«سياسة التعليم

من منظور التحليل النقدي للخطاب»

«Education Policy from Critical Discourse Analysis Perspective»

بحث مقدم استكمالاً للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية

تخصص أصول التربية

إعداد

دينا سعيد سيد متولي

مدرس أصول التربية المساعد

إشراف:

أ.د / حسن حسين البيلاوي

أستاذ أصول التربية المتفرغ

كلية التربية– جامعة حلوان

أ.م.د / نصر الدين شهاب

أستاذ أصول التربية المتفرغ

كلية التربية – جامعة حلوان

الملخص

يهدف هذا البحث إلي تناول المقاربة العلائقية – الديالكتيكية للتحليل النقدي للخطاب والفلسفة الواقعية النقدية من أجل صياغة مفهوم سياسة التعليم كخطاب. وقد تم وضع تصور أنطولوجي وإبستمولوجي لسياسة التعليم. فمن منظور الأنطولوجيا الطبقية في إطار الواقعية النقدية: يمكن النظر إلي سياسة التعليم في مستوي الممارسات الإجتماعية من حيث هي «حقل إجتماعي»، ويمكن النظر إلي سياسة التعليم في المستوي الفعلي من حيث هي «نص». ومن منظور إبستمولوجي واقعي نقدي، يمكن النظر إلي سياسة التعليم من حيث هي خطاب؛ بمعني مجموعة القيم والإفتراضات والمعايير التي تحدد ما يجب (أو لا يجب) أن يكون، وبالتالي تتضمن تصورات معيارية لإعادة إنتاج نظم التعليم أو للإصلاح والتحول.

Abstract

1. This research aims at addressing a Dialectical–Relational Approach to Critical Discourse Analysis and Critical Realism Philosophy in order to conceptualize the concept of education policy as discourse. An epistemological and an ontological concept of education policy have been developed. From the perspective of stratified ontology in the context of Critical Realism: education policy can be seen at the level of social practices as a "social field"، and education policy can be seen at the actual level as a "text". From a critical epistemological perspective: education policy can be seen in terms of discourse; which means a set of values، assumptions and criteria that determine what should (or should not) be; thus it includes normative perceptions of the re–production or reform and transformation of education systems.

تمهيد

وتمثل إحدى المشكلات المفاهيمية في كثير من بحوث السياسات وعلم اجتماع السياسات في أن محللي السياسات غالباً ما يقصرون في تحديد ماذا يعنون بالسياسة علي المستوي المفاهيمي، حيث يؤخذ معنى السياسة كمعطي مسلم به، من ثم يمتد هذا القصور الإبستمولوجي والنظري إلي البني التحليلية التي يقوم الباحثون ببناءها. هذا إلي جانب أنه يتم إستخدام مصطلح السياسة ليصف «أشياء» مختلفة إلي حد كبير في نقاط مختلفة خلال نفس الدراسة. وهناك عديد من القضايا البحثية التي تتوقف علي تحديد المعني أو المعاني المحتملة التي يقصدها المحللون بمصطلح السياسة؛ علي سبيل المثال إنه يؤثر في كيفية إجراء البحث وكذلك في كيفية تأويل ما هو قيد التحليل[1].

وعلي مدار سنوات طويلة، أَقتَرِح نطاق متنوع من التعريفات، مما يشير إلي أن السياسة كفكرة تعد موضع صراع إلي حد كبير[2]. فمجال سياسة التعليم يعد مجالًا واسعاً ومتعدد الأوجه، حيث تطور خلال فترة قصيرة نسبياً ليعكس المفهوم المتغير للسياسة ودورها وتحليلها في المجتمع المعاصر[3].

وقد حدث تحولاً إبستمولوجياً في مجال بحوث السياسات التعليمية خلال الآونة الأخيرة، والذي يمكن تمييزه باتجاه تلك البحوث نحو طبيعة المعرفة وبناء المعرفة حول السياسة التعليمية باعتبارها «خطاباً» [4]، يناظره تحولًا منهجياً في مجال علم اجتماع

(1)- Ball، Stephen J. (1993). What is Policy? Texts، Trajectories and Tool Boxes، Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education، 13 (2)، p. 10.

(2)- Rizvi، Fazal، and Lingard، Bob (2010). Globalizing Education Policy، Routledge، London، p. 18.

(3)- Anderson، Kate T. and Holloway، Jessica (2018). Discourse analysis as theory، method، and epistemology in studies of education policy، Journal of Education Policy، p. 1.

(4)- Honig، M. I. (Ed.) (2006). New directions in education policy implementation: Confronting complexity، Albany: The State University of New York Press، p. 20.

سياسات التعليم، حيث شهد انبثاق وانتشار نهج تحليلي يُعرف بدراسات خطابات السياسات، ويميز تلك الدراسات أنها توجه اهتماماً بالغاً للغة والخطاب والسياق السياسي – الاجتماعي الذي يسهم في إنتاج السياسات[1]، وترمز إليها «ليستر وآخرون Lester et al. " بمصطلح "الجيل الثالث" من بحوث السياسات، تلك التي تستند إلي المنظورات والمنهجيات القائمة علي تحليل اللغة والخطاب، وتستهدف تقديم فهماً أكثر تعقيداً لكيفية تشكيل خطاب السياسة بالإضافة إلي تنفيذها داخل السياقات التنظيمية[2].

قضية البحث

لقد كان أحد الدوافع وراء تطوير التحليل النقدي للسياسة-Critical Policy Anal ysis خلال العقود الأربعة الماضية هو نقد المدخل الوضعي لتحليل السياسة، حيث بدأ الباحثون في تدارس طبيعة السياسة ذاتها وتشكيلها والإفتراضات حول تأثيرها، وبسبب بزوغ مثل هذه التساؤلات وتطورها، شكك الباحثون في الكيفية التي كان يتم وفقاً لها التفكير بشأن السياسة وفحصها وتحليلها تقليدياً، كذلك فسروا دور السلطة والأيديولوجيا في عمليات صنع السياسة[3].

إن النظرة الوضعية للسياسة من حيث هي نتاج عمل حكومي تعتبر نظرة مفتقرة مفاهيمياً ومحدودة منهجياً، وتسليماً بهذا النقد، فإن الدراسات النقدية للسياسة التي تتبني المنظور ما بعد البنيوي «ومنظور الإقتصاد السياسي الثقافي والتحليل النقدي للخطاب[4]» تزعم أن صنع السياسة يمتد لما وراء عمل المؤسسات الرسمية (الدولة)، حيث يشمل السياقات المادية والخطابية التي يتم وضع السياسة خلالها[5].

(1)- Fimyar، Olena (2014). What is policy? In search of frameworks and definitions for non-Western contexts، Educate، 14 (3)، p. 8.

(2)- Lester، Jessica Nina et al. (2017)، Discursive Perspectives on Education Policy and Implementation، Palgrave Macmillan، Switzerland، p. 5.

(3)- Young، Michelle D. and Diem، Sarah (2017). Introduction: Critical Approaches to Education Policy Analysis، Op. Cit.، p. 2.

(4)- Fairclough، Norman (2013). Critical Discourse Analysis and Critical Policy Studies، Critical Policy Studies، 7 (2)، P. 177.

(5)- Fimyar، Olena (2014). What is policy? In search of frameworks and definitions for non-Western contexts، Op. Cit.، p. 8.

ويجادل «جونز Jones" بأنه علي الرغم من تطور المنظورات المفاهيمية والتحليلية للسياسة وتوسعها بمرور الوقت، فإن هذا لا يعني أن هناك منظور موحد حول "ماهية السياسة". فلا تحل الأفكار الأكثر حداثة تلقائياً محل الأفكار الأكثر قدماً بمجرد ظهورها، بدلاً من ذلك، هناك نطاق من المفاهيم القديمة والحديثة التي تستخدم بشكل متزامن ضمن بحوث السياسة التعليمية، حيث يتم تداركها ومناقشتها كلما تتطور النظرية السياسية. وقد أشار إلي أربعة تيمات أساسية تسهم في صناعة معاني السياسة، وهي: "السياسة كنص"، و"السياسة كنسق قيمي"، و"السياسة كعملية"، و"السياسة كخطاب"[1].

لقد أُبرِزَ الخطاب ضمن الدراسات النقدية للسياسة التعليمية كأداة منهجية وتحليلية، وكذلك كإطار نظري، ومجال للمعاني الضمنية، ومفهوم أساسي للسياسة التعليمية نفسها، وتوافقاً مع تنوع المقاربات التي يتم خلالها تناول الخطاب بالبحث، فإن تحليله يمتد عبر متصل يتدرج من حيث مستويات التحليل الإجتماعي؛ علي سبيل المثال، من الظواهر التفاعلية الجزئية (مثال: محادثات اليومية في الفصل الدراسي)، والظواهر المؤسسية المتوسطة (مثال: كيف تشكل المناهج أنسقة المعني والفعل)، والظواهر الإجتماعية الكلية (مثال: كيف تشكل الأيديولوجيات السائدة السياسات التعليمية وعلاقته بالحراك الاجتماعي)، إلي الظواهر التي يمكن تَتَبُّعها عبر هذه المستويات وفيما بينها (2).

في هذا الإطار، يمكن صياغة قضية البحث كما يلي:

«علي الرغم من هيمنة المداخل الوضعية لتأطير مفهوم السياسة التعليمية وتحليلها؛ تلك التي تدعي أن صنع السياسة التعليمية يعد عملية مرحلية طولية مخطط لها بحيث تطبق مجموعة محددة من الجهات الحكومية أو المفوضة إستراتيجيات البحث وتستند إلي السببية المباشرة لتضمن أفضل مخرجات السياسة بموضوعية وحيادية، فإن الدور المنوط بسياسات التعليم من حيث تحديد القيم ومعايير الإنتقاء والتمكين والتشخيص

(1)- Jones، Tiffany (2013)، Understanding Education Policy: The 'Four Education Orientations' Framework، SpringerBriefs in Education، p. 3.

(2)- Anderson، Kate T. and Holloway، Jessica (2018). Discourse analysis as theory، method، and epistemology in studies of education policy، Op. Cit.، p. 2.

الإنتقائي لأزمات وإشكاليات التعليم وإنتقاء سياسات وإسترتيجيات إصلاح التعليم وإستبقاءها يعد بعيداً عن كونه نشاطاً موضوعياً ومحايداً».

وبالتالي يمكن صياغة التساؤل الرئيسي للبحث كما يلي: ما التصور المفاهيمي لسياسة التعليم من منظور التحليل النقدي للخطاب؟

تساؤلات البحث

يمكن صياغة تساؤلات البحث في إطار التساؤل الرئيسي كما يلي:

1. ما منطلقات مداخل التحليل الوضعي التقليدي للسياسات التعليمية؟
2. ما منطلقات مداخل التحليل النقدي للسياسات التعليمية؟
3. ما الأسس المشتركة لمقاربات التحليل النقدي للخطاب؟
4. ما منطلقات الفلسفة الواقعية النقدية؟
5. ما المقاربة العلائقية – الديالكتيكية للتحليل النقدي للخطاب؟
6. ما التصور المفاهيمي لسياسة التعليم في إطار المقاربة العلائقية – الديالكتيكية والفلسفة الواقعية النقدية؟

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلي:

1. تحديد منطلقات مداخل التحليل الوضعي التقليدي للسياسات التعليمية.
2. تحديد منطلقات مداخل التحليل النقدي للسياسات التعليمية.
3. إستكشاف الأسس المشتركة لمقاربات التحليل النقدي للخطاب.
4. إستكشاف منطلقات الفلسفة الواقعية النقدية.
5. إستكشاف المقاربة العلائقية – الديالكتيكية للتحليل النقدي للخطاب.

وضع تصور مفاهيمي لسياسة التعليم في إطار المقاربة العلائقية – الديالكتيكية والفلسفة الواقعية النقدية.

أهمية البحث

يكتسب البحث أهميته من حيث أنه يعد محاولة لوضع تصور مغاير لسياسة التعليم كخطاب مرتكزاً إلي الفلسفة الواقعية النقدية «لروي بهسكار» والمقاربة العلائقية الديالكتيكية «لنورمان فيركلو» حول التحليل النقدي للخطاب، وذلك في مقابل المداخل الوضعية المهيمنة في حقل تحليل سياسات التعليم.

حدود البحث

- الحدود الموضوعية للبحث: يتناول البحث مفهوم سياسة التعليم ومفهوم الخطاب.
- الحدود الزمنية والمكانية للبحث: لا توجد حدود زمنية أو مكانية للبحث.

- **منهج البحث**

يرتكز البحث إلي المنهج التحليلي النقدي في البحوث التربوية الذي ينطلق من نقد مدي شرعية الوضعيات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والتعليمية القائمة، والتي تؤدي إلي عجز فئات اجتماعية معينة وهيمنة فئات اجتماعية اخري. وينطلق هذا المنهج البحثي من أن كثير من أنماط السلوك الاجتماعي تعتبر نتيجة عوامل غير شرعية ومهيمنة وقمعية؛ بمعني أنها لا تعمل من أجل المصلحة العامة. من ثم، يسعي المنهج التحليلي النقدي إلي الكشف عن المصالح الاجتماعية الفاعلة في وضعيات اجتماعية وسياسية واقتصادية وثقافية وتعليمية معينة، والتشكيك في شرعية تلك المصالح الفئوية التي تدعم حرية وسلطة فئات معينة، وإخضاع فئات اجتماعية أخري، وتحديد مدي شرعيتها في تحقيق المساواة والديموقراطية الاجتماعية. ويهدف المنهج التحليلي النقدي عملياً إلي تحقيق مجتمع أكثر عدلاً ومساواة، حيث تمارس الحريات الفردية والجماعية، والقضاء علي ممارسات وتأثيرات السلطة غير المشروعة. وتعتبر البجوث التحليلية النقدية بحوث توجيهية ومعيارية. ويتم ذلك من خلال النقد الأيديولوجي عبر أربع مراحل هي كما يلي [1]:

(1)- Cohen، Louis، Manion، Lawrence and Morrison، Keith، Research Methods in Education، Sixth edition، Routledge، London، pp. 27 – 29.

– المرحلة الأولي: وصف وتأويل الوضع القائم.

– المرحلة الثانية: إختراق الأسباب التي جعلت الوضع القائم قد وصل لما هو عليه؛ أسباب وأغراض الموقف وتقييم شرعيتها، بما في ذلك تحليل المصالح والأيديولوجيات الحاكمة للوضعية الاجتماعية، وتحليل سلطتها وشرعيتها.

