

الاتجاهات التربوية في الأمثال الشعبية المتداولة في منطقة أولاد نائل

Educational trends in the popular proverbs circulating in the area of Awlad Naelأ. محمّد عمارة^{1*}، أ.د. أمحمد ابن العربي²¹ جامعة زيان عاشور، كلية العلوم الاجتماعية، الجلفة (الجزائر).² جامعة زيان عاشور، كلية العلوم الاجتماعية، الجلفة (الجزائر).

تاريخ الاستلام : 10 نوفمبر 2021 ؛ تاريخ المراجعة : 17 أبريل 2022 ؛ تاريخ القبول : 25 ماي 2022

ملخص:

تضمّنت الأمثال الشعبية المتداولة في منطقة أولاد نائل اتجاهات تربوية متعدّدة، كالاتجاه البراغماتي، الذي يسعى إلى تهيئة الفرد لمجتمع دائم التغيّر والتكيّف معه، و تنمية خبراته التي تساعد على الحياة من خلال وضعه في قلب المشكلات . والاتجاه الطبيعي الذي يدعو إلى تربية سالبة خالصة تسير وفق قوانين الطبيعة، والتي من خصائصها الارتكاز على الممارسات العملية و اكتساب الخبرات ،من خلال عمليات التفاعل مع بيئة الفرد، أكثر من ارتكازها على التلقين. فالتجربة وحدها هي التي تتولّى تعليمه وتأديبه. أمّا الاتجاه الوجودي فيدعو الفرد إلى تحمّل مسؤولياته بنفسه معتمدا، في مواجهة الحياة، على إمكانياته الطبيعية و العقلية . أمّا الاتجاه التقليدي، و هو الاتجاه الغالب في المجتمع بحكم طبيعته التقليدية، فيعمل على سيادة المجموعة، والسعي إلى إيلاء الأهمية بالوعي بالمجموعة و الانتماء إليها على الوعي بالفرد بذاته. فللفرد وجود حقيقي لكنّه داخل المجموعة، و لا معنى له خارجها، يعيش فيها و يعمل داخلها و يحقّق ذاته بفضلها. فمحكوم عليه، إذن بالتوافق معها و تقديم مبررات وجوده فيها.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات؛ تربوية؛ أمثال؛ شعبية؛ أولاد نائل.

Abstract:

The popular proverbs circulating in the area of Awlad Nael included multiple educational trends, such as the pragmatic trend, which seeks to prepare the individual for an ever-changing society and adapt to it. The naturalistic trend calls for an education that proceeds according to the laws of nature, and one of its characteristics is the reliance on practical practice, experience and interaction with the environment, more than it relies on indoctrination. And the existential tendency that calls on the individual to assume his responsibilities by himself, relying, in the face of life, on his own natural capabilities.

As for the traditional trend, which works on group supremacy, giving importance to group awareness over individual self-awareness. The individual has a real existence, but he is inside the group, and it has no meaning outside it, he lives in it and works within it and achieves himself thanks to it.

Keywords: educational trends; popular; proverbs; Awlad Nael.

*Corresponding author: e-mail: nadiamine59@gmail.com

مقدمة:

الفكر التربوي هو منظومة من الاعتقادات والآراء والتصورات والمبادئ والقيم المعرفية والاجتماعية والمتافيزيقية... إلخ المشكلة لوجه نظر أو وجهات نظر حول الكون والإنسان والحياة تنطلق منها الفعاليات التربوية وتبنى عليها الممارسات التربوية.

فالفكر التربوي هو ما أبدعه الفيلسوف والعالم والمربي والمجتمع أيضا عبر التاريخ؛ ليكون إطارا مرجعيا في بناء أنظمة المجتمع التربوية ومنظوماتها، للوصول إلى مستوى حضاري متطور ومزدهر. ونتيجة لحركية المجتمع وإفرازاته التي تعكس ظروفه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والفكرية، نجد المجتمع يربى لأمر التربية معارف وقوانين وقيما، قواعد وعادات وأعراف وأساليب، لتكوين شخصية وبناء مجتمع وفق توجهاته وغاياتها. ولأن الأمثال الشعبية أحد الإفرازات الثقافية، والأكثر صدقا في التعبير عن حالات المجتمع وفكره، فإننا نجد فيها فكريا اجتماعيا تربويا، فاعلا وفعالا يسعى إلى بناء الفرد وصيانة المجتمع والحفاظ عليه، ينم عن وعي الإنسان بطبيعته الاجتماعية التي جعلته يفكر في منظومة فكرية تربوية تنظم سلوكه وتوجهه في تفاعلاته مع بيئته الطبيعية والاجتماعية وفق اهتماماته وتفضيلاته، التي يسعى إلى بلوغها. ولذلك نجد في الأمثال ضمنا أو صراحة إحياءات لاتجاهات تربوية في الفكر التربوي الشعبي لكن تنقصها الصرامة العلمية والإحاطة الكلية بمظاهر التربية. ولذلك عدت الأمثال الشعبية مصدرا مهما لدراسة الاتجاهات التربوية في منطقة أولاد نائل، فتناولها ليس بوصفها بنى نصية، بل بوصفها حوادث وخطابا توصليا ذا سلطة ضمنية، وحوادث ثقافية. ومن هذا المنطلق صيغت إشكالية الدراسة كالتالي:

- ما الاتجاهات التربوية في الأمثال الشعبية المتداولة في منطقة أولاد نائل؟

انطلقنا في دراستنا من فرضية وجود اتجاهات تربوية متعددة في الأمثال الشعبية المتداولة في منطقة أولاد نائل. وعند استعراضنا للأدبيات التي تناولت الموضوع أو المواضيع المشابهة، فكان لهذه الدراسة قصب السبق في تناول هذا الموضوع وبهذا العنوان، إلا أننا وجدنا أبحاثا أخرى قريبة الصلة، لكنها تناولت القيم التربوية في الأمثال الشعبية في بيئات جزائرية وعربية مختلفة.

1- أهمية الدراسة: تكمن أهمية معرفة الفكر التربوي في الأمثال الشعبية في تزويدنا بنظرة متكاملة عن العملية التربوية في علاقاتها بالجوانب الثقافية والاقتصادية والسياسية، وفهم الواقع برؤية علمية مستقلة. فالأمثال الشعبية أسلوب تربوي تعليمي، تصدر أحكاما على موقف من المواقف أو على وضع من الأوضاع، وترسم منهجيات للعمل وطرائق للسلوك، من خلال ما تحمله من طرائق ومضامين فكرية وجدانية تحوي قيما تربوية، كالتضامن والمشورة والمسؤولية، وغيرها من القيم التي يسعى إليها الإنسان، ويرى فيها ما يحقق إنسانيته، إذن فهي تسعى إلى تشكيل نوع من الوعي لدى أفراد المجتمع الواحد. وعليه فإن الأمثال الشعبية وسيلة، وما تتضمنه من فكر تربوية غاياتها. إذ تعدّ الفكر الجانب الخفي من التجربة الإنسانية التي استقرت في وجدان المجتمع وشكلت ضميره الجمعي. وتكمن وظيفتها في توجيه سلوك الأفراد وتنظيمه، وإعطاء النظام

الاجتماعي هويته والحفاظ عليهما. فالفكر تنظيمات لأحكام العقل، فهي مفهوم ذهني مرتبط باهتمامات الفرد ورغباته، مستند على جملة من المبادئ التي حددها المجتمع وفرضتها البيئة الاجتماعية والجغرافية، لتعيين المرغوب فيه و المرغوب عنه.

و تكمن أهمية دراسة الفكر التربوي في الأمثال الشعبية خاصة، للوظائف التي يؤديها للنسق الثقافي والاجتماعي. وللوظائف التي تؤديها الأمثال الشعبية كوسيلة للحفاظ على النسق الثقافي للمجتمع. فهي تؤدي، حسب عبد الصمد دورا مهما في الحفاظ على البناء الثقافي شكلا ومضمونا، وفي الوقت ذاته تعطي لأفراد المجتمع سبيلا آمنا للتعبير عن أنفسهم؛ لأنّ المثل الشعبي يتسع محتواه لما يرونه، ويرغبون فيه في التعبير عنه دون صدام مع المجتمع، وما قد يترتب على هذا الصدام من مؤاخذة اجتماعية. (عبد الصمد، 2014، ص 21).

2- أهداف الدراسة: الأهداف، حسب الصاوي (1992) هي "تعبير عن القصد والنية والرغبة وعن الأثر المرغوب تحقيقه في الأشياء، ويمثل الغاية التي يسعى المرء إلى تحقيقها" (ص ص 297-327). ولا تختلف الدراسة الحالية عن بقية الدراسات الجادة في رسم الأهداف وتحديدها بدقة والسعي للوصول إليها وهي في الدراسة الحالية كالتالي:

أ- الكشف عن الاتجاهات التربوية في الأمثال الشعبية المتداولة في منطقة أولاد نائل.

ب- إبراز دور الاتجاهات التربوية والإفادة منها في مناهج التربية والتعليم.

ج- تناول المضامين التربوية للأمثال الشعبية بالدراسة، تعطينا فكرة واضحة عن الماضي لتصحيح الحاضر واستشراف المستقبل.

د- التعرف على الأمثال الشعبية المتداولة في منطقة أولاد نائل و علاقاتها بالفكر التربوي.

3- التعريفات الإجرائية لمفاهيم الدراسة الأساسية:

المفهوم عنصر ضروري في كلّ بحث، فهو ليس عونا للفهم فحسب، إنّما هو طريقة للتصوّر أيضا. فهو ينظّم الواقع ويحافظ على الصفات المميّزة للظواهر. كما يوفّر للباحث وجهة نظر منذ البداية، تقوم بتوجيهه. فالمفهوم عند شتّا (2004) «المفهوم تجريد ذهني وتصوّر لما تعنيه الكلمة بالنسبة لفكرة ما في ذهن الإنسان، ويأخذ دلالاته من السياق الذي استمد منه أو الذي وضع فيه» (صفحة 139). يؤدي وظائف عديدة في العلوم الاجتماعية هي "وظائف التنظيم والتوجيه والتعيين والتنبؤ والتواصل" (غراويتز، 1993، ص ص 53-55).

أما المفاهيم الإجرائية، فهي الكيفية التي بها يتمّ قياس المفهوم. ولتحقيق صدق المضمون يجب أن تكون المفاهيم الإجرائية متسقة ومتناغمة مع المفاهيم الاصطلاحية. كما أنّ البحث عن أصل المفاهيم اللغوية هي خطوة منهجية ضرورية لفهم المفهوم، وإبراز تجلياته.

1-3- الاتجاهات: "نظام من المعتقدات والمشاعر والميول السلوكية تجاه شيء محدد أو موضوع معين" (مختار، د ت، ص 212).

