التمثلات حول الإعاقة ورهان التربية الدامجة
في المدرسة المغربية
مقاربة سوسيوتربوية

الباحث ياسين معمر
دكتوراه في الفلسفة
المغرب

ليس الشخص وحده المعاق، بل البنيات الاجتماعية تبدو، أيضا، معيقة في اللحظة التي تجعل من الاختلاف في السلوك أو أي قصور أو تخلف، أوّل سبب للإقصاء.

دولا بار

ملخص

يسلط هذا المقال الضوء على الأطفال في وضعية إعاقة بهدف إنصاف هذه الفئة تربويا واجتماعيا، وذلك من خلال دراسة التمثلات الاجتماعية في علاقتها بالإعاقة ورهان التربية الدامجة، دراسة تعتمد المقاربة التفاعلية التي تفسر الإعاقة بالتمثلات الاجتماعية المنتجة لوضعية الإعاقة، أي أنها مقاربة تضطلع بفهم الأسباب الحقيقية التي تخلق وضعية الإعاقة بوصفها بناء اجتماعيا وثقافيا، يتم من خلاله تصنيف الأفراد وإصدار أحكام تمييزية ضدهم.

ومنه، بات لزاما التوقف عند إشكالية التمثلات الاجتماعية السائدة حول الإعاقة بعامة، ثم عند امتداداتها داخل الوسط المدرسي، على وجه التحديد، وما ينجم عن ذلك من مواقف ونماذج سلوكية ترسخ الإعاقة كوصم اجتماعي يضع المعاق في خانة العجز والقصور، وبالتالي يحرمه من حقه في المشا ركة الاجتماعية الفاعلة.

تبتغي مقاربة هذه التمثلات الاجتماعية فهم وتحليل وتفكيك الواقع الذي ينتجها، وينتج معها أهم العوائق التي تقف وراء اندماج المعاقين. لكن رهان هذه المقاربة لا يمكن أن يتم إلا عبر المدرسة كمؤسسة دامجة ينبغي أن تضطلع بخلخلة هذه التمثلات، وترسخ الوعي، في أوساط الفاعلين التربويين، بأهمية الرؤية الدامجة التي تتخذ من الحق في تعليم منصف وذي جودة نقطة ارتكازها.

الكلمات المفاتيح: التمثلات – الإعاقة – التربية – التعليم – التعلم.

تمهيد

تشكل التربية الدامجة رافعة أساسية لإرساء دعائم مدرسة الإنصاف والجودة وتكافؤ الفرص؛ فهي تستهدف النهوض بوضعية الأطفال في وضعية إعاقة عبر ضمان حقهم في الاستفادة من تعليم منصف وشامل، فضلا عن تعزيز فرص التعلم مدى الحياة لديهم وتيسير دمجهم في المجتمع. على هذا الأساس، يمثل دمج الأطفال في وضعية الإعاقة، داخل الفصول الدراسية "العادية"، مشروعا طموحا يتغيا القطع مع المقاربات والاتجاهات والتمثلات التي تنظر إلى المعاق كمختل اجتماعي يستدعي التعامل معه بمنطق العزل والتمييز.

لقد كانت المقاربة البيوطبية تشكل، إلى زمن قريب، المرجع الأساسي المعتمد في التعاطي مع الأطفال ذوي الإعاقة؛ إذ تصنفهم كفئات ذوي احتياجات خاصة ينبغي عزلها داخل مراكز التربية الخاصة، أو في أقسام الإدماج بهدف مساعدتها على الاندماج الاجتماعي مستقبلا. لقد أفرزت هذه المقاربة تمثلات اجتماعية تنسب الإعاقة إلى الطفل في ذاته من حيث هو حالة غير عادية، أو حالة شاذة ينبغي تغييرها قصد التكيف مع الوسط العادي، مما ضيق الخناق على كل الطموحات الرامية إلى إدماج هذه الفئة من الأطفال ضمن الفصول الدراسية أولا، وفي المجتمع ثانيا. وعليه، يقتضي بناء ممارسات تربوية دامجة إعادة تفكيك التمثلات الاجتماعية عن الإعاقة، وخاصة السائدة في الوسط التربوي، وتحديدا في صفوف المدرسين بوصفهم فاعلين تربويين يحتلون مكانة هامة في مسار تفعيل مبادئ التربية الدامجة، وتنزيل مشاريعها؛ فلا يمكن إنجاح عملية الدمج دون العمل على تعديل التمثلات السلبية حول الأطفال في وضعية إعاقة، وخاصة أولئك الذين يعانون من اضطرابات سلوكية تعيق سيرورة الاكتساب لديهم، وتحد من مشاركتهم الاجتماعية.

1- التمثلات الاجتماعية حول الأشخاص في وضعية إعاقة، الخلفيات والنتائج.