– المرحلة الثالثة: وضع تصور مفاهيمي لسياسية التعليم في إطار المقاربة العلائقية الديالكتيكية للتحليل النقدي للخطاب للمساهمة في تغيير الوضع القائم وتعزيز التحركات لمجتمع قائم علي المساواة.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية:

1. «خطايا السياسة التعليمية في مصر: رؤية تحليلية ناقدة[1]»

تهدف الدراسة إلي تحديد عدد من الخطايا التي تتعلق بصنع السياسات التعليمية وتنفيذها في مصر، وهي: النظرة الجزئية للسياسات التعليمية، التسرع في صنع السياساتن غياب البعد الثقافي والمعرفي في السياسات التعليمية، الحديث عن السياسات وعدم الأخذ في الإعتبار الإدارات التي تنفذها، والفجوة بين السياسة التعليمية والبحث العلمي التربوي، وغياب البعد الإستراتيجي عند التعامل مع قضايا التعليم، النخب المسيطرة علي مجريات الاحداث في ميدان السياسات التعليمية، والاهتمام بلغة الأرقام لا بلغة القيمة، الاهتمام بالشكل من دون المضمون، غياب رؤية سياسية واضحة مدعومة بتفكير إستراتيجي، واعتماد التمويل في صنع السياسات علي المنح والقروض.

2. «تقويم سياسات التعليم قبل الجامعي في مصر[2]»

(1) – سيف الإسلام علي مطر، هاني عبد الستار فرج (2009). خطايا السياسة التعليمية في مصر: رؤية تحليلية ناقدة، المؤتمر العلمي الرابع لقسم أصول التربية «أنظمة التعليم في الدول العربية – التجاوزات والأمل»، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

(2)– منار إسماعيل محمد بغدادي (2015). تقويم سياسات التعليم قبل الجامعي في مصر، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد (30)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

تهدف الدراسة إلي تقويم السياسات التعليمية في مصر، ويهدف تقويم السياسات التعليمية إلى تقديم نوع من الإنذار المبكر عن جوانب الضعف والخلل في النظام التعليمي، والتعرف على العناصر المشتركة في السياسات والمنهجيات التي صيغت بها، وأسباب نجاحها وفشلها، وكيفية تحديد الأولويات، وتساعد منهجية تقويم السياسات سواء على المستوى القومي أو على المستوى الدولي في الوصول إلى استنتاجات تسهم في تحسين القرار وترشيده، والبحث عن بدائل أفضل لتطوير السياسات التعليمية.

ثانيا: الدراسات الأجنبية

3. «تحول السياسة من الدولة إلي المعونة التعليمية غير الحكومية: تحليل الخطاب النقدي لسياسات التنمية في المملكة المتحدة[1]»

تهدف الدراسة إلي إستخدام التحليل النقدي للخطاب لتفكيك الأيديولوجيات والأولويات السياسية وديناميكيات السلطة المتضمنة في وثائق سياسات التعليم الرسمية لإدارة التنمية الدولية بالمملكة المتحدة البريطانية (DFID). ونظراً للتأثير التاريخي الضخم لمكتب المساعدة الإنمائية بالمملكة المتحدة علي المعونات الدولية، فإن إستكشاف الأولويات والأيديولوجيات السياسية الكامنة التي توجه هذه الوكالة يمكن أن يساعد المجتمعات المتلقية للمعونة علي فهم ديناميكيات السلطة والسياق البنيوي لصناعة التنمية بشكل أكثر وضوحاً. ويكشف التحليل عن تصور ضمني داخل إدراة التنمية الدولية بالمملكة المتحدة الريطانية يتمثل في أن القطاع الخاص يعد أكثر فعالية فيما يتعلق بتقديم التعليم في البلدان النامية من القطاع العام.

4. «الدفع ضد للتغيير التعليمي محدود الأفق: تحليل الخطاب النقدي للنصوص العامة حول إصلاح التعليم[2]»

(1)- Aung، Thu Ya and Straubhaar، Rolf (2021). A Policy Shift from State to Non-state in Education Aid: A Critical Discourse Analysis of the UK's Development Policies، Current Issues in Comparative Education (CICE)، 23 (1).

(2)- Anderson، Ashlee، Aronson، Brittany، Ellison، Scott and Fairchild-eyes، Sherrie (2015). Pushing Up Against the Limit-Horizon of Educational Change: A Critical Discourse Analysis of Popular Education Reform Texts، Journal for Critical Education Policy Studies، 12 (3).

تهدف الدراسة إلي تحديد الأفكار والممارسات الممكنة وطرق الحديث عن إصلاح التعليم والتمدرس محدودة الأفق، من خلال تحليل الخطاب النقدي لنصوص حكومية وسياسية منتقاة، وذلك من أجل إستكشاف الخطابات العامة حول إصلاح التعليم في الولايات المتحدة من خلال تحليل ثلاثة نصوص مختلفة لكن متداخلة: أربعة خطابات سياسية ألقاها وزير التعليم عام (2009)، والمبادرة المرتبطة بقانون إعادة الإستثمار والإنعاش الوطني لعام (2009)، وفيلمين تم نشرهما علي نطاق واسع حول إصلاح التعليم. ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة هو موضعة المعلمين كذوات عاجزة وخاضعة لإرادة صانعي السياسات، بل يتم تمكينهم فقط عند الإشارة للتنائج السلبية.

التعليق علي الدراسات السابقة

– الدراسة الأولي: تشترك مع البحث من حيث أنها تتخذ من المنظور النقدي موجهاً لها في النظر إلي السياسات التعليمية في إطار النموذج الوضعي التقليدي الحاكم لعمليات صنعها وتنفيذها، ومن ثم حددت مجموعة من الخطايا التي تخص صنع السياسات التعليمية وتنفيذها في مصر.

– الدراسة الثانية: تشترك مع البحث من حيث بؤرة الإهتمام والتي تتمثل في السياسة التعليمية، لكنها تنطلق من النموذج الوضعي التقليدي في صنع السياسات وتنفيذها وتقويمها، وهو ما يشكل موضع الاختلاف مع البحث الذي ينطلق من نقد النموذج الوضعي التقليدي في صنع السياسات التعليمية وتحليلها.

– الدراسة الثالثة: تشترك مع البحث الحالي فيما يتعلق بتصور مفهوم سياسة التعليم كخطاب، حيث تستكشف توجهات إصلاح التعليم الضمنية في وثائق إدراة التنمية الدولية بالمملكة المتحدة، التي تقدم معونات للدول النامية وتوجه الإصلاح التعليمي بها نحو دعم القطاع الخاص لتقديم التعليم كبديل للقطاع العام باعتباره أكثر فعالية وكفاءة، ويشير ذلك إلي نمط من أنماط الخصخصة الخفية للتعليم العام.

– الدراسة الرابعة: تشترك مع البحث الحالي فيما يتعلق بتصور مفهوم سياسة التعليم كخطاب. فتهدف إلي تحليل الخطابات السياسية والإعلامية التي تشكل الأفكار السائدة عن إصلاح التعليم والتمدرس في الخطاب العام.

ويتميز هذا البحث عن الدراسات السابقة فيما يتعلق بالتنظير لمداخل دراسة السياسات التعليمية وتحليلها، حيث يستهدف إستكشاف التطور المعرفي والمنهجي حول مفهوم السياسة وكيفية تحليلها في بحوث السياسات التعليمية في مجالات مختلفة، وذلك من خلال نقد المداخل الوضعية التقليدية لصياغة مفهوم السياسة وكيفية صنعها وتنفيذها وتحليلها، والتركيز علي أهم منطلقات التحليل النقدي للسياسات التعليمية، ولاسيما مقاربات التحليل النقدي للخطاب.

- **محاور البحث**

يتناول البحث المحاور التالية:

– المحور الأول: مداخل التحليل الوضعي التقليدي للسياسات التعليمية.

– المحور الثاني: مداخل التحليل النقدي للسياسات التعليمية.

– المحور الثالث: الأسس المشتركة لمقاربات التحليل النقدي للخطاب.

– المحور الرابع: منطلقات الفلسفة الواقعية النقدية.

– المحور الخامس: المقاربة العلائقية – الديالكتيكية للتحليل النقدي للخطاب.

– المحور السادس: تصور مفاهيمي لسياسة التعليم في إطار المقاربة العلائقية – الديالكتيكية والفلسفة الواقعية النقدية.

المحور الأول: مداخل التحليل الوضعي التقليدي للسياسات التعليمية

أخذ النهج العقلاني لدراسة السياسة في التطور منذ الخمسينيات؛ فيما يتعلق بالتأطير المفاهيمي والتحليل السياساتي، حيث كان مفترضاً علي نطاق واسع أن تَدَخُل الدولة لحل المشكلات الإجتماعية مرغوباً وضرورياً علي حد سواء، وأن زيادة الإنفاق علي البرامج الإجتماعية لا يعزز أداء الإقتصاد الوطني فقط، بل قد يضمن أيضاً قدراً أكبر من تكافؤ

الفرص، ولاسيما عبر إجراءات إعادة التوزيع المختلفة. من ثم، إستعانت الحكومات بعلماء السياسة لمساعدتها في وضع السياسات والبرامج ودعمها. وتبعاً لذلك، بدأت الجماعات السياسية خارج النطاق الحكومي أيضاً في تبني هذا النهج، حيث تجمع المعلومات كي تتفاوض من أجل تفضيلات سياسية معينة. وقد أدي ذلك إلي طمس الخط الفاصل بين محللي السياسات داخل الحكومة وخارجها، وبين تطوير السياسة وتأييدها. ومثلما تتضاعف مصادر المشورة بشأن السياسة، تبرز جماعات الضغط إلي حيز الوجود، حيث تدعي الخبرة الفنية التي غالباً ما تخفي مصالحهم الخاصة[1].

وقد اتجهت بحوث السياسة التعليمية – كجزء من مجال الدراسات السياسية – لتعمل ضمن المداخل التقليدية (أي الوضعية) التي تعكس مجموعة من الإفتراضات والمعايير والتقاليد المسلم بها، والتي تضفي الطابع المؤسسي علي التقاليد الأنطولوجية والإبستمولوجية والمنهجية المعمول بها [2]. هكذا سيطرت المداخل الوضعية لتحليل السياسة التعليمية علي المجال. وفي إطار تلك المداخل، يعتبر صنع السياسة بوجه عام عملية مرحلية طولية مخطط لها حيث تطبق مجموعة محددة من الجهات الفاعلة إستراتيجيات البحث وتستند إلي السببية المباشرة لتضمن أفضل مخرجات السياسة [3].

تنزع المداخل التقليدية لتحليل السياسات في مجال التعليم إلي تضمين المبادئ الأربعة التالية [4]:

1. يركز «التحليل التقليدي للسياسة Traditional Policy Analysis" قدراً كبيراً من الطاقة علي التخطيط والتبني والتنفيذ والفحص، و / أو تقييم الإصلاحات أو

(1)- Rizvi، Fazal، and Lingard، Bob (2010). Globalizing Education Policy، Op. Cit.، p. 18.

(2)- Diem، Sarah، Young، Michelle D.، Welton، Anjalé D.، Mansfield، Katherine Cumings and Lee، Pei-Ling (2014). The intellectual landscape of critical policy analysis، International Journal of Qualitative Studies in Education، 27 (9)، p. 1068.

(3)- Monkman، Karen and Hoffman، Lisa (2013). Girls' education: The power of policy discourse، Theory and Research in Education، 11 (1)، p. 67.

(4)- Diem، Sarah، Young، Michelle D.، Welton، Anjalé D.، Mansfield، Katherine Cumings and Lee، Pei-Ling (2014). The intellectual landscape of critical policy analysis، Op. Cit.، pp. 1070- 1071.

التغييرات التعليمية المتعلقة بالسياسات. وينظر عادةً إلي الإصلاح أو التغيير من حيث هو عملية مدروسة يمكن التخطيط لها وإدارتها.

2. يؤطر التحليل التقليدي للسياسة مسار البحث باعتباره موجهاً بالأهداف، حيث يقيس الأفراد العقلانيون التكاليف والعوائد والنتائج اللاحقة لإجراء محدد أو إستراتيجية محددة.

3. ينطلق التحليل التقليدي للسياسة من التسليم بأن الباحثين قادرون علي الوصول إلي المعرفة وتجميعها وفهمها، تلك اللازمة لتحديد الحلول السياساتية والمفاضلة بينها، وكذلك التخطيط للتنفيذ والتقييم.

4. يفترض التحليل التقليدي للسياسات أنه يمكن للباحثين تقييم السياسات والبدائل السياساتية والممارسات، وصياغة تقييماتهم لجماعات المصالح عبر أساليب قد تستخدم لتحديد المشكلات وتحسينها.

هذا ما أشار إليه «ليفينسون وآخرون Levinson .et al" بأن بحوث السياسة التقليدية حاولت فهم الكيفية التي من خلالها نجحت سياسة معينة أو فشلت في العمل، ولماذا، وذلك في ضوء ما كان مخططاً له، مع التركيز علي إعادة صياغة السياسة و/أو إصلاح البني المحلية لتنفيذ السياسة، وملاحظة أنه فعلياً لا توجد نظرية إجتماعية وراءها. ومن الناحية العملية، يتم تطبيق جميع البحوث وفق النموذج التقليدي وتقييمها وتوجيهها نحو المشكلات ضمن تقاليد تكنوقراطية ديموقراطية ليبرالية، فهي موجهة نحو معالجة السياسة المعنية أو تعديلها، وربما لتوثيق تبعاتها غير المقصودة. لكن نادراً ما تتناول تلك البحوث علي نحو أكثر وضوحاً الإفتراضات والمصالح التي تدخل في تشكيل السياسة ذاتها، أو تطرح تساؤلاً حول طبيعة السياسة من حيث هي ممارسة إجتماعية للسلطة [1].

(1) Levinson، Bradley A. U.، Sutton، Margaret and Winstead، Teresa (2009). Education Policy as a Practice of Power: Theoretical Tools، Ethnographic Methods، Democratic Options، Educational Policy، 23 (6)، pp. 768 – 769.

ويمكن تمييز هذه الإفتراضات الأربعة في نظريات ومقاربات تحليل السياسة مثل: نظرية وتحليل النظم، والتحليل الهيكلي، وتحليل الكلفة – العائد، ومداخل تكنولوجيا المعلومات، ونظرية القرار، وأطر حل المشكلات، والنماذج الفنية، والنماذج السياسية. وعلي الرغم من أن المقاربات التقليدية لتحليل السياسة التعليمية يمكن أن تتنوع في التصميم والتطبيق، فإنها تدعم المنظور القائل بأن البحث الإمبريقي يمكنه الوصول إلي المعلومات اللازمة لفهم وتصميم وتخطيط وحل مشكلة ما وتنفيذ ممارسات وسياسات فعالة [1]. وتكون المحصلة مجموعة محدودة من نتائج البحث التي تم الحصول عليها من خلال تنسيق محدد للنظرية والمنهج [2].