2-3- مفهوم التربية لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور في مادة ربا:

ربا الشيء، يَرْبُو رَبْوًا و رِبَاءً، زاد و نما، و أَرْبَيْتُهُ نَمَيْتُهُ. وفي التنزيل العزيز: ﴿... وَيُرِي الصِّدْقَاتِ...﴾... رَبَّوْتُ فِي بَنِي

فلان أَرْبُو نَشَاتٌ فِيهِمْ وَرَبَّيْتُ فُلَانًا أَرْبِيَهُ تَرْبِيَةً وَتَرْبِيَتُهُ وَرَبَّبْتُهُ وَرَبَّبْتُهُ بِمَعْنَى وَاحِدٍ. الجوهري رَبَّيْتُ تَرْبِيَةً، وَتَرْبِيَتُهُ أَي غَدَوْتُهُ، قَالَ هَذَا لِكُلِّ مَا يَنْبِي كَالْوَلَدِ وَالزَّرْعِ وَنَحْوِهِ. (ابن منظور، 1981، ص 1574).

وفي مادة ريب:

وَرَبَّ وَلَدَهُ وَالصَّبِيَّ يَرْبِيهِ رَبًّا، وَرَبَّبَهُ تَرْبِيًّا وَتَرْبَةً (عن اللحياني): بِمَعْنَى رَبَّاهُ. وَفِي الْحَدِيثِ: لَكَ نِعْمَةٌ تَرْبِيَّتُهَا، أَي تَحْفَظُهَا وَتُرَاعِيهَا وَتُرَبِّئُهَا، كَمَا يَرْبِي الرَّجُلُ وَلَدَهُ؛ وَتَرْبِيَتُهُ، وَارْتَبَّتُهُ، وَرَبَّاهُ تَرْبِيَةً، عَلَى تَحْوِيلِ التَّضْعِيفِ، وَتَرْبَاهُ، عَلَى تَحْوِيلِ التَّضْعِيفِ أَيْضًا: أَحْسَنَ الْقِيَامَ عَلَيْهِ، وَوَلِيَهُ حَتَّى يُفَارِقَ الْطُفُولِيَّةَ. (ابن منظور أ.، 1981، ص 1547).

3-3- مفهوم التربية اصطلاحاً: التربية عند دوركايم "الفعل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم ترشد بعد وذلك من أجل الحياة الاجتماعية... التربية عملية تنشئة اجتماعية منهجية للجيل الجديد" (دوركايم، 1996، ص 19).

4-3- مفهوم التربية إجرائياً: ترى الدّراسة الحالية أنّ التربية هي فعالية تقوم على تنشئة الجميع تنشئة اجتماعية على أساس أنّها وسيط ثقافي تنتقل بواسطته القيم والمعايير الأخلاقية و...و كل عناصر الموروث الثقافي، النّابعة من تصورات المجتمع للكون والحياة والإنسان، وتسعى إلى إعداد الفرد إعداداً يسمح له بالتكيف مع المجتمع.

5-3- الاتجاهات التربوية:

الاتجاهات التربوية هي الفِكر العامّة السّائدة في المجتمع ذات الطابع التربوي، باعتبار التربية وسيطاً ثقافياً ينقل مضموناً ويحدّد مجالات الممارسة التربوية، تنزع إلى إرساء قيم ومعايير ومعارف وعادات وتقاليد. تسعى إلى إعداد الفرد وفقها. والتي تشمل الأهداف والوسائل والأدوات المستعملة في التربية والتنشئة.

6-3- المفهوم الاصطلاحي للمثل الشعبي: يركز "أشر تايلر Archer Tylor" على الطابع التعليمي للمثل أيضاً، فيقول: "المثل أسلوب تعليمي ذائع بالطريقة التقليدية، يوصي- في غالب الأحيان- بعمل أو يصدر حكماً على وضع من الأوضاع" (شعلال، 2004، ص 32).

7-3- المفهوم الإجرائي للمثل الشعبي: ترى الدّراسة الحالية أنّ المثل الشعبي، هو ذلك الخطاب ذو المضمون التربوي التعليمي، النّابع من كل الطبقات الاجتماعية والموجّه إليها، بغرض تهذيب السلوك والإصلاح والنقد.

4- مجالات الدّراسة

1-4- المجال الزمني: تمّ جمع الأمثال الشعبية ودراستها في الفترة الممتدّة من 2016 إلى غاية 2021.

2-4- المجال الجغرافي: المنطقة المعنية بالدّراسة تشمل حيّزاً جغرافياً كبيراً يشمل الولايات الآتية: الجلفة وجزءاً من ولاية المسيلة وجزءاً من ولاية الأغواط وجزءاً من ولاية بسكرة.

3-4- المجال البشري: كما قمنا بمقابلات استكشافية، من خلال الاحتكاك بأفراد المجتمع في منطقة أولاد نائل، من جميع الأعمار؛ بغرض استجلاء جوانب الظّاهرة التي أغفلتها الأدبيات، والتي لا يمكن استشفافها من القراءات النظرية وحدها. ولتوفير الوقت الذي يصرف في القراءات النظرية، ولضبط فرضية الدراسة ضابطاً

دقيقا وبنائها، ولإجراء المعاينات الميدانية.

5- منهجية البحث المتبعة:

لقد اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي، ينبغي له أن يكون حريصا على وصف الظاهرة، وذلك برصدها وملاحظتها وفهم مضامينها والحصول على دقائق مكوّناتها وتفصيلاتها. كما اعتمدت على تحليل المضمون، لأنّ به نكشف عن خصائص مادة البحث وعناصرها الأساسية المكوّنة من موضوعها، وكيفية قولها، أي من حيث الشكل والأسلوب، والمتلقون المعنيون بهذا القول واستجاباتهم له، والمرسلون وآليات التأثير التي يوظفونها: للكشف عن خلفياتهم الاجتماعية والثقافية والنفسية، وكذا عن غاياتهم ومقاصدهم. وسبب عملية الاتصال ودوافعها. ويقول بولسن أسلوب عن تحليل المضمون: "أنّ تحليل المضمون هو أسلوب أو أداة بحث لوصف المحتوى الظاهر أو الواضح للرسالة الإعلامية وصفا كيميا وموضوعيا ومنظّما" (الجيلاني، 2012، ص55).

6- مجتمع البحث وعيّنته: مجتمع البحث هي مجموعة من العناصر المنتهية أو غير المنتهية التي تتركز عليها الملاحظات، وحسب أنجرس (2004) "يتحدّد بمقياس يجمع بين الأفراد أو الأشياء، ويميّزهم عن غيرهم من الأفراد أو الأشياء، أي أنّه ذو طبيعة واحدة وخاصة مشتركة" (ص298). وعليه فإنّ مجتمع البحث في الدراسة الحالية، هو جميع الأمثال الشعبية التي يتداولها أفراد المجتمع في منطقة أولاد نائل، سواء أكانت من إنتاج المنطقة أو من إنتاج خارجها. والملاحظ أنّه لا يمكن حصر عدد مفرداته مطلقا، لاستحالة ذلك. أمّا عيّنة البحث، فقد شملت خمسين (50) مثلا شعبيّا متداولًا في منطقة أولاد نائل، تضمّنت فكرا تدلّ على اتجاهات تربوية متباينة. وقد لجأنا إلى المعاينة العرضية، التي تنضوي تحت المعاينات غير الاحتمالية، نظرا لصعوبة الإحاطة بكلّ الأمثال الشعبية المتداولة، فاللجوء إلى هذا الصّنف من المعاينة يتمّ عندما لا يكون أمامنا أي اختيار، إنّها الحالة التي لا نستطيع أن نحصي في البداية، مجتمع البحث المستهدف، ولا اختيار العناصر بطريقة عشوائية" (أنجرس، 2004، ص298).

7- الأساليب المستخدمة: تمّ استخدام النسب المئوية كأسلوب إحصائي لملاءمته مع الدراسة

8- الاتجاهات التربوية السائدة في منطقة أولاد نائل.

تنطلق التربية في منطقة أولاد نائل من النظرة التي يرى بها المجتمع الطفل، فيرى فيه شخصية سوية عزيزة محبّبة، تستحق الرعاية والعناية. وأنّه تسعى إلى الوصول به إلى أقصى درجات الكمال البشري من خلال تنمية جوانب الفرد المختلفة، وإعداده أعدادا يتطابق مع أهداف المجتمع وغاياته عن طريق التنشئة الاجتماعية. كما أنّ الفكر التربوي في المنطقة يرى في التربية أنّها تشمل كلّ المراحل العمرية، فتعنى بتزويده بالخبرات والتجارب الاجتماعية، والتي تستمرّ باستمرار الحياة.

«كُلُّ خَنَيْفِيسٍ عِنْدَ أُمُو غَزَالٍ»، فيرى فيه شخصية سوية جميلة، مهما كان شكلها أو صفحتها، شبيهة بجمال ورشاقة الغزال، فتظهر بذلك العاطفة التي تغطّي ما قد يعيب الابن، إن كان هناك ما يعيبه، فهذا الحكم الأخلاقي الذي أبداه المجتمع من خلال الأمّ، لم يكن مصدره العقل، إنّما العاطفة، فهو بذلك يثبت

رأي "هيوم" القائل بأن مصدر الأخلاق و المعرفة هي العاطفة. "أن الحكم الأخلاقي لا أساس عقليا له، إنما يعود إلى الذوق و العاطفة" (غير معروف ، 2020، ص84).

ففي الحال هذه، سيكون لعاطفة حتما تأثير في تقرير الفِكر من حيث تحديد طبيعة التربية و صياغة أهدافها و إعداد أساليبها. و يظهر ذلك جليا لاسيما في الاتجاه التربوي التقليدي.

و من الاتجاهات التربوية التي تضمّنتها الأمثال المتداولة في منطقة أولاد نائل، نجد فكرا تربويا يحمل مسحة من الاتجاه البراغماتي.

1-8 الاتجاه التربوي البراغماتي في الأمثال الشعبية:

البراغماتية اتجاه فلسفي يؤمن بالتجربة، يعني في جانبها التربوي تعليم الفرد طرائق التفكير و كفاءاته، لتهيئته لمجتمع دائم التغيّر و التكيّف معه، فألت على نفسها تنمية الخبرات التي تساعد على الحياة. و نجد في الأمثال الشعبية فكرا تربويا يعلي من شأن التجربة أيضا، وهو بذلك قريب من الفكر البراغماتي، حتما ليست بصرامته لكنّها قد تكون بعمقه..، لكنّ الثابت أننا نجد بعض ملامحه.

