

17

المجلد 2، العدد

دورية علمية مغربية محكمة متخصصة في سوسيولوجيا التربية

يناير 2025

المدير ورئيس التحرير: الدكتور الصديق الصادقي العماري

سوسيولوجيا التربية : آفاق ورهانات



مجلة كراسات تربوية

دورية محكمة متخصصة في سوسيولوجيا التربية

سوسيولوجيا التربية آفاق ورهانات

المجلد 02، العدد (17)،

يناير 2025

مجلة كراسات تربوية

المجلد 02، العدد (17)، يناير 2025

المدير ورئيس التحرير: د. الصديق الصادقي العماري

البريد الإلكتروني: majala.korasat@gmail.com

رقم الهاتف: +212 664 90 63 65

رقم الإيداع القانوني: Dépôt Légal: 2016PE0043

ردمدم: ISSN: 2508-9234

مطبعة: رؤى برينت ROA PRINT SARL

العنوان: رقم 873، شارع محمد الخامس، تجزئة سيدي عبد الله - سلا

N° 873, Av. Mohammed V, Lot. Sidi Abdellah - Salé

الهاتف: 06.60.66.51.59 / 05.37.87.33.72

البريد الإلكتروني: roaprint22@gmail.com

مجلة كراسات تربوية

دورية محكمة متخصصة في سوسيولوجيا التربية
- المجلد 02، العدد (17)، يناير 2025 -

المدير ورئيس التحرير:

د. الصديق الصادقي العماري

هيئة التحرير:

د. صابر الهاشمي
د. محمد الصادقي العماري
د. عبد الإله تنافعت
ذ. صالح نديم
ذ. مصطفى بلعيد
ذ. مصطفى مزياني
ذ. محمد حافيظي

لجنة المراجعة والتدقيق اللغوي:

الدكتور عبد القادر خرشوف علوم التربية، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين-درعة تافيلالت	الدكتورة رشيدة الزاوي اللغة العربية، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الرباط
الدكتورة سعاد اليوسفي اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط	الدكتورة الزهرة شلاط، اللغة الفرنسية، الكلية المتعددة التخصصات، الرشيدية
الدكتور عبد الرحيم دحاوي المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة درعة تافيلالت	الدكتور محمد مرشد علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس فاس
الدكتورة زنوحي رشيدة اللغة العربية، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، الرباط سلا القنيطرة	د.نعيمت بعللاوي اللغة العربية والتواصل تخصص لسانيات، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس، فاس
عبد العالي وحמידو المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة درعة تافيلالت	نديم صالح مفتش تربوي، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين درعة تافيلالت

اللجنة العلمية:

- د.محمد الدريج _____ علوم التربية، كلية علوم التربية، الرباط، المغرب.
- د.بن محمد قسطلاني _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، المغرب.
- د.مولاي عبد الكريم القنبيعي _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، فاس، المغرب.
- د.عبد الرحيم العطري _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، المغرب.
- د.إبراهيم حمداوي _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، القنيطرة، المغرب.
- د.عبد القادر محمدي _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، فاس، المغرب.
- د.عبد الغني زباني _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، فاس، المغرب.
- د.مولاي إسماعيل علوي _____ علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، فاس، المغرب.
- د.سعيد كرمي _____ المسرح وفنون الفرحة، الكلية المتعددة التخصصات، الرشيدية، المغرب.
- د.محمد حجاوي _____ الفلسفة، الكلية المتعددة التخصصات، الرشيدية، المغرب.
- د.محمد جاج _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، فاس، المغرب.
- د.بشرى سعیدی _____ أدب حديث، الكلية المتعددة التخصصات، الرشيدية، المغرب.
- د.نور الدين المصوري _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، فاس، المغرب.
- د.عبد الكريم غريب _____ سوسيولوجيا التربية، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الجديدة، المغرب.
- د.عزيزة خرازي _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، بني ملال، المغرب.
- د.محمد خالص _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، بني ملال، المغرب.
- د.عبد الفتاح الزاهيدي _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، تطوان، المغرب.
- د.رشيد بنسید _____ الفلسفة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، القنيطرة، المغرب.
- د.فريد أمعضشو _____ اللغة العربية وآدابها وديداكتيكها، مركز تكوين المفتشين، الرباط، المغرب.
- د.عبد المالك بوزكراوي _____ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، فاس، المغرب.
- د.بلال داوود _____ اللغة العربية، جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء، المغرب.
- د.صابر الهاشمي _____ اللسانيات، الرشيدية، المغرب.
- د.إبراهيم بلوح _____ علم الاجتماع، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب.
- د.محمد ضريف _____ الإدارة والقانون في المجال التربوي، المغرب.
- د.خلود لبادي _____ علوم ثقافية، دولة تونس.
- د.سرمد جاسم محمد الخزرجي _____ علم الاجتماع والأنثروبولوجيا، دولة العراق.
- د.أشرف عمر حجاج بريح _____ مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، دولة فلسطين.

للتواصل أو المشاركة بأبحاثكم ودراساتكم:

Majala.korasat@gmail.com

+212664906365

المحتويات

1	تقديم، سوسيولوجيا التربية.....
	☞ الدكتور الصديق الصادقي العماري
5	العنف والتحولات القيمية في الأسرة المعاصرة، آليات الاحتلال الثقافي ومسارات الانحلال الأسري..
	☞ أ.د.عبد الرحيم العطري
27	مؤسسات التنشئة الاجتماعية ودورها في تنمية قيم التربية المائتة - دراسة ميدانية بالثانوية الإعدادية حمان القطواكي بمديرية فاس.....
	☞ سارة الأزرع، ☞ د. نور الدين المصوري
	وسائل التواصل الاجتماعي والتدين لدى الشباب: أية علاقة؟
41	نموذج طلبة جامعة مولاي إسماعيل بمكناس.....
	☞ هنوف محسين
57	إشكالية التوجيه المهني بالمغرب في زمن اللائقين، مقاربات بيوغرافية وسردية.....
	☞ د.أيوب أيت ادري
69	تكوين أطر التدريس بين الجامعة والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.....
	☞ د.المصطفى المرابط
	المخاطر الطبيعية والبيئية بالكتب المدرسية المغربية، جرد وتصنيف. نحو بناء نموذج ديداكتيكي خاص (الكتب المدرسية للجغرافيا نموذجا).....
81	☞ د.عبد الكريم الكريحي
95	آثار المخيمات الصيفية في تنمية المهارات الحياتية لدى المراهقين.....
	☞ عبد البارئ الشراط، ☞ د. عبد الله بربزي
109	علوم التربية، الأسس والأهداف.....
	☞ د. عصام الحكمراوي
117	ترسيخ القيم الخلقية من خلال تفعيل مجالات الحياة المدرسية.....
	☞ د. يوسف العلمي
131	معلم المستقبل، نظره مختلفة لتعليم أكثر تقدما وإنصافا.....
	☞ د. حنان الراحي را

- 147..... أدوار المدرس في زمن الذكاء الاصطناعي.....
 د. برجيلي عبد النبي
- أثر استثمار الذكاء الاصطناعي في التعليم الابتدائي من وجهة نظر المدرسين،
 157..... دراسة ميدانية لرصد الفرص وتحديات التدبير
 د. عبد المومن المصباحي
- أهمية المقاربة اللسانية في اكتساب مهارات التعبير الشفهي في مرحلة التعليم الابتدائي،
 173..... إشكاليات الاكتساب وآليات الممارسة.....
 د.علي خالق
- 185..... مبادئ التدريس عند بدر الدين الزركشي (ت794هـ).....
 لمياء الحموتي
- التجاذبات التأويلية في مقاربات ما بعد البنيوية، التأويل والحجاج أية علاقة؟ فاتحة القول في
 195..... كتاب تأويل مشكلة القرآن لابن قتيبة أنموذجا.....
 د. زينب مازوز، د. منير السرحاني
- 207..... بعض خصائص النسق اللغوي للهجة المغربية الجبلية.....
 د.عبلة الجملي
- 219..... من آراء عبد القاهر الجرجاني النحوية، تعريف الفعل نموذجا.....
 دة.سارة اضوالي
- 227..... الأساليب التربوية في القرآن الكريم وتطبيقاتها في تدريس مادة التربية الإسلامية.....
 د. إسماعيل السباع
- 241..... الأثر الحجاجي للاستفهام في غزليات قيس بن الملوح، طبيعته ومقاصدياته.....
 الهادي مريم
- أساليب الإقناع في القرآن الكريم واستثمارها في التربية على القيم
 251..... (سورة يوسف نموذجا).....
 د.الحسن سعداني

تقديم

سوسيولوجيا التربية

الدكتور الصديق الصادقي العماري

علم الاجتماع والأنثروبولوجيا
أستاذ باحث، المدرسة العليا للتربية والتكوين،
جامعة محمد الأول بوجدة
مدير ورئيس تحرير مجلة كراسات تربوية

تعد سوسيولوجيا التربية من أهم الحقول المعرفية التي تندرج ضمن علم الاجتماع الخاص، وتستقي مفاهيمها النظرية والتطبيقية ومصطلحاتها الإجرائية وخطواتها المنهجية من علم الاجتماع العام. ومن ثم، هذا العلم يهتم برصد مختلف العلاقات الموجودة بين المدرسة والمجتمع، على أساس أن المدرسة بمثابة مجتمع مصغر تعكس جميع التناقضات الجدلية التي يعرفها المجتمع المكبر أو المحيط الخارجي. وأكثر من هذا، تعد المؤسسة التربوية قاطرة لتحقيق التنمية المجتمعية الشاملة والمستدامة. من جهة أخرى، تهتم سوسيولوجيا التربية بتتبع تاريخ المؤسسة التربوية، وتحديد مفهوم التربية والمدرسة على حد سواء، مع استجلاء الأدوار والوظائف التي تقوم بها الظاهرة التربوية، وتحديد مختلف المقاربات التي تمثلها الباحثون في دراستهم للمؤسسة التعليمية في سياقها التاريخي والتطوري.

