي، إذ فيه نقوم بإبراز العلاقات السببية والجدلية بين الخطاب والعناصر الأخرى المشكلة للحياة الاجتماعية. أما إجرائيا فإنَّ مقاربة فيركلوف تتلقى إمداداتها الإجرائية والمنهجية من ثلاثة أطر نظرية هي: نظرية السلطة القائمة على مفهوم الهيمنة عند غرامشي، ونظرية الممارسة الخطابية القائمة على مفهومي التناص والبيخطابية، والنظرية اللسانية القائمة على النحو الوظيفي النسقي عند هاليداي.

ولئن كانت هذه الأطر النظرية تعكس انشغال فيركلوف بتجسير العلاقة بين العالم النصي والعالم الاجتماعي، فإنها بالموازاة مع ذلك تعكس وعي الباحث بأهمية الدراسة اللغوية في فهم كيفية اشتغال الممارسة الخطابية وتأثيرها في البنية الاجتماعية، لكن ذلك لا يعني أن اللغة وحدها كافية لفهم العلاقة بين الخطاب والمجتمع؛ فالنصوص لا يمكن أن تُفْهَمَ أو تُحَلَّلَ بمعزل عن علاقاتها بالنصوص الأخرى وبالسياق الاجتماعي. لذلك، شدد فيركلوف على الحاجة إلى منظور بيتخصصي يمزج التحليل النصي بالتحليل الاجتماعي، وذلك بالتركيز على بعدين خطابيين هما: الحدث التواصلي ونظام الخطاب، بحيث "ينصرف تحليل الحدث التواصلي إلى تحليل السمات اللغوية، بينما يركِّزُ تحليل نظام الخطاب على السمات الخطابية، ويقومُ الباحثُ – بعد ذلك –بدراسة تأثير نظام الخطاب في البنية الاجتماعية بِنَاءً أو تفكيكا فتحويلًا .وبعبارة مختصرة يتساءل الدَّارِسُ ما إذا كان نظام الخطاب يُعِيدُ إنتاج البنية الاجتماعية أو يقوم بمقاومتها وتحويلها إلى بنية اجتماعية جديدة"[8].

ب . المقاربة التاريخية: لقد ارتبطت هذه المقاربة باسمين بارزين في حقل التحليل النقدي للخطاب هما: روث فوداك ومارتن رايزكل. وهي مقاربة تتخذ من جميع الخطابات التي تفصح بشكل صريح أو مضمر عن مظهر من مظاهر استعمال السلطة موضوعا لها، سواء كانت هذه السلطة ذات أبعاد اجتماعية أو ثقافية أو سياسية أو تربوية أو دينية أو قانونية أو علمية أو غيرها، ومن ذلك مثلا الخطابات التي ينتجها المدرسون والأطباء والبرلمانيون والخبراء والكتب المدرسية والكتب الدينية وغيرها. ووفقا للتصور النقدي الذي تتبناه روث فوداك ومارتن رايزكل فإنّ الاهتمام في المقاربة التاريخية ينصب على "دراسة الهويات التي تبنيها الخطابات السياسية والإعلامية واليومية إلى غير ذلك، وأثر هذه الهويات في المجتمعات المختلفة من حيث ممارسة السلطة ممارسة سلبية أو إيجابية، ومن حيث الآثار المحتملة السلبية والإيجابية في حياة الإنسان".[9]

ولإدراك هذه الغاية تسلك المقاربة التاريخية مجموعة من الخطوات الإجرائية حصرها مايكل رايزكل في ثمان خطوات هي:[10]

الخطوة الأولى: الاطلاع على الدراسات العلمية التي كتبت حول الموضوع المراد دراسته؛

الخطوة الثانية: جمع البيانات المتعلقة بالموضوع وتنظيمها لبناء سياق النص؛

الخطوة الثالثة: تَحْدِيدُ البيانات المراد تحليلها وإعادة كتابة المنطوق منها؛

الخطوة الرابعة: صِيَابَةُ فرضيات البحث وتحديد أسئلته بناء على المعطيات التي تم تجميعها.

الخطوة الخامسة: الاسترشاد بالتحليل الكيفيِّ بهدف تمحيص الفرضيات وتحديد مقولات التحليل؛

الخطوة السادسة: دِراسة تفصيلية لحالات محددة من حيث الكيف ثم الكم.

الخطوة السابعة: بلورة أفكار نقدية انطلاقا من النتائج التي أفرزتها عمليات تأويل حصيلة البحث.

الخطوة الثامنة: التطبيق العملي لنتائج التحليل متى كان ذلك ممكنا.

يتضح أن المقاربة التاريخية للخطاب تسلك خطوات إجرائية مضبوطة تضفي عليها طابع الدقة المنهجية والرصانة العملية المفترضة في كل بحث أكاديمي؛ فهي تنطلق بداية من فعل القراءة الموسعة للمنجز البحثي حول الموضوع المدرُوسِ، ثم استثمار حصيلة هذه القراءة لأجل استشكال الموضوع، وذلك بطرح سؤال إشكالي يكون مداره مشكلة ذات طبيعة اجتماعية، وانطلاقا من هذا السؤال تتم صِيَاغة فرضيات مناسبة وانتقاءِ مُتُونٍ معينة قصد تحليلها ونقدها من خلال اقتراح بدائل ممكنة لتجاوز المشكل الذي يطرحه الموضوع المدروسُ.

وعلى الرغم من الرصانة العلمية التي تميز التحليل التاريخي للخطاب، فإنه في رأي فوداك ورايزكل لا يخلو من بعض النواقص المحتملة، فمن بين الخصائص الدالة على رصانته "توجهه البيني الذي يسمح بتجنب القيود النظامية، واعتماده مبدأ التثليث الذي يتضمن تحركا شبه كلي تجاه موضوع البحث، (...)، وسماحه بتجاوز الإحصائيات الثابتة بالتركيز على إعادة البناء التعاقبي وتفسير التغير الخطابي (...)".[11] أما النواقص المحتملة فتكمن أساسا في تداخل المقاربة التاريخية للخطاب مع المقاربات النقدية للخطاب في جوانب كثيرة، وعدم أخذها بعين الاعتبار سلبيات هذا التداخل النظري الذي قد يسقطها في مشكلة الجمع بين مصادر عملية ونظرية غير متوافقة في مرجعياتها النظرية وتصوراتها المعرفية.

ج . المقاربة الإدراكية الاجتماعية: وهي مقاربة تجد أساسها في النموذج التحليلي النقدي الذي طوره تون فان ديك، وفيها يركز الباحث على الخطابات التي تنطوي على استخدام سيئ وغير متكافئ للسلطة الاجتماعية، بحيث يهتم بالكشف عن كيفية ممارسة المجموعات القوية للشطط في استعمال السلطة، وعواقب ذلك على العلاقات الاجتماعية ومصالح الأقليات، إذا عادة ما ينتج عن ذلك تكريس لمظاهر الهيمنة والتحكم والغطرسة والإخضاع الإيديولوجي واللامساواة. لذلك، شدد تون فان ديك على أن المبدأ الذي يتأسس عليه عمل المحلل النقدي للخطاب هو الالتزام بمصالح الأقليات والمجموعات المهيمن عليها، وذلك رغم الاتهامات بالتحيز التي يواجه بها البحث النقدي الملتزم سياسيا واجتماعيا، ما دامت "هذه الاتهامات ذاتها تحتاج إلى تحليل نقدي، لأنَّ عدم الالتزام سياسيا هو خيار سياسي أيضا".[12] إنَّ ما يسوغ التحيز إلى الأقليات في رأي فان هو أن الدراسة النقدية للخطاب قد "تسهم في تغيير النخب الرمزية (خطاب النخبة) أو تدفعها إلى التخلي عن ممارسات الخطاب اللاشرعي".[13]

ومن مقتضيات هذا التصور أن يمارس التحليل النقدي للخطاب ضمن منظور بيتخصصي واسع، يجمع على الأقل بين ثلاثة أبعاد أساسية حددها تون فان ديك في: الخطاب، والإدراك، والمجتمع.[14] والمقصود بالإدراك عنده هو "التفاعل بين الخطاب والمجتمع"[15]، إذ لا يمكن فهم كيفية تأثير البنى الاجتماعية في الخطاب بمعزل عن فهم كيفية تمثل الأفراد للأوضاع الاجتماعية وفقا للنماذج العقلية الخاصة بهم، ومن ذلك مثلا إدراكهم للنماذج السياقية والآثار المحتملة للخطاب وعلاقة اللغة بالإيديولوجيا. لهذا، اهتم فان ديك بالعلاقة الإدراكية التي تتوسط البنيات الخطابية والبنيات الاجتماعية مركزا على ثلاثة مفاهيم أساسية هي: السياق والإيديولوجيا والمعرفة. وقد أشار الأزهر الزناد إلى أن هذا التصور الإدراكي يمتح من المقاربة الوظيفية النسقية عند هاليداي، وذلك بارتكازه على الوظائف الثلاث: الوظيفة الاستحضارية التي تعني كيفية تمثل العالم في الذهن، والوظيفة التفاعلية التي تعني تفاعل الأفراد في المجتمع، والوظيفة النصية المتمثلة في اعتبار النصوص أحداثا تواصلية ذات عناصر قائمة داخل بنية متماسكة ومنسجمة.[16]

2.1. منظور التحليل النقدي للخطاب لإنتاج سلطة الخطاب ومقاومتها

شكلت العلاقة بين الخطاب والسلطة مبحثا مركزيا في التحليل النقدي للخطاب، بما هو منظور يضع ضمن أولوياته دراسة كيفية إنتاج السلطة في الخطاب، وآثارها المادية والمعنوية في الواقع، ذلك لأنَّ السلطة المقترنة بالممارسة الخطابية لا تتحقق في عوالم متخيلة، وإنما ترتبط بالواقع اليومي للفرد، وتحدث آثارها المادية المحسوسة في شتى مجالات الحياة البشرية. وقد اتفق رواد هذا الحقل المعرفي على