المثل «مَا رَكِبَ مَنْ خَافَ مَنْ أَلْطَيْحَاتُ»، و المثل «أَلِّي حَسَبَ أَلْطَيْحَاتُ مَا رَكِبَ». يحملان فكرة تربوية تنظر إلى الفرد نظرة محورية لا تفصله عن بيئته الطبيعية و الاجتماعية، و ما يحدث بينهم من تفاعلات حرّة، تنتج عنها الخبرة. فالفكر التربوي الشعبي يؤمن بإيجابية الفرد، إذ يرى أنّ له قدرة مطلقة في القيام بأمر تعليم نفسه بنفسه، أي قدرة كبيرة على التعلّم، و لذلك لم نجد ذكرا للمعلّم في المثليين السابقين، لذا ينبغي له أن يكون هو الباحث عن الخبرة، يفكر و يجرب لتكوين تصوّر عنها، لتوظيفها و استثمارها في حياته، فالتفكير يأتي من ممارسة العمل، باعتبار هذا الأخير النشاط الأساس في عملية التفكير، و تتمّ عملية اختبار الفِكر في بيئة مادية و أخرى اجتماعية تشكّل للفرد وسطا علميا، تصبح وفقها عمليتا التفكير و الاختبار عمليتين واقعتين. و لا يقبل فيها، أن يكون الفرد سلبيا، في تقبّل المعلومة و استهلاكها. و بالتالي فهو يرفض التلقين، و لا يستخدمه كمنهج في التعلّم.

فما الاختلاف التي نراه بين المثليين الشعبيين و المثل الذي ضربه جون ديوي في التدليل على أهمية الخبرة؟ و والي تشكّل لب نظريته التربوية:

الطفّل حين يلمس النّار بأصبعه يتألّم و يدرك أنّ النّار محرقة، يتعلّم من ذلك أنّ يتجنّبها حتّى لا تحرقه، فالقول بأنّ النّار محرقة جزء من الخبرة ليس منفصلا عنها. و الخبرة تقوم على فعل و انفعال و تأثير و تأثر، و فهم لما يقع حول المرء، و الاستفادة من ذلك كلّه في المستقبل أي البصر بالعواقب، فالخبرة عملية حيّة نامية متطوّرة، تنمو مع نمو الفرد و اطراد تعلّمه من الحياة (بدران و محفوظ، 2005، ص 276).

فبإمكاننا استبدال بالنّار كلمة "الطّيحَات" ليستقيم أمر التجربة التي دعّم بها "جون ديوي" نظريته.

و ما يمكن ملاحظته أيضا من خلال المثليين السابقين، أنّ الفكر التربوي الشعبي ينزع إلى اعتماد أنسب المناهج في التعلّم وهو "حل المشكلات" أي وضع المتعلّم في مواجهة مشكلات حقيقية، تثير الاهتمام، و تعين على مواجهة المواقف و حلّها، و ليس حشو العقول بالحقائق النظرية، فهي تهدف إلى تنمية العقول المنتجة. ففي مواجهة المشكلات يكون هناك شعور بها من قبل الفرد تتحدّى توازنه العقلي، تتطلّب منه تحديدها بدقّة و وضوح

وتحديد العوامل المتصلة بها، وبناءً عليها يتم وضع الفرضيات، واختبارها في خطوة موائية لصياغة حكم يكون حلًا للمشكلة، وللإشارة أن هذه الخطوات بقدر صرامتها العلمية إلا أنها لا تخلو من أي تفكير ساذج. كما قد عبّر عن هذه الخطوات ونتائجها ضمن المثل الشعبي «تتمرّم أحوالي وتوّلّي جمال، وتتمرّم الصّبايا وتوّلّي زجال»، فكلمة "تتمرّم" تتضمن كل الخطوات الأنفة الذكر، بدءاً بالإحساس بالمشكلة بل بالمشكلات التي تصادف الفرد في مسيرته الحياتية، ومروراً بالفرضيات التي تعينه على الحل ووصولاً إلى الحل، مع وجود اليقين بحتمية الوصول إلى النتائج أي إلى تكوين الشخصية التي نستهدفها. فالتجارب والخبرات هي التي تصنع كفاءة الفرد وتجعل منه رجلاً في المستقبل. تتعرّز من خلالها علاقات الفرد ببيئته وعلاقاته بمجتمعه من خلال توظيف قدراته العقلية والنفسية وغيرهما وتفعيلها، خدمة لهما (البيئة والمجتمع). وتوقّف عند هذه النقطة، لنشير أن هذه النظرة الشعبية التي تبدو بسيطة، تتوافق تماماً مع النظرة التربوية البراغماتية التي تهتمّ بالمستقبل والنظر إليه، وانكباب التفكير على النتائج، بعكس المذهب التجريبي الذي يبحث في نشأة المعرفة وأصلها.

كما يمكن أن نستشفّ من المثل الشعبي، أن المعرفة ليست سابقة عن الخبرة، إنّما ناتجة عن النشاط الذاتي للفرد من خلال تفاعلاته مع البيئة والنشاط والخبرة هما مصدرا المعرفة. "المعرفة الحقيقية لا تكون بالقوى الذهنية التي تقف من الأشياء موقف التسجيل والمعينة، بل موقف المشاركة الفعلية" (ديوي، 2015، ص13). كما نستشفّ من الأمثال السابقة أن هناك نزعة تقول أن ليس للتربية من هدف سوى تحقيق استمرارية التربية ذاتها، وهو ما تطابق مع فلسفة جون ديوي التربوية التي ترى "أنّ التربية ليس لها هدف خارج عملية التربية نفسها، أنّ هدف التربية هو أن تساعد الفرد أن يستمرّ في تربيته وبالتالي في نمّوه وتعلّمه وتكيفه مع بيئته وحياته" (الشيبياني، 1971، ص351).

وبالنظر إلى الغاية التي يسعى إليها الفكر التربوي الشعبي وهو تكوين وعي حقيقي لدى الفرد «أعطيني فأهمّ الله لا فراً». فكلمة "فاهم" لا تحمل هدفاً محدداً أو فرضاً لأنماط معيّنة من التحصيل سابقة عن الظروف التي توظّف فيها، إنّما يحمل هدفاً مرناً، يتحدّد وفقاً لما يترتب على الخبرة من نتائج. فهو غاية ووسيلة في الآن ذاته، فكلّ وسيلة هي غاية مؤقتة إلى غاية الوصول إليها، وكلّ غاية تصبح وسيلة بعد تحقيقها للتقدّم في العمل والعمل، تتماشى مع طبيعة الحياة المتغيّرة والطبيعة الإنسانية القابلة للتغيّر والتشكّل من جديد، والتي يعبر عنها المثل الشعبي «دوام الحال من المّحال»، والمثل «كلّ وقت ووقتو» والتي تتطابق تمام التطابق مع النظرة البراغماتية التي يوردها وين (1964) في قوله: "من خصائص زماننا أنّه لا توجد أنماط كافية من الديمومة والبقاء والاستمرار والصلاحية، بحيث تهين وضعا ثابتا مستقراً، نسكن إليه ونذعن له" (ص66)، فجاء المثل دعوة لهيئة الفرد للتكيف مع التحديات الحياتية، ليكون قادراً على التأقلم معها. وهذه الفكرة تتوافق مع البراغماتية التي ترى في أنّ الأهداف ينبغي أن تكون دوماً متغيّرة ومرنة. وبذلك تتفق النظرة الشعبية والنظرة البراغماتية على أنّ هدف التربية هو التكيف مع التغيرات المستمرة، والتلاؤم والانسجام بين الفرد وبيئته ومجتمعه. وبذلك يقرّ المثل السابق مبدأً من مبادئ البراغماتية وهو أنّ المعارف أدوات نتخذها لتنظيم الأشياء تنظيمًا

جديدا حسب ما نريد، أي اتخاذ الأفكار والتصورات أدوات لبلوغ غايات معينة، واستخدامها في المواقف المشكّلة، فالمعرفة أداتية" (ديوي، 2015، ص 17).

ونستخلص ممّا تقدّم أنّ الفكر التربوي الشعبي يحمل عناصر ممّا دعا إليه الاتجاه البراغماتي، وقريب منه في بعض تقاطعاته، والثّابت أنّ ما جاءت به البراغماتية سابق عليها بدليل ما قاله عنها أحد منظّريها، وليام جيمس "أنّ البراغماتية اسم جديد لطريقة قديمة في التفكير".

2-8- الاتجاه التربوي الطّبيعي في الأمثال الشعبية:

تشكّل الفلسفة الطّبيعية اتجاها فكريا تربويا مخالفا للفلسفات التربوية الأخرى، كالإنسانية والمثالية، فهو يعدّ ثورة فكرية عليها. وارتبط هذا الاتجاه بالفيلسوف "جان جاك روسو"، إلا أنّ أصوله تعود إلى "ابن طفيل" الذي وضع أسسه الأولى. لكن الواقع أنّ الفلسفة الطّبيعية اتجاها له تاريخ طويل يمتدّ إلى جهود الفلاسفة الأوائل الذين كوّنوا مدرسة طّبيعية ضمّت: "طاليس" و"هيراكليتوس" وغيرهما. وللاتجاه الطّبيعي حضور في الفكر التربوي الشعبي، وهي عميقة لكنّ ليست بعمق الفلسفات الأخرى، فنجد ملامح منها في الأمثال الشعبية المتداولة في منطقة أولاد نائل.

«سَيَّب تَكْسَبُ» وهو مثل شعبيّ يطلق في كلّ الحالات على تربية الأطفال، نستشفّ منه. فكرا تربويا يحمل نظرة تشبه إلى حدّ كبير التربية السلبية التي جاء بها "روسو". فهو يدعو إلى تربية تسيروا وفق قوانين الطبيعة، والتي من خصائصها الارتكاز على الممارسة العملية والخبرة والتفاعل مع البيئة، أكثر من ارتكازها على التلقين. فحسب روسو (د ت) "لا ينبغي أن نلقّن التلميذ دروسا لفظية. فالتجربة وحدها هي التي يجب أن تتولّى تعليمه وتأديبه، فالتربية الأولى ينبغي إذاً، أن تكون تربية سلبية خالصة" (ص 98). فالمثل يدعو إلى ترك الطّفل يتفاعل مع بيئته الطّبيعية والاجتماعية و اكتساب الخبرات من خلال التجربة.