إن قابلية التربية أو المؤسسة التربوية للملاحظة السوسيولوجية، أصبحت من القضايا الأساسية التي تشغل المهتمين بهذا الميدان، بحيث انكبت الدراسات السوسيولوجية على البحث والتنقيب عن الأدوار والخلفيات الإيديولوجية التي تقوم بها التربية أو المؤسسات التربوية داخل المجتمع، يمكن القول إذن، بأن السوسيولوجيا لعبت دورا أساسيا في الكشف عن مرامي وأهداف التربية والمؤسسات التربوية، وعن أبعادها السياسية والاقتصادية والاجتماعية. فقد "تأسس الحضور الفعلي للسوسيولوجيا في الفعل التربوي منذ "إميل دوركهايم" (David Émile Durkheim) في كتابه (التربية الأخلاقية) ، وكتابه الثاني (التربية وعلم الاجتماع). و"جون ديوي" (John Dewey) في كتابه (عقيدتي التربية) عام 1897، و (المدرسة والمجتمع) عام 1899، ثم كتابه (الديمقراطية والتربية) عام 1916". كما ظهرت كتب ودراسات أخرى تهتم بالمدرسة في أبعادها المجتمعية، مثل "ألفريد بنييه" (Alfred Binet) في دراسته حول البيداغوجيا التجريبية التي سعى من خلالها تشخيص الفشل الدراسي ووضع مقاييس الذكاء، وقد اهتم في كتابه (الأفكار المعاصرة حول الأطفال) ، بالتشخيص التجريبي للإخفاق المدرسي.

وهناك مجموعة أخرى من الدارسين والفلاسفة والباحثين الذين اهتموا بسوسيولوجيا المدرسة بشكل صريح أو بشكل ضمني، أمثال: "كارل ماركس" (Karl Marx) في كتابه (رأس المال) ، و"ماكس فيبر" (Max Weber) في كتابه (الاقتصاد والمجتمع) ، و"بول لابي" (Lapie Paul) في كتابه (المدرسة والمجتمع) ، و"فيليب ثورستين" (Veblen Thorstein) في كتابه (التعليم العالي في أمريكا) ، و"الر ويلارد" (Waller Willard) في كتابه (سوسيولوجيا التدريس) ، إضافة إلى دراسة "كارل مانهايم" (Karl Mannheim) بعنوان: (السوسيولوجيا كسياسة للتربية...)، وغيرها من الكتب والأبحاث والدراسات التي حاولت وضع اللبنة الأولى لسوسيولوجيا التربية كحقل علمي من داخل السوسيولوجيا.

هذا التخصص العلمي يدرس التربية أو المدرسة على حد سواء، على أساس أن التربية والمدرسة ظاهرتين اجتماعيتين لهما ثوابتهما ومتغيراتها. أي أن سوسيولوجيا التربية تدرس كل الظواهر المتعلقة بمجال التربية والتعليم والمؤسسة الدراسية في علاقة تامة بالمجتمع. ويعني هذا أن المدرسة تعكس محيطها الاجتماعي بشكل مباشر أو غير مباشر. ويتجلى التدخل السوسيو تربوي في موضوعات جوهرية أكثر دقة، ويتعلق الأمر بالمؤثرات الاجتماعية الخاصة بالتلاميذ ومستويات تدخلهم في العملية التربوية والتعليمية، والفاعلين التربويين، والشركاء الاجتماعيين والاقتصاديين، وكل من له علاقة بالتربية أو بالمدرسة، من أجل تحليل العلاقات والمؤثرات ذات البعد الاجتماعي، خاصة ما يرتبط بألية التفاعل الصفي أو خارج الفصل الدراسي.

يهتم علم الاجتماع التربوي بدراسة وتحليل أنماط وأشكال الأنشطة التربوية، المرتبطة بالمدرسين والتلاميذ والإداريين داخل المدرسة، ووصف الممارسات والتفاعلات، والعلاقات والأنشطة التي تؤطرهم. إضافة إلى دراسة العلاقات بين المؤسسة التعليمية وبين مؤسسات المجتمع الأخرى، كالأسرة، وجماعة الأقران، والمسجد، والإعلام، وجمعيات المجتمع المدني، وغيرها من مؤسسات التنشئة الاجتماعية. مع الأخذ بعين الاعتبار الظروف والشروط الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية والطبيعية التي تتأطر فيها المؤسسات المتدخلة.

ليست المدرسة مؤسسة معزولة عن التنظيمات الاجتماعية الأخرى، بل تربطها علاقات بنوية ووظيفية مع الأسرة والشارع والإعلام والجمعيات ومواقع التواصل الاجتماعي، إذ أن لكل هذه التنظيمات وقع واضح على شخصية المتعلمين وعلى تحصيلهم الدراسي، خاصة على مستوى منظومة القيم والمعايير الاجتماعية. ومن أجل الكشف عن مستويات تدخل كل البنيات الاجتماعية المؤسساتية في الظاهرة التربوية، وطريقة التطبيع والتنميط والتأثير الممارس من قبل النسق ككل يأتي علم اجتماع التربية للكشف عن التأثيرات الاجتماعية التي تؤثر في المستقبل الدراسي للأفراد؛ وميكانيزمات التوجيه،

والمستوى السوسيوثقافي لأسر المتدربين، وتوقعات المدرسين والإداريين والآباء والأولياء والمتابعين، وطريقة إدماج المعايير والقيم الاجتماعية من طرف التلاميذ، ومخرجات الأنظمة التربوية، والكفايات وعلاقتها بالمهن المقترحة.

أصبحت التربية موضوعا للدراسة السوسولوجية عن طريق الملاحظة والتحليل والتأويل والتفسير، من أجل محاولة فهم طريقة إنتاج وإعادة إنتاج العلاقات والتفاعلات الاجتماعية داخل جماعة القسم وبين كل المتدخلين، وبين المدرسة والمؤسسات الأخرى داخل المجتمع. فالمسألة لا تتعلق بالسر والوصف لمختلف الأحداث والوقائع، وإنما إبراز الجانب الوظيفي للتربية والمدرسية، وآلية التطبيع الاجتماعي، وتوضيح التباينات الحاصلة في التربية وعن طريقها، وأشكال التحكم والسيطرة التي تمارسها المدرسة في المجتمع. ويتعدى المنهج السوسولوجي الوصف إلى التفتيت والتحليل الرمزي لكل مكونات الظاهرة التربوية، من أجل محاولة استجلاء أبعاد ودلالات وخلفيات الخطاب التربوي، من خلال تفكيك الرموز والعلامات والأساليب والتقنيات.

سوسولوجيا التربية تتميز بالنقد لموضوعات والهياكل والتنظيمات التربوية المتدخلة، وبالتالي طرح السؤال الإشكالي على المضمون والوسائل والتقنيات والمخرجات، وكذا الاستراتيجيات والمقاربات المعتمدة، إنها رؤية للتفكيك من أجل إثارة الانتباه لمجموعة من الخلفيات الخفية، وبالتالي الاشتغال على موضوع بارد بمنهج ساخن. فقد يظهر لعامة الناس أن المدرسة مؤسسة للتربية والتكوين والتأهيل والتنوير فقط، بينما السوسولوجي بنظرته النقدية يكشف الأساليب الخفية والاستراتيجيات المدبرة عن قصد من أجل قولبة الناشئة وفق نمط مقصود من التفكير والفعل.

وهذا العدد (17) الذي تقترح مجلة كراسات تربوية؛ يأتي في ظرفية خاصة، من أجل إثارة مجموعة من الإشكالات حول قضايا سوسولوجيا التربية في مجالات تخصصية متنوعة، والتي بدورها تشكل صلب العملية التعليمية التعلمية، وذات تأثير واضح على ديناميات أدوار ووظائف المدرسة كؤسسة اجتماعية. وترى هيئة التحرير واللجنة العلمية للمجلة، في جميع العناوين المختارة، فرصة لطرح أسئلة جوهرية بمقاربة سوسولوجية منفتحة، تفتح المجال أمام الباحثين والمهتمين لإعادة التساؤل والبحث والتقصي من جديد في الهامشي والمنسي برؤية تحليلية جديدة.