لا يمكن فهم وضعية الإعاقة، والإشكالات المرتبطة بها، إلا بتفكيك التمثلات الاجتماعية التي يحملها أفراد المجتمع تجاه الأشخاص في وضعية إعاقة؛ فهذه التمثلات تشكل معيقات لدمج هذه الفئة وتمكينها من المشاركة الاجتماعية. إن مساءلة تمثلات المجتمع تفرض استحضار العلاقة التفاعلية بين الشخص في وضعية إعاقة، وبين محيطه الاجتماعي، ذلك أن الفوارق الفردية الناجمة عن الإعاقة لا ترتبط بأفراد لهم خصائص فيزيولوجية أو عقلية أو نفسية مختلفة فحسب، بل تكمن فيما يعكسه الوعي الجمعي من تمثلات اجتماعية تحدد نظرة المجتمع للأشخاص الموصومين بالإعاقة. وفي هذا السياق، يرى **غوفمان Goffman** أن "الموصوم وغير الموصوم أو غير العادي، ليسوا أشخاصا، بل وجهات نظر تنتج اجتماعيا خلال الاتصالات المختلطة، بمقتضى المعايير غير المرضية التي تؤثر على اللقاء"[1].

يتوقف دمج فئة المعاقين على تفكيك التمثلات الاجتماعية، وتعزى البدايات الأولى لتفكيك هذه التمثلات إلى محاولة تحليل أبعاد الإعاقة السيكوسوسيولوجية الذي مكّن من زعزعة الفهم السائد للإعاقة وللشخص في وضعية إعاقة؛ إذ تبين عدم وجود أشخاص معاقين، بل توجد بنيات اجتماعية معيقة بسبب التمثلات السائدة التي صنعت وضعية الإعاقة. وفي هذا الصدد، اعتبر **دولابار Delabarre** أنه "ليس الشخص وحده المعاق، بل البنيات الاجتماعية تبدو، أيضا، معيقة في اللحظة التي تجعل من الاختلاف في السلوك أو أي قصور أو تخلف، أوّل سبب للإقصاء؛ فنحن لدينا دائما ميل للنظر إلى الإعاقة كحقيقة في ذاتها"[2]. يتضح إذن، أن وضعية الإعاقة لا يتحمل مسؤوليتها الفرد وحده، بل هي نتاج لتمثلات اجتماعية تتشكل في سياق العلاقة التفاعلية بين الفرد ومحيطه الاجتماعي.

تبدو الإعاقة بمثابة بناء اجتماعي يولد جملة من الحواجز الثقافية والاجتماعية والمادية التي تحول دون دمج الأشخاص في وضعية إعاقة، وتحول دون تمكينهم من المشاركة الاجتماعية الفاعلة، على غرار باقي أفراد المجتمع الموسومين "بالأسوياء". على هذا الأساس، تصبح العلاقة التفاعلية بين الفرد ومحيطه أساسا لإنتاج تمثلات معيقة في الغالب، الشيء الذي أكده **كلود هامونيC.Hamonet** عندما اعتبر أن "مجال الإعاقة يتحدد على مستوى المجتمع؛ إنه مجال التفاعل بين الفرد وبيئته، مما يحول دون تكامل شخصية الإنسان في

محيطه، بحيث، يرتبط في هذا الأخير، وجود الإنسان وأهميته بالعوامل الاجتماعية والثقافية والبيئية مثل العمر والجنس والدور الاجتماعي، والمعتقدات الدينية والبيئية والمناخ"[3].

في ضوء ما سبق، يمكن القول إن عدم تمكُّن الشخص في وضعية إعاقة من تلبية احتياجاته، لا يعزى إلى عجز الفرد في حد ذاته ونقص قدراته، بل يرجع ذلك إلى عدم وجود المرافق والأدوات اللازمة لضمان تكيفه مع محيطه، وتحقيقه لما يصبو إليه؛ فوضعية الإعاقة لا تصف حالة معينة من العجز، بقدر ما تعبر عن علاقة الفرد بالبيئة المحيطة به؛ "فالعجز لا يطلق في الحقيقة على نقص قدرات الشخص في حد ذاته، وإنما يكون العجز عند غياب الوسائل التي يمكن استخدامها للقيام بوظيفة معينة في مجتمعه"[4]، ويعني ذلك أن الأشخاص في وضعية إعاقة يحرمون من المشاركة في الحياة الاجتماعية، ليس لأنهم لا يستطيعون، بل لعدم توفير المجتمع الوسائل والولوجيات اللازمة لذلك. وبالتالي، فإن قدرة هؤلاء الأشخاص على الاندماج الاجتماعي رهينة باعتراف المجتمع بإمكانياتهم ومؤهلاتهم الخاصة، وبتسيير سبل إشراكهم في الحياة بما يضمن إنصاف هذه الفئة من تأثير التمثلات الاجتماعية والحيف السياسي.