أنَّ سلطة الخطاب تجسِّد في كثير من سياقاتها واستعمالاتها أشكالا من الهيمنة والسيطرة والتحكم والتبعية والانصياع. فالأعراف اللغوية التي يتأسس عليها الخطاب تُعَدُّ في منظور التحليل النقدي للخطاب "ذات علاقة مزدوجة بالسلطة، إذ إنها من ناحية تتضمن أشكال الاختلاف في السلطة، ومن ناحية أخرى تنشأ من علاقات محددة للسلطة، وتنشئها أيضا".[17]

إنَّ الأعراف اللغوية المَبْنِيَة للخطاب تعكس بشكل أو بآخر استخداما للسلطة، وإنتاجا لها في سياقات التفاعل بين مستعملي اللغة. فهي تمثل مصدرا لأشكال الهيمنة والقوة والسيطرة التي يُنشئها المتكلم في علاقته بالمخاطب من جهة، وتنبع من علاقات سلطوية قائمة بينهما من جهة أخرى. تتأتى هذه العلاقات السلطوية في الغالب من خلفيات اجتماعية أو ثقافية أو إيديولوجية أو عرقية أو غيرها، تترك أثرها في الممارسة الخطابية. إنَّ سلطة الخطاب، وفقا لهذا المنظور، تتخذ طابعا نسقيا شموليا، يتجاوز العلاقة البين ذاتية بين المتكلم والمخاطب، ليشمل الأعراف اللغوية والمنظومة الاجتماعية والفكرية والثقافية التي ينتسبان إليها، لا سيما أنَّ التواصل اللغوي يتحقق دوما في إطار هذه المنظومة التي تفرض قيودها عليه، فتترك آثارا في مستوى الخطاب تتخذ في الغالب بعدا سلطويا. ومن أمثلة هذه القيود العلاقة بين الأستاذ والطالب؛ فالقيود المهنية والقانونية والتربوية المفروضة على الطالب لا تتضمن أية سيطرة مباشرة يمارسها الأستاذ، لكن هذه القيود تفرض أن تكون جميع أفعال الكلام التوجيهية صادرة عن الأستاذ، مما يعني أنَّ ثمة سلطة خطابية غير مباشرة يحوزها الأستاذ في علاقته بالطالب.

وإذا كان جل محللي الخطاب النقديين يربطون مفهوم سلطة الخطاب بتكريس أشكال الهيمنة والسيطرة واللامساواة وإضفاء الشرعية عليها، فإنَّ فاولر وفريقه (1979) حاولوا حصر المفهوم النظري لسلطة الخطاب في الدلالة على "السيطرة".[18] وقد أعطى فيركلوف مثالا لمفهوم السيطرة بالعلاقة بين الطبيب والطلاب؛ فالطبيب، في إطار هذه العلاقة الخاضعة لأعراف مهنية وقانونية، "يشغل فعلا موقع السيطرة، ولو من طريق غير مباشر، إذ إن المشاركين من موقع السلطة يتمتعون بمزية تحديد نوع أو أنواع الخطاب الذي يمكن أن ينهل منه بصورة مشروعة".[19] أما تون فان ديك فقد مثل لمفهوم السيطرة بعنصرية خطاب النخبة تجاه المهاجرين والأقليات[20]؛ فالنخبة تعطي اهتماما كبيرا لهذه الفئة في خطاباتها البرلمانية والإعلامية والعلمية والمدرسية وتخوض كثيرا في المشكلات التي يسببونها، لكنها بالمقابل تعطي قليلا من الاهتمام للمشكلات التي تسببها العنصرية في حقهم.

ولما كانت الممارسة الخطابية في السياقات التواصلية المختلفة تقوم على مكونات لغوية مثل: المفردات، والجمل، والنصوص، وأخرى غير لغوية مثل: الألوان، والرموز، والإشارات، فإنَّ ذلك يجعلنا نسلم بأنَّ الوعي بسلطة الخطاب لا يتحقق إلا من خلال مقاربة نقدية لمختلف الظواهر اللغوية والسيميائية القائمة في الخطاب، مما يعني أنَّ الخطاب يتحدد بوصفه إطارا جامعا للأنظمة اللغوية والسيميائية التي تشتغل بشكل نسقي لأجل تحقيق السلطة. بَيْدَ أنَّ ذلك لا يعني أنّ العلاقات الاجتماعية التي تُنشِئُها سلطة الخطاب تقتصر على الأنظمة اللغوية والسيميائية فحسب، بل تتأتى أيضا عبر أشكال وصور أخرى ذات طبيعة مادية كالقوة والعنف والمنع والعنصرية، وغيرها من الأشكال السلطوية المادية التي لا تخطئها العين.

من هنا، كان التمييز بين سلطة الخطاب والسلطة المادية منطلقا إجرائيا في التحليل النقدي للخطاب، وذلك على الرغم من أنَّ سلطة الخطاب تكون أحيانا مقترنة بالسلطة المادية، وقائمة عليها في سعيها نحو الهيمنة والسيطرة؛ فسلطة الخطاب تكون في أحوال مخصوصة "متبوعة أو مصحوبة أو مسبوقة أو متزامنة مع السلطة المادية، فهما، رغم تمايزهما، مترابطان بأكثر من وجه، ويندر الاقتصار على استخدام إحداهما في صورتها النقية لمدى زمني طويل"[21].

إنَّ سلطة الخطاب وفقا لهذا المنظور لا تقتصر على لغة الخطاب فحسب، بل إنها تتأتى أيضا من أنساق خارجية تمارس تأثيرها على اللغة، لهذا أشار فيركلوف إلى أن دراسته تركز على جانبين من جوانب علاقة السلطة باللغة هما: "السلطة في داخل الخطاب والسلطة من وراء الخطاب"؛[22] ويعزى هذا الاهتمام بالأساس إلى الطابع الزئبقي لمفهوم السلطة، إذ يصعب ضبطه وحصره في نقطة

محددة؛ إنه بتعبير عماد عبد اللطيف كائن أثيري يوجد في كل مكان، ويتجلى في كل شكل، ولا يعرف الاستقرار والثبات، ويجيد التخفي.[23]

لقد تنبه محللو الخطاب النقديون إلى الأبعاد السلطوية التي ينطوي عليها الخطاب، سواء تحققت هذه السلطة من داخل الخطاب أو من خارجه، فبذلوا قصارى جهودهم للكشف عن كيفية تكريسها للسيطرة وتأثيراتها على العلاقات الاجتماعية، وأيضا كيفية مقاومتها وتجنب آثارها السلبية؛ لهذا، شدد فيركلوف على أنَّ معالجته النقدية للخطاب تلتمس التحسيس بأهمية اللغة في إنشاء علاقات السلطة الاجتماعية والحفاظ عليها، وتتوخى توعية الناس بكيفية سيطرة بعضهم على بعض بواسطة اللغة[24]. كما زكّى تون فان ديك هذا التوجه اللساني النقدي حين حدَّد هدف دراسته النقدية للخطاب في تحليل الطريقة التي يُنشِئُ بها الخطاب سلطته، وإبراز كيفية توظيفها على نحو سيئ وغير مشروع، يُفضي إلى تكريس هيمنة جماعة ما أو نخبة ما في مجتمع معين[25]. فالوعي باستخدام الخطاب استخداما سلطويا في من شأنه أن يُكسب الفئات المتضررة قدرة على مقاومة الإخضاع الإيديولوجي، والتحرر من مختلف أشكال الظلم والقهر واللامساواة التي تكرِّسها الممارسة الخطابية في المجتمع.

أشار تون فان ديك إلى أن التلاعب يشكل أحد المفاهيم المعبرة عن سوء استخدام السلطة الخطابية؛ فالمقصود بالتلاعب عنده هو "الممارسة التواصلية والتفاعلية التي تمكن المتلاعب من السيطرة على الآخرين، وعادة ما تكون هذه السيطرة رغما عن إرادتهم أو ضد مصلحتهم".[26] فالتلاعب بالعقول ليس سوى وجه من وجوه الاستغلال السيئ لسلطة الخطاب. لعل ذلك ما جعل مسألة مقاومة هذه السلطة همًّا مشتركا بين رواد التحليل النقدي للخطاب. لكن هذه المقاومة لن تكون ذات جدوى إذا لم يكتسب الفرد مناعة قبلية تمكنه من التفاعل مع سلطة الخطاب بالحيطة والحذر، وبالتالي، تمكنه من تجنب مختلف تداعياتها السلبية عليه.

وطبعا، ما دامت المناعة ضد سلطة الخطاب قابلة للاكتساب، فإنَّ ذلك ينم عن أهمية الجانب التربوي في هذا الصدد، بحيث يمكن استغلال الأدوار التربوية لمؤسسات التنشئة الاجتماعية في اكتساب هذه المناعة، كالأسرة والمدرسة والإعلام وغيرها، لأنها مؤسسات يجري استغلالها أيضا من طرف المجموعات المهيمنة التي تستغل السلطة من أجل السيطرة على الآخرين؛ بحيث "يمكن لهذه المجموعات المهيمنة القيام بذلك بعدة طرائق، كالإقناع وتقديم المعلومات والتعليم والتوجيه التربوي وغيرها من الممارسات الأخرى التي ترمي إلى التأثير في معارف المتلقين ومعتقداتهم وأفعالهم".