العنف والتحويلات القيمية في الأسرة المعاصرة آليات الاحتلال الثقافي ومسارات الانحلال الأسري

أ.د. عبد الرحيم العطري

كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة محمد الخامس الرباط

ملخص:

تستهدف هذه العتبات كشف شروط إنتاج العنف داخل الأسرة المعاصرة عبر مساءلة صيغه وأبنيته وممارساته وامتداداته في المجال والإنسان. كما تروم تفكيك آليات الاحتلال الثقافي ومسارات الانحلال الأسري، من خلال التركيز على العنف المستورد، والذي يصير أفق اشتغال وبناء تركيب، تبعاً للتحويلات القيمية والمجتمعية التي يعرفها عالم اليوم.

فكيف ينبنى العنف المستورد؟ وكيف تشتغل فواعل الاحتلال الثقافي؟ وكيف تتمظهر وتنطرح وقائع الانحلال الأسري في مجتمعاتنا المعاصرة؟ وهل من إمكانات لتحيين الروابط الاجتماعية والحد من احتمالات العنف والعنف المضاد؟ ذلكم ما تشغل به هذه الدراسة، وتسعى إلى الإجابة عنه، باعتماد مقاربة نقدية، تنتصر لنمط تفكير علائقي، يحاول الربط بين السبب والنتيجة، والفائت والراهن، بغاية الفهم والتأويل والاستشراف.

الكلمات المفتاح: العنف، العنف المضاد، العنف المستورد، الاحتلال الثقافي، الانحلال الأسري، التحويلات القيمية، الأسرة المعاصرة.

Abstract:

These thresholds aim to uncover the conditions that produce violence within the contemporary family by examining its forms, structures, practices, and extensions in both space and human relationships. The study also seeks to deconstruct the mechanisms of cultural occupation and the trajectories of family disintegration, with a focus on imported violence, which becomes a framework for action and reconstruction in light of the value and societal transformations shaping today's world.

So, how does imported violence emerge? How do the agents of cultural occupation operate? How do manifestations of family disintegration unfold in our contemporary society? And are there any possibilities for revitalizing social links and reducing the probabilities of violence and counter-violence? These are the core questions this study engages with, aiming to answer them through a critical approach that adopts a relational mode of thinking—one that seeks to link cause and effect, past and present, with the goal of understanding, interpreting, and forecasting.

Keywords: Violence, counter-violence, imported violence, cultural occupation, family disintegration, value transformations, contemporary family

تقديم:

تشكل البنيات الأسرية في كثير من الأنساق، البيئة الحاضنة للنجاح أو الإخفاق، تبعا للأنظمة القيمة التي تطورها، وتحدد حالها ومآلها. إلا أنه في زمن "العنف السائل" و"تذير المجتمع"، باتت هذه البنيات مفتوحة على واقع من "اللاأمن الأسري" يكاد يبين في مسارات الانحلال والعنف والعنف المضاد، وهو ما يعد نتاجا طبيعيا لمسار طويل من الاحتلال الثقافي والتفكيك المتواصل لأساسيات الانتظام والتماسك الاجتماعي والتساند القيمي.

وعليه يمكن القول، بأن البحث في أشكال ومضامين "الاحتلال الثقافي والانحلال الأسري"، لكشف صيغ العنف والتحول القيمي، سيعتمد أربع عتبات مركزية تتوزع على مدخل مفاهيمي، ومسائل نقدية، ومحاولة في الرصد والتأويل، واستجماع وتركيب في المختم. وكل ذلك أملا في "استنوار الواقع" la mise en lumière وإنتاج المعنى، بصدد مرحلة مُربكة من تاريخ الإنسانية، يرتفع فيها "خطاب العنف" ضدا على مطلب السلام والعيش المشترك.

إن ما تعيشه الأسرة المعاصرة من ديناميات وصراعات وتدافعات، لِيَعُدَّ مدخلا مهما لقراءة التحولات المجتمعية الكبرى. فالمنظومات الأسرية تتحدد كبنية لإنتاج "الاجتماعي"، وكآليات لإعادة إنتاجه وبناءه من جديد، كما تتحدد كأدوات للهيمنة وتكريس الوجاهة والتفاوت، ما يبرر السعي الحثيث الذي يبديه مالكو وسائل الإنتاج والإكراه، من أجل "امتلاك" الحقل الرمزي وتبدير معطياته وعوائده. ولهذا يمكن القول بأن "البنية الأسرة" هي الفرصة والمشكل في آن، فمن الممكن أن تكون بيئة حاضنة للنجاح أو طاردة له، وصانعة لكل الأعطاب المجتمعية.

إلى ذلك كله تظل العلاقات الاجتماعية في رمزياتها مدخلا أثيرا لقراءة المجتمع وفهم دينامياته، فالعلاقات بين الأفراد والجماعات والمجتمعات هي التي تحتزن المعنى المبحوث عنه، خصوصا إذا ما تم تناولها من زاويتها التراتبية، فقراءة التراتبات الاجتماعية على مستوى الرموز والقيم والتصورات والبنيات والعلاقات والممارسات ومختلف أشكال ومحتويات الفاعلية الاجتماعية هو مفتاح الفهم، ومدخله الرئيس لقراءة تفاصيل المجتمع وتمحيص الإجابات وصناعة الأسئلة. ففي المجتمع، كما هو، وكما يقدم نفسه مترابا، توجد المعرفة وينتج المعنى. وعن طريق تناصات هذا المجتمع وإمكانات العلم الاجتماعي يتأتى تفسير كثير من علبننا السوداء.

إن حقيقة الواقعة المجتمعية، غالبا ما تكون نسبية، "إنها تتعلق بأحداث وبظروف ينخرط فيها العديد من الناس، إنها توجد في حدود أننا نتحدث عنها، فالوقائع هي مادة الآراء. والآراء ولأنها تكون

مستوحاة من مختلف المصالح ومختلف الأهواء، يمكنها أن تختلف بشكل كبير، ولكن ألا توجد أي واقعة مستقلة عن الرأي وعن التأويل؟⁽¹⁾. وعليه فإن البحث عن "شجرة نسب" العنف والاحتلال الثقافي الذي تعرفه الأسرة المعاصرة، يوجب العودة إلى الشروط السوسيوتاريخية لإنتاج العولمة والتحويلات القيمة واكتشاف مسارات التلاقح أو الصدام مع الآخر. فنحن "لا نعي الحرية ولا ضدها إلا في تبادلنا مع الآخر، وليس في تركننا على ذواتنا"⁽²⁾، فالوقائع الاجتماعية، توجب علينا هذا الانتباه إلى وجود الآخر، خطرا وأمنا في الآن ذاته.

أولا، الأسرة المعاصرة والتحويلات القيمة

هل ثمة ما يبرر الاستعمال المتواتر لتوصيف "التحويلات القيمة الكبرى"؟ ما حدود هذا التوصيف الذي يتردد على نطاق واسع، تعبيرا عن سياقات مجتمعية تحاول إضفاء المعنى على حالها ومآلها؟ وقبلما الذي تحيل عليه القيم؟ وما محددات التحول وممكناته؟

تستند هذه الأسئلة في طرحها واختبارها، إلى ما يثيره موضوع القيم والتحول القيمي أساسا من رؤى متقاطعة، على مستوى المفهمة وبناء المعطى السوسيولوجي، وأيضا على مستوى المقاربة والاشتغال، فالقيم كانت ولا زالت مثار نقاش وخلاف واختلاف، في مختلف الأنساق الإنسانية. ولعل هذه التعددية التفسيرية التي توجهها القيم، هي ما يبرر ضرورات التفكير في أبعادها وارتباطاتها بمجموعة من التحويلات التي تعرفها المجتمعات، اتصالا بالجوانب السياسية والمجالية والاجتماعية والثقافية والديموغرافية.

لهذا نسعى في هذا المستوى من النقاش إلى استدعاء مفهومي القيم والتحول القيمي، والانتقال بعدا إلى سجل التحويلات القيمة عبر استثمار نمط تفكير علائقي، يتجاوز القراءة الأحادية النظرة، إلى استحضار "التداخل الدلائلي" و"التناس الاجتماعي" الذي ييسم الواقع المجتمعي، فالتفكير سوسيولوجيا في القيم والتحول، هو بالضبط إمكان اشتغال على كثير من الديناميات التي تعتمل في ذات الواقع، مع التأكيد دوما على أن يهمننا، من الناحية السوسيولوجية، هو اللعب والرهان le jeu et l'enjeu في إنتاج وتدبير القيم في سياق الراهن.