لكن خلال الثمانينيات، بدأ النهج العقلاني لدراسات السياسة يفقد هيمنته لعدد من الأسباب؛ أولاً كان هناك إعتقاد بأن هذا النهج لم ينتج المعرفة السياسية الموثوق بها والقابلة للتعميم والتي يمكن التنبؤ بها كما عهد بذلك. ثانياً أن المنظور الوضعي للعلوم الإجتماعية الذي يستند إليه النهج العقلاني قد فقد مصداقيته بشكل متزايد أو علي الأقل يتم تحديه داخل العلوم الإجتماعية. ثالثاً قوضت مجموعة من التطورات النظرية ومنها النظرية النقدية والنسوية وما بعد البنيوية وما بعد الإستعمارية المداخل العقلانية وإدعاءاتها المعرفية، وكذلك الحياد القيمي المزعوم. رابعاً فقدت النظرية الإقتصادية الكينزية التي إستندت إليها عديد من تدابير السياسة الدعم الشعبي، ولاسيما بعد الهجوم الأيديولوجي عليها من قِبَل حكومتي «تاتشر Thatcher" و"ريجان Reagan"، فأصبحت أيديولوجيات السوق التي تدعمها الليبرالية الجديدة مسيطرة في جميع أنحاء العالم [3]. وأخيراً، وربما الأكثر أهمية، أن عمليات العولمة الناشئة قد غيرت السياقات السياسية والإقتصادية التي تطورت خلالها السياسات العامة [4].

(1) - Diem، Sarah، Young، Michelle D.، Welton، Anjalé D.، Mansfield، Katherine Cumings and Lee، Pei-Ling (2014). The intellectual landscape of critical policy analysis، Op. Cit.، p. 1071.

(2)- Ibid، p. 1068.

(3)- Rizvi، Fazal، and Lingard، Bob (2010). Globalizing Education Policy، Op. Cit.، p. 16

(4)- Kennett، Patricia (2008). Governance، the State and Public Policy in a Global Age، In "Governance، Globalization and Public Policy"، Patricia Kennett (Ed.)، Edward Elgar، Cheltenham، pp. 3 – 4.

هذا بالإضافة إلي أنه لم يعد تطوير السياسات العامة حصرياً ضمن إطار وطني كما كان يتم سابقاً، ولكنها أيضاً أصبحت تقع ضمن نظام عالمي. وبينما تستمر الحكومات في إمتلاك السلطة النهائية لتطور سياساتها، لم تعد طبيعة تلك السلطة كما كانت، بل تأثرت إلي حد كبير بأولويات الإقتصاد العالمي وتحولات العلاقات السياسية العالمية، وتغير أنماط الإتصال العالمية التي تحول شعور الناس بالهوية والإنتماء[1]. أصبحت سياسات التعليم الوطنية والمحلية أيضاً أكثر إرتباطاً بخطابات سياسات التعليم المعولمة، وضغوط المنظمات الدولية وشبكات السياسة العالمية وتأثيرات العولمة بشكل عام[2].

لقد تأثرت سياسة التعليم لا محالة بهذه التحولات، فمع رفض الأفكار المرتبطة بدولة الرفاهية الكينزية، دعت الحكومات بشكل متزايد إلي دولة الحد الأدني في التعليم مع تعويل أكبر علي آليات السوق. ونظراً لأن نظم التعليم في جميع أنحاء العالم أصبحت أكبر وأكثر تعقيداً، بدت الدولة إما غير قادرة أو غير راغبة في تحمل عبء التوسع التعليمي، وبالتالي بحثت عن حلول السوق. وقد أدي ذلك إلي تحول شبه عالمي من الديموقراطية الإجتماعية إلي التوجهات النيوليبرالية بشأن التفكير في الأهداف التعليمية والحوكمة، وكان نتاج ذلك إستحداث سياسات الشراكة والخصخصة والتسليع من جهة، وإلي زيادة المطالبة بالمحاسبية من جهة أخري[3]. وفي الوقت ذاته، تم إعادة تعريف الأهداف التعليمية في إطار مجموعة محدودة من أفكار تنمية رأس المال البشري، والدور المنوط بالتعليم كي يلبي إحتياجات الإقتصاد العالمي ويضمن القدرة التنافسية للإقتصاد الوطني.

بيد أن هناك مجال جديد للسياسة العالمية قد نشأ خلال الثمانينيات. وعلي الرغم من أن أوجه التشابه في التحولات السياسية التي تحدث علي نطاق واسع ومتنوع من الدول تعد جلية بوضوح، فإن هذه التغييرات أيضاً يتم توسطها علي المستويين الوطني والمحلي عبر

(1) - Rizvi، Fazal، and Lingard، Bob (2010). Globalizing Education Policy، Op. Cit.، p. 16.

(2) - Ibid، p. 11.

(3) - Lipman، Pauline (2004). High Stakes Education: Inequality، Globalization، and Urban School Reform، Routledge، London، pp. 6 – 9.

ديناميات ثقافية وسياسية وتاريخية معينة، وفهم طبيعة هذه الوساطة يدل علي أنه لا يوجد شيء حتمي بشأن تلك التغييرات، حيث أن مفهوم العولمة لا يشير إلي معني واحد موحد، ولكن صياغاته المختلفة ديناميكية بقدر ارتباطها بالسياق.[١]

علي الرغم من أن العولمة وإعادة الهيكلة الإقتصادية فرضت مجموعة جديدة من القيود علي التعليم، فإن هذه القيود ليست مطلقة[٢]. ويجادل «رايت Wright" بأن البني الإقتصادية تفرض قيوداً علي الأنماط المحتملة للبني الأيديولوجية والسياسية، وتزيد من إحتمالية بعض هذه الأنماط المحتملة أكثر من غيرها، لكنها لم تحدد بشكل صارم وبطريقة آلية أي نمط معين للعلاقات الأيديولوجية والسياسية[٣]. هذا يعني أن إستجابات السياسة تكون مشروطة بتعبئة القوي الإجتماعية وقواها النسبية (كمنظمات المجتمع المدني ومنظمات الطبقة العاملة والحركات الإجتماعية الشعبية)، والثقافة السياسية لسياقات محددة، بل وتعد سياسة التعليم نفسها جزءاً من البيئة الأيديولوجية التي تدعم أو تنافس التوجهات العالمية تلك التي تعمق الإستقطاب الإجتماعي والإقتصادي وإفقار الأغلبية[٤].

نتيجة لذلك، فمن الأهمية محاولة تفسير الأسباب وراء الهيمنة العالمية للنموذج الليبرالي الجديد لتشكيل السياسات وتحليلها؛ بمعني كيف يمكن أن يتفكك هذا النموذج في ظل الأزمات الإقتصادية العالمية الحالية، وكيف يمكن مقاومة آثارها السلبية وصياغة تصور إجتماعي مغاير للعولمة أكثر عدلاً وديموقراطية حيث يتضمن مفهوماً أشمل للأهداف التعليمية[٥].

(1)- Rizvi، Fazal، and Lingard، Bob (2010). Globalizing Education Policy، Op. Cit.، p. 17

(2)- Lipman، Pauline (2004). High Stakes Education: Inequality، Globalization، and Urban School Reform، Op. Cit.، p. 11.

(3)- Wright، Erik Olin (1980). Class Structure and Income Determination، Academic Press، New York، pp. 15 – 16.

(4)- Lipman، Pauline (2004). High Stakes Education: Inequality، Globalization، and Urban School Reform، Op. Cit.، pp. 11- 12.

(5)- Rizvi، Fazal، and Lingard، Bob (2010). Globalizing Education Policy، Op. Cit.، p. 17

إن هذا المنظور وفقاً «لليبمان Lipman" يتحدي "الحقيقة" السائدة التي تدعي أن العولمة الرأسمالية والسياسات الإجتماعية النيوليبرالية أصبحت ضرورية وحتمية، حيث ينظر إلي سياسة التعليم من حيث هي نتاج أجندات إقتصادية وإجتماعية معينة بدلاً من كونها نتيجة لازمة لنظام إقتصادي وإجتماعي عالمي لا مفر منه. ورغم أنه يتم طرح السياسة الإجتماعية الليبرالية الجديدة كنتيجة غير قابلة للتغيير لمنطق الأولويات الإقتصادية، إلا أنها واقعياً تعد نتيجة التقارب الأيديولوجي العالمي حول الوصفات التعليمية الليبرالية الجديدة كإستجابة نوعية للعولمة والمنافسة العالمية. هكذا فإن الصراع حول سياسة التعليم يعد جزءاً من الصراع الأكبر حول توجيه العولمة، ويعتبر الكشف عن المصالح الإقتصادية والسياسية العالمية التي تعمل علي تشكيل السياسات المحلية أساس هام للتحليل والنقد من أجل تطوير سياسات تعليمية بديلة[1].

حاول هذا المحور رصد كيفية بروز المداخل الوضعية التقليدية لصياغة مفهوم السياسة التعليمية وكيفية صنعها وتنفيذها، وكذلك تحليلها في إطار البحوث التي تعمل علي تقويم السياسات لتحديد إلي أي مدي نجحت أو فشلت في تحقيق ما وضعت من أجله. لكن تبين أن تلك المداخل تنطلق من فرضية حيادية السياسات التعليمية وموضوعيتها بحيث تعمل لتحقيق المصلحة العامة، لكن تلك الفرضية أصبحت قيد المساءلة مع تفاقم أزمات المجال التعليمي وهيمنة السياسات التعليمية العالمية التي تتجه نحو التقارب لتحقيق أهداف موحدة. نتيجة لذلك، برزت المداخل التحليلية النقدية للسياسات التعليمية التي تحاول فهم طبيعة السياسة التعليمية، وكيف تعبر عن الصراع الاجتماعي وتوجهات السلطة، وكيف تدعم السياسات التعليمية أنماط اللامساواة الاجتماعية.

المحور الثاني: مداخل التحليل النقدي للسياسات التعليمية

انبثق مدخلاً نقدياً ملائماً لتحليل سياسة التعليم في الثمانينيات كجزء من حركة نقد أوسع نطاقاً للدولة والخطاب وإعادة الإنتاج الإجتماعي في ظل الليبرالية الجديدة. ويشير

(1)- Lipman، Pauline (2004). High Stakes Education: Inequality، Globalization، and Urban School Reform، Op. Cit.، p. 12.

«ليفينسون وآخرون» إليها «بالجيل الأول من الدراسة النقدية للسياسة»، ومن أبرز رواده كل من: «ستيفين بول Ball Stephen"، و"مايكل آبل Michael Apple"، و"روجر ديل Roger Dale"، و"توماس بوبكويتز Tom Popkewitz"، و"جيني أوزاكا Jenny Ozga" و"تريفور جيل Trevor Gale". وفي سياق تلك البحوث، يتم دمج منظوري "جرامشي Gramsci" ونظريات الخطاب بمنظوراتها المختلفة؛ مثال "فوكو Foucault" والتحليل النقدي للخطاب، معاً لتفسير السياسة من حيث هي ممارسة للسلطة؛ بمعني إنتاج خطاب معياري من أجل إعادة إنتاج اللامساواة والهيمنة والذوات السياسية الخاضعة.

فمن ناحية، يتجه هذا النهج النقدي إلي التركيز علي إنتاج سياسة التعليم كعملية سياسية متنازع عليها، وفيها تموضع الجماعات المهيمنة نفسها بشكل أفضل كي تنسق نظام التعليم وفقاً لرؤيتها ومصالحها، وتقدم الدولة الرأسمالية ميداناً هاماً لتشكيل سياسات أكثر تحديداً. ومن ناحية أخري، يُنظر إلي السياسة؛ حسب المنظور ما بعد البنيوي بدرجة أكبر، من حيث هي نمط الحوكمة الأكثر إنتشاراً؛ أي تقنية سياسية للإنتاج الإستطرادي للذوات والمواطنين. إن تقنيات الحوكمة وعمليات التصنيف المصاحبة لها تتوسط لترسخ ضوابط الخطاب وحدود الفهم المشترك ضمن المجال الإجتماعي الذي تُوَجَه له سياسة ما.[1]

وتشير «يونج وديم Young and Diem" إلي أنه ليس هناك حركة نظرية ومنهجية متجانسة وراء التحليل النقدي للسياسة في العلوم الإجتماعية، فهي تضم كثير من المنظورات والتطورات المختلفة[2]. فهناك نطاق من التقاليد النظرية والمنهجية تتضمن: النظرية النقدية وما بعد البنيوية وما بعد الإستعمارية والتحليل النقدي للخطاب وغيرها التي يمكن الإستناد إليها[3]. وفي مجال سياسة التعليم، قام الباحثون بتدارس مجموعة

(1)- Levinson، Bradley A. U.، Sutton، Margaret and Winstead، Teresa (2009). Education Policy as a Practice of Power: Theoretical Tools، Ethnographic Methods، Democratic Options، Op. Cit.، p. 774.

(2)- Young، Michelle D. and Diem، Sarah (2017). Introduction: Critical Approaches to Education Policy Analysis، Op. Cit.، p. 1.

(3)- Rizvi، Fazal، and Lingard، Bob (2010). Globalizing Education Policy، Op. Cit.، p. 18.

متنوعة من قضايا السياسة التعليمية ونقدها، وقدموا إستراتيجيات بديلة لتحليلها، وعرضوا نطاق متنوع من المنظورات والمقاربات الجديدة، والتي رغم اختلافها من حيث التخطيط والتطبيق، فإنها تتجه نحو التركيز علي خمسة محاور أساسية هي [1]:

1. الإهتمام بالتفاوت بين الخطابة السياسية والواقع الممارس، حيث يتضمن الإهتمام بالتركيز علي الشعارات الخَطَابية والطبيعة الرمزية للسياسة الرمزية، وكذلك الإهتمام بالفجوة بين تطوير السياسة وتنفيذها أو مساءلة عمليات السياسة.
2. الإهتمام بالسياسة وجذورها وتطورها (علي سبيل المثال: كيف نشأت؟ وما المشكلات التي وُضِعت لحلها؟ وكيف تم تعديلها وتطويرها بمرور الوقت؟ ودورها في تعزيز الثقافة السائدة). وهنا، يبحث المحللون عن الأدلة التاريخية والسياقية التي قد تساعدهم علي الوصول لفهم أفضل لتغييرات السياسة والظروف المحيطة بها ونتائجها، وفهم عمليات السياسة وأدواتها تلك التي تُسهِل مأسسة السياسة و/ أو إستدخالها.
3. الإهتمام بتوريع السلطة والموارد والمعرفة، إضافة إلي الفئات الإجتماعية الرابحة وتلك الخاسرة من جراء تنفيذ سياسة معينة، حيث تنصب بؤرة التحليل علي: مَن يحصل علي ماذا؟ ومتي؟ وكيف؟
4. الإهتمام بالتقسيم الطبقي الإجتماعي والأثر الأوسع نطاقاً لسياسة معينة علي علاقات اللامساواة والتمايز الإجتماعي، ويكون السؤال المحوري هنا: كيف تعزز السياسة (ص) أو تعيد إنتاج أشكال الظلم الإجتماعي واللامساواة الإجتماعية؟
5. الإهتمام بطبيعة المقاومة ضد سياسة ما أو الإلتزام بها من قِبل أعضاء الجماعات غير المهيمنة؛ الذين يقاومون عمليات الهيمنة والقهر، أو الذين يعكفون علي تنفيذ السياسة وإستخدام الأساليب التشاركية لتوظيف الفاعلية داخل المدارس وغيرها.

(1)- Diem، S. et al. (2014). The intellectual landscape of critical policy analysis، Op. Cit.، p. 1072.