من هنا، يبرز دور المدرسة في كسب الرهان التربوي المتعلق بإكساب الفرد مناعة قوية ضد الآثار السلبية المترتبة عن سلطة الخطاب في السياقات المختلفة؛ ونظن أنَّ هذا الدور يكمن أساسا في تنمية المهارات الحياتية للفرد، ذلك لأنَّ تنمية هذه المهارات بمختلف أصنافها (المعرفية، السلوكية، الانفعالية) تمنح الفرد قدرة على التعامل الإيجابي مع مختلف المشكلات التي يواجهها في حياته اليومية، بما فيها المشكلات التي تترتب على الاستغلال السيئ لسلطة الخطاب. فما المقصود بالمهارات الحياتية؟ وأين تكمن أهميتها؟ وما أصنافها؟

2. المهارات الحياتية: مفهومها، أهميتها، أصنافها

1.2. تعريف المهارات الحياتية

يشير مفهوم المهارات الحياتية إلى مجموعة من القدرات التي تخول للفرد القيام بسلوكات إيجابية تعكس التعامل الناجح والفعال مع مختلف المواقف الحياتية التي تواجهه. والمهارات بشكل عام ليست معطى طبيعيا جاهزا، بل إنها حصيلة سيرورة تربوية، "إنها شيء يمكن تعلمه أو اكتسابه أو تكوينه لدى المتعلم عن طريق المحاكاة والتدريب"،[27] بمعنى أنها تنمو وتتطور في سياق التنشئة الاجتماعيّة التي تضطلع بها الأسرة والإعلام والمدرسة وغيرها. وبذلك، فمفهوم المهارات الحياتية يقتضي أن يكون هناك تكامل بين المدرسة

والحياة من خلال ربط المضامين والبرامج التعليمية باحتياجات المجتمع ومستجداته المختلفة؛ فالمدرسة لم تعد فضاء لتلقين المعارف فحسب، بل أصبحت تضطلع بوظائف إستراتيجية من خلال تأهيل المتعلم لأداء أدوار إيجابية في المجتمع، بشكل قوامه الاعتماد على النفس، واتخاذ القرارات المناسبة، والقدرة على حل المشاكل، والتفكير السليم، والثقة في النفس، وتحمل المسؤوليات الشخصية والاجتماعية، وغيرها من السلوكات التي تعكس التكيف الإيجابي للفرد مع ذاته ومحيطه الاجتماعي.

إن المفهوم الذي سقناه للمهارات الحياتية يجد صداه في مجموعة من التعريفات التي حاولت ضبط المفهوم من الناحية الاصطلاحية؛ فقد عرفها معجم المصطلحات التربوية بأنها المهارات التي تساعد الأطفال على التكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه، والتي تركز على النمو اللغوي والطعام وارتداء الملابس والقدرة على تحمل المسؤولية والتوجيه الذاتي والمهارات المنزلية والأنشطة الاقتصادية والتفاعل الاجتماعي،[28] وعرفها والترمير Waltermire بأنها قدرة الأفراد على التعامل بشكل إيجابي مع مشكلات الحياة المتعددة[29]، وهو التعريف نفسه الذي ساقه ليبرمان Lieberman بأن اعتبرها قدرة الفرد على حل المشكلات ومواجهة الصعوبات التي تعترضه، والرغبة في تغيير أسلوب حياة الفرد والمجتمع.[30]

ولئن تعددت التعريفات التي سيقت للمهارات الحياتية، فإن الجامع بينها هو أنها تتجاوز تلك النظرة التربوية التقليدية لتي تؤمن بمركزيّة المعارف في سيرورة التعلمات؛ فالمهارات الحياتيّة وفقا للمنظور الجديد تنشد إكساب المتعلم في مرحلة شبابه سلوكيات سليمة في علاقته بذاته ومحيطه، وذلك من خلال الجمع بين المعارف والقدرات والمهارات التكي اكتسبها خلال مساره الدراسي والجامعي، وهي سلوكيات يفترض أن تعكس قدراته على إدارة حياته والتعايش مع متطلباتها والتعامل الإيجابي مع مشكلاتها والتكيف المستمر مع تحولاتها والتواصل مع الآخرين بشكل فعال. إن المهارات الحياتية بهذا المعنى ركيزة أساسية في حياة الفرد، لا يمكن الاستغناء عنها في الأدوار التربوية لمؤسسات التنشئة الاجتماعية، لا سيما الأدوار التي تؤديها أنشطة الحياة المدرسية.

2.2. أهمية المهارات الحياتية في أنشطة الحياة المدرسية

إذا ربطنا التعريفات التي سقناها للمهارات الحياتية بالتحولات العميقة التي يشهدها المجتمع المعاصر في ظل التعقيدات والتحديات التي تطرحها الثورة التكنولوجية والمعلوماتية في كافة المجالات، نستطيع القول إنَّ استغلال أنشطة الحياة المدرسية في اتجاه تنمية المهارات الحياتية للفرد أضحى ضرورة حتمية لا محيد عنها؛ فلم يعد مقبولا أن تبقى المدرسة حبيسة البرامج والمناهج التقليدية الهادفة إلى تطوير القدرات المعرفية للمتعلمين بالتركيز على الذاكرة، بل إن الإنسان المعاصر في حاجة ماسة إلى مدرسة عصرية تستجيب لحاجياته الأساسية التي فرضتها تحولات العصر، وفي مقدمتها الحرص على تنمية مهاراته الحياتية بأبعادها المعرفية والسلوكية والوجدانية في جميع المراحل التعليمية التي يقطعها في مشواره الدراسي والجامعي، مما يسمح له في المستقبل بتدبير حياته على نحو أفضل، ويجنبه كثيرا من المخاطر التي تحدق به في مجتمعنا المعاصر.

يلزم عن ذلك أنَّ إدماج المهارات الحياتية في أنشطة الحياة المدرسية له انعكاسات إيجابية على مستقبل الفرد، يمكن إبراز بعض معالم هذه الانعكاسات في ما يلي:

- إن توظيف إستراتيجيات التدريس التي تتمحور حول المتعلم، مثل إستراتيجية التعلم النشط، من شأنها أن تنمي في المتعلم مهارات سلوكية ووجدانية تخول له التعامل مع مواقف الحياة المختلفة ومواجهة التحديات اليومية متسلحا بالثقة في النفس والقدرة على اتخاذ القرار والتفكير الناقد.

- تعتبر الطفولة المبكرة مرحلة خصبة لبناء المهارات الحياتية وتنميتها، لأنها مرحلة تتيح اعتماد بعض الطرق التعلمية التي تربي الطفل على التصرف الحكيم والرزين عند مواجهة مشكلة ما، فيحمي نفسه من أي خطر يحدق به، ومن هذه الطرق التعليم بواسطة اللعب أو التشخيص المسرحي أو القصص الحاملة لمغزى.
- تتيح الحياة المدرسية للمتعلم الانخراط في النوادي التربوية، بما هي فضاءات تهدف إلى تنمية المهارات الحياتية للمتعلم من خلال تقوية شعوره بالانتماء للجماعة، وتشجيعه على المبادرة الفردية، وتربيته على العمل الجماعي والتعاون وقبول الاختلاف. فهذه المهارات تؤهل المتعلم للاندماج الإيجابي في المحيط السوسيومهني حينما يصير شابا بالغا.
- إن مجموع الأنشطة التربوية المتعلقة بالفعل التواصلي (التعبير الشفهي، التعبير الكتابي، إلقاء العروض، إلقاء الخطب، المناقشات، المناظرات،...) كفيلة بتنمية مهارة الاتصال الفعال التي تسمح للفرد بالتفاعل مع الآخرين والإصغاء الجيد والتعبير عن المواقف وإبداء الملاحظات.
- إنَّ الأنشطة البيئية والصحية التي يقوم بها المتعلم في إطار الحياة المدرسية تسهم بدورها في تنمية مهاراته الحياتية، لأنها تنمي فيه السلوكات الإيجابية تجاه البيئة، كما تكسبه القدرة على التصدي لمختلف الأشياء والظواهر التي تنطوي على مخاطر صحية.
- المهارات الحياتية المكتسبة من خلال أنشطة الحياة المدرسية تكسب الفرد الثقة في النفس، وتشعره بالراحة والرضا عن أفعاله، وتمكنه من القيام بأعماله على الوجه الأمثل، مما يكسبه حب الآخرين وتقديرهم، وتزيد من حافزية التعلم والمبادرة والإبداع، كما أنها تعطى معنى للتعلمات التي يكتسبها المتعلم من خلال دورها في تجسير العلاقة بين المدرسة والواقع.
- تشكل التربية على قيم المواطنة وجها من الوجوه الإيجابية للأدوار التي تؤديها تنمية المهارات الحياتية في فضاء الحياة المدرسية؛ فالأنشطة التربوية والترفيهية التي تنظمها النوادي المدرسية تنمي في المتعلم الشعور بالولاء للوطن والاعتزاز بالانتماء إليه والمشاركة في الحياة العامة واحترام القانون.

3.2. أصناف المهارات الحياتية

لقد أدى تباين التحديد الاصطلاحي للمهارات الحياتية إلى وضع الباحثين والمهتمين بمجال التربية تصنيفات متعددة للمفهوم. ويعزى ذلك بالأساس إلى أنَّ "تصنيف المهارات الحياتية لمجتمع ما يتم في ضوء طبيعة العلاقة التبادلية بين أفراده، مما يؤدي إلى التشابه في نوعية بعض المهارات اللازمة للإنسان في العديد من المجتمعات، والفئات المختلفة من أفراد المجتمع الواحد، كما تختلف عن بعضها تبعا لاختلاف طبيعة وخصائص المجتمع."[31] ولسنا هنا في حاجة إلى تعقب مجموع التصنيفات التي سيقت للمهارات الحياتية في مظانها ضمن الأبحاث والدراسات التربوية والدلائل المرجعية التي أصدرتها بعض المنظمات والمؤسسات الدولية المهتمة بحقل التربية مثل: منظمة اليونيسيف ومنظمة الصحة العالمية ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية وبعض وزارات التربية الوطنية والتعليم بالعالم العربي وغيرها، وإنما سنكتفي بالتصنيف الذي يميز بين ثلاثة أصناف كبرى للمهارات الحياتية هي: المهارات الاجتماعيّة، والمهارات الإدراكية، والمهارات العاطفيّة[32]. وقد اخترنا هذا التصنيف بحكم استجابته لأمرين أساسيين: أولهما أنه تصنيف مناسب لكل الثقافات ومنسجم إلى حد كبير مع التصنيف الذي أخذت به منظمة اليونيسيف ومنظمة الصحة العالمية، وثانيهما أنه يضم المهارات الأربع التي نتخذها موضوعا للاشتغال وهي: مهارة الثقة بالنفس، ومهارة التحكم في العواطف، ومهارة التفكير الناقد، ومهارة اتخاذ القرار.