إن الصراع الدائر اليوم، وفي كثير من الحقول المجتمعية، هو صراع وتدافع حول السلطة والمال والقيم، فثمة تدافعات مستمرة بشأن هذه المرتكزات التي تفيد في بناء المكائنت أو إلغائها، ومن الطبيعي

⁽¹⁾Hannah Arendt, La crise de la culture, Editions Gallimard, Paris. 1972. p.304.

⁽²⁾Hannah Arendt, La crise de la culture, Op. Cit, p.190.

ألا يكون الدخول في "لعبة" الصراع والتنافس، دوما مرتبها إلى صيغ وأبنية "واحدية" المصدر، فدوما هناك استحضر أقصى لاستراتيجية التوليف والترميق Montage et Bricolage في تدبير "الفعل والأداء الاجتماعي"، بالشكل والجوهر الذي يتكشف في الخطاطة التالية: "مؤسسات عصرية لكن بممارسات وتصورات وعلاقات تقليدية".

جدير بالذكر أن الأزواج والأضداد لا تتخذ معناها الكامل إلا في ظل وجودها التقابلي، ففي الضدية نفهم كل طرف، فالخير لا يفهم إلا من خلال الشر، والضوء لا تكتشف قيمته إلا من خلال تجربة الإظلام، والسيادة لا تحتبر ولا يعترف بها، إلا بشرط توفر العبودية، إنه التلازم التاريخي الذي يؤسس لفكرة الأزواج، فلماذا لا تستقيم هذه الأزواج إلا بانقسامها على نحو صدامي متوتر يتأرجح بين "الحد الكامل والحد المشوه"⁽³⁾

لقد بلور هيجل مفهوم الجدل انطلاقا من تقابل الأزواج التاريخية، فالجدل كمحرك للصيرورة المتحولة من العلاقات الصراعية بين الفكر والواقع، الظاهر والجوهر، الوجود والعدم، الذات والموضوع، السيد والعبد⁽⁴⁾، فالشيء لا يكون حيا في المنظور الهيجلي إلا إذا اشتمل على التناقض. وعليه يمكن القول بأن التقابلات والأزواج ليست معطى خاما فقط، بل هي مبنى يتعذر فيه الفصل بين العناصر، إنها تاريخية بالضرورة، تعبر عن تاريخ من الأداء الاجتماعي الذي يبرر كثيرا من الوضعيات الاجتماعية، مثما هو الأمر بالنسبة لقاموس التراتب الذي يتأطر عموما، بأزواج تقابلية، فذاتما هناك "أشراف ومشرفين" و"أعيان وعوام" و"خاصة وعامة" و"سادة وعبيد" و"كبار القوم وصغارهم"...

وفي سياق الأزواج التاريخية يمكن استحضر موضوعة القيم كتعبير عن أحكام وتفضيلات يتأتى عن طريقها الحكم على الأشياء، فالقيم تحيل عموما على "تفضيلات جماعية، تعتبر بمثابة قواعد للسلوك أو الكينونة ترتبط بمشاعر قوية، كما أن القيم لا تحيل على مثل تنطع إليها، بل لها بالأساس وظائف عملية، إنها تقود وتلهم وتوجه وتنص على أحكام وآراء وخيارات وأعمال فردية وجماعية"⁽⁵⁾. وبذلك يمكن القول بأن القيم هي مجموعة من المعايير والأحكام التي تتوفر للأفراد والجماعات، نتيجة للتفاعل والتنشئة والخبرات، وتصير ناطمة وضابطة للتصورات والتمثلات والمواقف والخطابات والممارسات، وهي تدل أيضا على مثل عليا أو اعتقاد موجه ومحدد للاستحسان أو الاستهجان.

⁽³⁾ ينبنى التصور القديم للعالم في الميثولوجيا اليونانية على تقسيم قائم بين الحد الكامل والحد المشوه، فالأول ينحد عند جزر الخالدات، والثاني ينتهي عند جزر الواق واق.

⁽⁴⁾ هيجل، فلسفة الروح، ترجمة: إمام عبد الفتاح إمام، دار التنوير، بيروت، ط2، 1980، ص.45.

⁽⁵⁾ مجموعة من الباحثين، تقرير الخمسينية، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، ص.157.

ويؤكد محمد سبيلا على أن القيم هي "مجموع المعتقدات والتمثلات والآراء ذات الصبغة الأخلاقية أو التوجيهية، والتي تتضمن تمييزات إيجابية (تفضيلات) أو سلبية (تبخيسات)، يجعلها تتحول إلى مبادئ حافزة وموجهة أو معايير سلوكية. تطل هذه التمييزات - التي يغلب وجهها الإيجابي (تفضيلات) على وجهها السلبي في معظم الأحيان - الأفكار والأشياء والعلاقات. وغالبا ما تكون ملاحظة القيم عسيرة لأنها غير معروضة للملاحظة المباشرة، بل تعبر عن نفسها إما من خلال السلوك اللفظي أو من خلال السلوك العملي"⁽⁶⁾.

تشتغل القيم، باعتبارها حقلا رمزيا، كبنية مُبْنِيَّة ومُبنِيَّة Structure structuré et structurante، فهي مُبْنِيَّة لأنها خاضعة لشروط البنية الاجتماعية التي ترتبط بها وتتقاطع معها، وهي مُبْنِيَّة من جهة ثانية، لأنها تسهم عمليا في انبناء وضعيات وعلاقات وممارسات وخطابات أخرى، في إطار تفاعلها مع معطيات البنية الاجتماعية. لهذا تبدو الحاجة إلى "عقل علائقي" أو "نمط تفكير علائقي" Mode de penser relationnel يمكن من تحليل الوقائع الاجتماعية في ظل نوع من "التشبيك العلائقي"، حيث يتم إرجاع كل شيء إلى شبكة متعددة من العناصر والمعطيات، مع الأخذ بعين الاعتبار، أن كل حركات أو سكنات عنصر من هذه العناصر، إلا تكون له تأثيرات مباشرة على مجموع مكونات الشبكة، بل إن حركاتها وسكناتها هاته، لا ترهن الحاضر فقط، بل تمتد إلى الحال والمآل في ثباته وتحوله، وتستند أيضا إلى الماضي في شقيه السانكروني والدياكروني.

إن علاقات المعنى التي تنتجها القيم والرموز والطقوس والرساميل تتجاوز الفردي إلى الجمعي في مستويات الفعل والتأثير، فلقيم دور بارز في إظهار العلاقات والسلط والمكانات التي يحوزها الفرد داخل الجماعة أو المجال، كما أنها تفيد كثيرا في بناء التوترات والتنافسات والتسويات، وبذلك تتحول الهندسة الاجتماعية أو المجالية أو العلامات المستعملة أو حتى التسميات والألقاب والإشارات دليلا إلى اكتشاف معنى ومبنى القيم ومدلولها الاجتماعي. فالمجتمع يتفاعل برساميله المادية والرمزية، وينبني ويتواصل بمنظومته القيمية، التي تدل عليه وتعبر عن هويته وثقافته، فكل مجتمع قيمه وسلمه القيمي الذي يحكم من خلاله على الأشياء، أو بالأحرى له أزواجه التاريخية المتأرجحة بين الحد الكامل والحد المشوه. إلا أن الثابت تاريخيا هو التغير المستمر لمنظومة القيم تبعا للتحويلات التي يعرفها المجتمع، فما يعرفه المجتمع من تحولات ديموغرافية وسياسية واجتماعية وتكنولوجية... لا بد وأن تكون له آثاره المباشرة على "سلم القيم". وبذلك نلاحظ ذلك التباين في التفضيلات والأحكام ما بين فترة زمنية سابقة

⁽⁶⁾ محمد سبيلا، في تحولات المجتمع المغربي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 2010، ص. 133.

وأخرى لاحقة، فما كان مرفوضا خلال ثمانينيات القرن الماضي، قد لا يلاقي نفس الرفض والتوتر في مجتمع اليوم، ثمة تساويات وقعت، فالمجتمع لا يوضع في صندوق ثلج.

من جهة أخرى يتوجب التأكيد على أن منظومة القيم لا يمكن أن تركز وتدعم و"صُنان" إلا بتوفر استراتيجيات متعددة المصادر والمنافذ، يحضر فيها التاريخي والسياسي والاقتصادي والثقافي، ويُستند فيها إلى المقدس، ويُستجد فيها بالماضي والحاضر، ويُعتمد فيها على الرمزي والمادي في آن، ما يبرر حضورية الأزواج والتقاطلات في تدبير المنظومة القيمية و"صيانتها"، وما يوجب أيضا الانتباه إلى أسئلة التحول في دينامياتها المفتوحة. وعليه فإن الأسرة المعاصرة تعد المختبر الحقيقي لإنتاج القيم و"تدويرها"، اتصالا بما يعرفه المجتمع من صراعات وتوترات.