إن شيوع التمثلات الاجتماعية السلبية حول الأشخاص في وضعية إعاقة يجعلهم أكثر عرضة للرفض والتهميش والإقصاء من طرف المجتمع، الشيء الذي يحد من مشاركتهم الاجتماعية المتمثلة في "القيام بجميع الأنشطة العادية، والاضطلاع بالأدوار الاجتماعية المنوطة بهم في إطار سياق سوسيوثقافي، ووفقا لمتغيرات مرتبطة بالسن أو النوع الاجتماعي أو المحيط...إلخ، وهذا ما يضمن الاستمرارية في الحياة وعيش المعاق داخل المجتمع بكرامة"[5]، بدل الشعور بالإقصاء والتهميش الذي يؤثر سلبا على شخصيته نتيجة إنكار قدراته وخبراته، بل ويقلل من تقديره لذاته. وفي خضم هذه التفاعلات السلبية بين الأشخاص في وضعية إعاقة، وبين محيطهم الاجتماعي، ينشأ نوع من الصراع أو التوتر بين أحلام وتطلعات هذه الفئة، وبين الواقع المعاش قسريا، أي بين الإمكانات الذاتية، وبين الإقصاء الذي يمارسه المجتمع بأوجه وكيفيات متعددة، حيث يعتبر **جون بيير بولون J.P.POLON** "أن كل مجتمع، ولأسباب متباينة، يعمد إلى إقصاء بعض أفراده، هذه الإقصاءات يمكن أن تكون جزئية كتقليص الولوج لبعض الأماكن ولبعض الوظائف، وإنكار بعض الحقوق، ويمكن أن تذهب إلى أشكال قصوى مثل الكيطو والنفي ومعتقلات للحجز والسجن أو المستشفيات العقلية"[6].

2- الإعاقة وصم اجتماعي يعيق عملية الدمج.

تساهم التمثلات الاجتماعية، حول الأشخاص في وضعية إعاقة، في تكوين مواقف سلبية تجاه هذه الفئة من المجتمع، لأن هذا الأخير يرغب دائما في أن يكون أفراده أسوياء، يتوفرون على قدرات عقلية وجسدية تسمح لهم بالمشاركة الفاعلة والإيجابية في التنمية المجتمعية، لهذا تعيش الأسرة، التي تكتشف أن أحد أفرادها يعاني من إعاقة، صدمة نفسية واجتماعية، ما يضطرها إلى التكتم عن الإعاقة وإخفائها مخافة العار والوصم الاجتماعي. تكرس هذه النظرة الدونية للإعاقة وضعية متأزمة لأسرة المعاق، ويكرس وضعية الإقصاء والتمييز إزاء الفرد المعاق؛ إذ يُنظر إلى الشخص في وضعية إعاقة من حيث كونه مختلا ومنحرفا، وعنصرا غير مرغوب فيه - بدل تصنيفه في خانة "الاختلاف الاجتماعي المقبول" - الشيء الذي يحول دون دمجه في المجتمع، وفي هذا الصدد اعتبر **غوفمان Goffman** أن "النظرة الاجتماعية للإعاقة تشكل أحد العوائق الأساسية لاندماج الأشخاص المعاقين"[7].

ترتبط التمثلات الاجتماعية حول الإعاقة بظاهرة الوصم Stigmatisation الاجتماعي؛ إذ تختزل الإعاقة في الاختلاف السلبي الذي يجسد انحرافا عن القواعد والمعايير الاجتماعية؛ فالوصم الاجتماعي يعبر عن موقف المجتمع من الفرد عندما يخرق هذا الأخير ما يعتبره الوعي الجمعي حالة سوية، لأن الناس، على حد تعبير **ريتشارد غرينكر R.GRINCR**، "يميلون إلى إصدار أحكام أخلاقية على الإعاقات والأمراض التي ليس لها علامات جسدية واضحة، فيشعر المعاق، علاوة على كونه سجين إعاقته، بالتهميش عبر تجنبه أو إسكاته أو فضحه"[8].

يرجع مفهوم الوصم stigmatisation إلى **غوفمان Goffman** في ستينيات القرن الماضي، حيث وظفه في دراسة المشكلات الاجتماعية التقليدية مثل الانحراف الاجتماعي والجريمة، وذلك من أجل تطوير منظور تحليلي لوضعية الأشخاص الموصومين، كما شكل الوصم الجانب التطبيقي من سوسيولوجيا نظام التفاعل لدى **غوفمان**؛ إذ اعتبره "شكلا من أشكال الأعطاب الاجتماعية التي تخلق صعوبات لدى فئات اجتماعية مختلفة تجد نفسها عرضة له، الشيء الذي يؤدي إلى عزلها اجتماعيا، أي إلى حرمانها من القبول الاجتماعي"[9].

يُعزى وصم الإعاقة، كاختلاف سلبي، إلى وضعية الانحراف القيمي أو المعياري التي تنسبها الجماعة لأفرادها، حيث اعتبر **هاورد بيكر H.BIKER** أن الجماعات "تخلق الانحراف من خلال وضع القواعد التي يعد خرقها انحرافا، وتطبيقها على أشخاص معينين، ووسمهم بالخارجين على القانون"[10]. وبالتالي، فوصم الشخص بالإعاقة قائم في ثقافة المجتمع التي تربط مفهوم السوي بالامتثال لمعايير محددة؛ فالشخص المعاق أو غير السوي، حسب هذا المنظور، لا يستطيع القيام بالأدوار الاجتماعية المنوطة به، ولا يخضع للضوابط الثقافية المحددة سلفا، مما يجعله عرضة للإقصاء والتهميش. وإذا كانت الثقافات تختلف من حيث قواعدها وقيمها، فإن "كل الثقافات تستجيب للحكم على الأمراض والإعاقات بطرق مختلفة"[11].