كما يمكن أن نستشفّ من المثل أيضا إشارة إلى أنّ حاجات الطّفل الآنية وميوله ومصالحه تحظى بالأولوية، عوض حاجات الكبار ومصالحهم. عكس التربية التقليدية التي تصرف النّظر عن حاضر الطّفل لأجل مستقبل غير مضمون، والتي يصفها روسو بالتربية الهمجية،

فما القول إذن في تلك التربية الهمجية التي تضجّ بالحاضر القائم في سبيل مستقبل مجهول غير مضمون، وهي تربية تكبّل الطّفل بالأغلال من جميع الأنواع والأشكال. وتبدأ بأن تجعله شقيا في طفولته لكي تعدّه لمستقبل بعيد تزعم أنّه سيكون سعيدا. مع أنّه ربّما لا يصل إليه مطلقا؟ (روسو، د ت، ص 79).

وأهمّ عنصر يمكن أن نستشفّه من المثل الشعبي، وهو الرّفع من شأن الطبيعة والإيمان بقوانينها في تربية الطّفل، فهي التي تساعد على نمو شخصيته وتفتحها وتشكيلها. والطّبيعة يُقصد منها ما قصده "جان جاك روسو" وهي عالم الطبيعة ذاتها وعالم النّاس وعالم الأشياء، فحسبه، التربية تستمدّ من هذه العناصر الثلاثة، فنمو الوظائف البيولوجية هي تربية الطبيعة، أمّا تربية النّاس فهي الإفادة من ذلك النمو البيولوجي، أمّا ما يكتسبه من خبراته من الأشياء التي يتأثر بها، فتلك تربية الأشياء. وفي أمر السيطرة عليها وتوجيهها، يرى:

ومن ضروب التربية الثلاثة، نلقى تربية الطبيعة خارجة عن إرادتنا، وأمّا تربية الأشياء فلا تدخل تحت سلطاننا

إلا بمقدار. أمّ تربية النَّاس فتلك دون سواها مطوعة لنا بحق، بيد أننا لسنا مسيطرين عليها إلا افتراضاً، فمن ذا الذي يتطاول فيطمع أن يهيمن الهيمنة كلّها على أقوال كلّ من يحيطون بالأطفال وأفعالهم؟" (الشيباني، 1971، ص 167).

وكما يمكن استنتاج عنصر آخر من المثل الشعبي وهو الطّبيعة الخيّرة والبرّنة التي يتّسم بها الطّفل، والتي يراها الضّمير الجمعي فيه. ففي كلمة «سَيِّبٌ» هو دعوة إلى إبعاد ما قد يلحق الطّفل من فساد وتحلّل من بيئته الاجتماعية، وهو إقرار في الآن ذاته بخيرية طبيعته الأصلية وإنكار وجود انحراف أصلي. ونجد في الأمثال الشعبية ما يدعم هذا الاتجاه «أَلِّي مَا رَبَّأَوْهَشْ وَالْدِيهْ أَلْزَمَانُ يَرْبِيهْ»، فالمعنى واضح وهو أنّ الطّبيعة والمعبّر عنها بالزمان، كفيلة بتربية الفرد في غياب القائمين على رعايته.

هذه التقاطعات بين ما يدعو إليها الفكر التربوي الذي تحمله الأمثال الشعبية السابقة وبين الفلسفة التربوية لـ"جان جاك روسو". فكلاهما يدعوان إلى تربية طبيعية وفق قوانين الطّبيعة ذاتها، تحترم فيها ميولات الطّفل ونزعاته الأولية، غرائزه الفطرية و رغباته المعقولة. تربية تحرّر قواه بدل كبتها، أو إخضاعها للنّظم الاجتماعية وعاداتها وتقاليدها. فالحرية عون للطّفل لتنمية شخصيته، وتوطينه على الاستقلال وتعويده على الاعتماد على النّفس. تربية تعوّده حياة البساطة والصّبر والتّقشّف والاعتدال في كلّ شيء، وتمتنع عن تعويده الحصول على كلّ شيء. فيقول روسو: "إني أؤكد أنّه لا سبيل لتذوّق الخير العظيم إلا إذا عرفنا جانباً من الشرور الهينة. هذه طبيعة الإنسان. فإذا كان الجسد على أحسن حال، فسدت الرّوح. والشّخص الذي لا يعرف الألم لا يمكن أن يعرف الحنان الإنساني ولا عذوبة الرحمة والشفقة. لأنّ قلبه لن يتحرّك لشيء. ولن يكون اجتماعياً. بل سيكون بين نظرائه وحشاً أو مسخاً. أتعلم ما هي أضمن وسيلة لإشقاء طفلك؟ أن تعوّده الحصول على كلّ شيء. فرغباته ستزداد باستمرار بسهولة الترضية. عاجلاً أو آجلاً ستجد نفسك عاجزاً رغم أنفك عن تنفيذ رغبته. فيصدمه هذا الرّفص الذي لم يتعوّده منك ويؤلمه أكثر من الألم الحقيقي للحرمان من رغبته". (روسو، د ت، ص 87).

فهذه الفكرة التي يحملها هذا الكلام تتطابق تمام التّطابق مع فكرة المثل الشعبي «المهزّل لا تشلّو، والدكزّل لا أدلّو» أي إبعاد كل إفراط في العناية بالطفل. ويبدو أنّ المثل يخصّ الذكور دون الإناث، ولا عجب في ذلك، لأنّ المجتمع تقليدي ذكوري.

وإذا كان زعيم النزعة الطّبيعية جان جاك روسو قد قدّم نسفاً فكرياً متكاملًا، فإنّ ابن طفيل يعدّ أوّل من أعطى الإنسانية نسفاً فكرياً تربوياً ذا نزعة طبيعية، في القرن الثّاني عشر، عرض فيه أهمية الطبيعة ودورها في بناء العقل والإنسان. وبالتالي عدّ رائداً للنزعة الطّبيعية في التّربية.

يؤكد ابن طفيل أنّ الإنسان له قابلية التعلّم والإدراك بالفطرة. مهياً باستعدادات انفعالية وعقلية فطرية لكشف طبيعة الحقائق والعلاقات بين الظواهر. فالمعرفة تحدث عبر منهجية ترتبط بالتجربة والخبرة والبيئة و العمر.

أما الطبيعة فهي خيرة، لا شرّ فيها، وهي عامل إلهام وكشف للظواهر، تساعد على صقل الفطرة وتنمية المعرفة

من خلال التجربة الطبيعية والخبرة. فينبغي أن تكون التربية طبيعية، لأنها في تصوراته كافية بذاتها لتربية الإنسان، وقادرة على الأخذ بيده إلى أكثر معالم الرشد والمعرفة الإنسانية تقدماً. ويرى أنّ النفس البشرية خيرة بطبعها أيضاً، لا نزوع فيها للشرّ، ومع التقاء الطبيعة الخيرة والنفس الخيرة، فإنّ النفس تتجه إلى الخير المطلق. لكن ما يختلف فيه عن تربية "روسو" و«ما تحملها الأمثال الشعبية من فكر تربوي، هو استبعاد البعد الاجتماعي من التربية، فنظر ابن طفيل إلى المجتمع نظرة سلبية؛ من خلال عزل "حي" عنه، إذ، لا يرى فيه ضرورة فكرية أو نفسية أو عاطفية أو حياتية. لكنها تتفق معه في أنّ الفرد مزوّد باستعدادات عقلية فطرية، تنزع إلى البحث عن المعرفة، وأنّ الانفعالات و

العواطف و المعارف تتكوّن نتيجة الخبرات المتولّدة عن التفاعلات بين الفرد و المحيط.

3-8- الاتجاه التربوي الوجودي في الأمثال الشعبية:

«الليّ عَنْدُو ظُفْرُ يَحْفَرُ وَ الّليّ عَنْدُو جُنَاحُ يُطَيِّرُ» نستشف من هذا المثل أنّ الفرد يجد نفسه وحيدا ليس له من الإمكانيات لمواجهة الحياة إلا إمكانياته الطبيعية (الظفر والجناح) يجد نفسه لا عذره ولا ما يبرّر سلوكه. و كأننا أمام الاتجاه الوجودي في التربية، الذي يرى:

أنّ الإنسان يصبح وحيدا مهجورا، لا يجد داخل ذاته أو خارجها أية إمكانية يتشبّث بها و يكتشف فيها أن لا عذره؛ لأنّه مادام الوجود يسبق الماهية حقيقة فإنّه لا عذر للإنسان بإحالة سلوكه و تفسير أسباب تصرّفه إلى وجود طبيعة إنسانية مسبقه و محددة الصفات، بمعنى آخر يصير كل تفسير بالحتمية تفسيراً مستحيلاً و يصبح الإنسان حرّاً، يصبح هو الحرية (سارتر، 1964، ص25).

ولا نحمل المثل ما لم يحمله و يحتمله، فهو لم يقل بأسبقية الوجود عن الماهية، إذ لا نرى لذلك إشارة صريحة أو مضمرة، إنّما يسحب من الفرد كلّ تفسير لسلوكه بأية حتمية كانت.

وجّه خطاب المثل السابق إلى الإنسان باعتباره، كما قال سارتر (1964) "وصيّاً على نفسه مسؤولاً عمّا هي عليه مسؤولية كاملة" (ص15)، و باعتباره حرّاً، حرية من نوع حرية التنفيذ، و التي تشير إلى القدرة على العمل أو الامتناع عنه، دون الخضوع إلى إكراهات خارجية، و هذه الأخيرة عبّر عنها المثل «مَاحَكَ جِلْدَكَ مِثْلُ ظُفْرِكَ» أي إبعاد كل الإكراهات و ترك الإنسان في حرية تامّة. و هي، كما يراها إبراهيم (د ت) "حرية طبيعية تعبّر عن تلقائية الكائن النّاطق و استقلاله الذاتي،... و الحرية بهذا المعنى هي عبارة عن القدرة على المبادرة Initiative" (ص17). و هي ترى ما يراه Maine De Piran حسب إبراهيم (1945) دائماً، أنّ الإنسان "ذات مريدة فاعلة، لا تستمد نشاطها و قدرتها على الفعل من الأشياء الخارجية، بل من جهدها الإرادي و نشاطها الذاتي، أعني من الإرادة" (فقرة 5). و الفكرة الرئيسية التي يحملها المثل الشعبي ضمناً تتوافق مع فكرة الفيلسوف Maine De Piran، و هي أنّ الإنسان لا يحيى و يحس و يشعر فحسب، بل هو يفكر و يريد و يفعل. و إذا كان الإنسان يدرك ذاته، فإنّه لا يدرك هذه الذات إلا باعتبار أنها علّة، و قوة، و إرادة، و جهد، و فعل" (فقرة 2). و حسبه دائماً، أنّ الشعور بالقدرة على العمل حقيقة يقينية، ليست أقلّ بداهة من الكوجيتو الديكارتي "أنا أفكر إذن أنا موجود". فصحّح هذا العبارة بقوله:

إذا كان ديكرت قد توهم أنه اهتدى إلى المبدأ الأوّل لكل علم حين قال: (أنا أفكر، فأنا إذن شيء موجود، أو جوهر مفكر)، فإنّ في استطاعتنا أن نقول-تصويماً لهذه العبارة- وبلاستناد إلى شهادة الحس الباطن التي لا ترد: "أنا أفعل، أنا أريد، أو أنا أتعلّق الفعل في ذاتي، فأنا إذن أدرك نفسي كعلّة، وإذن فأنا موجود، أو أنا كائن باعتباري علّة أو قوة (إبراهيم، د ت، ص25).