إن البنية الأسرية، بناء على هذا الفهم، هي كل رمزي أو نظام رمزي، تشتغل فيها القيم والرموز على مستويات عدة، وبصيغ متباينة، من اللغة إلى اللباس، إلى الأحكام والتفضيلات، فالصور والألوان، ومختلف التفاعلات والإنتاجات والتواصلات، ما يجعل من الرمز "خطابا وممارسة" مختزلة لكل أبنية المجتمع. فالاجتماعي لا يوجد خارج الرمز، بل داخله ومن خلاله، لا باعتباره معانٍ ومبانٍ فقط، بل باعتباره محددًا لشروط إنتاج الرمز وضمان استدامته.

لا تكتفي الرموز والقيم، في أي نظام اجتماعي، بالدلالة على الأشياء والخطابات والممارسات وتمييزها، بل إنها تتعدى ذلك إلى إعادة إنتاجها، وتأسيس سلطتها، فللمرمز والقيم ثلاث وظائف على الأقل: تمثيل الواقع رمزيا، إعادة إنتاجه اجتماعيا، وتكريس سلطته رمزيا وماديا. وبالطبع فإن القيم لا يمكنها، ولوحدها، استدماج وتصريف هذه الوظائف، فلا بد له من تفصلات مع حقول أخرى، تمنحها القدرة على إعادة إنتاج الواقع وتبرير سلطته. ذلك أن البنية الأسرية في المجتمع المعاصر هي أشبه ما تكون بمثابة "نص مفتوح" لا يدرك إلا من خلال التعبير عنه رمزيا. والقيم تحديدا تعد أحد أوجه هذا التعبير، فالقيم واقعة ثقافية تؤثر على رمزية المجتمع، وعلى تاريخ من القيم والمعايير التي تم التواضع عليها، فباتت تستعمل بشكل تكراري مضبوط ومنمط اجتماعيا. ومن خلالها يمكن تحديد المقبول والمرفوض اجتماعيا، في إشارة إلى "قانون اجتماعي" ملزم ومؤثر في بناء وصياغة الوضعيات الاجتماعية.

عندما يحتل الفرد مكانة معينة في المجتمع أو يمارس دورا اجتماعيا ما، فإنه يكون منتشيا بالأساس إلى بنية اجتماعية تتأطر بنسق من المعايير والقيم والقوانين، وهو ما يفرز في النهاية سلوكا اجتماعيا وسياسيا يظهر به وعليه صاحب هذه المكانة أو الدور. وبالطبع فإن اليومي يتأطر بذات النسق المحدد للفعل الاجتماعي. وهو ما يجعل الفرد في اليومي تصدر عنه أنماط سلوكية متنوعة تنضبط لنظم اجتماعية

صارمة، فالفرد عبر "يوميته" يؤسس لجملة من الطقوس التي هي بمثابة آثار يتركها خلفه ويَسِم بها المجال⁽⁷⁾، فالانتماء إلى اليومي والحضور فيه، لا يكون "عابرا" أو بلا أثر، إنه مرور دال وفاعل، يترك آثارا، ويوجب أداءً معينا يكون "منمطما" بفعل تأثيرات وقواعد اجتماعية ضابطة.

لكن صرامة القواعد الاجتماعية التي تُوَظَر اليومي الأسروي مثلا، لا ينبغي أن تقهّم دوما من خلال مستوى الضبط والإلزام، بل تقهّم أيضا من داخل مقترب "الاحتلال الثقافي" الذي ينتج بعدا "الألفة" والاعتيادية. وبهذا المعنى "يمكننا أن نعتبر الحياة اليومية، في جانبها السكوني على الأقل، إدماجا متوصلا تنتج بالتدرج الألفة، أي ألفة الأشياء والناس وألفة المحيط والمشاهد والأماكن وألفة العوائد والعادات والتقاليد"⁽⁸⁾ ومختلف "الاحتلالات الثقافية" التي تتسرب إلى آليات إنتاج "النظرة إلى الكون".

يقول مافيزولي بأن هذا "الضبط" يمتد إلى الوقت الحر والحياة الجنسية واللغة والاستهلاك، فلم يعد الأمر متعلقا بتحقيق فوائد حسم فيها تماما على كل مستويات الحياة اليومية، بل أصبح يتعلق بدمج الأفراد وحياتهم في تنظيم مؤطر ومجرد قليلا. وبالطبع فإن هذه السيرة من ضبط اليومي وإعادة تشكيله سوف تؤدي إلى الانخراط في "امثالية اجتماعية" أو في "انقياد جماعي"⁽⁹⁾، والتي تعبر عن الحاجة إلى إقامة علاقات اجتماعية أو إلى التجذر الاجتماعي. وهو ما يؤكد أن المنظومة القيمية مؤثرة بقوة في تحديد البوصلة الاجتماعية للأفراد والجماعات، باعتبارها اعتقادات موجهة تعمل على تقعيد الفعل الاجتماعي وتوجيهه نحو خياراته وممكناته، فالقيم هي التي تحدد التمثلات والمواقف والاتجاهات. ولهذا يتوجب البحث المستمر في تعبيراتها وتحولاتها، أملا في إنتاج المعنى وإضافته على الواقع.

ثانيا، العولمة والعنف المستورد

إنها مجتمعات الخطر والمخاطرة التي أهدتنا إياها النيوليبرالية المتوحشة، وقادتنا إليها التفكيكات والتذريرات المتواصلة للرباط الاجتماعي ولكافة أشكال وبنيات التضامن والتعاقد الجمعي. إنها ذات المجتمعات، التي تعرضت، ولأسباب تاريخية وسياسية واقتصادية صرفة، للمزيد من التهجين والمسخ والاحتباس القيمي، وأنتجت في النهاية "مسخا إنسانيا" هشا، لا يصمد طويلا أمام اختبارات الجوائح

⁽⁷⁾ ميشيل مافيزولي، في الحل والترحال: عن أشكال التيه المعاصرة، ترجمة: عبد الله زارو، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ط1، 2010، ص.83.

⁽⁸⁾ ميشيل مافيزولي، في الحل والترحال: عن أشكال التيه المعاصرة، ترجمة: عبد الله زارو، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ط1، 2010، ص.96.

⁽⁹⁾ Michel Maffesoli, L'ombre de Dionysos, Editions des Méridiens, Paris, 1982.p.39

والأوبئة، بل يكشف سريعا عن الجانب المخفق والبائس المتأصل في أعماقه، والذي يستيقظ فيه الوحش، ويموت فيه الإنسان. "فمجتمع الاستهلاك والتواصل هو مجتمع مفرط في الحدأة، وسيستكمل تدمير الماهيات، ذلك أن هذا المجتمع ليس سوى حركة طويلة من خيبة الأمل والتمزقات"⁽¹⁰⁾.

يوما ما شَبَّهت "ساسكيا ساسن" العولمة بـ"حصان يصول بقوة وسرعة متعاضمة"⁽¹¹⁾، ولا يترك حتى لِقَادَتِهِ ومُلاَكِيهِ الفرصة لتخمين المآلات المخطط لها قبلا. فالأطروحة المؤسسة للخطاب العولمي تنبني على "تنميط" الشعوب وإخضاعها لمنطق واحد وهو الرأسال، وهو ما ينكشف في مسالك الإفراط في التَقْنَنَةِ وتَدْرِيرِ المجتمع ونفوذ الميديا وهيمنة سلطة المال، ما يقود نهايةً إلى اللامساواة واللامساواة، ويؤجج بعدا ممكنات الرفض والاحتجاج. ذلك أن "التدفقات العالمية لرؤوس الأموال والمهاجرين والبضائع والتقنيات ومعلومات الثقافة هي من السعة والتعقيد، بحيث لا يمكن لأي فرد أن يتمثلها بكيفية ملائمة"⁽¹²⁾.

لربما لم يتوقع "المنتصرون" لعولمة الرأسال، من آل الليبرالية المتوحشة، أن تحون العولمة نصها الأصلي، وأن تنتقل من سيرورة اقتصادية صرفة، إلى سياق تحولي يتضمن انتقال الأفكار والمشاعر والاحتجاجات. فمن الشيلي إلى هونغ كونغ، وتحديدًا من الأقصى إلى الأقصى، ليس هناك من دليل إلا على انهيار الحواجز والفروقات بين المحلي والكوني، في مستوى رفض "الحكرة" والمطالبة بالعدالة والحرية والكرامة. لقد أكدت النصوص المبشرة بخيرات العولمة، على أن تراجع الجمعي وبروز الفرد واتساع المجال العمومي، كلها عناصر دالة للتأكيد على أن العولمة بخير، وأنها ستقود المواطن إلى الإفادة من ثمرات الحرية والمساواة والكرامة. لكن الثابت اليوم، ومع جائحة كورونا، هو أن العولمة لم تصدق كل نبوءاتها، ولم تقد الإنسانية إلا إلى مزيد من التقننة والتسليع والتنميط، وهو ما يشكل تهديدا وتحورا للمحلي. ذلك أن خطاب "ثقافة العولمة، هو في جوهره دعوة لتثبيت اقتصاد العولمة، أو بعبارة أخرى عولمة الاقتصاد"⁽¹³⁾.