يمنح الوصم الاجتماعي للإعاقة هوية معينة للأفراد الموصومين؛ إذ ينظر إليهم كأفراد منحرفين وخارجين عن المألوف، أو شاذين قياسا إلى المفهوم الاجتماعي عن السواء، فيتم التعامل معهم وفق رؤية اجتماعية تعتبر خصائصهم بمثابة أعطاب اجتماعية. على هذا الأساس، "يصير الوصم أساس هوية فرد يُنظر إليه على أنه حامل لصفات تقيم سلبيا في ثقافة مجتمع يثمن الصحة والجمال والاستقلالية"[12].

ولفهم السيرورة المعقدة للوصم أمكن استحضار نموذجي **بروس بينك B.Pink وجو فيلان J. Phelan**، حيث اعتبرا أن المجموعة الموصومة تكون في وضعية دونية مقارنة بالمجموعة الواصمة، اجتماعيا واقتصاديا. وفي هذا السياق، أكد الباحثان "حصول وضعية لا تكافؤ سلطة الواصم والموصوم نتيجة خمسة عوامل هي: أولها وضع فوارق بين الأفراد انطلاقا من الاختلافات المحددة اجتماعيا والمنتجة للوصم. وثانيها إسناد خاصية سلبية إلى هذا الوصم بحسب المعتقدات الثقافية للمجموعة المهيمنة، الشيء الذي ينتج عنه إصدار حكم نمطي مثل القول: إن الطفل التوحدي أقل ذكاء من الآخرين. أما العامل الثالث يتمثل في عزل الأشخاص المعرضين للحكم الجاهز داخل فئات مختلفة عن المجموعة المهيمنة مثل القول: لسنا متخلفين عقليا مثلهم. بينما يتعلق العامل الرابع بفقدان الأشخاص الموصومين للمكانة الاجتماعية، مثل الحكم على الطفل التوحدي بأنه غير قادر على التمدرس لأنه أقل ذكاء من الآخرين. والعامل الخامس، والأخير، يتعلق بالتمييز الناجم عن الوصم الذي يخلق وضعية التفاوت الاجتماعي مثل صعوبة ولوج أطفال التوحد للفضاءات والمؤسسات العمومية"[13]. وفي هذا الصدد يرى **غوفمان** أن الوصم عبارة عن "وضعية فرد يعرضه حدث ما أو حكم ما للتبخيس، ويمنعه من أن يكون مقبولا قبولا تاما في المجتمع"[14]. وبالتالي، فالوصم ينم عن نوع من الإقصاء الاجتماعي الناتج عن سيرورة اجتماعية علائقية تتحدد عبر ثلاثة أنماط من الهويات وضحها **غوفمان** كما يلي:

- "**الهوية الاجتماعية**: وهي مجموع الطرق اليومية التي يتم بها تعريف هوية الأفراد وتصنيفهم.
- **الهوية الشخصية**: وترتبط بالبيلوغرافيا الشخصية للفرد.
- **الهوية الذاتية**: وهي المعنى الذاتي الذي يضفيه الفرد على ذاته نتيجة تجارب مختلفة"[15].

انطلاقا مما تقدم، يمكن للوصم الاجتماعي أن يلحق الضرر بكل واحدة من هذه الهويات، لأنه ينتج عن وجود تناقضات بين هوية الفرد المفترضة وهويته الحقيقية؛ فكل عنصر من الهوية الشخصية يعمل على خلخلة الهوية الاجتماعية المفترضة، أي خلخلة على مستوى

الدور الذي ينتظر الآخرون من الموصوم أن يتقمصه، فيتم تبخيس الشخص الموصوم أو أسرته بعد انكشاف هويته الاجتماعية الحقيقية. هذه السيرورة "تنتج تداعيات مضرة بهويتهم الذاتية، أي ما يشعرون به إزاء ما هم عليه بعد انكشاف هويتهم الحقيقية"[16].

يتضح أن التمثلات الاجتماعية تلعب دورا حاسما في تحديد نوعية الحياة التي يعيشها الأشخاص في وضعية إعاقة، وكذا في تحديد شبكة العلاقات الاجتماعية التي تتأثر بالنظرة الاجتماعية للإعاقة، بل وبقدرتها على توجيه مختلف مكونات المجتمع، بما في ذلك الأفراد والمؤسسات، نحو تعامل معين إزاء هذه الفئة، أي تعامل يرسخ النظر إلى الإعاقة كعجز يعاني منه حاملها، وما يصاحب ذلك من مظاهر الإقصاء والتهميش والوصم، لكن في المقابل ثمة مقاربات تدعو إلى التعاطي مع وضعية الإعاقة كاختلاف وجب استثماره بما يضمن المساهمة في تنمية مهارات الشخص المعاق، ويمكنه من تحقيق الاندماج الاجتماعي، لكن ذلك يتوقف على تفكيك التمثلات الاجتماعية التي ترفض النظر إلى المعاق كمختلف اجتماعيا.