4-8- الاتجاه التربوي التقليدي في الأمثال الشعبية

وإذا كانت الأمثال الشعبية التي تضمّنت الاتجاهات السابقة قليلة، فهي دليل وجودها في الفكر التربوي الشعبي، وفي الآن ذاته دليل ضيق حيّز اشتغالها مقارنة مع الاتجاه التقليدي.

تسعى التربية التقليدية إلى إعداد الأفراد للحياة المستقبلية، باعتبار المجتمع محافظاً على قيمه وعاداته وتقاليده، على الرغم من إيمانه بأن الحياة متغيّرة «دَوَامُ الْحَالِ مِنَ الْحَالِ». فهي تتميز بسيادة المجموعة على الفرد، أي الوعي بالمجموعة والانتماء إليها سابق على الوعي بالفرد بذاته. فلا نكاد نرى انفصاماً وانفصالاً بين الأنا والآخر، بين الطّبيعة والإنسان. ثقافة تولي أهمية للتمثيلات الجماعية، انطلاقاً منها يتمّ تلقّي ثقافة الجماعة من خلال التعليم الاجتماعي، تشمل الآخرين والعالم، محكوم على الفرد التوافق معها وتقديم مبررات وجوده فيها. "يعني أنّ المجموعة تطفى على الفرد، فالفرد موجود حقيقة لكنّه داخل المجموعة، ولا معنى له خارجها، يعيش فيها ويعمل داخلها ويحقّق ذاته، بفضلها" (Pare-Kabore, 2013, p13).

كما أنّ من أهم وظائف التربية التقليدية هو نقل الموروث من جيل إلى آخر، فتبرز القيم الواعية وغير الواعية، المادية والروحية والأخلاقية والفكرية. ويذكرها Pare-Kabore (2013) أنّ هدف التربية هو "نقل الحكمة والمعارف التي راكمها المجتمع، من جيل إلى الجيل الذي يليه، وإعداد الشباب إلى انتماءاتهم للمجتمع، والمشاركة والمساهمة في حفظ المجتمع وصيانتته وتنميته" (ص20). وهذا القول يتوافق تماماً مع قول دوركايم (1996) "الفعل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم ترشد بعد وذلك من أجل الحياة الاجتماعية... التربية عملية تنشئة اجتماعية منهجية للجيل الجديد" (ص19). يتّفق التعريفان على مهمة التربية المتمثلة في نقل الموروث الثقافي للمجتمع، من خبرات ومعارف ومعايير وقيم وما إلى ذلك... إلى الأجيال التي لم تبلغ الرشد.

فهدف التربية التقليدية إذن، هو صيانة قيم المجتمع أكثر من السعي إلى تغييرها، فهي تميل إلى منطلق المحافظة على الطّابع الاجتماعي للمجموعة. ولذلك نجدها تركّز على إرساء القيم بمختلف أنواعها ومشاريها في الفرد، فاهتمامها الأوّل هو القيم إجمالاً، يعني الحياة المشتركة والإنتاج المشترك، ولذلك ينبغي أن تسخّر طاقات الفرد وإمكانياته لخدمة المجموعة وفي الجماعة. فالقيم هي مضامين تربوية ملائمة لهذا الاتجاه، وفي الآن ذاته آليات فعّالة في ربط الفرد بمجموعه. لناخذ على سبيل المثال لا الحصر بعض القيم كالتضامن والمشورة والمسؤولية، لتبيان كيفية اشتغالها.

يبدو الفكر الجماعي جلياً من خلال قيم التضامن التي عبّر عنها كثير من الأمثال الشعبية. يظهر فيها تصور حقيقي باعتبار المجتمع كائناً حياً، حيث الحياة هي التضامن، فبمجرد أنّنا نعيش في مجتمع، فنحن ملزمون

تجاه كل أفراد المجتمع بالتضامن معهم، فنحن مرتبطون بهم، بالضرورة، بواجب التضامن. وهذا المفهوم، فالتضامن ليس إحساساً أو تعاطفاً اجتماعيين فقط، إنما هو فعل اجتماعي أيضاً. ونجد هذه الفكرة متأصلة في الوجدان الشعبي والتي يلخصها المثل الشعبي «النَّاسُ بِالنَّاسِ وَ النَّاسُ بُرِّيَّ». ويضرب للتذكير بواجبات و حقوق تضامن الجميع مع بعضهم بعضاً. وما دام الدين أحد مقومات المجتمع فيربط التضامن به «يَدُ اللَّهِ مَعَ الْجَمَاعَةِ». نستشف منه نوعاً من التضامن أخذ صبغة مقدسة: لتأكيد سلطة الجماعة وهيمنتها وإحكام قبضته على الفرد وإلغاء فراديته. ومن الأمثال الداعية إلى التضامن أيضاً المثل «يَدُ وَحْدَةَ مَا تُصَقَّقُ» أي وكما أن اليد الواحدة لا يمكن بحال أن تحدث صوت التصفيق، فكذلك الإنسان منفرداً لا يمكن أن يقوم بفعل ذي أثر و فاعلية ما لم يتم بمؤازرة و تعاون الآخر و تضامنه. ويعضد هذا المثل المثل القائل «عُودٌ وَحْدُهُ مَا قَدَا، وَفَارَسٌ وَحْدُهُ مَا غَزَا» أي أنّ عوداً واحداً من الحطب لا يمكن أن يشكّل ناراً، إلا بأعواد كثيرة مجتمعة: كما أنّ فارساً وحده لا يمكن أن يغزو إلا إذا كان في مجموعة من الفرسان الكثيرين، لتكون الفاعلية مضمونة. فهنا نلاحظ دعوة صريحة لتعاون أفراد الجماعة و تضامنهم لحل المشكلات التي تعترضهم و مصاعب الحياة. ويؤكد هذه الفكرة المثل «المُخَامِيَّةُ تَغْلِبُ السَّبْعَ» فهو يدعو إلى وجوب تضافر جهود الجميع على شكل حمية للتغلب على المشكلات مهما كانت صعوبتها و شدتها، والتي يعبر عنها بالسبع و ما يمثله هذا الأخير من رمز للقوة و الجبروت و صعوبة التغلب عليه. كما أنّ هناك دعوة إلى ضرورة الالتحام و التضامن، لإحداث القوة، و تظهر فكرة الجماعة، باعتبار أنّ قوة الجماعة أكثر من مجموع قوات أعضائها، في المثل «فُطْرَةٌ مَعَ فُطْرَةٍ تُوَلِّي غَدِيرٌ» فيقول Pierard (2018): "تغلب الكائن على الظروف الصعبة لا يرجع لقوته و جهده: إنّما يعود أكثر لأولئك الذين يبذلون تعاوناً" (ص18)، و لذلك نجد هذه الأمثال و غيرها، تترجم فكرة الجماعة و هيمنتها و تقديمها على الفرد. و يطلق المجتمع آليات تحذيرية من مغبة الخروج عنه و الإخلال بنسيجه الاجتماعي؛ لأنّ في ذلك ضعفاً له و لسيطرته على الفرد، «أَلْبَحْرُ كِي يَتَفَرَّقُ يُوَلِّي سَوَاقِي» أي البحر بما يمثله من قوة و رهبة سيصبح أقل رهبة و قوة و يضعف عندما يتفرق و يصبح على شكل سواقي. ولأنّ خلال التضامن يكتسب الفرد الوعي بمسؤولياته تجاه جماعته، و يأتي المثل الشعبي «الليّ مَا يَعَاوُنُ حُوَهُ فِي الضَّيِّقِ مَا يَلْقَى فِي الشَّدَّةِ زَفِيقٌ» ليصرح بالعاقبة السيئة التي تنتظر الفرد الخارج عن الجماعة بتبعات عمله.

و يذكر المثل «الخَارِجَةُ مَنْ فَرَقَهَا، نَاشَفَ رِيْقَهَا» ليحسسه بخطورة عدم الوعي بروح الجماعة و ممّا قد يبديه من إرهابات للفردانية، فيحذره ممّا قد يترتب على ذلك من آثار سلبية عليه لثنية عن هذه المحاولة. و نجد في المثل «الطَّائِرَةُ مَنْ فَرَقَهَا مَذْبُوحَةٌ» تحذيراً أكثر قوة من سابقه، فالطائر الذي خرج من السرب (الفرق) مصيره الهلاك؛ لأنّ قوته في جماعته و أمنه فيها أيضاً. فكانت هذه الأمثال آليات تستخدمها الجماعة، لبيسط هيمنتها على الفرد من خلال إشعاره بأنّه عضو في جماعة تحكمها قيم و معايير لا يسمح بتعدّيها، و بذلك تقطع كلّ محاولة للأفراد بتصور وجود مستقلّ و متميّز.

و الملاحظ أنّ الأمثال دائماً تشير إلى الضرر الذي قد يلحق الفرد في حال حاول الخروج عن الجماعة، دون الإقرار بما قد يلحقها من الضرر جزاء ذلك، و هي في الواقع من الآليات التي يلجأ إليها المجتمع لثني أعضائه عن

الخروج عنه.

ونجد في الأمثال الشعبية ما يعبر عن هيبة الجماعة التي تمت التنشئة عليها، ويبدو ذلك في المثل «ضرب السيوف ولا مقابلة الصفوف» فالصفوف هي الجماعة، فيفضل الفرد المصارعة على أن يقف أمام الجماعة من شدة هيبتها.

ويطمئن المجتمع من جهة أخرى، من خلال المثل «اللحم إذا انتن يرفدوه أماليه» أعضاء الجماعة عموماً، أن من أصبح عاجزاً بعد العطاء، ستتكل به الجماعة وتأمين حياته. فكلمة "اللحم" كناية عن العضو، وكلمة "انتن" كناية عن عجز العضو، ففي هذه الحال، تتحمل الجماعة مسؤولية التكفل به. ومن هذا المثل الشعبي نستشف فائدة التضامن و الوظيفة التي تؤديها الجماعة في حال عجز أحد أعضائها عن القيام بواجباته اتجاهها، فهي من الحقوق التي تضمها لأعضائها، كما نستشف الآلية التي تبدي فيه مغرباتها لإبقاء الفرد تحت هيمنتها.