لقد شكلت العولمة مسارا تحويليا في تاريخ المجتمعات، فهي تعبر سيرورة/صيرورة اقتصادية وثقافية في الآن ذاته، على اعتبار أنها تتضمن نمط عيش وأسلوب تفكير، يستدج رؤية للكون تترجم في خطابات وممارسات، تروم تحويل المحلي إلى كوني. فالعولمة تتوكل على ثلاث مستويات على الأقل، وهي الفعل

⁽¹⁰⁾ آلان تورين، نقد الحدأة، ترجمة: عبد السلام الطويل، مراجعة: محمد سيلا، أفريقيا الشرق، البيضاء، 2010، ص. 274.

⁽¹¹⁾ Saskia Sassen, Elements for a Sociology of Globalization, Norton, 2007, P.25.

⁽¹²⁾ جان بيير فارني، عولمة الثقافة وأسئلة الديمقراطية، ترجمة عبد الجليل الأودي، دار النشر الملتقى، مراكش، 2003، ص. 93.

⁽¹³⁾ عزيز لوزق، العولمة ونفي المدينة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 2002، ص. 27.

الاقتصادي والبعد التكنولوجي والاجتماعي، فضلا عن هيمنة الرأسمال وحساسيته في تدبير وتقرير المصائر والأحوال. وإذا كان العولمي في الأصل، يتحرك ويشغل وفق آلية التخرج، بمعنى العودة والارتباط إلى الخارج، فإن المحلي، ينبنى على آلية التداخل، بعوده المستمرة إلى الداخل، فنحن هاهنا أمام حيز جغرافي وثقافي وهوياتي حابل بالرمزية والتاريخية، فيا العولمي، وباعتباره واقعا ومتخيلا، فإنه يعبر عن الآخر واللامجال واللامرجع واللائناء.

لقد أعادت الجائحة فكرة العولمي والمحلي إلى الواجهة، ما جعل التفكير فيهما، تفكيراً في اللاتقيين، ودعوة إلى التساؤل عن إمكانات اللقاء والحوار بين الأنا والآخر، بين هنا وهناك، بين المحلي والكوني. فلا ينبغي أن ننسى أن كل عولمي إلا وله جذر محلي، وأن العلاقة بالمحلي هي علاقة سياقية لا تتعلق بسلم أو فضاء، وإنما تمتد إلى كل شعور بالحميمية والقرب والهوية والمعنى.

لأجل تجاوز الصراع القائم بين العولمي والمحلي، أبدع اليابانيون مفهوماً تركيبياً وهو "العولمحلية"⁽¹⁴⁾ glocalisation والذي يعطى الاعتبار للعولمحلي le glocal، في إطار الخصوصية العولمية والعولمة الخصوصية، وقد تبلور هذا التخريج في مستويات التفاوض الفلاحي بين التقنيات الحديثة والمعارف التقليدية، فالملبوس برأيهم، هو العمل باستمرار على إنجاز توليف بين المحلي والعولمي، على أساس التكامل لا التنافر. وعليه فلا بد من التأكيد على أن العولمة، وإن كانت قد بشرت بنهاية الصراع، وبناء مقتضيات التعايش بين "المحليات" و"الهويات"، فإن الجائحة، جاءت لتؤكد "محدودية" خطاب "الارتياح" الذي روجت له العولمة طويلاً، كما جاءت لتؤكد على مبدأ الاهتمام بالجواني والمحلي والجزئي والهامشي، لأجل فهم السرديات الكبرى وإنتاج المعنى بصدها. فالبحث مثلاً عن "شجرة نسب" العنف الإيديولوجي في عالم اليوم، لا ينبغي أن ينحدر عند الصراعات الجيوستراتيجية وتحولات "السوق الدينية" وحسب، ولكنه موضوع سوسيوأنثروبولوجي، يوجب العودة إلى سلاسل مفاهيمية وموضوعاتية صغرى وكبرى، تتعلق بتاريخ "الصراع على الكلام باسم السماء" وتصريفات هذا الصراع في التجارب الدينية، وانعكاساته في جزئيات المعيش اليومي.

تعيش البشرية ومنذ الثورة الصناعية الرابعة على الأقل، "انتقالاً" دالاً في البناء الثقافي للإنسان، فقد انتقلنا من سجل "الإنسان العاقل" homo sapiens إلى سجل "الإنسان المتصل" homo connectus أو "الإنسان الرقمي" homo numericus، والذي انضافت إلى أعضائه البشرية "جملة من التقنيات والآلات" التي تقوي من اتصاله وانفصاله في الآن ذاته. فلم يعد الإنسان محتاجاً لدرع أو

⁽¹⁴⁾ Saskia Sassen, La ville globale : New York, Londres, Tokyo, Editions Descartes et Cie, Paris, 1996.p.152.

سيف كما في المجتمعات القديمة، ولم يعد في حاجة إلى تيممة أو تعويذة للتفاوض مع السحر والمجهول والقوى الما فوق طبيعية، كما في عصور أقدم. بل بات الإنسان المتصل محتاجا إلى هاتف نقال وعصا السيلفي وشريحة إلكترونية وحاسوب وجدران للتغريد واللايف وفلتر الصور، تماما كما هو الأمر في مواقع التواصل الاجتماعي. فقد أثرت التكنولوجيا والعصر الرقمي على أنماط الحياة، وتحولت الصورة بذلك إلى خطاب مستقل بذاته، وصولا إلى "ثورة الأنا"⁽¹⁵⁾.

لنعترف بأن الممارسات العنيفة ليست إلا ممارسات انتقامية يرد بها الأفراد في مجتمع ما، على ما يستهدفهم من تهديد وإقصاء، كما أنها تعبر عن "سوء تدبير" لإشكالية الحوار بين مكونات المجتمع، فعندما يسود الصمت بين هذه المكونات، فإن "الاحتراب" والعنف لا ينتهيان، وإنما يتحنيان الفرص للظهور، وهو ما يلاحظ في أشكال "العنف السائل" الذي تعرفه المجتمعات المعاصرة، ومن داخل الأسرة أساسا.

ثالثا، سياقات "التدوير" و"الرقمنة"

لقد حشرتنا الليبرالية المتوحشة قسرا في سياق المزيد and more الذي يجعل مئًا كائنات استهلاكية مرتبطة بالسوق ومنفصلة عن الواقع، بحيث لا ننتهي من "التبضع" والتمظهر الاقتصادي، في إلغاء تام لباقي أبعادنا الإنسانية والقيمية الأخرى، لقد حولنا سياق المزيد إلى "أرقام" تُستغل وتُستعمل في مضاربات البورصة والحروب والصراعات الهوياتية القاتلة، صرنا كفتران تجارب، لا هم لها سوى التسابق نحو تملك المزيد من التقنية والثروة والسلطة والنفوذ، كل بطريقته التي تحيل على انتائه المراتبي وخياراته الرمزية والمادية. والنتيجة في النهاية، فردانية معيبة وأنانية مقبنة في خدمة المزيد من الاستبداد و"التنقيذ" (من النقود) والتفكيك المستمر للرباط الاجتماعي.

وعليه فإن "إنسان/منتوج" سياق المزيد الذي كان منفصلا عن أسرته بسبب عبودية العمل ورأسمالية الكوارث، سيجد صعوبة بالغة في التأقلم مع هذا الوضع الجديد، فقد كانت الأسر قبلا، عبارة عن مؤسسة بيولوجية فندقية تختص في الإنجاب وتوفير المأكل والمركد لا غير، كانت مجرد أرخبيل من الجزر المتناثرة، حيث كل فرد مسافر زاده خيال النت وجنون الاستهلاك وتشظيات الأنا. "ذلك أنه بانفجار الصورة وتفجيرها لما حولها، تغير المشهد الفكري الذي تعودنا عليه من النقيض إلى

⁽¹⁵⁾ إلزا غودار، أنا "أوسيلفي" إذن أنا موجود: تحولات الأنا في العصر الافتراضي، ترجمة سعيد بنكراد، المركز العربي للكتاب، الدار البيضاء، 2019، ص. 12.

النقيض⁽¹⁶⁾، وبالطبع فزمن المزيد، هو زمن الصور والأيقونات والعلامات، التي باتت ترهن اليومي وتحدد أشكال وأنماط العيش.

إن العولمة لم تؤد فقط إلى "تحويل" الأدوار التاريخية للأسرة المعاصرة، بل إنها سمحت للأفراد بإشباع احتياجاتهم الأساسية، خارج حدود الأسرة، وصارت تقدم "خدمات" وإشباكات، كانت إلى حد قريب تتكفل بها الأسرة والعلاقات القرابية المتصلة بها. فواقع التواصل الاجتماعي واستعمالات الأنترنت، صارت بديلا عن اللحمة الأسرية والقرابية، ما أنتج واقعة "أرضية الصمت" the silent ground في الأسرة وغيرها من الفضاءات العامة. فكما تكرست العولمة وانتصر الاقتصاد على الفكر، كما ضعفت العلاقات بين الأفراد، وأصبح المجتمع أكثر "تذريرا". وكلما تعمق الاحتلال الثقافي زادت احتمالية تقلص وضور أدوار الأسرة المعاصرة في بناء القيم الإيجابية، وهو ما يضعنا أمام احتمالات أخرى للعنف والعنف المضاد.