1.3.2.المهارات الاجتماعية

تعرف المهارات الاجتماعية تعريفات عديدة منبثقة من طبيعة هذه المهارات، كونها تختلف باختلاف القيم السائدة في كل مجتمع، إذ ثمة سلوكات تساعد على الاندماج الاجتماعي في مجتمعات معنية، لكنها مرفوضة في مجتمعات أخرى. مما يجعل مسألة نمذجة المهارات الحياتية في مقولات بعينها أمرا مستحيلا، ولعل ذلك ما أفضى إلى تعدد التعريفات الموضوعة لها. ومن ضمن هذه التعريفات ما أورده جريشام Gresham بأن اعتبرها "مجموعة من القدرات التي تطوّر علاقات اجتماعية إيجابيّة، وتساهم في قبول الزملاء وتطوير الصداقات، وتقود إلى تكيّف نفسي مرضي، وتسمح للطلبة بالتكيّف وتبنّي متطلبات البيئة الاجتماعيّة".[33] معنى ذلك أن المهارات الاجتماعية تتحدد في مجموعة من السلوكات التي تعكس التفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي، كأن يبادر الفرد إلى المشاركة في الأنشطة الاجتماعية، ويقدم المساعدة والنصائح للآخرين، ويطلب العون عند الحاجة، ويحرص على مبدأ التأدب واعتبار التهذيب في المعاملة. ويجد هذا التحديد صداه في التعريف الذي ساقه مانو باليجار Baligar بأن اعتبرها "سلوكيات شخصية تساعد الفرد في المجتمع، وتحافظ على التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين، فهي تمثل اللبنات الأساسية لإقامة علاقات شخصية والمشاركة الفعالة والتعاون والاندماج مع الأقران وغيرهم".[34]

ولما كانت المهارات الاجتماعية تختلف باختلاف الأنساق الاجتماعية والقيم السائدة فيها، أي باختلاف إدراك الفرد لكل سلوك وتمثله الاجتماعي له، فإنَّ ذلك جعل التعريفات المخصوصة للمهارات الحياتية تتراوح بين الطابع السلوكي والطابع المعرفي.[35] لكن بعض الباحثين، ومنهم مكفال (1982) وفيرنهام (1983) Furnham وروناالدريجيو (1990)، دعوا إلى ضرورة التكامل بين المظهر المعرفي والمظهر السلوكي في تعريف المهارات الاجتماعية، لأن العمليات المعرفية الإدراكية متضمنة في السلوك الاجتماعي. لهذا، تعرف المهارات الاجتماعية أيضا بأنها "السلوكات الكلية المعرفية التي يستخدمها الفرد في تفاعلاته مع الآخرين، والتي تتراوح بين السلوكات غير اللفظية والسلوكات اللفظية المعقدة".[36]

وتضم المهارات الاجتماعية مهارات العلاقات بين الأشخاص والمهارات التواصلية، وتندرج ضمنها، حسب بياتريس لومبوي Béatrice Lamboy، المهارات الفرعية التالية:[37] مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي (الإنصات الفعال، التعبير عن المشاعر، القدرة على العطاء ,خذ صدى المعلومات...)، ومهارة المقاومة والتفاوض (إدارة الخلافات، إثبات الذات، القدرة على مقاومة ضغوط الآخرين)، ومهارة التعاطف (القدرة على فهم حاجات الغير ووجهة نظره)، ومهارة التعاون (العمل ضمن فريق)، ومهارة كسب التأييد (الإقناع والتأثير).

2.3.2. المهارات الإدراكية / العقلية

يتضح من التسمية الاصطلاحية للمهارات الإدراكية أنها تهم الجانب العقلي الإدراكي للفرد؛ فهي تشير إلى قدرة العقل البشري على التفاعل السريع مع المعلومات والأفكار والحقائق والمفاهيم والمبادئ وغيرها من الأشياء التي تكتسي طابعا مجردا. لهذا، عرفها بعض الباحثين بأنها "وسيلة تجعل الفرد نشيطا وفاعلا خلال اكتساب المعلومات والحقائق والمفاهيم والقيم والمبادئ".[38]إنها مهارات تمكن الفرد من القيام بالأنشطة العقلية المرتبطة بشكل وثيق بالفهم السريع للمجردات والقدرة على حل المشكلات المعقدة.

ولما كانت المهارات الإدراكية مرتبطة بالقدرات العقلية للفرد (الذاكرة، الإدراك، الذكاء، الحدس، التمثل، التعلم،...)، بحيث يكون مركزها هو العقل البشري، فإنها تكون موجودة معه بنسبة معينة منذ ولادته وتنمو مع مرور الزمن؛ فالبشر بشكل عام يمتلكون القدرة على النمو العقلي والفكري بمجرد ولادتهم، بدءا من المرحلة العمرية التي يسميها جان بياجيه "مرحلة الإدراك الحسي"[39]، بما

هي مرحلة تتم فيها معرفة الأشياء انطلاقا مما نحصل عليه من الاتصال المباشر بالعالم، أي الاتصال الحسي الحركي الذي يشكل قاعدة للنمو العقلي والفكري في المرحلة العمرية الأولى.

تشمل المهارات الإدراكية "مهارات اتّخاذ القرار وحلّ المشكلات، ومهارات التفكير الناقد والتقييم الذاتي التي تنطوي على القدرة على تحليل تأثير وسائل الإعلام والأقران، والوعي بالقيم والمواقف والمعايير والمعتقدات والعوامل التي تؤثّر فينا، وكذلك القدرة على تحديد مصادر المعلومات الملائمة".[40] أما دليل اليونيسيف فيميز بين أربع مهارات إدراكية هي: التفكير الإبداعي، والتفكير النقدي، واتخاذ القرار، وحل المشكلات. والجامع بين هذه المهارات أنها غير قابلة للملاحظة المباشرة، بل يتم قياسها عن طريق التنبؤ والتخمين من خلال السلوك الملاحظ الذي يظهره الطفل أو الفرد بصفة عامة.

3.3.2. المهارات العاطفية / الوجدانية

تشكل العاطفة عاملا أساسيا مؤثرا في توجيه السلوك البشري منذ المراحل الأولى للعمر؛ فهي تمثل مهارة حياتية تمكن الفرد من بناء علاقات إيجابية مع محطيه وضبط مواقفه العاطفية وإدارتها والسيطرة عليها، بشكل يعكس قدرته على التعامل الإيجابي مع مختلف المواقف والوضعيات التي تستثير عواطفه، وقدرته على تقديم الحلول الملائمة والمبتكرة لتجاوزها؛ فامتلاك الفرد للمهارة العاطفية معناه أنه قادر على أن يفرح أو يغضب من الشخص المناسب، وبالقدر المناسب، وفي الوقت المناسب، وللهدف المناسب. وبالتالي، فهي مهارة يمكن قياسها من خلال الملاحظة الحسية المباشرة، بحيث تتجلى في تعامل الشخص مع المواقف العاطفية بالأناة والتروي والتبصر والحكمة وضبط النفس حرصا على مصلحته ودرءا لكل المشاكل التي قد تعود عليه بالضرر. ولهذا السبب بالذات وصف دانيال جولمان المهارة العاطفية بأنها تمثل مظهرا لما يسمى "الذكاء العاطفي".[41]

إنَّ ارتباط العاطفة بأنواع الذكاء البشري الذي يشمل في نظر هوارد جاردنز (2004) ذكاءات متعددة (الذكاء اللغوي، الذكاء الرياضي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الجغرافي...)[42]، يقتضي أنها تشتغل بشكل نسقي مع المهارات الإدراكية والمهارات الاجتماعية لتحقيق التفاعل الإيجابي مع مختلف المواقف والسلوكات والمعلومات والأفكار الناجمة عن احتكاكنا بالعالم؛ فحتى وإن كانت للفرد قدرات معرفية هائلة (مهارات إدراكية)، تخول له حل المشكلات المجردة والمعقدة التي يواجهها، فإنه قد لا يدرك هذه الغاية في غياب الذكاء الوجداني الذي يضمن له التوازن النفسي والتحكم في العواطف والقدرة على التعامل مع الضغوط والانفعالات؛ فالتفكير يتأثر تأثيرا ضارا نتيجة للإثارة والتوتر، كما أن الإنسان حين يتوتر لا يستطيع التذكر أو اتخاذ قرارات واضحة، لهذا يقال: "إن الضغط العصبي يصيب الناس بالغباء".[43] ومن جانب آخر، فإنَّ قدرتنا على العطاء ضمن فريق عمل (مهارات اجتماعية) لا تتأتى إلا إذا توافرت لدينا القدرة على التحكم في تدفق مشاعرنا أثناء العمل، وأدركنا حقيقة مشاعرنا العميقة بالنسبة إلى أفعالنا، "فلك أن تتصور الفوائد التي يجنيها العمل إذا توافرت لدينا المهارة في قدرتنا الأساسية المتناغمة مع مشاعر من نتعامل معهم، وكيف نكون قادرين على معالجة الخلافات حتى لا تتصاعد".[44]