هذا إلي جانب بعض أوجه التشابه التي تميز أعمال محللي السياسة التعليمية النقديين، وهي: أولاً، تنزع إلي توجيه إهتمام كبير للبيئات والنظم المعقدة التي يتم خلالها صناعة السياسة وتنفيذها [1]، حيث تستغرق وقتاً وجهداً لتحليل السياق التاريخي و/ أو الثقافي المحيط بقضية السياسة قيد الدراسة. ثانياً، يؤكد المحللون النقديون للسياسات علي الإرتباط الوثيق بين النظرية والمنهج، ويرون أن التنظير جزءاً أساسياً من المنهجية. وعلي هذا النحو، فهو مقوماً مركزياً في التخطيط للمشروع البحثي. إن النظرية تؤثر علي تحديد إشكالية البحث ونسق تفكير الباحث حول القضية، والتساؤلات التي يطرحها بشأنها. في الواقع، تبدأ كل محاولة لفهم العالم من حولنا بالأفكار والتصورات والنظريات التي لدي كل منا اتجاهه. وفي حالة التحليل الذي يتضمن الفحص والتمييز الدقيق بين العناصر أو الجوانب المختلفة لمجموعة البيانات وبنية المعرفة وما إلي ذلك، ينخرط الباحث في وضع الإفتراضات التي تتعلق بالأنماط التي يلتزم بها، وكيف يشرع في عملية الفصل والفحص، وذلك وفقاً للمنظور الذي يتبناه، حيث ينطلق محللي السياسة النقديين من فرضية مفادها أن طرقنا المختلفة في رؤية الظواهر والتفكير فيها تحدد ما نراه [2].

ويتمثل الوجه الثالث للتشابه في أنه غالباً ما يستخدم الباحثون النقديون في مجال سياسة التعليم مناهج البحث الكيفية أكثر من مناهج البحث الكمية؛ ولاسيما تحليل الخطاب الذي كَثُر إستخدامه من قبل الباحثين، وذلك نظراً لمنظوراتهم وطبيعة تساؤلات السياسة التي يتم معالجتها. وهناك مناهج أخري تشمل إثنوجرافيا السياسة النقدية والمناهج التاريخية وأركيولوجيا السياسة؛ التي تموضع السياسة التعليمية وتستجوبها ضمن مجالات عديدة [3]. وتجادل «يونج وديم» بأن هذا لا يعني أن علماء التحليل النقدي للسياسة لا يستخدمون المناهج الكمية أو الدمج بين المناهج الكمية

(1)- Ibid، p. 1073.

(2)- Young، Michelle D. and Diem، Sarah (2017). Introduction: Critical Approaches to Education Policy Analysis، Op. Cit.، p. 5.

(3)- Diem، S. et al. (2014). The intellectual landscape of critical policy analysis، Op. Cit.، p. 1073.

والكيفية، تلك التي تُستَمَد مما يصنفه المجال من حيث هو كمي أو كيفي. وواقعياً، ليس هناك منهجاً واحداً أو صحيحاً للتحليل النقدي للسياسة، ورغم ذلك، فإن غالبية دراسات التحليل النقدي للسياسة كيفية بطبيعتها[1].

ويعد التحليل النقدي للخطاب المدخل النموذجي للدمج في الدراسات النقدية للسياسة، ويرجع ذلك لعدة أسباب رئيسية هي: أولاً، أن التحليل النقدي للخطاب قد طور إطاراً لإجراء تحليل منهجي للنصوص، بيد أنه دقيق سياقياً، ويستند إلي نظريات الخطاب القائمة علي أسس نقدية، حيث تتضمن منهجية البحث متعددة الطبقات؛ والتي ترتكز إلي الإستدلال الإحتمالي، حركة مستمرة بين النظرية والمنهج والمعطيات لتُمَكِن الباحث من الربط بين العمليات الإجتماعية الكلية والأحداث الخطابية الجزئية مثل النصوص والمحادثات. ثانياً، هناك عدد من الإفتراضات الهامة المشتركة بين الدراسات النقدية للسياسة والتحليل النقدي للخطاب حول هدف البحث، وكذلك المنطلقات الإبستمولوجية والأنطولوجية والمعيارية التي بدورها تؤثر علي كيفية إجراء البحث. ثالثاً، تؤكد الدراسات النقدية للسياسة علي ممارسات صُنع المعني خلال إنتاج السياسة وتنفيذها وتأويلها، وهو ما يشكل إتصالاً واضحاً بمداخل التحليل النقدي للخطاب. رابعاً، تتميز الدراسات النقدية للسياسة بأنها بؤرة تحليلية قوية للخطاب، بالإضافة إلي صياغة سياقية وافرة للأوضاع الإجتماعية التي يتم فيها تشريع السياسة وتأويلها[2].

وقد تتبعت «روجرز Rogers" هذا التحول نحو التحليل النقدي للخطاب من قبل الباحثين في مجال التعليم من جميع أنحاء العالم كمدخل لوصف الإشكاليات التعليمية وتأويلها وتفسيرها، وهو عبارة عن مجموعة من الأدوات النظرية والتحليلية متعددة التخصصات التي تُطَبَق من أجل دراسة العلاقات بين النصوص (المنطوقة والمكتوبة ومتعددة الوسائط والرقمية) وممارسات الخطاب (الأحداث التواصلية) والممارسات

(1)- Young، Michelle D. and Diem، Sarah (2017). Introduction: Critical Approaches to Education Policy Analysis، Op. Cit.، p. 5.

(2)- Mulderrig، Jane، Montessori، Nicolina Montesano and Farrelly، Michael (Eds) (2019). Introducing Critical Policy Discourse Analysis، In "Critical Policy Discourse Analysis"، Edward Elgar، Cheltenham، pp. 2، 5.

الإجتماعية علي مستوي المجتمع ككل، ويركز علي كيفية توسط اللغة – كأداة ثقافية – علاقات السلطة والإمتياز في التفاعلات الإجتماعية والمؤسسات وبني المعرفة [1].

وقد إستخدم الباحثون التربويون التحليل النقدي للخطاب لبحث مجالات عديدة في الدراسات التربوية؛ ومنها دراسات التعليم العالي ودراسات سياسات التعليم وتعليم الكبار وآداب اللغة ودراسات في التربية البدنية وتعليم الرياضيات والعلوم والتربية المجتمعية والتربية الأسرية والتربية الفنية والإبداع [2]. ويتمايز التحليل النقدي للخطاب عن غيره من مداخل تحليل الخطاب، لأنه لا يشمل فقط وصف وتأويل الخطاب في السياق لكن أيضاً يفسر كيف تؤدي الخطابات أيديولوجياً ولماذا [3].

هكذا يسعي محللي الخطاب النقديين إلي تطوير مناهج تحليلية يمكن أن تقتنص العلاقة البينية بين اللغة والسلطة والأيديولوجيا بشكل أفضل، ولاسيما من أجل إستقطاب الممارسات والأعراف من النصوص ومن وراء النصوص وتفسرها، والتي تكشف الإستغلال السياسي والأيديولوجي. هذا بالإضافة إلي أن التحليل النقدي للخطاب ملتزم صراحةً بالتدخل السياسي والتغيير الإجتماعي [4].

وينطلق التصور المفاهيمي «للسياسة كخطاب» من إدراكها بوصفها تعبئة «خطابات» بعينها داخل أو عبر نصوص السياسة أو عملياتها المختلفة، وترتبط تلك الخطابات بالضرورة بسياقات صنع السياسة بل وتؤثر عليها. يتتبع المنظرون الذين ينظرون للسياسة من حيث هي خطاباً استطرادياً لغة النصوص بالرجوع إلي مصدرها في اللغة

(1)- Rogers، Rebecca (2008). Critical Discourse Analysis in Education، In "Encyclopedia of Language and Education"، Martin-Jones، M.، de Mejia، A. M. and Hornberger، N. H. (Eds.)، Discourse and Education، Volume 3، Second Edition، Springer، p. 53.

(2)- Rogers، Rebecca (Ed) (2004). An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education، Lawrence Erlbaum Associates، New Jersey، p. 3.

(3)- Ibid، p. 2.

(4)- Machin، David and Mayr، Andrea (2012). How to Do Critical Discourse Analysis: A Multimodal Introduction، Sage Publications، London، p. 4.

المتحدثة خلال الحياة الاجتماعية. وينطلق هذا المدخل في معالجة السياسة كنص اجتماعي؛ حيث يكون استخدام اللغة حوارياً، من حيث هي تمثيل للواقع وتغيير لمساره (لأن الواقع متأصل في أعراف الظواهر الإجتماعية، وليس في الطبيعة). فاللغة تشكل الواقع، وتنتج أيضاً التشوهات الإجتماعية وتعيد إنتاجها. وبالتالي وفق هذا المعني، فإن السياسة كخطاب استطرادي تعد توليفاً وتماثلاً نصياً للأنسقة الرمزية الثقافية المستمدة من (وتُشتَق من) سياق التمدرس، والمجتمع، والتقاليد والممارسات [1].

يشكل الخطاب (الحديث والنص) دائماً بعداً مركزياً بالنسبة لتطوير السياسة التعليمية وتنفيذها في مختلف البيئات التنظيمية؛ بداية من التخطيط المبدئي لمشكلات سياسية محددة إلي التباحث، والتفاوض، وصنع القرار المتأصل في عمليات صنع السياسة، وغالباً ما يكون الخطاب الأداة الأساسية التي تصبح خلالها عملية صنع السياسة مرئية وواضحة ومخرجاتها ذات الصلة مدركة من قِبَل الفاعلين الخارجيين. بالإضافة إلي ذلك، يعد الخطاب تفعيل وإقرار لأفكار السياسة داخل المنظمات والمؤسسات وفي سياق الممارسة التعليمية.

ووفقاً لمنظور التحليل النقدي للخطاب، تعتبر اللغة جزءاً تأسيسياً وبنائياً علي حد سواء. فمن خلال اللغة تُنتج السياسة وتُنسق وتُنقل، وفي نفس الوقت تُشكل المعاني والإدركات الخاصة بالسياسة عبر سماتها الكلية والجزئية؛ من التقنيات البلاغية واسعة النطاق إلي الاختيارت اللفظية المحددة. وبالتالي، فإن تطبيق المناهج القائمة علي اللغة لدراسة سياسة التعليم يشير إلي الاهتمام بالبناء المادي للسياسة ذاتها والبيئة المحيطة بعمليات السياسة علي حد سواء. وبعبارة أخرى، تتيح المناهج القائمة علي اللغة، بما في ذلك منظورات تحليل الخطاب، إمكانية إجراء إستقصاءات لكل من مادة السياسة ونُظُمِها المتبعة [2].

(1)- Jones، Tiffany (2013)، Understanding Education Policy: The 'Four Education Orientations' Framework، Op. Cit.، p. 10.

(2)- Lester، Jessica Nina et al. (2017)، Discursive Perspectives on Education Policy and Implementation، Op. Cit.، p. 2.

وضح هذا المحور المنطلقات التي ترتكز إليها مداخل التحليل النقدي للسياسات التعليمية، التي بدأت من نقد المداخل الوضعية المهيمنة علي صنع السياسات وتنفيذها، وصياغة مفاهيمها وتحليلها في المجالات البحثية، وذلك من خلال الربط بين السياق الاجتماعي والسياسي والاقتصادي والثقافي والخطابي والسياسات التعليمية المنتقاة، وعلاقتها بإعادة إنتاج وضعيات اللامساواة الاجتماعية، وتضمن الانحياز التعليمي لفئات دون الأخري. هذا فضلاً عن توضيح الأسباب وراء هذا الدمج بين التحليل النقدي للسياسة التعليمية والتحليل النقدي للخطاب، حيث يعد الخطاب عنصراً أساسياً في صنع السياسات وتنفيذها، وبالتالي يسهم خطاب السياسة في تمثيل الوضع التعليمي والاجتماعي وفق منظورات السلطة وانحيازاتها. وتتعدد مقاربات التحليل النقدي للخطاب، لكن هناك عدة أسس مشتركة فيما بينها سوف يتم تناولها في المحور التالي.

المحور الثالث: الأسس المشتركة لمقاربات التحليل النقدي للخطاب

ينظر «فيركلو Fairclough" إلي التحليل النقدي للخطاب (CDA) من حيث أنه يشكل جزءً من التحليل الإجتماعي النقدي؛ حيث يدمج ما بين التقليد النقدي للتحليل الإجتماعي ودراسات اللغة، ويساهم في التحليل الإجتماعي النقدي مع التركيز بشكل محدد علي الخطاب والعلاقات بين الخطاب والعناصر الإجتماعية الأخري (علاقات السلطة والأيديولوجيات والمؤسسات والهويات الإجتماعية وما إلي ذلك). ويتميز التحليل الإجتماعي النقدي عن أنماط التحليل الإجتماعي غير النقدية بأنه يركز علي الوقائع الإجتماعية القائمة من حيث هي قيود مُنتَجَة بشرياً، والتي تعمل دون ضرورة علي تقليص إزدهار الإنسان أو رفاهيته وتزيد من المعاناة البشرية في نواحي معينة؛ وذلك بناءً علي التفسير التاريخي لكيف ولماذا ظهرت مثل هذه الوقائع الإجتماعية، وأيضاً بناءً علي إمكانيات تحويل الوقائع القائمة عبر أساليب تعزز الرفاهية وتقلل المعاناة الإنسانية[1].

(1) - Fairclough، Norman (2012). Critical Discourse Analysis، In "The Routledge Handbook of Discourse Analysis"، Gee، James Paul and Handford، Michael (Eds.)، Routledge، London، pp. 9 – 10.

وينطلق التحليل الإجتماعي النقدي من رؤية الواقع الإجتماعي من حيث أنه يتم «توسطه مفاهيمياً»، وهذا يعني أنه ليس هناك أحداث أو ممارسات إجتماعية دون تمثيلات وتفسيرات أو نظريات بشأن هذه الأحداث أو الممارسات؛ أو بعبارة أخري، إن الوقائع الإجتماعية ذات «طبيعة تَفَكُرِية a Reflexive Character"، فعلي سبيل المثال: إن الطريقة التي يري الناس بها تلك الوقائع ويمثلونها ويئولونها ويتصورونها تشكل جزءً من تلك الوقائع. نتيجة لذلك، إن "موضوعات" التحليل الإجتماعي النقدي "مادية – سيميائية [1]»؛ أي ذات طبيعة مادية وسيميائية معاً، وتصبح العلاقات الديالكتيكية بين المادي والسيميائي (أو الخطاب) هي بؤرة إهتمام كل من النقد المعياري والتفسيري [2].