3- تمثلات المدرسين حول دمج الأطفال في وضعية إعاقة.

تعتبر التمثلات الاجتماعية إحدى أهم العوائق التي تقف في وجه نجاح مشروع التربية الدامجة، بوصفها ورشا اجتماعيا يتغيا توفير الشروط الملائمة لدمج فئة الأطفال في وضعية إعاقة داخل الفصول الدراسية العادية، أي مشروع يتوق إلى بلوغ الإنصاف وتكافؤ الفرص للجميع. لكن لا يمكن تنزيل هذا المشروع إلى أرض الواقع إلا بتفكيك التمثلات السائدة في الوسط التربوي حول هذه الفئة من الأطفال، لأنه لما كانت التمثلات وليدة جملة من الأفكار والمعارف الخاطئة حول الإعاقة، فإنها تؤثر بشكل أو بآخر حول الممارسة الفصلية.

لا تعترف التمثلات السائدة بإمكانيات وقدرات الفئة من الأطفال في وضعية إعاقة، خاصة القدرة على التعلم والتكيف مع المحيط التربوي الذي يضم أطفالا يوصفون "بالعاديين". من هذا المنطلق، "يُنظر إلى الأطفال في وضعية إعاقة على أنهم أقل شأنا، مما يجعلهم أكثر عرضة للعزلة. والواقع، أن التمييز القائم على الإعاقة يعود أولا إلى نقص الموارد المتاحة لهؤلاء الأطفال، ويعود ثانيا إلى استبعادهم من عمليات صنع القرار"[17]. وإذا كانت التمثلات الاجتماعية، السائدة في المجتمع، تكرس وضعية الإعاقة من خلال ترسيخ مواقف وسلوكات معيقة للدمج الاجتماعي لهذه الفئة الموصومة بالعجز وعدم الفاعلية والإنتاجية، فإن التربية والتعليم يظلان من القنوات الأكثر نجاعة لإضفاء الدلالة الملائمة والمعنى الحقيقي على الأشخاص في وضعية إعاقة؛ فالمدرسة هي الكفيلة بتحرير المجتمع من الصور والتمثلات السلبية إزاء هذه الفئة. ومنه، تتبدى مهمة التربية في تمكين الجميع، ودون استثناء، من استثمار جميع المواهب وكل الطاقات الخلاقة إلى أقصى مدى، الشيء الذي يمكن كل فرد من تحقيق نوع من الاستقلالية، وتحقيق مقاصده الشخصية.

تنشد التربية رفع النظرة الدونية عن الأطفال في وضعية إعاقة، لكن المفارقة تكمن في كون الوسط التعليمي هو نفسه ينضح بالتمثلات السلبية، وبالتالي المعيقة للدمج التربوي الشامل للأطفال في وضعية إعاقة، بما في ذلك تمثلات المدرس بوصفه الفاعل التربوي الأكثر تأثيرا، وبشكل مباشر، في الممارسات الفصلية، فكيف السبيل لتعديل هذه التمثلات من أجل تيسير عملية الدمج؟ وما دور التكوين الأساسي للمدرسين في بناء تمثلات إيجابية حول دمج الأطفال في وضعية إعاقة بشكل يضمن لهم تعليما جيدا ومنصفا؟.

عرفت العديد من الدول الأوربية، خلال سبعينات القرن الماضي، حركية ملحوظة تبتغي مأسسة الإدماج لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة داخل الوسط المدرسي العادي، أي حركية نحو التربية الدامجة التي تهدف إلى الرفع من مشاركة جميع المتعلمين في الحياة المدرسية والجماعية للمؤسسة التربوية دون إقصاء أو تمييز. وفي هذا السياق، ميز سيرج طومازيت **S.Thomazet** بين النموذج الإدماجي والنموذج الدامج في التربية؛ "فالأول يركز على إدماج التلاميذ الذين يمتلكون قدرات خاصة في النظام المدرسي، في حين يتطلب الثاني إعادة التفكير في التربية وهيكلتها قصد تلبية حاجات جميع التلاميذ دون أن ينتموا بالضرورة إلى فئة مشخصة"[18]. ولعل من بين العوامل

التي يتوقف عليها الانتقال من المقاربة الإدماجية إلى المقاربة الدامجة، نجد تمثلات المدرسين وما يرتبط بها من مواقف وقيم ينبغي أن تتعدل وتتطور لكي تكون داعمة للتربية الدامجة، لأنها تعد بمثابة شرط أساسي لتعزيز عملية الدمج. وفي هذا الصدد، أكدت العديد من الدراسات أن "المدرسين يلعبون دورا مركزيا في خلق نظام تربوي أكثر دمجا؛ إذ يصيرون الوسطاء الأساسيين للسياسات التربوية الدامجة وللنظريات التي تؤسسها؛ فهم من يكفل تنفيذها على ضوء استيعابهم لها، وللمعنى الذي يقومون بإضفائه عليها"[19] .