وقد ذهب بعض الباحثين إلى أن المهارات العاطفية تضم "مهارات تعديل المشاعر، وهي التحكم في الغضب والقلق والقدرة على مواجهة الخسارة وسوء المعاملة والصدمات، ومهارات مقاومة الضغط التي تنطوي على التحكم في الوقت والتفكير الإيجابي وتقنيات الاسترخاء، ومهارات تعزيز الثقة في النفس وتقدير الذات والتقييم الذاتي والتعديل الذاتي".[45]

تجد أصناف المهارات الحياتية الثلاثة (الاجتماعية، الإدراكية، العاطفية) صداها في منظور التحليل النقدي للسلوك الخطابي، وتحديدا في المقاربة الإدراكية الاجتماعية التي يتبناها تون فان ديك، باعتبارها مقاربة تقر بأن الإدراك قائم في "التفاعل بين الخطاب والمجتمع"[46]، مما يعني أن فهم السلوكات الاجتماعية والتفاعل معها، بما فيها السلوك اللفظي (الممارسة الخطابية)، لا يمكن أن يتم

بمعزل عن فهم كيفية تمثل الأفراد للأوضاع الاجتماعية وفقا للنماذج العقلية الخاصة بهم. مما يعني أن هذه المقاربة تؤمن بأن العمليات الإدراكية متضمنة في الممارسة الخطابية التي تمثل سلوكا اجتماعيا، سواء في حالة إنتاج السلطة من خلال الرغبة في السيطرة أو في حالة مقاومتها من خلال استغلال الفرد لمهاراته الحياتية، بما فيها المهارات الاجتماعية.

وما دامت سلطة الخطاب وفقا لهذا المنظور لا تقتصر على لغة الخطاب فحسب، بل إنها تتأتى أيضا من أنساق خارجية تمارس تأثيرها على الخطاب، ومن ضمنها الجوانب العاطفية للذات المشاركة في الخطاب إنتاجا أو تلقيا، فإنَّ ذلك مؤداه أنَّ المهارات العاطفية للفرد تشتغل بشكل نسقي مع باقي المهارات في التعامل الإيجابي مع الآثار السلبية المترتبة عن الاستعمال السيئ لسلطة الخطاب؛ فالتلاعب الخطابي مثلا، باعتباره وجها من وجوه الاستغلال السيئ لسلطة الخطاب، قد يرتكز في بعض السياقات على تجييش العواطف وتعطيل أدوار العقل قصد السيطرة على الطرف المتلاعب به، ولدرء الآثار السلبية لهذه الإستراتيجية الخطابية يحتاج المرء إلى توظيف مهاراته العاطفية التي تخول له التحكم في تدفق مشاعره والتعامل مع أشكال التلاعب بالأناة والتروي والتبصر والحكمة وضبط النفس.

3. التربية على المهارات الحياتية ودورها في مقاومة سلطة الخطاب

1.3. مهارة الثقة في النفس ومقاومة سلطة الخطاب

تندرج مهارة الثقة في النفس ضمن المهارات العاطفية التي تؤثر بشكل كبير في توجيه السلوك البشري وقيادته نحو تحقيق النجاح. وتستمد هذه المهارة أهميتها من كونها مظهرا من مظاهر السلامة الصحية النفسية للفرد، ذلك لأنها تبعث في نفسية الفرد طاقة إيجابية قوامها التفاؤل تجاه الحياة والشعور بالاعتزاز والارتياح والفخر والرضا تجاه الذات، كما تنزع عنه مظاهر الخوف والتردد والخجل التي تكون عادة سببا مباشرا في الفشل الاجتماعي، كالفشل في التواصل مع المحيط وأداء المهام المهنية وبناء علاقات دائمة مع الآخرين.

يلزم عن ذلك أن الثقة في النفس تعني إيمان الفرد بقدراته ومؤهلاته وإمكاناته وقراراته وأهدافه دون إفراط ولا تفريط، أي أن الثقة في النفس تنبني على مبدأ تقدير الذات، لكن دون الوقوع في الغرور المرضي المؤدي إلى التمركز حول الذات بمعزل عن العالم. وطبعا، هذا التقدير للذات يدفع الأشخاص الآخرين إلى التحلي بالتقدير والاحترام تجاه الشخص الواثق بنفسه. وما دامت الثقة في النفس تضبط علاقة الفرد بذاته ومحيطه، فإنها بذلك تتأتى عن طريق التنشئة الاجتماعية، بحيث يتربى عليها الفرد من خلال التأثيرات التي تمارسها مؤسسات التنشئة الاجتماعية، سواء داخل المدرسة عبر الأنشطة التعليمية التعلمية وأنشطة الحياة المدرسية، أو داخل الأسرة عبر التغذية السيكولوجية التي يمارسها الأبوان، أو داخل المجتمع عبر الأدوار التي يؤديها الإعلام والأقران في توجيه السلوك الفردي.

فإذا اكتسب الفرد الثقة في نفسه من خلال التنشئة الاجتماعية، فإنه يصير قادرا على مواجهة مختلف الضغوطات والمشاكل والصعاب التي قد يواجهها في علاقته بذاته ومحيطه، وقادرا على التمييز بين السلوكات والظواهر التي تعود عليه بالنفع أو الضرر، وقادرا على فعل المبادرة التي يحتاجها في تدبير حياته الشخصية والمهنية. من هنا، يكون اكتساب المتعلم لمهارة الثقة في النفس مدخلا أساسيا من مداخل تنمية المهارات الحياتية بمختلف أصنافها (المعرفية، السلوكية، الانفعالية)، لأنها تمنح هذا المتعلم في مرحلة شبابه قدرة على استثمار مؤهلاته وإمكانياته في التعامل الإيجابي مع مختلف المشكلات التي يواجهها في حياته اليومية، بما فيها المشكلات التي تترتب على الاستغلال السيئ لسلطة الخطاب الذي عرجنا على بعض مظاهره في المحور الذي أفردناه لحقل التحليل النقدي للخطاب. فكيف يمكن تربية المتعلم على استثمار مهارة الثقة بالنفس في مقاومة سلطة الخطاب؟

تتجه الأنشطة التعليمية التعلمية وأنشطة الحياة المدرسية المتحورة حول تنمية مهارة الثقة في النفس نحو تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية؛ ففضلا عن سعيها نحو التعريف بمهارة الثقة في النفس وبيان دورها في تحقيق النجاح ومواجهة مشاكل الحياة والوقاية من المواد المؤثرة عقليا، تسعى أيضا إلى "تثمين الثقة بالنفس باعتبارها تيسر مقاومة الضغوط والإغراءات على حد سواء".[47] وطبعا، فإنّ هذه الضغوط والإغراءات يواجهها المتعلم داخل أسوار المدرسة خلال فترة تمدرسه وخارجها في مراحله العمرية اللاحقة، وقد تمارس عليه إما بوسائل مادية (العنف الجسدي، الأسلحة، المؤثرات العقلية، السجن، الأموال، التجويع...) أو بوسائل معنوية (التلاعب الخطابي، الاستغلال، الإقصاء، التبعية، التحكم، العنصرية...).

ولما كانت سلطة الخطاب تمثل وجها من وجوه الاستغلال السيئ للسلطة بواسطة الوسائل المعنوية، أي وجها لاستعمال الضغوط والإغراءات بواسطة الإستراتيجيات الخطابية، فإن ذلك يقتضي اختيار الأنشطة التربوية التي تستهدف بناء الثقة في النفس وتعزيز دورها في مواجهة هذه الضغوط والإغراءات؛ كأن يتم التركيز في خضم الأنشطة التربوية على توعية المتعلم بآليات اشتغال الخطاب وكيفية إنتاجه للسلطة.

فإذا أردنا توعية المتعلم بكفية اشتغال الخطاب الإعلامي مثلا، فإنَّ ذلك يقتضي أن نتجرد من المناهج التي تقتصر على تحليل المضمون أو دراسة البنيات اللغوية والسيميائية والتداولية، وأن نقتحم هذا الخطاب برؤية تحليلية نقدية، باعتبارها تفرض أن "يدرس تأثير وسائل الإعلام وفقا لدورها في السيطرة على العقول ضمن الإطار الإدراكي الاجتماعي الواسع، الذي يربط البنية المعقدة للمشهد الإعلامي الجديد اليوم بوظائف وسائل الإعلام والطرائق المعقدة لهذه الوسائل التي قد تؤثر بواسطتها في عقول الناس".[48] فهذه القراءة النقدية المعمقة والموسعة ستقودنا إلى اكتشاف الدور الذي يقوم به الإعلام والابتكارات التكنولوجية الموازية له في تدعيم سيطرة الإيديولوجيات والقوى المهيمنة في المجتمع؛ فالرسائل الإعلامية الموجهة إلى الناس، سواء كانت صريحة أو مضمرة، "تخاطبهم على نحو أكثر حميمية، بينما هي تخدم الإيديولوجيات المهيمنة التي لم تتغير كثيرا. وقد يكون وهم الحرية والتعددية إحدى طرائق إنتاج الهيمنة الإيديولوجية التي ستكون في مصلحة القوى المهيمنة في المجتمع".[49]

إنَّ بناء الأنشطة التربوية على هذه الرؤية النقدية وتوجيهها نحو اكتشاف دور الخطاب في إنتاج السلطة من شأنه أن ينمي لدى المتعلم القدرة على مواجهة مساوئ هذه السلطة في كل السياقات، بما فيها السياق الذي يتلقى فيه خطابا إعلاميا، ذلك أنه سيتمتع بمهارة الثقة في النفس في مواجهة أي رسائل إعلامية قد تجره إلى تبني بعض السلوكات المحفوفة بالمخاطر أو الإدمان على بعض المواد المؤثرة عقليا، أو قد تؤدي به إلى الاستلاب الثقافي أو الخضوع الإيديولوجي أو التبعية لنموذج معين أو احتقار الهوية أو الاستسلام لمظاهر العنصرية أو غير ذلك من الآثار السلبية لسلطة الخطاب. وطبعا، فإنَّ الثقة في النفس التي جرى التسلح بها في هذا السياق المخصوص تتأتى من الثقة في المؤهلات والقدرات المعرفية التي اكتسبها المتعلم من مقاربته النقدية للخطاب الإعلامي، ومن قدرته على التحكم في عواطفه وضبطها في الاتجاه الصحيح عند مواجهته للضغوطات والإغراءات التي يمارسها هذا الخطاب.