الأكد أن الاحتلال الثقافي للأسرة المعاصرة، لا يتم بين عشية وضحاها، ولا يتوكل على عنصر واحد، وإنما هو حاصل تاريخي لجملة من البنيات والانتظامات والتحويلات، التي تتسرب عبر الإعلام والصورة والثقافة والتلاحق والصراع والتسوية. والتي تستند في الأصل إلى "نظام العولمة" الذي يستهدف "تتميط" العالم وفق نموذج واحد وحصري، وعليه فكما تزايدت إمكانات العولمة، كلما ارتفع احتمال التفكك الثقافي، للمجتمعات المهشة، وكلما كانت التحويلات القيمية في مستوى مرتبك ومثير للقلق. ذلك أن العنف الذي يلوح في البنى الأسرية، من قبيل العنف ضد الأصول أو العنف الزوجي مثلا، ما هو إلا ترجمة حقيقية لهذا الاحتلال الثقافي الذي أنتج "تفككا" و"تذريرا" استنادا في البدء إلى ديناميات العولمة و"سوء تدبير" العلاقة بين الهوية والغيرية.

إن دينامية التحول هاهنا، لا تقتصر على البنية الأسرية فقط، بل تمتد إلى كافة ألوان النشاط والفعالية الاجتماعية التي تعتمل في رحاب المجتمع، فالتغير الاجتماعي، وكما يقول غوي روشي، "هو كل تحول ملاحظ في الزمان، يلحق، بطريقة لا تكون عابرة، بنية وسيورة النظام والبناء الاجتماعيين"⁽¹⁷⁾. فالأسرة التي تفقد وحدتها التقليدية وأسسها القيمية، تجعل أطفالها وكل المنتسبين إليها، فاقدين للبوصلية الأخلاقية، و"ضحايا" محتملين لما كينة العولمة والرأسمال والاحتباس القيمي، وبذلك يمكن القول بأنه

⁽¹⁶⁾ ميشيل مافيزولي، تأمل العالم: الصورة والأسلوب في الحياة الاجتماعية، ترجمة: فريد الزاهي، منشورات المعهد الجامعي للبحث العلمي، الرباط، 2005، ص. 194.

⁽¹⁷⁾ Guy Rocher, Introduction à la sociologie générale: Le changement social, Tome3, Editions H.M.H. paris. 1968. p.22.

عندما يتحقق الاحتلال الثقافي، وترتبط العلاقة مع الأصول الهوياتية، يلوح الاقتران في السلوك والمعايير، ومجمل أنماط العيش، والنتيجة عنف وعنق مضاد، تختبره الأسرة أولاً، لينسحب بعدها على باقي المؤسسات المجتمعية.

سيؤدي الانتقال المجالي من القرية إلى المدينة إلى تغيير في أنماط العيش، وصيغ إنتاج الاجتماعي وتديرو واستعماله. كما أن التحولات التي عرفتها الأسر بسبب الانتقال من الأسرة الممتدة إلى الأسرة النووية، وتراجع الأبعاد الجمعية لصالح الفردنة و"تذير المجتمع" atomisation، ستؤدي بدورها إلى إحداث تغيرات جوهرية في الفعل الاجتماعي. فالاتجاه اليوم هو "تذير المجتمع" وتحويل أفرادها إلى مجرد ذرات منفصلة عن بعضها البعض، وإن ارتبطت وتفاعلت، فإن محددات اللقاء هشة ومرشحة للانفصال.

إن تذير المجتمع يقوم على أساس الدفع بالفردنة إلى أقاصيها الممكنة، حتى يتحقق التفكيك لمختلف البنيات والعلاقات والأدوار والمكانات، فلا تقابل بعدا إلا أفرادا منفصلين عن ذواتهم وعن جماعاتهم، وعن مجتمعهم، يأكلون تحت سقف واحد، وفي مطاعم واحدة، ولكن تفصلهم جدران سميكة و"لا مرئية". فالتذير يتأسس على تفتيت وتهجين الرابط الاجتماعي، والحد من فعاليته في بناء اللحمة وتأكيد الانتفاء الجمعي، وهو أمر ينجم عن تداخل عوامل متعددة، تلعب فيها "رأسملة المجتمع" و"تقننة" و"تشيئة" دورا أساسيا في إعمالها، هذا فضلا عن باقي العوامل التاريخية والديموغرافية والقيمية والاجتماعية والسياسية الأخرى.

كما أن "تنقيد" العلاقات الاجتماعية، وتحويل النقود إلى عامل أساس في بناء معادلات هذه العلاقة، ولو داخل الأسرة، كان سببا في تقوية هذا الربط، فالالاقتصاد العائلي ما عاد كذلك، والأبناء الذين كانوا يشتغلون بالبحر، صاروا يطالبون بأجرة، أو يرفضون العمل بالزراعة والرعي العائلي، مفضلين العمل المأجور في أماكن أخرى. هذا التنقيد سيسهم في اختفاء كثير من التضامات والتعاقدات الفلاحية وتحويل كثير من القيم والتمثيلات الجمعية لصالح بروز فردي يجعل من المصلحة الشخصية أولوية الأولويات. إنه منطق التوليف Montage والترميح Bricolage الذي يعمد فيه الفاعل الاجتماعي إلى استدماج كثير من القيم والممارسات والخطابات المتعددة الانتفاءات في متن واحد، إنه إعادة إنتاج ممكنة لعصرنة المؤسسات وتقليدية العلاقات، حيث يبدو الفاعل منتصيا إلى سجل عصري من الناحية المؤسسية، ومشتغلا فيه ومن داخله بأدوات وتمثيلات وعلاقات تقليدية.

لا بد من التأكيد على أن التحولات التي عرفتها الأسرة المعاصرة، وعلى أكثر من صعيد، وذلك في مستوى البنيات ووسائل الإنتاج المادي والرمزي والعلاقات والتصورات والقيم. إنما هي تحولات لا تلوح بطعم القطيعة مع الفائت، إنها تضمّر وتعلن الامتداد والاستمرارية. فهي تتراوح دوماً بين سجلات فائتة وراهنة وأخرى لاحقة، بالشكل الذي تضيّع معه كل محاولة للحسم في ترتيب ونمذجة الواقع، فنحن لا نعي في كثير من الأحيان، هل يتعلق الأمر بممارسات ومؤسسات عصرية أم تقليدية؟ وذلك بسبب التداخل والتعايش الذي يفرضه منطق التحول هذا.

تصير محطة "الما بين" l'entre deux الأكثر استفزازاً وإثارة للاشتباك و التساؤل المعرفي، ففي "الما بين" نعيش الخروج والدخول في الآن، نختبر كل الثنائيات الممكنة، ونعي جيداً ما تعنيه الفواصل والقطائع. فلا القيم التي نشغل بها وزتكّن إليها تعلن صراحة الانتماء إلى سجل عصري، كما أنها في الآن ذاته لا يمكن ترتيبها تماماً ضمن متن تقليدي، ثمة انشدادات مستمرة إلى الفائت وانجرارات متواصلة إلى الراهن أو القادم، ما يسبب لنا في كثير من الأحيان عسراً في التوصيف والنمذجة.

إن التحولات الاجتماعية والقيمية أساساً لا يمكن النظر إليها على أنها تحولات تعتل بعسر القطيعة وتنطبق عليها واقعة "الانتقال المعاق"، إنها لا تمهد للانغمار في مسارات جديدة من التحول لا تمت بأية صلة القائم سلفاً من الأوضاع والممارسات، إنها تحولات مبهورة بجينات البدء والامتداد، تتم داخل منطق الاستمرارية وإعادة الإنتاج والتكريس، بل إنها تصير أحياناً مجرد تغيرات على مستوى الشكل لا المحتوى. ولهذا يفهم جيداً كيف تتعايش أنماط وممارسات عدة ومتناقضة أحياناً داخل نفس النسق، ودون أن تسبب في إثارة أي ارتباك على مستوى الاستمرارية.

لقد أفضى "انتصار الاستمرارية" على التغيير إلى "تسييد" واقع من التوليف والترميق يتأسس على استدماج واستدخال قيم وممارسات متناقضة من حيث البدء والانتماء "السجلي"، حيث يتمازج التقليدي مع العصري، ومن غير أن يؤثر على فعالية النسق، ما يؤسس ويجذر باستمرار لخطاطة "المؤسسات العصرية في ظل علاقات وقيم تقليدية". فالأفراد، في هذا السياق، يجيدون "لعبة التوليف والترميق" التي تستدعي الاشتغال بالمتاح في تركيبه وتناقضه، فضمّنون الأداء الاجتماعي/القيمي يتأسس على تعدد في المرجعيات والاختيارات والانتماءات، فالفرد تراه منتصراً للقبلية، ومنخرطاً في مؤسسات الدولة العصرية، ومدافعاً عن التعددية السياسية، وداعياً إلى التصويت لصالح "ولد القبيلة"، ومحكراً للمقدس، ومدبراً للمدّنس، معتقداً في العلم، ومضمرّاً لاعتقاد آخر في السحريات، وكل ذلك يتم وفق تعايش مستمر يعتمد التفاوض والتوفيق والتوليف.