من الأمثال الشعبية السابقة نستشف هيمنة الجماعة من خلال إعلاء قيمة التضامن و الوظيفة التي تؤديها للجماعة.

و من القيم التي تعد آلية من آليات ربط الأفراد بجماعتهم و مجتمعهم نجد المشورة. لقد كانت المشورة ولا زالت جزءاً من التاريخ الثقافي للمنطقة عموماً. فالعقيدة الاجتماعية في منطقة أولاد نائل خصوصاً تنظر إلى عقل الفرد بأنه نسبي في أحكامه، حيث لا يستقيم في رأيه و قراراته، إلا بمشاركة الآخر في صناعته، ولا سيما من ذوي الخبرة الاجتماعية الكبيرة، بحكم سنهم و تجربتهم الطويلة في الحياة، و التي يعترف بها المجتمع من خلال المثل «الأولين ما خلأو ما يقولو للأخرين»، و بحكم الطبيعة الباترياركية للمجتمع في المنطقة. التي انبنت عليها أعراف و تقاليد و عادات، أصبحت تمارس سلطتها على الأفراد. و بذلك رأى في المشورة شرطاً أساسياً لإقرار الرأي الصائب في المسائل التي تطرح. فالفرد العاقل و الصالح هو الأكثر التزاماً بالمشورة، و الأكثر استفادة من فكر الآخرين.

إن للمشورة نتائج اجتماعية و نفسية و معرفية كبيرة، فهي ترفع المستوى الفكري للأفراد و الوعي التشاركي في المجتمع، و تشجعهم على توليد الفكر البديلة. و الحفاظ على حضور المشورة أمر حيوي من أجل مستقبل الجماعة و تماسك أعضائها، فوجب التذكير بأهميتها بالرجوع إلى رأي المجموع في كل مسألة.

و لقد صاغ المجتمع أمثالا شعبية يحدّد فيها مواصفات الشخص المؤهل و الواجب استشارته عند كل مسألة مصيرية، أولها أن يكون صاحب تجربة «سأل مجرب و ما تسألش طيب» على أساس أنه عضو في جماعة استمدّ خبراته و تجاربه من تفاعلاته الاجتماعية الدائمة، المتكررة و الطويلة. فأصبح بذلك محل ثقة. و الخبرة الاجتماعية لها جانب مهم من الناحية العلمية، فهي كما أوردها عويضة (1996) على لسان "هولندز": "تميّز بالرتابة، و هي كثيرا ما يعتمد عليها علماء النفس الاجتماعي في بناء المقاييس و النظريات لزيادة فهم الظواهر" (ص40). و في هذا تتوافق

نظرة مع طبيعة المجتمع التقليدي، و نظرة أفراد المجتمع من خلال اعتمادهم على ذوي الخبرة و التجربة في

المشورة.

وثاني هذه الشروط، أن يكون كبير السن، لارتباطها (أي السن) بالخبرة والتجربة «الليّ ما يأخذ زاي كُبيرُو، ألهم تَدُبيرُو».

والمشورة مع ما تحمله من مثل وقيم ومع ما تتيحه للفرد من إنصات الآخر له والحوار معه، وإبداء الاحترام له، وما تتيحه للمعني بالرأي من فوائد، بحيث تسمح له بالخروج من حالة الانعزال وتجديد ربطه بعلاقات اجتماعية لتنمية التفاعلات الاجتماعية لأنّ، حسب Lavelle-Lefebvre-Legris (2016) "الإنسان هو كائن علاقات"، "Homme de relation" (ص111) بطبيعته. فهي، أي المشورة، تربط الفرد بالآخرين في علاقة "تدخل في تكوين الشخصية الاجتماعية من خلال التفاعل لتشكيل وعي الفرد الاجتماعي ووعيه بذاته. ويساند هذا الرأي "Eugène de Roberty (1843-1915) (غير معروف Anonyme) (1929) بقوله: "الحياة معا والتفاعل فيها، يمثلان شرط تنمية وعي الفرد وفكره، ولغته، وتشكيل الخبرة الجماعية، وخلق أنظمة المعارف، والمعتقدات، والأخلاق... إلخ. فالتفاعل مع الغير يستطيع الفرد تشكيل وعيه الذاتي" (ص36). فالمشورة إذن تشكّل في الواقع البديل الأكثر عقلانية للوصول إلى توافق وتضامن اجتماعي، وإعادة إنتاج ما هو مشترك. كما تساعد على استقرار المجتمع، والقضاء على السلبية واللامبالاة التي يعاني منها وتقوى شعور الفرد بالانتماء إليه والولاء له.

من خلال القول «سأل مجربٌ وما تسألش طيبٌ» نلاحظ أنّ المثل يرسم قاعدة سلوكية اجتماعية لتباعد أسلوب المشورة وطلبها من ذوي الخبرات الاجتماعية كمنهج في الحياة؛ فالمشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالمصير الجماعي، تعبير عن حالة التضامن التي يعيشها المجتمع، لكن في حال اكتفى فيها الفرد بفكره الشخصية ولم يلتمس نصائح من الآخرين، فإنّ هؤلاء الآخرين، يتكونه وشأنه يتحمّل مسؤولية نتائج عمله بمفرده «الليّ ما يأخذ زاي كُبيرُو، ألهم تَدُبيرُو» أي أنّ الذي لا يستشير في مسألة ما ولا يأخذ بأراء من يستشيرهم، فإنّ عاقبة ذلك تكون غير محمودة، ويكفي ذلك جزاء له، فالفرد الذي لا يلجأ إلى المشورة يقع تحت طائلة مسؤوليته، إن لم يطرح الأمر على أهل الرأي. والملاحظ العقوبة خفيفة لمن لا يلجأ إليها، لأنّ من يخرجون عن هذه القاعدة لا يشكّلون، في الواقع خطراً على التنظيم الاجتماعي، لأنّ الاحتمالات التي قد يلجأ إليها الفرد في اختياراته، لا تخرج عن الإطار الذي رسمه المجتمع، ولذلك تركه يتحمّل مسؤوليته بنفسه. كما يتحمّل من جهة أخرى، أهل الرأي، الذين امتنعوا عن إبداء المشورة وبال كتم آرائهم، بل يُعدّون مقصرين في أداء حقوق الأفراد.

الملاحظ من خلال الأمثال الشعبية السابقة، أنّ المجتمع رأى أنّ مجموعة آراء أفضل من رأي واحد منفرد، كما أنّها تأتي من الكبير سنًا، وما يمثله من حمولة ثقافية. فهو دليل على سيادة منطق الجماعة على منطق الفرد، و دليل عدم الثقة في عقل الفرد في الآن نفسه. كما تعدّ آلية من الآليات التي يوظفها المجتمع في ربط أعضائه به. وإذا كانت قيم تحمّل المسؤولية الفردية من خصائص التربية البراغماتية والتربية الطبيعية والتربية الوجودية، فإنّ عدم إحساس الفرد بالمسؤولية، مظهر من مظاهر هيمنة المجتمع على الفرد، من خلال تشريعاته وقوانينه وأعرافه التي تحملها الأمثال الشعبية، فالمثل الشعبي «يُعْطيك تَخْطِي زايي»، أو الأمثال الداعية إلى

تحميل مسؤولية الأشياء إلى قضاء الله وقدره، أو إلى غيرها من المبررات، كالمثل الشعبي «هَذَا أَلِي رَّبِّي قَدَّرَ وَ أَلِي يُسْرَحُ قَاعٌ يُودَّرُ»، الذي هو في الواقع، اعتراف بأن هناك تقصيرا بالمسؤولية الموكلة إليه، ونفيا بمسؤوليته عنها، و يبدو ذلك من التبرير الذي قدّمه من خلال حمل ذلك على الله تعالى. وهذا القول يدلّ، في الواقع، عن تعطيل لقوانين العمل، و جهل بها.

وقد يتوسّل الفرد بالأمثال الشعبية «مَا تَتَحَرَّكَ شَعْرَةَ إِلَّا بِإِذْنِ اللَّهِ»؛ و«كُلُّ شَيْءٍ بِأَمْكُتُوبٍ» و«أَلِي مَكْتُوبٌ فِي أَلْجَبِينِ مَا يُنْحُوهُ أَلْيَدَيْنِ». لكنّها تبقى في جانب منها تبريرات. و التبرير كما أشار إليه عصّار (1984) هو "كلّ ما يختلق من الأسباب لاتجاه نفسي أو عمل لا يظن صاحبه للباعث عليه" (ص54). فهو عملية يبحث فيها الفرد عن أسباب منطقية ومعقولة يفسّرو ويبرّر بها، لنفسه ولأفراد جماعته، سلوكه غير المعقول، و دوافعه غير المعقولة أيضا، باختيار سبب، غير حقيقي، يظنّ أنّه ملائم، ومتوافق مع قيم و معايير المجتمع، و أنّه لا يختلف في شيء عن بقية سلوك الأفراد الآخرين. وهو، حسب فهمي (1955) "حيلة دفاعية؛ لأنّه يمكّن الفرد من تجنّب الاعتراف بما يدفعه إلى سلوكه غير المعقول من دوافع غير معقولة" (ص159). و قد يكون التبرير عن وعي الفرد أو عن غير وعي منه، لكنّ الثابت أنّه تزييف للحقيقة.

وقد نجد بصمة المجتمع من خلال تفسير عدم الإحساس بتحمّل المسؤولية الفردية في نظرية "روبرت أوين Robert Owen" (1771-1858) التي تقول في مجملها: بأنّ الإنسان نتاج بيئته الاجتماعية التي يعيش فيها، و لخصّها الببلاوي (1995) "الإنسان ليس شريرا ولا خيرا بطبعه، ولكنّه ما تفعله به البيئة" (ص83). فنتيجة لحتمية علاقات الإنسان ببيئته، حسب، أصبح لا يشعر بمسؤوليته الفردية، و انعكس ذلك على سلوكه الاجتماعي فأصبح لا يرى نفسه مسؤولا عن اختياراته و أفعاله وحتّى عن أخطائه. و للإشارة أنّ البيئة عند Owen هي البيئة الاجتماعية الناتجة عن الفِكر و التشريعات و نظم التعليم... و ما إلى ذلك. و يظهر شيء من ذلك من خلال توظيف الدّين في الأمثال الشعبية السابقة كموسوّج لإضفاء الشرعية على الممارسات و تبريرها.