يتحمل المدرسون والمدرسات، بالدرجة الأولى، مسؤولية التربية الدامجة التي تفرض عليهم تبني تمثلات ومواقف إيجابية إزاء وضعية الإعاقة، أي تفرض تغيير النظرة البيوطبية السائدة بمقاربة سيكوسوسيولوجية تفاعلية تفسر الصعوبات الدراسية لدى الطفل في وضعية إعاقة بعوامل صادرة عن محيط المتعلم، أو عن العلاقة التفاعلية بين المتعلم ومحيطه الاجتماعي والتربوي. وفق هذه المقاربة، تكون المدرسة ملزمة بأن تستجيب لتنوع التلاميذ على اختلاف تصنيفاتهم وانتمائهم لفئة أو لأخرى؛ "فالمساعدة على الدمج لاتتم عبر إجبار المتعلمين على التغير والتكيف مع الوسط التربوي، بل تتم عبر توفير شروط النجاح لكل المتعلمين مهما كانت اختلافاتهم"[20].

إن إدماج الأطفال في وضعية إعاقة هي مسؤولية تربوية، لكن واقع الممارسة التربوية في العديد من الدول، بما في ذلك الدول الغربية الرائدة في مجال التربية الدامجة، يؤكد تأثير المقاربة البيوطبية للإعاقة على تمثلات العديد من المدرسين، مما يعيق توفير بيئة تربوية دامجة. وفي هذا الإطار، أثبتت دراسة ميدانية، أنجزها الباحثان **جوردان Jordan وسطانوفيش Stanovich** حول عينة من المدرسين في إحدى مؤسسات التكوين بكندا، "أن اعتقادات معظم المدرسين حول طبيعة الصعوبات التي تعترض المتعلمين ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، تنشأ جزئيا أو كليا عن نظرة طبية لهذه الحاجات "[21]، نظرة يستوجب تغييرها انخراط الهيئات التربوية في سيرورة التفكير والتغيير من أجل إرساء ممارسات فصلية دامجة؛ إذ رغم المواقف الإيجابية التي يحملها المدرسون تجاه قيم ومبادئ الإنصاف والعدالة الاجتماعية التي تقوم عليها التربية الدامجة، فإن العديد من الدراسات تؤكد أنه "لازالت لدى المدرسين تحفظات كثيرة فيما يتعلق بالتكفل بالتلاميذ، ذوي الصعوبات في التعلم، داخل الفصل العادي، ويتجلى ذلك في غياب الاستعداد والتجربة والدعم من أجل تلبية الحاجات العميقة لبعض المتعلمين"[22]، لهذا يجب أن ينخرط المدرسون في سيرورة التغيير من أجل تطوير المدرسة الدامجة.

إن المدرس هو أساس إنجاح مشروع المدرسة الدامجة؛ إذ يلعب المعنى، الذي يضفيه المدرسون على تجربتهم الفصلية، دورا أساسيا في تطوير الرؤية والممارسة الدامجة؛ فقد أكد الباحثان **كارينغتون Carrington وإلكنس ELKINS** أن المدرسين "يتدخلون في إرساء ثقافة دامجة، وأهم أساس نجاعة الممارسة التعليمية التي تهدف إلى الاستجابة للخصائص المتنوعة للتلاميذ داخل الفصل الدراسي"[23]. إن هذه الممارسات التربوية، بوصفها تدخلات بيداغوجية داخل الفصل، تكون مطبوعة بتصوراتهم وأحكامهم المسبقة، وبتمثلاتهم التي تشكل جسر عبور من الإدماج إلى الدمج المدرسي. على هذا الأساس، وجب فهم السياقات التي تنتج هذه التمثلات بهدف تفكيكها وتعديلها خلال مختلف مراحل التطور المهني للمدرسين، أي خلال محطات تكوينهم وما يتخللها من لقاءات تربوية وورشات عمل وتكوينات.

يشكل التكوين الأساسي للمدرسين عاملا حاسما في تبنيهم لتمثلات إيجابية إزاء الدمج التربوي لهذه الفئة من الأطفال، لذلك يتطلب النهوض بتدريس الأطفال في وضعية إعاقة، تنمية قدرات المدرسين باعتبارهم الفاعلين المركزيين في هذا المجال، بل وأساس خلق ثقافة إيجابية تجاه جميع المتعلمين كيفما كانت وضعيتهم وانتماؤهم داخل جماعة الفصل، أي أنهم شرط ثقافة قادرة على تجويد التعلمات وتطوير القدرات بشكل يضمن تعليما دامجا ومنصفا. ومنه، يعد تكوين المدرسين شرط تعديل التمثلات المعيقة للدمج ولخلق ممارسات دامجة، ما يجعل التكوين رافعة أساسية لإنجاح مشروع التربية الدامجة. وفي هذا الصدد، أوصى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي في رأيه رقم 2019/4 بضرورة "أن تكفل الدولة تكوينات لجميع الفاعلين التربويين في القطاع العمومي أو الخاص، بشروط أو تحفيزات، أو في إطار جمعيات وهيئات المجتمع المدني العاملة في مجال تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة...، وينبغي أن تشمل هذه

التكوينات، في المقام الأول، المربين (ات) بالتعليم الأولي، والمدرسين بالتعليم المدرسي، والمكونين بمؤسسات التكوين المهني، وأساتذة التعليم العالي، على أساس تخصيص دورات كافية لتأهيل المدرسين والمربين الحاليين، وإدماج تكوينات جديدة في مهنة الفاعلين التربويين الجدد"[24] .