2.3. مهارة التفكير الناقد ومقاومة سلطة الخطاب

يعد التفكير الناقد أحد أنماط الفكر التي تحظى باهتمام متزايد في الدراسات النفسية والتربوية، لا سيما في عصرنا الحالي الذي يشهد تدفقا غير منقطع للمعلومات وانتشارا غير مسبوق للظواهر والسلوكات المحفوفة بالمخاطر، لعل آخرها ظاهرة الإدمان الإلكتروني التي صارت تغزو بيوتنا وتعصف بشبابنا. لذا، صارت تنمية التفكير النقديّ ضرورة ملحة في التنشئة الاجتماعية؛ إذ بفضلها سيتسنى لنا الحد من كافة الظواهر والسلوكات التي تشكل خطرا على السلم الاجتماعي والصحة النفسية للشباب، كما ستمكننا من تعميق البحث في الظواهر المنتشرة وتوعية الناشئة بأضرارها ومخاطرها.

ويعرف التفكير الناقد بأنه عملية عقلية منظمة وموجهة تقوم على التحليل العقلاني للأشياء والحقائق والأدلة قصد إصدار حكم موضوعي بشأنها، وبعبارة أخرى، فهو عملية "تمارس لأغراض الكشف عن العيوب والمحاسن أو للتأكد من شيء فيه غموض أو تحليل شيء معين أو حل مشكلة ما. وعلى هذا الأساس، فإنه يتضمن مستويات الإدراك العقلي العليا المتمثلة بالتحليل والتركيب والتقويم".[50] وما دام التفكير الناقد يستمد ماهيته من إعمال العقل في تدبر الأشياء والحقائق وإصدار الأحكام بشأنها، فإنه ينطلق من وضع افتراضات حول هذه الأشياء والحقائق قصد تمحيصها والتأكد من صحتها. لهذا، أشار جينفر مون إلى أنَّ التفكير الناقد "عملية تفكيرية تبدأ بمجموعة من التوقعات حول الموضوع أو المهمة، وربما تكون هذه التوقعات غير صحيحة أو صالحة".[51]

إنَّ كفاءة الفرد وقدرته على حل المشكلات الصعبة أو المفاجئة أو غير المألوفة التي يواجهها لا يمكن أن تتأتى من امتلاكه للمعارف التي تحصلت لديه من تنمية قدراته المعرفية، بل يحتاج إلى امتلاك حس نقدي نابع من القدرة على التفكير السليم القائم على مجموعة من المهارات التي تفصح عن وجاهته وموضوعيته، والتي حصرها واطسون وجليسر في خمس مهارات هي: "الاستنتاج، والتعرف على الافتراضات، والاستنباط، والتفسير، وتقويم الحجج".[52] وبما أن إعمال التفكير الناقد يرتبط بحل المشكلات والتعامل معها بشكل إيجابي وفعال، فإنه بذلك يشكل مهارة حياتية لا تختلف عن باقي الجوانب الإنمائية التي يمكن تطويرها وتنميتها عن طريق التنشئة الاجتماعية؛ فهو "عملية عقلية يمكن أن تتطور بوساطة التدريب أو الممارسة والتعلم، (...)، فالمدرس الناجح هو الذي يستغل كل دقيقة لمداعبة أذهان طلابه ويدربهم على اكتشاف إمكاناتهم العلمية ومهاراتهم في التفكير بمختلف أشكاله وتطويرها".[53]

تقودنا العلاقة المنعقدة بين مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات العويصة إلى أهمية هذه المهارة في مقاومة الآثار السلبية لسلطة الخطاب في سياقات الاستعمال؛ باعتبار أن الاستغلال السيئ لهذه السلطة يمثل مشكلة تنطوي على عنف معنوي في حق الضحايا المفترضين، وقد يكون المتعلم واحدا من هؤلاء الضحايا في مستقبل العمر. لذلك، يتحتم على المدرسة رعاية المتعلم وتنمية مهارة التفكير الناقد لديه، حتى يتمكن من أدوات الفهم والتفسير والتحليل والاستنتاج والافتراض والتقويم والحكم والتعليل التي تمنحه القدرة على تخطي المشكلة المطروحة. إنها مهارة تمنحه الخلفية المعرفية والمنهجية والاستدلالية المؤدية إلى إصدار الحكم المناسب في اللحظة المناسبة والمكان المناسب. وطبعا، فإنَّ تربية المتعلم على اتخاذ الأحكام الوجيهة بشكل عقلاني وموضوعي سيجعله قادرا على مقاومة سلطة الخطاب بالأدوات المنهجية والعلمية والعقلية التي ستمثل ترياقا مبطلا لكل المساوئ المحتملة من الاستغلال السيئ لهذه السلطة.

يمكن أنْ نمثل لهذا الاستغلال ببعض الخطابات التي تنتجها الحكومات الأوروبية بشأن قضية الهجرة، فأغلب هذه الخطابات تتخذ قناع الهجرة آلية خطابية لسَنِّ قرارات وقوانين منظِّمة لهذه الظاهرة، ذلك أنها ترمي إلى إقناع الشعب بأنَّ المهاجرين يشكلون خطرا على الأمن القومي والاستقرار الاقتصادي والاجتماعي، مما يستوجب اتخاذ قرارات سياسية حازمة ووضع قوانين تشريعية صارمة للحد من مخاطرها. لكنْ، هذه الخطابات تخفي وراءها حقائق، تتعلق بمسؤولية السياسات الحكومية وفشلها في تدبير هذه القطاعات التي يظهر الخطاب تأثرها بعامل الهجرة. مما يعني أن هذا الخطاب المقنع بالهجرة يمارس سلطة على الجمهور من خلال إستراتيجية الإخفاء والإظهار، أي إخفاء فشل السياسات الحكومية وإظهار خطورة المهاجرين. بيد أنَّ الوسيلة الناجعة لمقاومة هذا الخطاب تكمن في امتلاك مهارة الفكر الناقد، بما هي مهارة تتيح للفرد النفاذ إلى مضمرات الخطاب وإخضاعها للمساءلة النقدية المسلحة بأدوات التحليل والتفسير والتعليل والاستنتاج والتقويم وغيرها. ليستطيع بذلك تجاوز الأحكام المسبقة حول المهاجرين التي حاول الخطاب ترسيخها في ذهن الجمهور وإعادة بناء أحكام جديدة أكثر موضوعية وحيادية.

3.3. مهارة التواصل الفعال ومقاومة سلطة الخطاب

التواصل عملية يتم بواسطتها نقل الأخبار والمعلومات والأفكار وتبادل الآراء والمعارف والخبرات والمشاعر بين طرفين أو كثر، وهو بذلك يقتضي وجود مرسل ومرسل إليه ورسالة، بحيث تكون للأول نية التأثير في الثاني أو إقناعه أو إخباره أو توجيهه أو استمالته أو تحذيره أو غير ذلك من المقاصد التواصلية. ويوصف الفعل التواصلي بالفعالية حينما يكون مقرونا بالنجاح في إدراك هذه المقاصد التواصلية. لهذا، أصبح الحديث في نظريات التواصل ومجال المهارات الحياتية يدور حول ما يسمى "التواصل الفعال". وهو عملية "لا تقتصر على تبادل المعلومات، بل يتعلق الأمر بفهم العاطفة والنوايا وراء هذه المعلومات. (...) وتحتاج أيضا إلى الإنصات بطريقة تؤدي إلى فهم المعنى الكامل للمقول، وتجعل الشخص الآخر يشعر بأن كلامه مسموع ومفهوم".[54] مما يعني أن التواصل الفعال يجد سنده الأساسي في التفاعل بين الطرفين، لأن انعدام هذا الشرط يؤدي حتما إلى فشل العلاقة التواصلية التي تشكل مدخلا لبناء العلاقات الاجتماعية. لهذا، تصنف مهارة التواصل الفعال ضمن المهارات الاجتماعية التي تعكس التفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي.

وبحكم الأهمية القصوى لمهارة التواصل الفعال في ترسيخ العلاقات الاجتماعية صارت مسألة تنميتها لدى الأفراد والجماعات على حد سواء هدفا من أهداف التنشئة الاجتماعيّة في عالمنا المعاصر، خاصة داخل فضاءات المدرسة التي تتيح للمتعلم تنمية مهاراته التواصلية واختبار نجاعتها خلال الأنشطة الصفية المتعلقة بتعلم اللغات، وأيضا خلال بعض أنشطة الحياة المدرسية الموزاية التي تتيح له الاحتكاك بالأقران والتواصل معهم. فالدور الذي يضطلع به المعلم "لم يعد يختزل في تقديم معارف بطريقة تلقينيّة للمتعلّمين، بل غدا متعاليا عن ذلك، عاملا على تمكين هؤلاء ومساعدتهم على التفاعل معه، بما يؤهّلهم من جهة للمساهمة في بناء المعارف معه، ومن جهة أخرى للتفاعل بين بعضهم البعض، نظرا لما لتلك العمليّة من أهميّة، لا في تنمية الثقة في النفس فحسب، بل أيضا في تنمية روح الجماعة ومهارة العمل ضمن فريق، فضلا عن تجنّب اللّجوء إلى العنف لحلّ الخلافات"[55].