كما نجد من مميّزات التربية التقليدية تحديد أهداف ثابتة ك«صَنْعَةَ فِي أَلْيَيْدِ خَيْرَ مَنْ عَقَدَ فِي أَلْجَيْدِ» و التشجيع عليها «يَفَى مَالُ أَلْجَدَيْنِ، وَ تَبْقَى حَرْفَةُ أَلْيَدَيْنِ»، فالتربية التقليدية تربية وظيفية تهوّل الفرد و تعدّه للعب أدوار في الحياة، كحرفي أو مزارع بالنسبة للذكور، وربة بيت مثلا بالنسبة للإناث للقيام بتسيير شؤون البيت و الأطفال. و تفرض التربية التقليدية أنماطا من المعارف سابقة على الظروف التي يوظّفونها فيها في المستقبل. أي أنّها تلقّن معارف جاهزة. فهي تسعى إلى ملء العقول بالمعلومات و المعارف و الحقائق الثابتة. دون مراعاة لفردية الفرد و حريته و حقّه في المشاركة، فلم يسمح له و لو بقدر من الحرية التي تخلّصه من حالات الكبت، لضرورتها لنمو الفرد الانفعالي. فالعقل مستقبل و سلبي و متقبّل يقتصر على استقبال المعرفة.

كما لا تهدف التربية التقليدية إلى إدماج الفرد في مجتمع المنافسة و الإنتاج، إنّما تهدف إلى إدماجه في المجتمع وجماعته و ضمان بقاء هذه الأخيرة في بيئتها الطّبيعية و الإنسانية، فهي تهدف إلى تنشئة أفراد معياريين و لا تهدف إلى تنشئة أفراد عاديين. باعتمادها على القيم كما رأينا، والتي تعدّ قاعدة التربية التقليدية و أساسها. مع العلم أنّ هذه القيم لم تكن عقلية مستنبطة من معارف مدروسة. فقيم الوسط التقليدي هي الحكمة و سيادة

الماضي، ومعارفه الرمزية، وهذا يكون هدفها هو جعل الفرد الصغير راشداً، لأنّ الاهتمام السائد هو الاهتمام بالجماعة والعائلة... فمن أوجب واجبات الأسرة ضمان السلوك الحسن للطفل تجاه هؤلاء. «الذريّة الرئيّة تُجيب الرّحمة لوالديها»، وتبدي مشاعر الامتعاض حين لا يرضي سلوك الطفل المجتمع «الذريّة الشنيّة تُجيب اللعنة لمآلها».

وفي التربية التقليدية يعتبر الأبناء والأجداد أسيادا على الفرد فهم مسؤولون عنه، ويحتكرون الحكمة و المعرفة «ألّي فاتك بليّة فاتك بحيلة». ومما تجدر إشارته، أنّ المتعلّم يبقى دائما متعلّما، من وجهة نظرهم، ويعبّر عن هذه الفكرة المثل «علّمناهم في الصلّة فاتونا للجّامع»، فإنّه يضرب في الحال التي يسبق فيها المتعلّم معلّمه في الأفعال والأعمال التي تعلّمها. لكن ما نستشقه من المثل النبوة الاستعلائية التي يظهرها القائل مبديا استهجانها، والتي يرى فيها أنّ المتعلّم يبقى دائما متعلّما، ولا ينبغي له أن يفوق معلّمه بحال من الأحوال، ولا أعالي عندما أقول أنّ هذه النظرة مستشرية في أوصال المجتمع بكلّ شرائحه. ويبدو الأمر أوضح عندما يحاول الفرد تقديم معلومة أو معرفة أمام الأكبر سنّا، فيبدي هذا الأخير امتعاضه، لاسيّما في حال أحسنّ فيها بحرج، بقوله: «ألقطُ يُعلّمُ أبؤ النّط»، ففي هذا القول يظهر جليا نظام "سلطة الأكبر سنّا La gérontocratie، الذي تحتكر فيه المعارف عليهم فقط، وليس للأقلّ سنّا حق في تقديمها له، بل ويبيدي عدم الثقة في مصداقيتها في المثل «ألّي يتبّع الأولاد، آذاه الواد» يعني تحييدهم، وإضاعة الفرص عليهم لإبراز شخصياتهم، وممارسة أدوارهم في حضرة الكبير.

ففي هذا النّظام، يكون فيه الأفراد تابعين، قد يشاركون الأكثر سنّا مجالسهم، لكن تلك التي تسمح لهم بالملاحظة في صمت فقط، وهو أهمّ عنصر يتعلّمه الأفراد ويتمّ التشجيع عليه، ويوضّح ذلك المثل «إذا حَضَرَ الماء غاب التّيّم» فبقدر ما يدعو هذا المثل إلى احترام الأكبر سنّا، بقدر ما يدعو إلى التزام الصّمت في حضوره، بل وإلى غياب شخصيته في حضوره. فما على هؤلاء إلّا واجب الولاء والطّاعة، فأدوارهم الاجتماعية هامشية. كما يعدّ المجتمع بكامله مسؤولا عن تربيتهم بمختلف الأشكال، فالمجموعة تشارك فعلا في التربية، بالمفهوم الواسع، فالتربية قضية الجميع بصفة مباشرة أو غير مباشرة. فأى شخص راشد أو أخ كبير، له حق التأييد والتّصحيح أو النّصح، أو الدعم أو المكافأة. فتحت إشراف الراشد يتعلّم الحياة مانحا الثّقة في حكمته وخبرته. وفي محاولة الإقناع والإخضاع لهذه السلطة، يضرب المثل «ألبلُ تَبْرُكُ على كُبَازها» فهي محاولة لإبراز الخصوصية القدسية للكبير، ودعوة إلى تقليده والأخذ بأرائه، بل و يرسم لهم الطّريق والمستقبل في الآن ذاته، فهو الذي يحددها وما عليهم إلّا الاتّباع «ألّي خَلَى لُو بُوهُ عَقْبَةُ يَطْلَعُهَا».

والآفت أنّ التجربة حاضرة في الفكر التربوي التقليدي لكنّها، ليس كمنهجية للتربية وكنشاط تربوي، إنّما تعتمد على خبرة المرّي، في نقلها ونقل المعارف إلى الآخرين، كما هو واضح في هذا المثل «سأل مُجْرَبٌ وَ مَا تُسألُنْ طَيِّبٌ»، نلاحظ أنّ الثقافة الشعبية تولي قيمة كبرى لصاحب التجربة الحياتية، وتروّج له. كما أنّ التجربة والمعارف النّاتجة عنها مرتبطة عادة ودوما بكبار السنّ، ولذلك، كما أسلفنا، عدّت السنّ من المعايير التي يُحتكم إليها في المجتمعات التقليدية، وبناء على ذلك يقول المثل «ألّي فاتك بليّة فاتك بحيلة»، فالأكبر سنّا

يكون دوماً أكثر وعياً ودراسة، ولذا ينبغي الرجوع إليه و الوثوق به و طاعته، لأنّ الرأى ما يراه هو. والملاحظ أنّ التجربة كوسيلة تربوية في الاتجاه التقليدي تُنقل و لا تُبنى من قبل المتعلّم مثلما تدعو إليه الاتجاهات التربوية الأخرى، بمعنى التلقين، الذي تظهر فيه شخصية المعلّم-المربّي، و تغيب فيه شخصية المتعلّم و نشاطاته، فهو سلبى في الحال هذه.

و أولت الأمثال الشعبية أهميّة للنصح والعظة والتحذير كأساليب تربوية لتوجيه السلوك «مَا تُكُونُ حُلُومٌ تَسْرُطُ، مَا تُكُونُ مُرٌ وَ تَنَلَّخُ»، أي لا تكن حلوا فتسترتط، ولا مرّاً فتلفظ، فالطيبة في كثير من الأحيان يُحتقر صاحبها، و السوء الدائم يصبح صاحبه مكروها من الناس. فالطيبة هو رمز لاحترام الآخر، لكن الطيبة الزائدة تعدّ إقلالاً من احترام الذات لذاتها، و لذلك من الضروري رسم حدود لهذه الطيبة بالتوسّط فيها. مثلما ينبغي التوسّط في قلّة الطيبة، حتّى يتم المحافظة على العلاقات مع الآخر. و في حال استغلال الطيبة أو الاستخفاف بها، فإنّ لفرض الاحترام سلوكاً آخر، يسمح المجتمع استعمال آليات دفاعية يتضمّنهما المثل «أَلَكَلَامُ الْمُرْتِيحِدُ عَلَى مُوَلَاهُ» أي وضع الآخر في موضعه و حجمه، من خلال إصدار ألفاظ فيها نوع من الخشونة، دفاعاً عن النفس عند الضرورة. عندها يتم فرض الهيبة و الاحترام و حدود التّعامل.

و من الأساليب التي يعتمدها المجتمع في تربية أفراده، أسلوب التخويف بدءاً بالتخويف بعواقب الأمور «أَلَدَرِيَّةُ أَلشَّيْنَةِ تُجِيبُ أَللَّعْنَةَ لِمَالِيهَا» و في مثل مشابه «كَلْبُ أَلسُّوءِ يُجِيبُ أَللَّعْنَةَ لِمُوَلَاهُ»، و في المثل «خَلَعَةَ لِذَيْبٍ خَيْرٌ مِنْ شَيْءٍ أَجْنَابُهُ» يعني الابتعاد عن العقاب البدني و تجنّب كأسلوب في التربية. و استعمال أسلوب التخويف فقط. و يظهر هذا أيضاً في المثل «أَضْرِبُ أَلطَّارُوسَةَ تُخَافُ أَلعُرُوسَةَ» أو في «أَنْفُخُ شَدَقَكَ وَ شَدَّ يَدَكَ». و الملاحظ في الأمثال السابقة أنّ استعمال التخويف جائز، لكن لا ينبغي تجاوز ذلك؛ لأنّ الدعوة التي يحملها المثل «أَلْمُخْلُوبَةُ حَلِيبٌ، وَ أَلْمَعْصُورَةُ دَمٌ» تبين أنّ الشدّة في التربية تكون نتائجها عكسية، في حين أنّ التوسّط فيها أمر مطلوب. و لذلك جاء أسلوب التخويف كالشدّة التي تشبه اللين؛ أي التوسّط بين العنف و اللين.

و في حال الإخلال بعملية التربية، فإنّ صورة بليغة جدّاً يلوم فيها الابن أمّه أو القائمين على تربيته، بكلام فيه شيء من التقريع و اللوم عن سوء تربيته، له، مبدى شعوره بالندم و الحسرة على فعلته السيئة، و شيئاً من تأنيب الضمير، حمل المثل «لَوْ كَانَ ضَرْبِي عَلَى لَبِيْرَةٍ، مَا نُجِيبُ لَكَ لَبْفِيْرَةٍ، وَ لَوْ كَانَ ضَرْبِي عَلَى أَلْيَشْفَةِ، مَا نَصُفَاؤُا لَلْكَشْفَةِ»، فهو يلخّص التجربة الاجتماعية التي لا ترى في الأشياء السلبية البسيطة التي يقوم بها الفرد ضرراً، كسرقة إبرة مثلاً، فيتغافل عن التنبيه عليها، أو النهي عنها، فيستفحل الأمر إلى سرقة الأشياء الكبيرة كالبقرة، و التي توصل بدورها الفرد إلى «أَلْكَشْفَةِ» أي انكشاف أمره عند الناس، و يصبح فضيحة، و التي يمارس المجتمع ضغطه على الفرد.