يشكل تكوين المدرسين رافعة التربية الدامجة، لكن لن تكون هذه التكوينات ذات جدوى إلا إذا ركزت في محتواها على ترسيخ منظور جديد للإعاقة يقطع مع النظرة الطبية والإحسانية للشخص المعاق، فذلك شرط إرساء ممارسات بيداغوجية دامجة وأساليب تربوية تساعد على دمج الأطفال في وضعية إعاقة داخل الفصول الدراسية العادية، لذلك "يتعين أن تدمج هذه التكوينات، في برامجها، تعريف الإعاقة من منظور الحقوق الإنسانية وثقافة قبول التنوع والاختلاف، ومبادئ البيداغوجيا الدامجة، وأنواع الإعاقة والقضايا التربوية والاجتماعية المرتبطة بها، وسبل تعليم وتعلم الأشخاص في وضعية إعاقة"[25].

تتضح إذن أهمية التكوين الأساسي للمدرسين في ترسيخ ثقافة دامجة لديهم، بحيث تساعدهم على تغيير التمثلات السلبية السائدة في المجتمع حول الإعاقة ومشكلة الدمج التربوي لفئة الأطفال ذوي الإعاقة. وفي هذا الإطار، ينص القرار الوزاري رقم 047.19 الصادر في 24 يونيو 2019 بشأن التربية الدامجة للتلميذات والتلاميذ في وضعية إعاقة، في المادة 15 منه على أن "يستفيد أطر التدريس بالأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، وكذا الموظفين الناجحين في مباراة ولوج سلك تكوين أطر الإدارة التربوية وأطر هيئة الدعم الإداري والتربوي والاجتماعي، في إطار التكوين الأساسي بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، من مجزوءات في مجال التربية الدامجة للتلميذات والتلاميذ في وضعية إعاقة"[26].

يتحدد التكوين كشرط أساسي لإعداد المدرسين من أجل استقبال وتقبل كل المتعلمين؛ إنه بمثابة اللحظة المفصلية لحث المدرسين على تعديل مواقفهم تجاه التلميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، وتعديل تصوراتهم للتربية الدامجة، الشيء الذي يسمح بضمان ممارسات دامجة مكيفة تستجيب لحاجات وتطلعات الجميع، وتساعد على إلغاء عوائق التعلم، وتمكن جميع المتعلمين من المشاركة في بناء تعلماتهم، وذلك في إطار رؤية سيكوسوسيولوجية قوامها مراجعة مضامين مجزوءات التكوين من أجل خلق مدرسين دامجين.[27] كما يهدف التكوين الأساسي إلى "الرفع من الشعور بالكفاءة والأمان لدى المدرسين بهدف تقبل التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية المختلفة داخل فصولهم الدراسية". [28]

يكتسي التكوين الأساسي للمدرسين أهمية في تملك المستجدات المعرفية حول الإعاقة والأساليب البيداغوجية للتدخل إزاء الأطفال في وضعية إعاقة، لكن تحقيق ممارسات فصلية دامجة يبقى رهينا بتجاوز استمرارية التكوين الهادف، إلى مواكبة عمل المدرسة وتوجيهه. وفي هذا الصدد، تنص المادة 16 من القرار الوزاري رقم 047.19 بشأن التربية الدامجة للتلميذات والتلاميذ في وضعية إعاقة، على ضرورة أن "تسهر الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، بتنسيق مع المراكز الجهوية للتربية والتكوين، على إعداد مشروع مخطط التكوين المستمر لفائدة أطر هيئة المراقبة وأطر الإدارة التربوية وأطر التدريس، وذلك لتحديث وتطوير مؤهلاتهم وكفاياتهم وخبراتهم المهنية في المجالات المتعلقة بتحسين تمدرس التلميذات والتلاميذ بمؤسسة التربية والتعليم الدامجة"[29] . إن الرهان على التكوين المستمر، وعلى مواكبة عمل المدرسة لأجل إنجاح مشروع التربية الدامجة، أي الرهان على التحضير الفلسفي والبيداغوجي والديداكتيكي للفاعلين التربويين، لذلك يجب أن يضطلع التكوين بتقديم المعارف والكفايات والوسائل الكفيلة بإلغاء معيقات الرؤية الدامجة.