يترتب علي ذلك، أن التحليل الإجتماعي النقدي يتميز بكونه تحليل «متعدد التخصصات Inter–disciplinary"، حيث أن موضوعاته تتطلب الدمج بين التخصصات الإجتماعية التي ينصب إهتمامها الأساسي علي الجوانب المادية للوقائع الإجتماعية والتخصصات التي تشكل الجوانب السيميائية بؤرة إهتمامها [3]. هذا يتطلب أن يتم دمج التحليل النقدي للخطاب ضمن أطر بحثية «عابرة للتخصصات Trans–disciplinary"، مثل الإطار البحثي الذي اُستُخِدم من قِبَل "فيركلو" حيث يدمج ما بين التحليل النقدي للخطاب والإقتصاد السياسي الثقافي (CPE)؛ الذي يدمج ما بين مفاهيم وأدوات ثلاثة تخصصات هي: نمط من التحليل الإقتصادي (مدخل التنظيم) والنظرية النيوجرامشية للدولة ونمط من التحليل النقدي للخطاب (المقاربة العلائقية – الديالكتيكية) [4].

وعلي الرغم من أن التحليل النقدي للخطاب قد ارتبط إلي حد بعيد بأفكار «نورمان فيركلو Norman Fairclough" و"راث ووداك Ruth Wodak" و"تن فان دايك

(1)- Jessop، Bob (2004). Critical Semiotic Analysis and Cultural Political Economy، Critical Discourse Studies، 1 (1)، pp. 3 – 4.

(2) - Fairclough، Norman (2012). Critical Discourse Analysis، In "The Routledge Handbook of Discourse Analysis"، Op. Cit.، p. 9.

(3) - Fairclough، Norman (2013). Critical Discourse Analysis and Critical policy Studies، Op. Cit.، p. 3.

(4)- Fairclough، Norman (2006). Language and Globalization، Routledge، London، p. 10 – 11.

Teun Van Dijk"، فإن محللي الخطاب النقديين أنفسهم يشيرون إلي أنه لا يوجد نموذج واحد متماثل للتحليل النقدي للخطاب. وبدلاً من ذلك، هناك نطاق واسع من المقاربات النقدية التي يمكن تصنيفها من حيث هي تحليل نقدي للخطاب، والتي تتفق جميعاً بحسب "ماتشن وماير Machin and Mayr" حول رؤيتها للغة كوسيط للبناء الإجتماعي: إن اللغة تُشَكِل المجتمع وتَتَشَكَل بواسطته علي حد سواء. وتتمثل بؤرة إهتمام التحليل النقدي للخطاب ليس في إستخدام اللغة ذاته، بل في الجانب اللغوي للبني والعمليات الثقافية والإجتماعية[1]، أو كما تشير «روجرز» أنه يركز علي: كيف تتوسط اللغة كأداة ثقافية علاقات السلطة والإمتياز في التفاعلات الإجتماعية والمؤسسات وبني المعرفة[2].

علي هذا النحو، يهتم المحللون النقديون للخطاب بالنظرية النقدية اتجاه العالم الإجتماعي، وعلاقة الخطاب ببناء هذا العالم وتمثيله، والمنهجية التي تتيح لهم وصف مثل هذه العلاقات وتأويلها وتفسيرها. وبالتالي، كيف تُضَمَن مثل هذه المفاهيم: «نقدي» و«الخطاب» و«التحليل» كمبادئ أساسية في المقاربات النقدية لتحليل الخطاب [3]، حيث يمكن توضيح المحاور الثلاثة المشتركة فيما بينها كما يلي:

(١)مفهوم النقد في إطار التحليل النقدي للخطاب

ويمكن النظر إلي التحليل النقدي للخطاب من حيث هو نقد معياري (أو أخلاقي أو قيمي) وتفسيري؛ فهو نقد معياري بمعني أنه لا يصف الوقائع القائمة (والخطاب الإشكالي) بوضوح فحسب، لكن أيضاً يقيمها بحيث يقيم إلي أي مدي تتوافق مع القيم المختلفة التي (تكون نوعاً ما موضوعاً للنزاع) تُقبَل باعتبارها أساسية للمجتمعات العادلة أو الراقية (علي سبيل المثال: معايير محددة لرفاهية الإنسان سواء مادية أو سياسية

(1) Machin، David and Mayr، Andrea (2012). How to Do Critical Discourse Analysis: A Multimodal Introduction، Op. Cit.، p. 4.

(2)- Rogers، Rebecca، Malancharuvil-Berkes، Elizabeth، Mosley، Melissa، Hui، Diane and Joseph، Glynis O'Garro (2005). Critical Discourse Analysis in Education: A Review of the Literature، Review of Educational Research، 75 (3)، p. 367.

(3)- Rogers، Rebecca (2011). Critical Approaches to Discourse Analysis in Educational Research، Op. Cit.، p. 3.

أو ثقافية)، وهو أيضاً نقد تفسيري يسعي إلي تفسير كيف ولماذا أصبحت تلك الوقائع (ممارسات الخطاب) علي ما هي عليه في مجتمع ما وفي ظل ظروف إجتماعية وأيديولوجية معينة، وبالتالي إقتراح الأساس لتغيير تلك الممارسات. فعلي سبيل المثال: يفترض المحلل أن تلك الوقائع نتائج للبني أو الميكانزمات أو القوي التي يسعي لإختبار واقعيتها (مثال ذلك: يمكن تفسير أشكال اللامساواة في الثروة والدخل والحق في الوصول لجميع السلع الإجتماعية والحق في التعليم من حيث هي نتيجة للميكانزمات والقوي المرتبطة بالرأسمالية أو بأنماط معينة من الرأسمالية)[1].

إن النظرية النقدية ليست مجموعة موحدة من المنظورات، بدلاً من ذلك، فهي تشمل: مدرسة فرانكفورت وما بعد البنيوية وما بعد الحداثة ودراسات الإقتصاد السياسي والدراسات الإستعمارية الجديدة والنظرية النقدية للعِرق والدراسات النسوية وما إلي ذلك. وتهتم النظريات النقدية عادة بقضايا السلطة والعدالة والأساليب التي يبني الإقتصاد السياسي والأيديولوجيات حول العرق والطبقة والنوع الإجتماعي والدين والتربية والتوجهات الجنسية من خلالها النظم الإجتماعية وإعادة إنتاجها أو تغييرها [2]. وينطلق المنظرون النقديون من بعض الفرضيات حول العالم الإجتماعي، والتي تتمثل في [3]:

1. أن الفكر تتوسطه علاقات السلطة التي تتشكل تاريخياً.
2. أن الوقائع ليست محايدة، ودائماً ما تكون متضمنة في السياقات.
3. أن بعض الفئات الإجتماعية تحظي بإمتيازات دون غيرها، مما يؤدي إلي تفاوتات في حق الحصول علي الخدمات والسلع والنتائج.

(1)- Mulderrig، Jane، Montessori، Nicolina Montesano and Farrelly، Michael (Eds.) (2019). Introducing Critical Policy Discourse Analysis، Op. Cit.، p. 10.

(2)- Rogers، Rebecca (2008). Introduction: The Emergence of Critical Discourse Analysis in Educational Research، Op. Cit.، p. 55.

(3) Rogers، Rebecca، Malancharuvil-Berkes، Elizabeth، Mosley، Melissa، Hui، Diane and Joseph، Glynis O'Garro (2005). Critical Discourse Analysis in Education: A Review of the Literature، Review of Educational Research، 75 (3)، p. 368.

أن هناك نمط سائد من "الهيمنة السياسية" المرتبطة "بالرأي العام"، بعبارة أخري، إنها نقطة الإتصال بين "المجتمع المدني" و"المجتمع السياسي"، بين القبول والإكراه. فعندما تريد الدولة الشروع في عمل غير شائع، فإنها تستعد لتثير الرأي العام المطلوب مسبقاً؛ أي تركز علي حالات معينة من المجتمع المدني وتنظمها [1].

١) أن اللغة تعد مركزية في تشكيل الذوات والقهر.

هذا إلي جانب أن التحليل النقدي للخطاب يهدف إلي إستكشاف خصوصيات الهيمنة من خلال السلطة، والتي تأخذ أنماطاً عديدة: أيديولوجية وفيزيائية ولغوية ومادية وسيكولوجية وثقافية. ويبدأ المحللون النقديون بإهتمام نحو فهم أوضاع اللامساواة وكشفها وتغييرها، وتختلف نقطة البدء في التحليل إستناداً إلي أين يموضع المُحَلِل السلطة ويُعَرِفها، حيث يموضعها المحلل النقدي للخطاب في مجال اللغة من حيث هي ممارسة إجتماعية [2]، وكذلك أين يموضع الهيمنة؛ في العرقية أو البني الرأسمالية أو الخطاب «نظم الحقيقة» أو النظام الأبوي أو الطبقية. وعلي الرغم من ذلك، قد تتخذ السلطة أنماطاً تحريرية أو قمعية، والتي تشمل الأبعاد التاريخية والمادية والخطابية، ويتم تشريعها عبر الزمن والناس والسياقات [3].

(٢) مفهوم الخطاب في إطار التحليل النقدي للخطاب

لم يستطع المنظور «المثالي الإمبريقي» للغة أن يأخذ في الإعتبار أن اللغة نفسها تعتبر مجال للممارسة الإجتماعية، والتي بالضرورة قد تَشَكَلت بواسطة الظروف المادية التي تحدث فيها تلك الممارسة. وهذا يتطلب مفهوماً بديلاً للغة، والذي يدرك أن الألفاظ؛ سواء في أفعال الكلام أو النصوص، تؤدي أكثر من مجرد تسمية الأشياء أو الأفكار الموجودة بالفعل، كما يتطلب تصوراً لكيف يمكن أن يُنتِج إستخدام اللغة آثاراً إجتماعية

(1) Gramsci، Antonio (2007).Prison Notebooks، Third Edition، Edited and Translated by: Buttigieg، Joseph A.، Columbia University Press، New York، p. 213.

.1 (2)- Ibid، pp. 368 – 369.

(3)- Rogers، Rebecca (2011). Critical Approaches to Discourse Analysis in Educational Research، Op. Cit.، pp. 4 – 5.

واقعية، وكيف يمكن أن تكون سياسية وأيديولوجية، ليس فقط من خلال الإشارة للأحداث السياسية، لكن تصبح اللغة نفسها أداة لممارسة السلطة وموضوعاً لها.

وعلي وجه الخصوص، إذا كان الهدف هو تحليل السياسات التعليمية التي تنتجها الدولة أو تحليل السياسات المنتجة من أجلها، فإن هذا يتطلب تصوراً لكيف تنتج اللغة آثاراً أيديولوجية من خلال قمع التناقضات الإجتماعية لصالح الحفاظ علي التشكيل الإجتماعي القائم. وقد إنبثق المفهوم المادي للغة ضمن نظريات الخطاب التي يمكن إسناد بدايتها إلي العمل الرائد «لسوسير Saussure" الذي كان له تأثير كبير علي اللسانيات البنيوية، وبلغت ذروتها مع "فوكو Foucault" الذي رفض مبادئ البنيوية، وبدأ الحركة الفكرية المعروفة بما بعد البنيوية.[1]

إن الخطاب في إطار التحليل النقدي للخطاب يتم تعريفه من حيث هو إستخدام اللغة كممارسة إجتماعية؛ أي أن الخطاب يتحرك ذهاباً وإياباً بين بناء العالم الإجتماعي وإنعكاسه. في هذا السياق، لا يمكن إعتبار أن اللغة محايدة، لأنها منغمسة في التشكيل السياسي والإجتماعي والإقتصادي والثقافي[2].

ويمكن النظر إلي مفهوم الخطاب ضمن مقاربات التحليل النقدي للخطاب أو الدراسات التي تستهدف تحليل الخطاب قد يقترب أو يبتعد عن التقليد البنيوي أو التقليد ما بعد البنيوي أو المنظور الواقعي النقدي إتجاه الخطاب، ويتوقف ذلك علي البيرداىم النظري الذي يتبناه الباحث ويؤثر علي نظرته للخطاب والإطار النظري ومنهج التحليل والنتائج، وهذا في إطار إلتزامه بالتحليل النقدي للخطاب.

(٣)مفهوم التحليل في إطار التحليل النقدي للخطاب

تتمثل الفرضية الثالثة المشتركة في أن التحليل النقدي للخطاب يشكل بيرداىم علمي متقيد إجتماعياً بحيث يعالج القضايا الإجتماعية من خلال مقاربات منهجية

(1)- Olssen، Mark، Codd، John and O'Neill، Anne-Marie (2004). Education Policy: Globalization، Citizenship and Democracy، Op. Cit.، p. 64.

(2)- Rogers et al. (2005). Critical Discourse Analysis in Education: A Review of the Literature، Op. Cit.، p. 369.

التي تستهدف علي نحو أساسي رفع الوعي بالأساليب التي تتوسط بها اللغة علاقات السلطة غير المتكافئة، ومن هنا جاء مفهوم الوعي اللغوي النقدي. وبوجه عام، تهدف التحليلات إلي وصف وتأويل وتفسير العلاقات بين النصوص والممارسات الإجتماعية والعمليات علي مستوي المجتمع الكبير. وعلي الرغم من ذلك، فإن محللي الخطاب يتناولون البحوث بطرق مختلفة، فقد يتناول البعض قضايا علي المستوي الجزئي، أو قضايا تتصدر المستوي الكلي. ويعتمد بعض المحللين علي العمل الميداني المكثف، ويظل البعض الآخر مهتماً بتحليل النصوص بشكل أكبر[1]، وهناك مقاربات توجه إهتماماً متكافئاً للخطاب والنظرية الإجتماعية[2].

هكذا حدد هذا المحور الأسس الثلاث المشتركة بين مقاربات التحليل النقدي للخطاب، ويمكن النظر إلي الإختلاف الأساسي فيما بينها من حيث انطلاقها من المنظورات البنيوي أو ما بعد البنيوي أو الواقعية النقدية لصياغة مفهوم الخطاب، حيث يؤثر ذلك علي منهجية تحليل خطاب السياسة التحليلية. وقد تم اختيار المقاربة العلائقية – الديالكتيكية للتحليل النقدي للخطاب؛ التي تستند إلي الفلسفة الواقعية النقدية، لصياغة تصور مفاهيمي للسياسة التعليمية، ويرجع ذلك إلي ربط «فيركلو» بين الخطاب والايديولوجيا والهيمنة؛ بمعني أنه يمكن تحليل كيف يسهم خطاب سياسة التعليم في تعزيز الهيمنة الاجتماعية.

المحور الرابع: منطلقات الفلسفة الواقعية النقدية

ينطلق التحليل النقدي للخطاب من تصور الطابع الخطابي للسياسة وصنع السياسات وتحليلها، مما يجعلها تصطف بصورة عامة مع المداخل ضد الوضعية والتأويلية داخل مجال تحليل السياسات، لكن ما يميز المقاربة العلائقية – الديالكتيكية للتحليل النقدي للخطاب، أو بالأحري مقاربة «فيركلو»، أنها ترتكز إلي الفلسفة الواقعية النقدية، بدلاً من

(1)- Rogers، Rebecca (2008). Introduction: The Emergence of Critical Discourse Analysis in Educational Research، Op. Cit.، p. 56.

(2)- Rogers، Rebecca (2011). Critical Approaches to Discourse Analysis in Educational Research، Op. Cit.، p. 10.