ترتكز مهارة التواصل الفعال على خمسة مقومات أساسية هي: "الإصغاء، والحديث المؤثر، واستعمال لغة الإشارة، والسؤال والمناقشة، والاستجابة، والتقويم".[56] والواضح أن هذه المقومات يمكن استثمارها في حل المشكلات التي يطرحها التواصل اللفظي في بعض السياقات؛ فالإصغاء مثلا يتيح للفرد المشارك استيعاب الرسائل التي يتلقاها وتفكيك شفراتها ومغالقها، كما أنَّ استعماله للأنساق التواصلية غير اللفظية (لغة الإشارة) ووعيه بدلالاتها السيميائية يمكنه من تحقيق الفهم والإفهام بأيسر السبل دون جهد ولا تكلف. وأيضا، فإن حضور السؤال والمناقشة والتقويم في الفعل التواصلي يعكس التسلح بالروح النقدية التي تعكس قدرة الفرد على حل المشكلات الصعبة أو المفاجئة أو غير المألوفة التي قد يواجهها خلال العملية التواصلية.

وعليه، نستطيع القول إنَّ تربية المتعلم على مهارة التواصل الفعال يسهم في تعزيز قدرته على مواجهة المشكلات المقترنة بالاستعمال السيئ لسلطة الخطاب، ذلك لأنها تتيح له الاستيعاب الجيد للرسائل المنقولة صراحة أو ضمنيا في الخطاب، خاصة وأنَّ منتج الخطاب قد يستعين ببعض أساليب التغليط لممارسة التمويه والتضليل والمناورة كالغموض في المعنى والتلاعب اللفظي والإخفاء والتناقض والتدليس والمصادرة على المطلوب وغيرها، لكن تسلح متلقي الخطاب بالإنصات الجيد والسؤال والمناقشة والتقويم يمكنه من إبطال مفعول هذه الأساليب التغليطية ومواجهتها بالفكرة المضادة والحجة المعارضة. كما أن وعيه بالدلالات السيميائية للغة الإشارة يسمح له بالتفاعل اليقظ مع بعض الحركات والإشارات والإيماءات التي تتخلل العملية التخاطبية، بحيث يمكنه التفطن إلى بعض الاستعمالات السيئة لهذه اللغة الإشارية، كأن يراد بها الاستهزاء أو التهكم أو التحقير أو العنصرية أو غيرها من المعاني الدالة على الاستغلال السيئ لسلطة الخطاب.

4.3. مهارة إدارة الضغط النفسي ومقاومة سلطة الخطاب

يعد الضغط النفسي واحدا من الاضطرابات النفسية الأكثر شيوعا في عصرنا الحاضر، وذلك نتيجة للتعقيدات الشديدة والتحولات المتسارعة التي ترمي بثقلها على الإنسان المعاصر. إنه استجابة بشرية طبيعية تدفعنا إلى مواجهة التحديات التي نمر بها في حياتنا؛ فجميع البشر يعانون من الضغط بدرجات متفاوتة، لكن الطريقة التي نستجيب بها هي التي تصنع الفروق بين الحالات التي توصف بأنها مرضية والحالات التي تكون عادية. لهذا، يجري التمييز بين نوعين من الضغط النفسي: "ضغط نفسي صحي يحفز الفرد على الإبداع والإنجاز، وضغط نفسي مرضي يثبط العزيمة ويعرقل مسار الحياة".[57] إنَّ مفهوم الضغط النفسي "مفهوم شامل ويتّخذ صورا متعدّدة، إذ يعبّر عن حالة من الخطر والمعوقات التي تهدّد سلامة الفرد. فقد يكون ذا منشأ داخلي أو خارجي، أو يعبّر عن علاقة تفاعليّة بين ما هو داخليّ وخارجيّ".[58] يستتبع ذلك أنَّ الضغط النفسي ينتج عن تفاعل الذات مع المثيرات التي تخلق في النفس شعورا مغايرا للحالة الاعتياديّة.

لقد مر بنا في حديثنا عن الذكاء العاطفي أن العاطفة تمثل مهارة حياتية تمكن الفرد من بناء علاقات إيجابية مع محطيه وضبط مواقفه العاطفية وإدارتها والسيطرة عليها، ومن بين المواقف التي تستوجب تشغيل هذه المهارة الحالة التي يكون فيها الفرد تحت الضغط النفسي المقرون بالتوتر والخوف والقلق والانفعال وغيرها من الأعراض المرضية. وبما أن المهارات الحياتية تخول للفرد مقاومة سلطة الخطاب بمختلف تجلياتها، فإنها بذلك تتيح له إدارة الضغوط النفسية والتحكم فيها في الحالة التي تكون فيها سلطة الخطاب قائمة على التخويف والترهيب.

يسلك الخطاب هذا المنحى التخويفي في بعض السياقات المخصوصة التي يؤطرها الاستدلال الحجاجي المغالط؛ ففي حالة ضعف الحجة أو انعدامها يلجأ المحاجج المغالط إلى الاستنجاد بكل الوسائل التي تسد مسد عجزه الحجاجي. ومن بين هذه الوسائل استعمال إستراتيجية التخويف والترهيب لفرض الرأي أو لإثبات الدعوى دون وجود دليل مقنع على صحتهما. وقد سمى البلاغيون هذا الأسلوب الحجاجي المغالط بـ"سفسطة العصا"[59] بحكم طابعه العنيف المتمثل في استثارة مشاعر الخوف والرهبة. فإذا بنيت سلطة الخطاب على هذا المسلك التخويفي، فإنَّ الفرد بإمكانه مقاومتها من خلال إعمال ذكائه العاطفي، أي أن يتحكم في مشاعره الناتجة عن التخويف والترهيب وأن يديرها بحسب المواقف الشعورية للطرف الآخر، لأن الذكاء العاطفي يتيح له التعرف على مشاعره ومشاعر الآخرين؛ فإذا بدا له أنَّ الطرف الآخر يريد مغالطته بهذا الأسلوب التخويفي، فبإمكانه المقاومة باستعمال الأدوات العقلية التي تبطل جميع الأساليب التغليطية، كأن يتسلح بالتفكير الناقد والقياس المنطقي والتحليل العقلاني والتقييم الموضوعي؛ فقد مر بنا أن الذكاء العاطفي، باعتباره مهارة حياتية، يشتغل بشكل نسقي متكامل مع باقي المهارات، بما فيها المهارة الإدراكية التي ترتبط بالقدرات العقلية للفرد.

شكلت العلاقة بين الخطاب والسلطة مبحثا مركزيا في التحليل النقدي للخطاب، بما هو منظور يضع ضمن أولوياته دراسة كيفية إنتاج السلطة في الخطاب، وآثارها المادية والمعنوية في الواقع، ذلك لأنَّ السلطة المقترنة بالممارسة الخطابية لا تتحقق في عوالم متخيلة، وإنما ترتبط بالواقع اليومي للفرد، وتحدث آثارها المادية المحسوسة في شتى مجالات الحياة البشرية. وقد اتفق رواد هذا الحقل المعرفي على أنَّ سلطة الخطاب تجسِّد في كثير من سياقاتها واستعمالاتها أشكالا من الهيمنة والسيطرة والتحكم والتبعية والانصياع.

خاتمة:

هكذا، حاول البحث الإجابة عن سؤال مركزي: كيف تسهم التربية على المهارات الحياتية في تمكين الفرد من مقاومة سلطة الخطاب في السياقات التخاطبية المختلفة؟ وقد تبين لنا من جهة أولى أنَّ سلطة الخطاب تجسد في جميع استعمالاتها أشكالا من السيطرة واللامساواة، وأنها تتأتى من استغلال الأعراف اللغوية المبنينة للخطاب، وأيضا من استغلال أنساق خارجية تمارس تأثيرها على اللغة، كالانتماء الاجتماعي والثقافة والإيديولوجيا والدين والعلم والعرق والرموز والأيقونات والعلامات وغيرها، لا سيما أنَّ التواصل اللغوي يتحقق دوما في علاقة بهذه الأنساق الخارجية التي تفرض قيودها عليه، فتترك آثارا في مستوى الخطاب تتخذ في الغالب بعدا سلطويا.

ومن جهة ثانية، اتضح لنا أن التربية على المهارات الحياتية تشكل مدخلا أساسيا لتربية الفرد على مقاومة السلطة التي يمارسها الخطاب وإبطال مفعولها وآثارها السلبية المتوقعة؛ فقد تأكد من خلال اشتغالنا على المهارات الأربع التي عرجنا عليها أن المهارات الإدراكية والسلوكية والعاطفية تشتغل بشكل نسقي متكامل لتمكين الفرد من إبطال هذه الآثار السلبية؛ فتربية الفرد على مهارة الثقة في النفس تولد في داخله تقديرا لذاته وقدرة على مقاومة الضغوط والإغراءات التي قد تجره إلى الانسياق وراء بعض السلوكات والظواهر الخطيرة. وتربيته على التفكير الناقد تمنحه الخلفية المعرفية والمنهجية والاستدلالية المؤدية إلى تخطي المشكلة المطروحة، وإصدار الحكم المناسب في اللحظة المناسبة والمكان المناسب، متسلحا بأدوات الفهم والتفسير والتحليل والاستنتاج والافتراض والتقويم والحكم والتعليل وغيرها من الأدوات العقلية. أما تربيته على التواصل الفعال فيتيح له استيعاب الرسائل التي يتلقاها وتفكيك شفراتها ومغالقها، كما أنَّ استعماله للأنساق التواصلية غير اللفظية ووعيه بدلالاتها السيميائية يمكنه من تحقيق الفهم والإفهام بأيسر السبل دون جهد ولا تكلف. أما تربيته على إدارة الضغط النفسي فتمكنه من بناء علاقات إيجابية مع محطيه وضبط مواقفه العاطفية وإدارتها والسيطرة عليها، لا سيما في الحالات التي يسلك فيها الخطاب مسلكا مغالطا قائما على التخويف والترهيب.