الخاتمة:

تساعد دراسة التمثلات الاجتماعية حول الإعاقة على فهم الأسباب الحقيقية التي تخلق وضعية الإعاقة بوصفها بناء اجتماعيا وثقافيا، يتم من خلاله تصنيف الأفراد وإصدار أحكام تمييزية ضدهم. على هذا الأساس، يمكن القول إن إدراك التمثلات الاجتماعية، إزاء وضعية الإعاقة والأحكام الجاهزة والمواقف الناجمة عنها، يساهم في خلخلة وتفكيك هذه التمثلات، وترسيخ الوعي بضرورة تغييرها من أجل إنجاح الدمج التربوي لهذه الفئة من الأطفال، ما يعني أن التفكيك، الذي يتوقف عليه الدمج التربوي، لا بد أن يمر عبر المدرسة الدامجة في مضامينها ومحتويات مقرراتها، وفي المقومات الديداكتيكية والمشاريع البيداغوجية اللازمة لذلك.

الهوامش:

[1] -Ervin Goffman, **stigmate** : **les usagers sociaux des handicaps**, traduit de l'anglais par M. Alain kihm, les éditions de minuit, 1989, p46

[2]- رشيد الكنوني، **الإعاقة بالمغرب، عنف التمثلات وممكنات التغيير**، شركة النشر والتوزيع المدارس – الطبعة 1، 2017، ص 266

[3]- رشيد الكنوني، **الإعاقة بالمغرب، عنف التمثلات وممكنات التغيير**، مرجع سابق، ص43

[4]- أحمد أوزي، **الحق في الدمج للأشخاص في وضعية إعاقة والتمثلات المعيقة**، ضمن مؤلف جماعي بعنوان: الأشخاص في وضعية إعاقة وقضايا الدمج، تنسيق وتقديم خلود السباعي، منشورات دار الأمان، الرباط 2020، ص18

[5]- رشيد الكنوني، **الاعاقة بالمغرب، عنف التمثلات وممكنات التغيير**، مرجع سابق، ص210

[6]- رشيد الكنوني، **الاعاقة بالمغرب، عنف التمثلات وممكنات التغيير**، مرجع سابق، ص 142

[7]- Ervin Goffman, **stigmate**: **les usagers sociaux des handicaps**, Op cit, p 48

[8] – فؤاد أعراب، **التدبير الطبي والأسري لوصم التوحد في مدينة القنيطرة المغربية: من الإنكار إلى الاعتراف**، مجلة عمران، عدد 8/31، شتاء 2020، ص32

[9]- Ervin Goffman, **stigmate**: **les usagers sociaux des handicaps**, Op cit, p 59

[10]- فؤاد أعراب، **التدبير الطبي والأسري لوصم التوحد في مدينة القنيطرة المغربية: من الإنكار إلى الاعتراف**، مرجع سابق، ص33

[11]- نفسه، ص33

[12]- فؤاد أعراب، **التدبير الطبي والأسري لوصم التوحد في مدينة القنيطرة المغربية: من الإنكار إلى الاعتراف**، مرجع سابق، ص34

[13]- نفسه، ص34

[14]- Ervin Goffman, **stigmate** : **les usagers sociaux des handicaps**, Op cit, p 63

[15]- Ervin Goffman, **stigmate** : **les usagers sociaux des handicaps**, Op cit, p 59

[16]- Marie – pierre Fortier et autres, **intégration scolaire**, **éducation inclusive et représentations des enseignants** : **de la formation initiale à la communauté éducative**, revue des sciences de l'éducation, vol 44, num 1, 2018,P 13

[17]- Marie – pierre Fortier et autres, **intégration scolaire**, **éducation inclusive et représentations des enseignants** : **de la formation initiale à la communauté éducative**, Op cit, P 23

[18]- Serge Thomazet, **l'intégration a des limites**, **pas l'école inclusive**, revue des sciences de l'éducation, volume 34, N1,2008, p 87

[19]- Ibid, p 91

[20] – رشيد الكنوني، **الاعاقة بالمغرب، عنف التمثلات وممكنات التغيير**، مرجع سابق، ص: 210.

[21]- نفسه، ص 201

[22]- Serge Thomazet, **l'intégration a des limites**, **pas l'école inclusive**, Op cit, p 56

[23]- رشيد الكنوني، **الاعاقة بالمغرب، عنف التمثلات وممكنات التغيير**، مرجع سابق، ص: 243.

[24]– تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة نحو تربية دامجة، منصفة وناجعة، رأي المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي رقم 2019/4، يونيو 2019، ص:27.

[25]– رشيد الكنوني، **الاعاقة بالمغرب، عنف التمثلات وممكنات التغيير**، مرجع سابق، ص: 245

[26]– مذكرة وزارية رقم 19– 0531 الصادرة بتاريخ 03 يوليوز 2019 حول تفعيل مقتضيات القرار الوزاري رقم 047.19 الصادر في 24 يونيو 2019، بشأن التربية الدامجة للتلميذات والتلاميذ في وضعية إعاقة، ص: 7.

[27]– Marie – pierre Fortier et autres, **intégration scolaire**, **éducation inclusive et représentations des enseignants** : **de la formation initiale à la communauté éducative**, Op cit, P 46

[28] – Marie – pierre Fortier et autres, **intégration scolaire**, **éducation inclusive et représentations des enseignants** : **de la formation initiale à la communauté éducative**, Op cit, P 47

[29]– مذكرة وزارية رقم 19– 0531، مرجع سابق، ص:7