و في إشارة إلى الحالة النفسية التي تعيشها المربية، خاصة تلك التي ليس بمقدورها الإنجاب فتلجأ إلى تبني أطفال و تقوم بتربيتهم، و بعد التعب و الشقاء اللذين كابدتهما في سبيل تربيتهم، و بعد ما أغدقت عليهم من فيض عاطفة، قد يبتعد أحدهم عنها عندما يكبر لسبب من الأسباب، فيحز ذلك في نفسها، فتتأثر أيّما تأثر، فتصبح محلّ إشفاق من الناس فيقولون: «أَلِي يَرْبِي حَرْفُهُ رَبِّي» في إشارة إلى معاناتها من عدم الإنجاب و من

ابتعاد الطفل عنها. وفي المقابل قد يسلك الفرد سلوكا لا يرضي مرتبته، فيقع ذلك في نفسها موقعا سيئا تتأثر به، لكنّها تواجهه في حال الغلو، بقولها: «جَبْتُ قَطِيْطَ يَوَدُّسِنِي وَلَا يَبْحَلُقُ فِي عَيْنِيَّة!!» بنبرة فيها استغراب من التصرف، واستهجان له في الآن ذاته. ونستشفّ من المثل تصريحاً بوضع الطّفل داخل الأسرة، وبالوظيفة التي يؤدّيها داخلها، كما نستشف منه خطأ من قيمته كإنسان، فهو قطييط تصغير قطّ، يعني في النهاية حيوانا، فكلّ هذه المشاعر التي أثارها سلوك الطفل، قد يكون طائشا و غير واعي به، لكنّه كاف لكشف العلاقة و تهديد الأسرة بالتفكك.

9- تحليل و مناقشة فرضية الدراسة و نتائجها

جدول(01) النسب المئوية للاتجاهات التربوية

النسبة المئوية	التكرارات	
10.16%	06	الاتجاه البراغماتي
05.08%	03	الاتجاه الطبيعي
03.38%	02	الاتجاه الوجودي
79.66%	47	الاتجاه التقليدي

من خلال ما تقدّم و ما يشير إليه الجدول(01)، نلاحظ أنّ هناك اتجاهات تربوية، أو بصمات من الاتجاهات التربوية. فنجد الاتجاه الوجودي، الذي يمثل نسبة حضوره في الفكر التربوي الشعبي في منطقة أولاد نائل تمثل (03.38%). تليه نسبة حضور الاتجاه الطبيعي ب (05.08%)، تليه نسبة الاتجاه البراغماتي ب (10.16%). وهذا الحضور و إن كان قليلا جدّا مقارنة بنسبة الاتجاه التقليدي؛ فهو يؤشّر على وجود تأثير هذه الاتجاهات. كما تعود نسبة حضور الاتجاه التقليدي المرتفعة (79.66%) إلى طبيعة المجتمع التقليدية، المحافظ على قيمه ومعايير و عاداته و تقاليده.

وبذلك نكون قد تحقّقنا من فرضية وجود اتجاهات تربوية في الأمثال الشعبية المتداولة في منطقة أولاد نائل.

خاتمة

تعدّ الأمثال الشعبية أسلوبا تربويا تعليميا، تصدر أحكاما، وترسم منهجيات عمل وطرائق سلوك، من خلال ما تحمله من مضامين فكرية ووجدانية، ويرى فيها الفرد ما يحقق إنسانيته، إذن فهي تسعى إلى تشكيل نوع من الوعي الجمعي لدى أفراد المجتمع الواحد. و عليه فإنّ الأمثال الشعبية وسيلة و ما تتضمنه من فكر تربوية تعدّ غاياتها. إذ تعدّ الفكر الجانب الخفي من التجربة الإنسانية التي استقرت في وجدان المجتمع وشكّلت ضميره الجمعي. لقد تضمّنت الأمثال الشعبية المتداولة في منطقة أولاد نائل اتجاهات تربوية متعدّدة، كالاتجاه البراغماتي، الذي نجد بعض ملامحه، من خلال تعليم الفرد طرائق التفكير وكيفياته، لتهيئته لمجتمع دائم التغيّر والتكيّف معه، فأولت اهتماما خاصا بتنمية خبراته التي تساعد على الحياة.

كما نجد فكرا تربويا يحمل نظرة تشبه إلى حدّ كبير التربية السلبية التي جاء بها "روسو". فهو يدعو إلى تربية

تسير وفق قوانين الطبيعة، والتي من خصائصها الارتكاز على الممارسة العملية والخبرة والتفاعل مع البيئة، أكثر من ارتكازها على التلقين.

ونجد ما يشبه الاتجاه الوجودي، نستشف منه أن الفرد يجد نفسه وحيدا ليس له من الإمكانيات لمواجهة الحياة إلا إمكانياته الطبيعية.

أما الاتجاه التقليدي نجد فيها سيادة المجموعة على الفرد، أي الوعي بالمجموعة والانتماء إليها سابق على الوعي بالفرد بذاته. فللفرد وجود حقيقي لكنّه داخل المجموعة، ولا معنى له خارجها، يعيش فيها ويعمل داخلها و يحقّق ذاته، بفضلها. فمحكوم على الفرد التوافق معها وتقديم مبررات وجوده فيها.

المصادر والمراجع

- إبراهيم، زكريا (1945)، فيلسوف المذهب الروحي في العصر الحديث، مجلة الرسالة، العدد 646.
- إبراهيم، زكريا (د ت)، مشكلة الحرية، ط2، مصر، مكتبة مصر.
- إبراهيم، نبيل (د ت). أشكال التعبير في الأدب الشعبي، د ط، القاهرة، دار نهضة مصر للطبع والنشر.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (1981)، لسان العرب، تح: عبدالله علي الكبير و آخرون، المجلد 3، ج 24، د م، د د نشر.
- الببلاوي، حازم (1995)، دليل الرجل العادي إلى تاريخ الفكر الاقتصادي، ط1، دار الشروق،
- الشعراوي، حازم أحمد (2008)، أثر برنامج بالوسائط المتعددة على تعزيز قيم الانتماء الوطني والوعي البيئي لدى طلبة الصف التاسع، رسالة ماجستير غير منشورة لنيل شهادة الماجستير في، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الشيباني، محمّد التومي (1971)، تطوّر النظريات والأفكار التربوية، د ط، بيروت، لبنان، دار الثقافة.
- أنجرس، موريس (2004)، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية-تدريبات علمية، تر: بوزيد صحراوي و آخريّن، ط2، الجزائر، دار القصبه للنشر.
- بدران، شبل ومحفوظ، فاروق (2005)، أسس التربية، ط5، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- دوركايم، إميل (1996)، التربية والمجتمع، تر: علي أسعد وطفة، ط5، دمشق، دار معد للطباعة والنشر والتوزيع.
- ديوي، جون (2015)، البحث عن اليقين، تر: أحمد فؤاد الأهواني، د ط، القاهرة، المركز القومي للترجمة.
- سارتر، جان بول (1964)، الوجودية مذهب إنساني، تر: عبد المنعم الحنفي، ط1.
- شتّا، السيّد علي (2004)، نظرية علم الاجتماع، الإسكندرية، المكتبة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع..
- شعلال، إبراهيم أحمد (2004)، الشعب المصري في أمثاله العمة، القاهرة، مصر، مكتبة الدراسات الشعبية.
- عبد الصمد، محمد أمين (2014)، القيم في الأمثال الشعبية بين مصر وليبيا في مجتمعي البيضاء الليبي والغرق المصري، د ط، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- عصار، خير الله (1984)، مبادئ علم النفس الاجتماعي، د ط، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية

- عويضة، كامل محمد محمد(1996)، علم النفس الاجتماعي، ط1، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية
- غراويتز، مادلين(1993)، مناهج العلوم الاجتماعية-منطق البحث في العلوم الاجتماعية، تر:سام عمار، ط1، الكتاب الأول، دمشق، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر.
- فهمي مصطفى(1955)، الدوافع النفسية، ط3، مصر، مكتبة مصر.
- غير معروف(2020)، ديفيد هيوم-مقاربات نقدية لنظامه الفلسفي، ط1، النجف، العراق، العتبة العباسية المقدسة-المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية.
- محمد وجيه، الصاوي، محمد وجيه(1992)، أهداف التعليم الابتدائي في دول الخليج العربي:دراسة نقدية تحليلية مقارنة في ندوة نحو تربية أفضل لتلميذ المرحلة الابتدائية في دول الخليج. الدوحة.
- مختار، محي الدين (د ت)، محاضرات في علم النفس الاجتماعي، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
- ن.وين رالف(1964)، قاموس جون ديوي للتربية-مختارات من مؤلفاته، تر:محمد علي العريان القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- روسو، جان جاك(د ت)، إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد، تر:نظمي لوقا، القاهرة، الشركة العربية للطباعة والنشر.
- سلاطينية، بلقاسم، الجيلاني، حسان(2012). أسس المناهج الاجتماعية، ط1، القاهرة، مصر، دار الفجر للنشر والتوزيع.
- Pare Kabore,Afsata (hiver2013),«L'éducation traditionnelle et la vie communautaire en afrique Repères et leçons d'expérience pour l'éducation au vivre-ensemble aujourd'hui», Revue des sciences de l'éducation de McGill,vol48No1p20.
- (Anonyme)Cahiers de praxématique,(1929)"La conception du dialogue "de Mikhail Bakhtine et ses sources sociologiques (l'exemple des Problèmes de l'œuvre de Dostoïevski.
- S.Lavelle- R.Lefebvre-M.Legrís,(2016)Critiques du dialogue-Discussion ,traduction,participation,Presses Universitaires de Septentrion ,.
- Alice Pierard ,(2018)Les valeurs de vivre- ensemble Sont-elles encore d'actualité, Analyse UFAPEC?,No36. نقلًا عن P.Servigne et G. Chapelle(2017), L'entraide, l'autre loi de la jungle, Editions les liens qui libèrent, France.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA :

عمارة محمد، بن العربي امحمد، (2022)، الاتجاهات التربوية في الأمثال الشعبية المتداولة في منطقة أولاد نائل، مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، المجلد 13(العدد 1)، الجزائر: جامعة زيان عاشور الجلفة، ص.ص 50-69.