وعليه، نستطيع القول إن إدماج المهارات الحياتية في أنشطة الحياة المدرسية وبرامج التنشئة الاجتماعية له انعكاسات إيجابية على مستقبل الفرد؛ فالمهارات الإدراكية والسلوكية والانفعالية التي يتربى عليها الفرد تمنحه القدرة على التعامل الإيجابي مع مختلف المشكلات التي يواجهها في حياته اليومية، بما فيها المشكلات الناجمة عن الاستغلال السيئ لسلطة الخطاب. ولما كانت المهارات الحياتية تفرض حضورها في هذا السياق المخصوص للعلاقة بين الخطاب والسلطة، ذلك أنها تشكل سلاحا لمقاومة الآثار السلبية لسلطة الخطاب، فإنَّ هذا المعطى يفرض من جانب آخر حضور حقل التحليل النقدي للخطاب، باعتباره حقلا معرفيا يزودنا بالإطار النظري والإجرائي الملائم لمقاربة سلطة الخطاب. فكل دراسة تتوخى البحث في كيفية اشتغال سلطة الخطاب من زاوية تحليلية نقدية يتعين على صاحبها أن ينفتح على الدراسات اللسانية والنظريات الاجتماعية، وأن يستحضر في ذهنه أنه ينطلق من مشكل اجتماعي ويريد حله وتوعية الناس بآثاره ومساوئه. مما يعني أن مقاربته ليست معزولة عن الحقول المعرفية المهتمة باللغة والخطاب والسلطة. ولعل ذلك ما يفرض اعتماد التحليل النقدي للخطاب، بما هو مقاربة بتخصصية تمتح من هذه الحقول المعرفية.

الهوامش:

[1]– أرسطو: السياسات، ترجمة الأب أوغسطينس بربارة البولسي، منشورات اللجنة الدولية لترجمة الروائع الإنسانية (اليونيسكو)، بيروت، 1957، ص. 10.

Case Studies of international and National News in the Teun van Dijk, News Analysis[2] Press, (Hillsdale, New Jersey, Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1988, p. 10

نقلا عن: سعيد بكار، التحليل النقدي للخطاب، مفهومه ومقارباته، مجلة الخطاب، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، المجلد 16، العدد 2، يونيو 2021، ص. 446

[3] نورمان فيركلوف، اللغة والسلطة، ترجمة محمد عناني، منشورات المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط.1، 2016، ص.9.

[4] نورمان فيركلوف، مرجع سابق، ص. 15

[5] R. Wodak, Language, Power and Ideology: Studies in Political Discourse, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company,1989, p. 15

[6] أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية، مدخل نظري، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط.2، 2010، ص.452.

[7] سعيد بكار، مرجع سابق، ص.450 .

سعيد بكار، مرجع سابق، ص. [8] 455

نفسه، ص. [9] 459.

[10] M. Reisigl,. The Discourse-Historical Approach. In Flowerdew and Richardson (Eds.) The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies. (Eds). (New York and London: Routledge, 2018, p.54-55.

[11] مارتن رايزكل، روث فوداك، المقاربة التاريخية للخطاب، ضمن كتاب "مناهج التحليل النقدي للخطاب"، تأليف: فوداك روث .وميشال مايير، ترجمة :حسام أحمد فرج، عزة شبل محم، منشورات المركز القومي للترجمة، القاهرة، سلسلة العلوم الاجتماعية للباحثين، عدد 2088 ، ط.1، 2014، ص. 255-256

[12] تون فان ديك، الخطاب والسلطة، ترجمة غيداء العلي، منشورات المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط.1، 2014.ص. 40.

نفسه.[13]

نفسه، ص. [14] 23

نفسه.[15]

[16] الأزهر الزناد، النص والخطاب، مباحث لسانية عرفنية، دار نيبور، العراق، ط.1، 2014، ص.68.

[17] نورمان فيركلوف، مرجع سابق، ص. 15 - 16.

[18] تون فان ديك، مرجع سابق، ص. 21.

[19] نورمان فيركلوف، مرجع سابق، ص.72-73

[20] تون فان ديك، مرجع سابق، ص.21.

[21]عماد عبد اللطيف: من الوعي إلى الفعل، مقاربات معاصرة في مقاومة الخطاب السلطوي، مجلة ثقافات، منشورات كلية الآدب بجامعة البحرين، البحرين، عدد 22، 2009، ص. 68.

[22] نورمان فيركلوف، مرجع سابق، ص.69.

[23] عماد عبد اللطيف، تحليل الخطاب السياسي، البلاغة، السلطة، المقاومة، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، الأردن، ط.1، 2020، ص.340

[24] نورمان فيركلوف، مرجع سابق، ص. 15.

[25]- تون فان ديك، مرجع سابق، ص. 20.

تون فان ديك، مرجع سابق، ص.430.[26]

[27] عبد الشافي أحمد سيد رحاب، فعالية برنامج مقترح لتنمية المهارات الإملائية اللزمة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لدى طلاب كلية التربية، المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي، مصر، العدد 12، الجزء الأول، يناير 1997، ص.213.

[28] أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط.2، 1999، ص. 218.

[29] Waltermire, E.M, A kaleidoscope of apportunity : Testching life skills , Comping Magazine, 28..vol 72, No 1, 1999, p

[30] Lieberman, G.A. and Linda, H. :Closing the achievement gap using the environment as an integrating for learning Content for Learning council of chief state school officers, Washington, D.C 1998, p. 22.

[31] سهير محمد سلامة شاش، تنمية المهارات الحياتية والاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة، الناشر: مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط.1، 2015، ص.119.

[32] محمد الراشد، فوزي الطواهري، سهيل كمون، التربية على المهارات الحياتية، أسس مرجعية ونماذج تطبيقية، الناشر: وزارة التربية ووزارة الصحة بتونس، 2019. ص.50.

[33] محمد الراشد، فوزي الطواهري، سهيل كمون، مرجع سابق، ص.23.

[34] M. P. Baligar, Concept of Social Skills and Factors Affecting Social Skills Acquisition & :Performance, in International Journal of Research in Engineering, IT and Social Sciences, Volume 06 Issue 12, December 2016, p.78.

[35] سعاد مصطفى فرحات، أهميّة تنمية المهارات الاجتماعيّة في تعديل السلوك العدواني للطفل من ذي الإعاقة البصرية، المجلة الجامعة، العدد السادس عشر، المجلد الأول، فبراير ص. 108.

[36] غسان أبو حطب، ديناميات نشر وتعزيز المهارات الحياتية، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن، 2007، ص.104.

[37] Béatrice Lamboy, Développer les compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes , la Santé en Action, N’431, Mars 2015, p.134

[38] Matthijs Baas, Bernard A. Nijstad, De Dreu, C. K. W, Editorial: The Cognitive, Emotional and Neural Correlates of Creativity. Frontiers in human neuroscience, 9, 2015, p. 275.

[39] جان بياجيه، سيكولوجيا الذكاء، ترجمة يولاند عمانوئيل، عويدات للنشر والطباعة، بيروت، 2012، ص.57.

[40] محمد الراشد، فوزي الطواهري، سهيل كمون، مرجع سابق، ص.51

[41] دانيال جولمان، الذكاء العاطفي، ترجمة ليلى الجبالي، مجلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، عدد 262، أكتوبر 2000، ص.13.

[42] هوارد جاردنز، اطر العقل: نظريات الذكاءات المتعددة، ترجمة محمد بلال الجيوشي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 2004.

[43] دانيال جولمان، مرجع سابق، ص.213.

[44] نفسه.

[45] محمد الراشد، فوزي الطواهري، سهيل كمون، مرجع سابق، ص.51

[46] تون فان ديك، مرجع سابق، ص. 23

[47] محمد الراشد، فوزي الطواهري، سهيل كمون، مرجع سابق. ص.103.

[48] تون فان ديك، مرجع سابق، ص.48.

[49] تون فان ديك، مرجع سابق، ص. 49.

[50] جلال عزيز الرقعاوي، فاعلية تدريس الأدب والنصوص باعتماد مهارات التفكير الناقد والتفكير السابر في تحليل النصوص الأدبية لدى طلاب الرابع الأدبي، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العراق، العدد 13، أيلول 2013، ص. 420.

[51] Moon, Jennifer A.: Critical Thinking: An Exploration of Theory and Practice. New York: p.20.,Rutledge Taylor & Francis Group, 2007

[52] critical thinking appraisal short form manual. : Watson, G., & Glaser, M. Watson-Glaser United States of America: Pearson Education, . 2008, p.3-4

[53] جلال عزيز الرقعاوي، مرجع سابق، ص. 420.

[54] Lawrence Robinson, Jeanne Segal, Ph.D. and Melinda Smith, M.A., Effective Communication, Improving Your Interpersonal Skill ,In: https://www.helpguide.org/articles/relationships-communication/effective-communication.htm

[55] محمد الراشد، فوزي الطواهري، سهيل كمون، مرجع سابق، ص.153 - 154.

[56] محمود فتوح محمد سعدات، مهارات الاتصال الفعال، 2016، ص.52، منشور على شبكة الألوكة الإلكترونية: https://www.alukah.net/books/files/book_8395/bookfile/comunication.pdf

[57] علي بن مصمودي، الضغط النفسي وإستراتيجيات مواجهته، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 2، العدد 2، 2014، ص.48.

[58] هداية بن صالح؛ الضغط النفسي وتأثيره على التوافق المدرسي لدى المراهق المتمدرس، دراسة ميدانية في المدرسة الثانوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد 11 ، جوان 2015 ، ص. 87 - 88

[59] - عادل مصطفى، المغالطات المنطقية، طبيعتنا الثانية وخبزنا اليومي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط.1، 2007، ص. 112.