البنيوية أو ما بعد البنيوية، ويتجه التركيز علي تحليل العلاقات الديالكتيكية بين العناصر (اللحظات) الخطابية والمادية للحياة الإجتماعية وليس فقط السيميائيات / الخطاب [1].

ويجادل «بهسكار Bhaskar" بأننا "بحاجة لأن نأخذ الفلسفة بجدية لأنها التخصص الذي يكفل تقليدياً ما يشكل العلم والمعرفة وأي الممارسات السياسية التي تعتبر شرعية علي حد سواء [2].

هذا إلي جانب ما يشير «ويلموت Willmott" إلي أن مجال البحث التربوي علي المستوي الدولي يقدم دليلاً علي النزعة البراجماتية حيث يتم إجراء البحث التربوي دون إسناد إلي المنطلقات الأنطولوجية والإبستمولوجية [3].

فقد كان هدف «بهسكار» هو تطوير الفلسفة الواقعية النقدية ومضامينها التي تعد أكثر ملاءمة للعلم والمجتمع [4]، فهي واحدة من أكثر التطورات الجديدة تأثيراً في فلسفة العلم وفي العلوم الإجتماعية، حيث تقدم بديلاً قوياً للفلسفة الوضعية وما بعد الحداثة والبنائية الإجتماعية وما بعد البنيوية [5]. وتستند الفلسفة الواقعية النقدية إلي ثلاثة مبادئ أساسية هي: الواقعية الأنطولوجية والنسبية الإبستمولوجية والعقلانية التقييمية، ويمكن تناول كل مبدأ منها بإيجاز كما يلي [6]:

(1)- Fairclough، Norman (2013). Critical Discourse Analysis and Critical Policy Studies، Critical Policy Studies، 7 (2)، p. 177.

(2)- Bhaskar، Roy (2011). Reclaiming Reality: A critical introduction to contemporary philosophy، First Edition، Routledge، London، pp. 1 – 2.

(3)- Willmott، Robert (2003). New Labour، school effectiveness and ideological commitment، In "Critical Realism: The difference it makes"، Cruickshank، Justin (Ed.)، Routledge، London، p. 128.

(4)- Ibid، p. 2.

(5)- Cruickshank، Justin (Ed.) (2003)، Critical Realism: The difference it makes، Routledge، London، p. ii.

(6)- Moore، Rob (2014). Social Realism and the Problem of the Problem of Knowledge in the Sociology of Education، In "Knowledge and the Future of the Curriculum: International Studies in Social Realism"، Barrett، Brian and Rata، Elizabeth (Eds)، Palgrave Macmillan، New York، p. 32.

(١)الواقعية الأنطولوجية

إن الواقعية الأنطولوجية هي الإلتزام بفكرة أن هناك واقع موجود بشكل مستقل عن التجربة البشرية والتي يمكن من خلالها أن ينتج البشر المعرفة. ولكن هذا الشك بالتحديد يعتبر محور النقد البنائي الإجتماعي – وما بعد البنيوية – للمعرفة وما يجب أن تكون عليه الحقيقة؛ حيث يُعَالَج القصور الخاص بالنموذج الوضعي/ الواقعي الزائف أو الأصولية الوضعية من حيث هو ضعف عام للمعرفة الذي يؤدي إنهيار شامل إلي النسبية [1].

تميز الواقعية النقدية بين «عالم لازم Intransitive Realm" للأشياء الموجودة علي نحو مستقل (الطبيعية والإجتماعية؛ علي الرغم من أن "الأنواع الإجتماعية" ليست مستقلة عن الوجود البشري بنفس طريقة "الأنواع الطبيعية")، وهو في مقابل "عالم متعدي Transitive Realm" للمعرفة المنتجة بشرياً حول هذه الأشياء، وتم تجسير العلاقة بين هذين البعدين بواسطة تمييز إضافي بين: الواقعي والفعلي والإمبريقي [2].

ويميز الواقعيون النقديون أيضاً بين «الواقعي» و«الفعلي» و«الإمبريقي»؛ يشير الواقعي إلي الأشياء المعقدة (الميكانزمات التوليدية) وبِنَاها أو طبيعتها، وقواها السببية التي تشير إلي قدرتها علي إحداث تأثيرات مختلفة إستناداً إلي طبيعتها، وإستعداداتها لما يمكن أن يحدث لها في ظل ظروف معينة (أي في إطار تفاعلها مع الأنواع الأخـري)، ويشير «الفعلي» إلي ما يحدث عندما تُفَعَل هذه القوي والإستعدادت، وتنتج التغيير، أما «الإمبريقي» يشير إلي فئة جزئية من الواقعي والفعلي، وهو ما يختبره الفاعلون [3]. وعلي الرغم من أن التغييرات علي المستوي الفعلي (مثل: الجدل السياسي) يمكن أن تغير من طبيعة الأشياء (مثل: المؤسسات السياسية)، فإن هذا الأخير لا يمكن إختزاله في الأول.

---

(1)- Ibid، p. 33.

(2)- Sayer، Andrew (2000). Realism and Social Science، Sage Publications، London، pp. 10 – 11.

(3)- Moore، Rob (2014). Social Realism and the Problem of the Problem of Knowledge in the Sociology of Education، Op. Cit.، p. 34.

بالإضافة إلي ذلك، في حين أن التجارب الإمبريقية يمكن أن تؤثر علي السلوك، وبعيداً عما يحدث، هناك الكثير من العوالم الفيزيائية والإجتماعية يمكن أن تحتفظ ببقاءها بغض النظر عما إذا كان الباحثون، أو في بعض الحالات الفاعلون الآخرون، يلاحظونها أو يختبرونها. فعلي سبيل المثال؛ بالرغم من أن إعادة إنتاج اللغة وغيرها من البني/ النظم السيميائية يعتمد علي الفاعلين، فإنها دائماً ما تكون موجودة مسبقاً بالنسبة لأي فاعل معين (أو مجموعة فرعية من الفاعلين)، ولديها إستقلالية نسبية عنهم من حيث هي أشياء واقعية، حتي لو لم تتحقق فعلياً.[1]

(٢)النسبية الإبستمولوجية

إن النسبية المعرفية تعني إفتراض أن كل المعرفة تُنتَج بشرياً وتعكس الظروف التي يتم إنتاجها في ظلها. بهذا المعني، تشترك الواقعية النقدية مع البنائية الإجتماعية فيما يتعلق بهذا المنطلق حول المعرفة[2]، لكن نقطة الإختلاف الرئيسية هي أن «الواقعية النقدية تجادل بأن العالم يتميز «بالنشوء Emergence"؛ بمعني أن الحالات التي يؤدي فيها إندماج ظاهرتين أو حيثيتين أو أكثر إلي إنبثاق ظواهر جديدة، والتي لها خصائص ناشئة غير القابلة للإختزال في خصائص مقوماتها، علي الرغم من أن هذه المقومات تعد ضرورية لوجودها[3]».

هكذا تنظر الواقعية النقدية إلي إنتاج المعرفة من حيث هو نمط من أنماط الإنتاج؛ بمعني أن المعاني الجديدة تنبثق من المعاني الموجودة وتحولها داخل أنماط الإنتاج الرمزي (بالمعني الماركسي الكلاسيكي لقوي الإنتاج + العلاقات الإجتماعية للإنتاج) التي تمتد عبر الزمان والمكان، كذلك لها خصائصها غير القابلة للإختزال. إن الأنسقة

(1)- Fairclough، Norman (2010). Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language، Op. Cit.، p. 204.

(2)- Moore، Rob (2014). Social Realism and the Problem of the Problem of Knowledge in the Sociology of Education، Op. Cit.، p. 34.

(3)- Sayer، Andrew (2000). Realism and Social Science، Op. Cit.، p. 12.

الرمزية المُنتِجة للمعرفة من حيث هي كيانات إجتماعية لها أنماط وخصائص توليدية تَبرُز في نطاق من القيود المُنتَجَة تاريخياً. من هذا المنظور، يمكن فهم هذه الفرضية بالنسبة للواقعية النقدية في إطار «الخصائص الناشئة»، بدلاً من خلال الإختزال إلي الخبرة والذاتية الفردية. ووفقاً لذلك، تعتبر المعرفة إجتماعية من جانبين: يتمثل الجانب الأول في أنها متموضعة إجتماعياً وتاريخياً، أما الجانب الآخر يتمثل في أنها متجذرة إجتماعياً في أنماط للإنتاج الرمزي مستقلة نسبياً، والتي لها منطقها وقدراتها الخاصة التي لا يمكن إختزالها في التجربة الفردية [1].

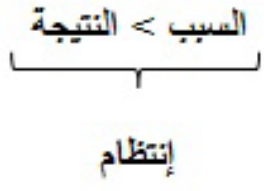
ويعد تحليل الواقعية النقدية للسببية Causation من أكثر السمات المميزة لها، ويتعلق ذلك بالتمييز بين الواقعي والفعلي من خلال مفهوم القوي السببية. إن الأشياء عبارة عن – أو جزء من – «بِنَي». وتشير البنية إلي مجموعة من العناصر المرتبطة داخلياً، والتي تستمد قواها السببية من القوي السببية للعناصر المكونة لها عندما تُدمَج معاً. نتيجة لذلك، قد تتيح البني الهيراركية التفويض وتقسيم المهام والمراقبة والإنتاجية الفعالة للعمل. فإذا كان تفعيل تلك القوي دائماً يعتمد علي ظروف معينة، فإن النتائج تعتمد علي ظروف غيرها. هذا بالإضافة إلي أن العمليات الإجتماعية تعتمد عادة علي تأويلات الفاعلين لبعضهم البعض، علي الرغم من أنه قد يحدث الكثير دون قصد أو دون أن يُعتَرف به [2].

من هنا، يُنظَر إلي الأشياء من حيث هي مبنية ولديها قوي سببية أو إستعدادات معينة، بمعني أنها قادرة علي أن تسلك بطرق معينة و/ أو تتحمل تغييرات محددة. إن السببية من هذا المنظور تتعلق بما ينتج التغيير، وليس حول (ما إذا كان الملاحظون قد سجلوا) الإقتران المنتظم لوقائع السبب ووقائع النتيجة. نتيجة لذلك، فإن الإقتران المنتظم (الأسباب / النتائج) ليس ضرورياً للتفسير، سواء للظواهر الفيزيائية أو الإجتماعية، حتي عندما نلاحظ إنتظاماً، فإن ما يجب تفسيره هو ما الذي يتسبب في إنتاج هذا الإقتران. من

(1)- Moore، Rob (2014). Social Realism and the Problem of the Problem of Knowledge in the Sociology of Education، Op. Cit.، p. 34.

(2)- Sayer، Andrew (2000). Realism and Social Science، Op. Cit.، p. 14.

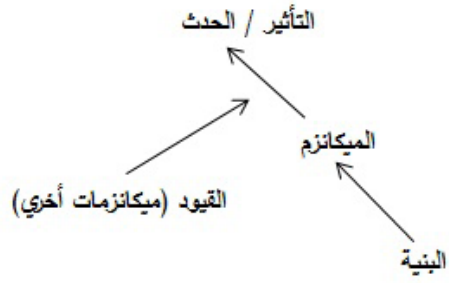
ثم، ترفض الواقعية النقدية منظور «هيوم» للسببية كما يوضحها الشكل رقم (1)؛ من حيث هي إقتران منتظم (السبب / النتيجة)[1].



الشكل رقم (1):

السببية من منظور وضعي [2]

وبدلاً من النموذج الوضعي للسببية الموضح في الشكل رقم (١)، تنظر الواقعية النقدية للسببية كما هو موضح في الشكل رقم (٢):



الشكل رقم (2):

السببية من منظور الواقعية النقدية [3]

(1)- Fairclough، Norman (2010). Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language، Op. Cit.، pp. 204 – 205.

(2)- Sayer، Andrew (2000). Realism and Social Science، Op. Cit.، p. 14.

1. (3)- Ibid، p. 15.

يعتمد التفسير إذن علي تحديد الميكانزمات السببية وكيفية عملها، وإستكشاف ما إذا كان تم تفعيلها وتحت أي ظروف. ومن ناحية أخري، ينطوي تفسير وجود ميكانزم معين علي إستكشاف طبيعة الشيء أو البنية التي تمتلك هذا الميكانزم أو القوة؛ وبالتالي، فإن قدرة المعلم علي تقييم عمل الطالب تستند إلي ما لديه من معرفة ومؤهلات، وكونه مقبولاً من قبل المدرسة والمجتمع من حيث أنه يتمتع بالشرعية، كذلك يتبين أن البني الإجتماعية تعتمد بوضوح علي الإدراكات المشتركة؛ ومنها قبول حق المعلم في التدريس [1].

(٣)العقلانية التقييمية

يستند هذا المبدأ إلي أن كل المعرفة «قابلة للخطأ Fallible" وعرضة للمراجعة من خلال النقد، لكن هذا لا يُمَكِننا من إدعاء أن بعض المعرفة تكون بديهياً أفضل من غيرها، بل أنه قد تم الوصول إلي بعض المعرفة بطرق تجعلنا أكثر ثقة بشكل واضح فيما نختار التسليم به. وتقع فكرة "الحكم" في صميم العقلانية التقييمية، والتي تفترض إمكانية وجود واقعاً مستقلاً عن حكم (الواقعية الأنطولوجية)، لكن الحكم يشير إلي كونه معياراً، وهذا بدوره يفترض الإجراءات التي يتم وفقاً لها تقييم أحكامنا علي نحو جماعي [2].

حاول هذا المحور إستكشاف منطلقات الفلسفة الواقعية النقدية التي تتمثل في: الوجودية الطبقية والنسبية المعرفية والعقلانية التقييمية، تلك التي تستند إليها مقاربة «فيركلو» التي سيتم تناولها في المحور التالي.

المحور الخامس: المقاربة العلائقية الديالتيكية Dialectical-Relational Approach للتحليل النقدي للخطاب

ترتكز هذه المقاربة إلي مفاهيم أساسية: الخطاب والنص والممارسة الاجتماعية والأيديولوجيا والسلطة والهيمنة والتغيير الاجتماعي [3].

1. (1)- Ibid، p. 14.

(2)- Moore، Rob (2014). Social Realism and the Problem of the Problem of Knowledge in the Sociology of Education، Op. Cit.، p. 35.

(3)– المحرر: محمد يطاوي (2019). التحليل النقدي للخطاب: مفاهيم ومجالات وتطبيقات، المؤلف: مجموعة من الباحثين، الطبعة الأولي، المركز الديموقراطي العربي للدراسات

(1) مفهوم الخطاب

يستخدم «فيركلو» مفهوم الخطاب بطريقتين: طريقة عامة مجردة (الخطاب كاسم مجرد) وطريقة خاصة (الخطاب كاسم قابل للعد)، حيث يشير مصطلح الخطاب بمعني عام وأكثر تجريداً إلي رؤية معينة للغة (وكذلك أنماط السيميائيات الأخرى كالصور المرئية ولغة الجسد وغيرها) في سياق استخدامها الاجتماعي باعتبارها عنصراً من عناصر الحياة الاجتماعية والذي يرتبط بعناصر غير خطابية عبر علاقات ديالكتيكية، أيضاً يمكن أن يستخدم مصطلح الخطاب للحديث عن خطابات خاصة؛ خطاب «الطريق الثالث» وهو خطاب سياسي لحزب العمال البريطاني[1].

هكذا ينظر «فيركلو» إلي الخطاب من حيث هو ممارسة، لكن المفارقة تبدو أكثر وضوحاً عند تمييزه بين الممارسة الخطابية كبعد من أبعاد الممارسة الاجتماعية وأبعاد أخري غير خطابية، حيث «ينظر إلي الحياة الاجتماعية باعتبارها شبكات من الممارسات الاجتماعية متعددة الأنماط (اقتصادية، سياسية، ثقافية، أسرية .. إلخ) والمترابطة بينياً، وكذلك ممارسة الخطاب – الممارسة الخطابية الإستطرادية – تعتبر بعد من أبعاد الممارسة اجتماعية، والتي تشكل العالم الاجتماعي. فأصبح مفهوم الممارسة الاجتماعية مفهوماً مركزياً في التحليل النقدي للخطاب، حيث أنه يُمَكِن من الجمع بين منظور البنية الاجتماعية ومنظور الفاعل والفعل الإجتماعيين، فكلا المنظورين ضروريين في البحث والتحليل الإجتماعي النقدي.

تجسد الممارسة الاجتماعية نمطاً مستقرًا نسبيًا من النشاط الاجتماعي (من الأمثلة على ذلك: التدريس في الفصول الدراسية والأخبار التليفزيونية والواجبات العائلية والاستشارات الطبية)، وكل ممارسة عبارة عن صياغة لأنماط مختلفة من العناصر الإجتماعية التي ترتبط بمجالات معينة من الحياة الإجتماعية ضمن تشكيل مستقر نسبياً، ودائماً ما تشتمل علي الخطاب [2]". وتعد كل ممارسة اجتماعية صياغة للعناصر التالية: الفعل والتفاعل –

الاستراتيجيات والسياسية والاقتصادية، برلين، ص: 10.

(1)- Fairclough، Norman (2004). Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research، Op. Cit.، pp. 3- 4.

1. (2)- Fairclough، Norman (2004). Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research، Op. Cit.، p. 205.

العلاقات الاجتماعية – الأشخاص (بما في ذلك معتقداتهم، أساليبهم السلوكية، تاريخ كل منهم) – الأدوات – الغايات – الزمان والمكان – أنماط الوعي – القيم – الخطاب. [1]

ترتبط تلك العناصر – الخطابية وغير الخطابية – معاً ديالكتيكياً، بمعني أنها عناصر مختلفة لكنها ليست منفصلة بصورة تامة، فكل عنصر يستدخل العناصر الأخرى بطريقة ما دون أن يتم اختزاله في أي منها. نتيجة لذلك، فإن العلاقات الاجتماعية والهويات الاجتماعية والوعي والقيم الثقافيين، علي سبيل المثال، تعد خطابية جزئياً، وكذلك يعد الخطاب جزئياً علاقات اجتماعية وهويات اجتماعية وقيم ثقافية ووعي ثقافي، لكن هذا لا يعني أن يتم التنظير والبحث حول عنصر العلاقات الاجتماعية – مثلاً – بالطريقة ذاتها التي يتم تنظير وبحث عنصر اللغة خلالها، فلكل منهما سماته المميزة، وتستدعي دراستهما مجالات علمية مختلفة. وبالرغم من ذلك، إنه يمكن العمل – وفقاً «لفيركلوف» – بطريقة عابرة للاختصاصات العلمية [2].

يتخذ «فيركلو» من الفلسفة الواقعية النقدية منطلقاً لمعالجة العلاقات الديالكتيكية بين السيميائيات والبناء والتغيير الاجتماعي [3]. ويجادل الواقعي النقدي بأنه على الرغم من أن جوانب العالم الاجتماعي – من مثل المؤسسات الاجتماعية – يتم بناؤها إجتماعياً، إلا أنه بمجرد بنائها تصبح وقائع تؤثر على البناء النصي والخطابي وتحد منه. فهناك حاجة للتمييز بين "البناء" و "التأويل"، والذي لا يقوم به البنائيين الإجتماعيين؛ حيث يمثل أو يُئَوِّل الناس العالم الاجتماعي خطابياً بطرق معينة، ولكن ما إذا كان لتمثيلاتهم أو تأويلاتهم تأثيرات مادية علي البناء الاجتماعي لإعادة إنتاجه أو تحويله وتغييره، فإن ذلك يعتمد على التفاعل الديالكتيكي بين الخطاب والعناصر المادية المكونة للممارسات والتنظيمات والمؤسسات والمجالات الإجتماعية [4].

1. (1)- Ibid، p. 25.
1. (2)- Ibid، 205.
1. (3)- Fairclough، N. Jessop، R. and Sayer، A. (2002). Critical realism and Semiosis، Journal of Critical Realism، 5 (1)، p. 2.
1. (4)- Fairclough، Norman (2004). Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research، Op. Cit.، pp. 8 – 9.

ويتجسد الخطاب في ثلاثة عناصر أساسية خلال الممارسة الاجتماعية:

- كأنواع Genres (أنماط الفعل والتفاعل).
- كخطابات Discourses (أنماط التمثيل).
- كأساليب Styles (أنماط الكينونة وتشكيل الهويات).

يطلق «فيركلو» علي العناصر الثلاثة التي يتجسد خلالها الخطاب «الأنماط الرئيسية للمعني»، والتي يمكن تمييزها في النصوص: الفعل والتمثيل والهوية [1]. وتشير العلاقات الديالكتيكية إلي مدي التعقيد ضمن حدود كل جانب من جوانب المعني الثلاثة، وتعقد العلاقات فيما بينها، وبالتالي يؤكد «فيركلو» إمكانية تعميق فهم نص معين بواسطة ربط كل جانب من جوانب المعني بفئات النظريات الاجتماعية المتنوعة [2].

وتشكل الممارسات الاجتماعية المترابطة شبكياً عبر طرق معينة ومتغيرة نظم اجتماعية تمثل مجالات الحياة الاجتماعية المختلفة؛ مثال ذلك: النظام النيوليبرالي العالمي، أو النظام الاجتماعي لحقل التعليم داخل مجتمع معين وفي زمن محدد، وذلك علي مستوي محلي، وأطلق «فيركلوف» علي الجانب الخطابي أو الجانب السيميائي من أي نظام اجتماعي «نظام الخطاب Order of Discourse"، إنه تشكيل أو دمج للخطابات والأنماط الخطابية والأساليب المختلفة بطريقة معينة وربطها شبكياً معاً، حيث تشكل تلك العناصر الجانب الخطابي من أي شبكة للممارسات الاجتماعية. تملك نظم الخطاب نوعاً من الاستقرار والثبات النسبي، لكنها ليست أنسقة مغلقة أو جامدة، بل هي أنسقة مفتوحة، حيث تكون عرضة للتغيير بسبب ما يحدث في التفاعلات الواقعية [3].

1. (1)- Fairclough، Norman (2004). Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research، Op. Cit.، p. 28.
1. (2)- Fairclough، Norman (2010). Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language، Op. Cit.، pp. 264 – 265.
1. (3)- Fairclough، Norman (2004). Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research، Op. Cit.، p. 207.

(2) مفهوم النص

يستخدم «فيركلو» مفهوم النص بمعني واسع النطاق، فالنصوص المكتوبة والمطبوعة مثل المقالات الصحفية تعد نصوص، لكن أيضاً نسخ المحادثات والمقابلات الشفهية، بالإضافة إلي البرامج التليفزيونية وصفحات الانترنت، تعد نصوص كذلك. يمكن تصور النص بأنه أي حالة فعلية لاستخدام اللغة (أو غيرها من الأنماط السيميائية مثل: الصور المرئية والتأثيرات الصوتية في إنتاج المعاني والتواصل)[1].

لقد تبين من خلال مفاهيم الخطاب والممارسة الاجتماعية والنص، أن اللغة عنصر مكون في العالم الاجتماعي علي جميع المستويات كما يلي:

- **البني الاجتماعية: اللغات**
- **الممارسات الاجتماعية: نظم الخطاب**
- **الأحداث الاجتماعية: النصوص**

لكن عند الانتقال من مستوي البني المجردة إلي الأحداث الواقعية تزداد صعوبة فصل اللغة عن العناصر الاجتماعية الأخرى، وبتعبير «ألتوسير Althusser" تصبح اللغة أكثر تحديداً بالعناصر الاجتماعية الأخرى. فعلي مستوي البني المجردة، لا يمكن تصور بنية لغوية متمايزة تماماً عن غيرها من البني المجردة، لأن النظريات "الوظيفية" المعالجة للغة تنظر حتي إلي جانب القواعد النحوية من اللغات باعتبارها تتشكل اجتماعياً. أما علي المستوي الوسيط الخاص بنظم الخطاب، تكون اللغة أكثر تقييداً بالعناصر الاجتماعية الأخرى؛ فنظم الخطاب هي التقييد والتنظيم الاجتماعي للتحول اللغوي، وعناصرها بالتبعية ليست فئات لغوية مجردة، بل فئات تتقاطع ما بين اللغوي وغير اللغوي، الخطابي وغير الخطابي.

وعندما يتم الانتقال إلي مستوي النصوص من حيث كونها عناصر في الأحداث الاجتماعية، تكون اللغة مقيدة بدرجة كبيرة بالعناصر الاجتماعية الأخرى؛ فالنصوص

1. (1)- Fairclough، Norman (2004). Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research، Op. Cit.، p. 3.

ليست مجرد نتائج لاحتمالات البني اللغوية ونظم الخطاب، فهي أيضاً نتاج تأثير بني اجتماعية أخرى، وممارسات اجتماعية في جميع جوانبها، نتيجة لذلك يصعب الفصل بين العوامل التي تشكل النصوص.[1]

(3) الخطاب والأيديولوجيا والهيمنة

تأثر "فيركلو" إلي حد ما بتصور "فوكو" للسلطة؛ بوصفها منتجة ومقيدة في آن واحد، وأنها ليست محض قمع واستبداد، أو شيء يمكن امتلاكه بل فعل يُمارس[2]، ويقول أنه «يمكن تصور السلطة من حيث عدم التماثل بين المشاركين في الأحداث الاجتماعية، وكذلك من حيث عدم المساواة بينهم في القدرة على التحكم في كيفية إنتاج النصوص وتوزيعها واستهلاكها في سياقات اجتماعية معينة[3]". كما ركز علي جانبين أساسيين لعلاقة السلطة / اللغة هما: السلطة داخل الخطاب والسلطة وراء الخطاب. ويتناول البعد الأول الخطاب باعتباره موضع تُمارَس فيه علاقات السلطة وتتجسد فعلياً، أما البعد الثاني فيتناول نظم الخطاب باعتبارها تتشكل بواسطة علاقات السلطة، حيث تعتبر "السلطة من وراء الخطاب" هي الغاية في الصراع علي السلطة؛ لأن السيطرة علي نظم الخطاب تعد آلية قوية إلي حد كبير تساعد في الإبقاء علي السلطة بشكل مؤقت[4].

لا تنحصر السلطة في اللغة وحسب، بل قائمة في أشكال وأوضاع مختلفة، ومن بينها النمط المادي؛ بمعني استخدام القوة المادية لإرغام الأخرين علي الإنصياع للسلطة، ويشير ذلك إلي أهمية التمييز بين ممارسة السلطة من خلال القسر بشتي أنواعه وممارسة السلطة عبر خلق القبول أو علي الأقل الإذعان للسلطة، حيث تعتمد علاقات السلطة

1. (1)- Rogers، Rebecca [editor] (2011). An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education، Op. Cit.، pp. 120 – 121.
1. (2)- Jørgensen، Marianne، and Phillips، Louise (2002). Discourse Analysis as Theory and Method، Op، Cit.، p. 18.
1. (3)- Fairclough، Norman (1995). Critical Discourse Analysis: the critical study of Language، Longman، New York، p. 1.
1. (4)- Ibid، pp. 43، 55.

في الواقع العملي علي كليهما، وإن كان ذلك بنسب متفاوتة في كل حالة، لكن بإمكان الكتلة المهيمنة السيطرة وممارسة السلطة بتكلفة ومخاطرة أقل، إذا استطاعت إيجاد قبول جماهيري لها. وتعتبر الأيديولوجيا الآلية الأساسية لإنتاج هذا القبول، وبالتالي فإن للخطاب أهمية اجتماعية كبيرة في ممارسة السلطة [1].

واستعان "فيركلو" بمفهوم "الهيمنة" عند "جرامشي"، وهو مفهوم سياسي متجذر في التمييز بين القمع والتأييد كآليات بديلة للسلطة الاجتماعية. وفقاً لمنظور "جرامشي" فإنه يمكن اعتبار السياسة صراع من أجل الهيمنة، ويشير هذا المفهوم إلي نمط ما للسلطة الاجتماعية والصراع علي السلطة في المجتمعات الرأسمالية، والذي تعتمد فيه الكتلة المهيمنة في ممارستها للسلطة علي الطوعية والمشاركة لخلق التوافق أو علي الأقل الإذعان للسلطة، بدلاً من استخدام مصادر القوة المادية فقط، ويركز أيضاً علي أهمية الأيديولوجيا في الحفاظ علي علاقات السلطة [2]. ويعد الخطاب؛ بما في ذلك هيمنة وتطبيع تمثيلات معينة، بعداً هاماً للهيمنة، وأن الصراع داخل الخطاب أو من وراء الخطاب هو صراع من أجل الهيمنة [3].

يمكن استخدام مفهوم الهيمنة أيضاً بفاعلية في تحليل الدور الأيديولوجي الذي تؤديه نظم الخطاب في الحفاظ علي علاقات السلطة غير المتكافئة؛ بمعني أنه يمكن أن يصبح تشكيل اجتماعي معين للاختلاف السيميائي / الخطابي (تمثيلات وأنماط خطابية وأساليب معينة) مهيمناً [4]؛ بحيث يتم قمع أو احتواء تمثيلات وأنماط خطابية وأساليب أخرى بديلة داخل نظام خطابي معين بشكل كامل بدرجة أكثر أو أقل، وبالتالي

1. (1)- Fairclough، Norman (1989). Language and Power، Longman، New York، pp. 3 – 4، 33- 34.
1. (2)- Gramsci، A. (1999). Selections from the Prison Notebooks، Translated by: Hoare، Quentin and Smith، Geoffrey Nowell، the Electric Book Company Ltd، London، pp. 506 – 507.
1. (3)- Fairclough، Norman (2004). Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research، Op. Cit.، p. 218.
1. (4)- Ibid، p. 207.

لن يُنظَر إليها بوصفها قسرية – بمعني أن هذا التشكيل الاجتماعي المهيمن يجسد أحد أنماط التشكيلات الاجتماعية الممكنة لرؤية العالم – بل تبدو طبيعية وشرعية ومحايدة، وقد أشار «فيركلو» إلي هذا بمصطلح «التطبيع Naturalization" (وفي موضع آخر "التعميم Universalization")؛ أي تصبح تمثيلات وأنواع خطابية وأساليب معينة في سياق نظام خطابي محدد جزءاً من «الحس المشترك Common Sense" الذي يضفي الشرعية علي بقاء علاقات الهيمنة [1].

لقد وجهت مقاربة التحليل النقدي للخطاب أهمية كبيرة للتأثيرات الأيديولوجية للممارسات الخطابية؛ باعتبار أن الأيديولوجيات تمثيلات للعالم، وأن السلطة الأيديولوجية تتمثل في إمكانية تطبيع تلك التمثيلات لتصبح جزءاً من "الحس المشترك" اليومي المسلم به من قبل مجتمع ما أو علي مستوي عالمي. تأثر "فيركلو" بمفهوم الهيمنة الذي يقترن وفقاً "لغرامشي" بسيرورات صناعة المعني، والتفاوض خلالها من أجل هيمنة وتطبيع تمثيلات معينة وتهميش غيرها دون استخدام القوة المادية، وبالتالي تكون هناك كتلة اجتماعية مهيمنة تمارس السلطة، وتسعي باستمرار لتأكيد سلطتها، وكتلة اجتماعية تظل تقاوم من أجل هيمنة تمثيلاتها، حتي تتمكن من ممارسة السلطة، وذلك لأن وضعية الهيمنة ليست بوضعية تامة أو أبدية.هكذا يحدد "فيركلو" مفهوم الأيديولوجيا بطريقة تُمَكِنه من تحديد علاقات السلطة المستبدة ونقدها [2].

هكذا يمنح مفهوم الهيمنة الوسيلة التي من خلالها «يمكن تصور السلطة باعتبار أنه يتم التفاوض عليها، وذلك فيما يتعلق بقدرة الناس علي التصرف – إلي حد ما – كفاعلين اجتماعيين لديهم إمكانيات المقاومة [3]"، وكذلك تحليل الممارسة الخطابية كونها جزء من ممارسة اجتماعية أكثر شمولاً تتضمن علاقات السلطة: يمكن اعتبار الممارسة الخطابية جانبًا من جوانب الصراع من أجل الهيمنة الذي يساهم في إعادة إنتاج نظام

1. (1)- Fairclough، Norman (1989). Language and Power، Op. Cit.، p. 91- 92.
1. (2)- Jørgensen، Marianne، and Phillips، Louise (2002). Discourse Analysis as Theory and Method، Op، Cit.، pp. 17 – 18، 37.
1. (3)- Ibid، p. 91.

الخطاب أوتغييره؛ الذي هو جزء من الممارسة الاجتماعية، وبالتالي إعادة إنتاج علاقات السلطة القائمة أو تغييرها. فعندما تُصاغ العناصر الخطابية التي تشكل نظام الخطاب وفق أنسقة جديدة، يحدث التغيير الخطابي الذي يعد ركيزة لإحداث التغيير الاجتماعي[1].

تم تحديد المفاهيم الأساسية التي ترتكز إليها المقاربة العلائقية – الديالكتيكية للتحليل النقدي للخطاب، وهي: مفهوم الخطاب ومفهوم النص وعلاقة الخطاب بالأيديولوجيا والهيمنة. وفي إطار هذه المقاربة ومنطلقها الفلسفي الواقعي النقدي سوف يتم صياغة تصور مفاهيمي لسياسة التعليم كخطاب خلال المحور التالي.

المحور السادس: تصور مفاهيمي لسياسة التعليم في إطار المقاربة العلائقية – الديالكتيكية والفلسفة الواقعية النقدية

يؤكد «ليفينسون وآخرون» علي أن هناك حاجة إلي التساؤل بإستمرار حول طبيعة السياسة (التعليمية) ومعياريتها، والنظر إلي ما وراء نص السياسة؛ أي إلي الممارسة التي تنتج النص وترسخه وتمدده وتضعه في سياقه وفي بعض الحالات تحوله. ويجادلون بأنه يمكن فهم السياسة من حيث هي ممارسة إجتماعية معقدة ومستمرة للإنتاج الثقافي المعياري تتشكل بواسطة جهات فاعلة متنوعة عبر سياقات مختلفة. فمن ناحية، يجب أن يُدرَك المنتج المباشر لعملية السياسة من حيث هو خطاب ثقافي معياري تصاحبه جزاءات إيجابية وأخري سلبية؛ أي مجموعة من البيانات حول كيف يمكن أو يجب القيام بالأشياء مع الدوافع والعقوبات المناظرة، ويفترض مثل هذا الخطاب علي نحو أساسي أيضاً نظرة ضمنية لكيفية وجود الأشياء أو تمثيل للعالم. من ثم، تحدد السياسة تمثيل ما للواقع، وتنظم السلوك، وتخصص الموارد (أحياناً) وفقاً لذلك[2].

إن السياسة من حيث هي خطاباً معيارياً قد تكون ما نسميه المعتمد حكومياً؛ أي المدعوم بآليات إنفاذ ميثاق الحكومة. ومن ناحية أخري، قد تتطور السياسة أيضاً بطريقة غير رسمية وأكثر تلقائية، خارج الوزارات أو المؤسسات المكلفة دستورياً بوضع السياسة. وفي كلتا

1. (1)- Ibid، p. 76.
1. (2)- Levinson، Bradley A. U.، Sutton، Margaret and Winstead، Teresa (2009). Education Policy as a Practice of Power: Theoretical Tools، Op. Cit.، p. 770.

الحالتين، قد يتم توثيق السياسة وتدوينها، أو قد تبقي في صيغة غير مكتوبة خلال الذاكرة والممارسات المؤسسية المستمرة. وفي كلتا الحالتين أيضاً، يجب التفكير في معيارية السياسة من حيث هي إرادة السياسة. تفرض السياسة السلوك المثالي في عالم نموذجي؛ سواء مُنِحَت قوة القانون أو قوة الإيعاز، وتحاول تشكيل مثل هذا السلوك من خلال نطاق متنوع من وسائل الترغيب والترهيب. إن السياسة هي الصياغة النصية – الثقافية لممارسة سياسية؛ فهي تشكل البيانات الحاكمة لما يمكن أو يجب القيام به[1].

وينظر «لينجارد وأوزاكا» إلي حقل سياسة التعليم بإعتباره يتناول، ولاسيما فيما يتعلق بالتمدرس، جميع النصوص باستثناء المناهج، تلك التي تسعي إلي تأطير الممارسات التربوية وتشكيلها وتغييرها. وتشمل سياسة التعليم جميع قطاعات التعليم، ولكنها في سياق ما يسمي بمجتمع المعرفة أو مجتمع التعلم أصبحت تشمل أيضاً السياسات التي يتم إنتاجها في دوائر أخري من الدولة إلي جانب وزارات التعليم[2].

وتشير «أوزاكا» إلي أنه «يمكن النظر إلي نص السياسة من حيث هو وسيلة أو وسيط لحمل رسالة سياسية ونقلها[3]»، وبالتالي قد تتضمن نصوص السياسة خطاباً لوزير التعليم وبياناً صحفياً لبيروقراطي تربوي كبير، هذا بالإضافة إلي نصوص السياسات الحكومية الرسمية. وفي إطار النظر إلي سياسة التعليم من حيث هي حقل، فإنها تتضمن أيضاً العمليات المتضمنة في إنتاج نص السياسة وتلك المتضمنة في ممارستها، وإدراك أنه عادة ما يكون النزاع متضمناً في جميع مراحل إنتاج السياسة وممارستها، وكذلك بالنسبة إلي الخطابات التي تؤطر النص الفعلي المكتوب[4]. و»يساهم إدراك السياسة وتحليلها من

1. (1)- Ibid، p. 770.
1. (2)- Lingard، Bob and Ozga، Jenny (2007). Introduction: Reading education policy and politics، In "The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics، Lingard، Bob and Ozga، Jenny (Eds)، Routledge، New York، p. 2.
1. (3)- Ozga، Jenny (2000). Policy Research in Educational Settings contested terrain، Open University Press، Buckingham، p. 33.
1. (4)- Lingard، Bob and Ozga، Jenny (2007). Introduction: Reading education policy and politics، Op. Cit.، p. 2.

حيث هي خطاب في فهم كيف تحدد السياسة (التعليمية) موقع وزمن وموضوع المنافسة والصراع وقواعد اللعبة [1]».

في هذا الإطار، يمكن ملاحظة هذا التنوع في تصور الصياغات المفاهيمية لسياسة التعليم من حيث هي ممارسة إجتماعية أو حقل إجتماعي من منظور أوسع نطاقاً، وكذلك باعتبارها خطاب أو نص أو كلاهما. ومن ثم، يمكن صياغة تصور لسياسة التعليم من حيث هي كيان أو تشكيل إجتماعي في سياق الأنطولوجيا الطبقية من منظور الفلسفة الواقعية النقدية والمقاربة العلائقية – الديالكتيكية للتحليل النقدي للخطاب، وكذلك مفهوم الحقل الإجتماعي "لبيير بورديو[2]».

فمن منظور الأنطولوجيا الطبقية، هناك ثلاثة مستويات من الوجود الإجتماعي تتدرج من المستوي الواقعي الذي يشمل البني الإجتماعية المجردة (الميكانزمات التوليدية وقواها السببية) إلي المستوي الفعلي الذي يشمل الأحداث والعمليات الإجتماعي المادية، وتتوسط الممارسات والنظم والمؤسسات والتنظيمات ونظم الخطاب والمجالات أو الحقول الإجتماعية البني والأحداث الإجتماعية. وترتبط المستويات الوجودية الثلاثة معاً بعلاقات ديالكتيكية[3].

وتنتظم الممارسات الإجتماعية معاً في شبكات، والتي تتمتع بدرجة ما من الإستقرار والمرونة والإستقلالية، وتشكل هذه الشبكات مجالات أو حقول الحياة الإجتماعية، والتي تتميز داخلياً بتماسك نسبي، وتكون حدودها معينة نسبياً وذلك بالنسبة لغيرها من المجالات (علي سبيل المثال: حقل السياسة وحقل التعليم وما إلي ذلك)[4]. هكذا،

1. (1)- Ball، Stephen J. (1993). What is Policy? Texts، Trajectories and Toolboxes، Discourse، Op. Cit.، p. 13.
1. (2)- Hilgers، Mathieu and Mangez، Eric (2015). Introduction to Pierre Bourdieu's Theory of Social Fields، In "Bourdieu's Theory of Social Fields Concepts and applications، Hilgers، Mathieu and Mangez، Eric (Eds.)، Routledge، London، p. 5.
1. (3)- Fairclough، Norman (2010). Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language، Op. Cit.، p. 355.
1. (4)- Ibid، p. 356.

يمكن أنطولوجياً تصور سياسة التعليم من حيث هي حقل إجتماعي. لكن مع الأخذ في الإعتبار: أولاً، التغييرات الأساسية التي طالت هذا الحقل الإجتماعي؛ أي بنية ونطاق ووظيفة السياسة التعليمية بسبب التأثير الديالكتيكي فيما بينها وبين مجال سياسة التعليم العالمي. وثانياً، العلاقات الديالكتيكية بين حقل سياسة التعليم والحقول الإقتصادية والسياسية والخطابية للحياة الإجتماعية عبر النطاقات المختلفة[1].

ويعتبر حقل السياسة التعليمية من هذا المنظور فضاءاً إجتماعياً تتصارع القوي الإجتماعية من نطاقات مختلفة وتتنافس من أجل تمديد سلطتها و/ أو تحولها بطرق وإتجاهات مختلفة. وعلي الرغم من أن حقل سياسة التعليم العالمي يبدو (ظاهرياً) منفتحاً للمشاركة والإنخراط لنطاق واسع من الجهات الفاعلة، بما في ذلك ممثلي حقول سياسات التعليم الوطنية، فإن هذا المجال بعيد عن التضاريس المستوية أو العلاقات الصفرية[2]. ففي إطار جميع أنماط حقول السياسات، بما في ذلك حقول سياسات التعليم متعددة النطاقات، لا تتمتع جميع الجهات الفاعلة بنفس القدر من السلطة والقدرة علي تعبئة أنماط مختلفة من رؤوس الأموال (الإجتماعية والإقتصادية والثقافية والخطابية) اللازمة لدعم مصالحها وأفكارها[3].

وعلي مستوي أنطولوجي آخر؛ وهو المستوي الفعلي، يمكن النظر إلي سياسة التعليم من حيث هي «نص»؛ فنص السياسة هو النمط المادي للخطاب (والأنواع والأساليب)، ويعتبر العنصر الخطابي في العمليات والأحداث التعليمية الفعلية، وهو نتاج التفاعل الديالكتيكي بين الممارسات الخطابية المكونة لنظام الخطاب مع الممارسات غير الخطابية في حقل سياسة التعليم

1. (1)- Lingard، Bob and Rawolle، Shaun and Taylor، Sandra (2005). Globalising policy sociology in education: working with Bourdieu، Journal of Education Policy 20 (6)، p. 3.

1. (2)- Verger، Antoni، Fontdevila، Clara and Zancajo، Adrian (2016). The Privatization of Education: A Political Economy of Global Education Reform، Op. Cit.، p. 20.

1. (3)- Lingard، Bob and Rawolle، Shaun and Taylor، Sandra (2005). Globalising policy sociology in education: working with Bourdieu، Op. Cit.، p. 2.

متعدد النطاقات؛ أي لم تعد صناعة السياسات وإنتاج نصوصها وتوزيعها وإستهلاكها نشاطاً وطنياً خالصاً، بل نتاح مفاوضات وتسويات وعلاقات وشراكات إقتصادية وسياسية بين مجموعة من الوكلاء والجهات الفاعلة الوطنية و / أو الدولية و / أو العالمية و / أو المنظمات متعدية الأوطان الحكومية وغير الحكومية. وتتجسد القوي التوليدية لنصوص السياسات في التأثيرات الإجتماعية الناتجة عن تشكيلها لمعاني معينة، وهذه المعاني تسهم في إنتاج معاني أخري وهكذا، هذا بجانب التأثيرات المادية لتلك المعاني.

ويمكن إبستمولوجياً النظر إلي السياسة التعليمية كخطاب؛ أي تمثيلات أيديولوجية معينة للأزمات والإشكاليات التعليمية، وتحديد مجموعة الإفتراضات والقيم والأولويات والحجج العقلانية والمعايير الحاكمة للممارسات والنظم والمؤسسات التعليمية، والتي تسعي السلطة في إطارها إلي تشكيل رؤي وإستراتيجيات معينة لحوكمة التعليم وتنظيمه وإصلاحه، والتي قد تحمل أهدافاً ضمنية غير تلك المعلنة، وتنطوي علي انحيازات اجتماعية بعينها، بحيث تحدد: من يحصل علي ماذا؟ وكيف؟ ومتي؟.