وفي هذا الصدد يقول المختار الهراس بأنه "إزاء هذا الواقع لا يجد المغربي من سبيل أمامه، سوى اللعب على حبلين في آن واحد: حبل المؤسسات الدولانية العصرية، وحبل المؤسسات القبلية التقليدية، عل وعسى أن يربح في هذا الجانب ما خسره هنالك"⁽¹⁸⁾. إن التوليف والتميق، كفعالية أساسية في تدبير المنظومة القيمية لعلاقتها وممارستها داخل الأسرة المعاصرة، تظهر على أنها ممكن لانبثاق عوامل القطيعة والحلول الوسطى بجانب عوامل النظام وإرساء التقليد. فما يحدث من صراعات وتنافسات بين سجلي التقليد والعصرنة، لا يعبر دوما عن هدف إلغائي يراد منه الانتهاء من سجل لصالح بروز الآخر، بقدر ما يدل على أسلوب تدبير يزواج بين السجلين، ويفيد من أسسهما المادية والرمزية في بناء الوقائع الاجتماعية وتأسيس منطق التغير داخل الاستمرارية.

هي "سوق رقمية" في البدء والختام لا تُشكل فيها إلا أرقاما وزبائن وحسابات، تفيد في الرفع من أسهم المضاربين، تُحتزل فيها في حدود صور وأيقونات، وتُساق فيها إلى ما تقتضيه التطبيقات الصادرة عن أبطرة الشبكة، فلا تقدر على الفكك من أسر الافتراضي ولا من سحره الذي يعيدنا إلى أزمنة الدهشة والابتداء، حيث لا سبيل إلا التعلق بالقوى المرئية واللامرئية لتفسير العالم والتفاوض مع ألغازه، ذلك ما يحدث لنا اليوم أمام "ديكتاتورية التكنولوجيا"، بحيث لا نجد بدا من الإذعان لمواقعها وتطبيقاتها، من فرط الخوف والجهل والتطير والألم أو الأمل. نحن نسير إذًا في درب مظلم من الانقيادية الرقمية، حيث لا سلطة إلا للرقمنة التي تحتاح القيم والمشاعر والمواقف والفئات والراهن والقادم، في نوع من الاستعمار الذي يسرق منا القدرة على الفعل وصناعة القرار.

فالعنف السائل في أبنية الأسرة المعاصرة، وما يتصل به من تحولات قيمية، هو نتاج مركب لآثار العولمة والرقمنة المفرطة، فضلا عن باقي العوامل التاريخية والاقتصادية والثقافية الأخرى. فقد أنتج "الاستعمال المعيب" للتكنولوجيا جملة من الوقائع التي ساهمت في "تفكيك" البناء الأسري وتكريس واقعة الاحتلال الثقافي المفضي إلى الانحلال الأسري، تماما كما هو الأمر بالنسبة للعلاقات الجنسية الافتراضية والعنف الإلكتروني والأفلام الإباحية والانحرافات الجنسية. وبالطبع فإن حصاد المهشيم لهذه "العولمة" والرقمنة التي تجعل من صناعة الجنس رهانا مركزيا، لا بد وأن يؤدي ثمنه الأبناء الذين باتوا عرضة للعنف والإيذاء والاستغلال والابتزاز والتشهير، كضحايا محتملين للجرائم الإلكترونية، والذين يتحولون بعدا إلى منتجين للعنف الرقمي، جراء التعرض المستمر لعنف الصور والمشاهد والقيم والأفكار، ذلك أن كل عنف، إلا ويستتبعه عنف مضاد.

⁽¹⁸⁾ المختار الهراس، ملاحظات حول التقليد والتغير في المجتمعات العربية، مجلة الوحدة، السنة الخامسة، الرباط، العدد 57، يونيو

إن ما نعاينه من عنف لدى الأطفال واليافعين داخل الأسر والمدارس والفضاءات العامة، والذي ينتقل من اللغة إلى السلوك والتمثل والتفاوض مع الواقع، ما هو إلا نتاج طبيعي لما تم تشريعه لهم من صور وممارسات عنيفة، عن طريق الأنترنت والتلفاز وباقي أدوات الاحتلال الثقافي، التي تمتد إلى الملبس والمأكل ومختلف أنماط العيش. لا بد من التأكيد في البدء على أن الأسرة المعاصرة، وبسبب آليات الاحتلال الثقافي، باتت تعرف أنا مجموعة من التحولات القيمة التي تمتد بتأثيراتها إلى مجموع العلاقات والممارسات والتفاعلات بين الأفراد والجماعات، وفي هذا السياق تحديداً، يمكن أن نفهم "الانقلابات" التي تحدث على مستوى الأسرة، كلما تعلق الأمر بمحاولة لتدشين الاستقلالية من طرف الأبناء. فالتأثير أيضاً في سياق هذه التحولات هو أن الأسرة باتت مجرد مؤسسة بيولوجية تختص في الإنجاب وتوفير المأكل والمركب. وهو بالضبط سجل الأسرة الفندقية، التي تفقد يوماً بعد آخر وظائفها الأساسية. وفي اللحظة التي يريد فيها الأبناء الخروج من رحم الأسرة، ترتفع لغة المنع وليس الحوار، وينطلق الاتهام والافتراء المضاد، وتتقوى دائرة الشك والتخوين، فالطرف الأول يتهم الأبناء بقلّة الخبرة والترفور، فيما الثاني الذي هو الأبناء يتهمهم بأنهم لا يفهمون حاجيات الشباب ويميلون أكثر إلى السلطوية. يحدث ذلك كله، دون أن يطرح السؤال بصدد شروط إنتاج "الاحتلال الثقافي" و"الانحلال الأسري" وضرائب "العنف المستورد".

إن الانتقال من الزمن الواقعي إلى الأزمنة الافتراضية، حيث العناوين والمواقع الإلكترونية، لا يحتمل عبوراً هادئاً وسعيداً خصوصاً في ظل هذا الهنا والآن، فدخل الإنترنت إلى زمنية الأسرة المعاصرة لم يكن دخولا وانتشاراً مأموناً العواقب، فثمة ضرائب وفواتير مدفوعة كرها من نسقنا القيمي وعلاقتنا الاجتماعية واثباتنا وهوياتنا. فالأسرة استعاضت في كثير من الأحيان عن التواصل المباشر والحميمي بتواصلات إلكترونية، قد تؤسس وقد تحطم الرابط الاجتماعي تبعاً لبنية الإرسال والاستقبال. فبسبب الأنترنت يمكن القول بأن مؤسسات التنشئة الاجتماعية انضاف إليها مكون باصم ومفصلي، وهو بالتحديد الزمن الإلكتروني. فما ينفقه الأفراد من حصص زمنية في الإبحار عبر مواقع النت، أكبر بكثير مما يمضونه من أوقات في باقي المؤسسات والبنيات المجتمعية، خصوصاً مع تراجع المفاعيل التربوية لمؤسسات أخرى كالأسرة والمدرسة. فالأنترنت باستعماله المعطوب لا السوي، ساهم في إحداث جملة من الانقلابات القيمة، كما أنه أدى إلى توسيع دوائر ثقافة الجاهز على حساب مساحات النقد والسؤال، وأنتج في مستوى العلاقات ملامح من الانعزالية بالإضافة إلى أعطاب نفس اجتماعية أخرى، متصلة بالعنف والاعتراب والانعزالية في زحمة التجمع

ذلك أن مفهوم الكائن الإلكتروني يواصل تجذير مكانته في صياغة التمثيلات والعلاقات والممارسات على حساب الكائن الاجتماعي، فالإنسان اليوم لا يتحقق انتباؤه في كثير من الأنساق إلا بفضل رساميل إلكترونية تتوزع على "صبيب نت" و"قن سري" و"شخصيات وأسماء مستعارة" و "بريد إلكتروني" ونصوص مترابطة ومدونات...، بمعنى أن الحضور الإلكتروني والافتراضي هو ما يمنح الحضور الواقعي، في تأكيد مباشر لإمكانات الشهود للحظوي خارج ضرورات التمثيل المادي. ففي هذه "القارة السابعة" تحضر الأضداد كلها، فالحضور يكون برفقة الغياب، فنحن نتحل من موقع لآخر بلا انتقال، و نحضر و نشارك بلا وجود، ونتحدث ونقترب بلا جيرة.

غني عن البيان أن الخيال الاجتماعي يتشكل اليوم، وفي جوانب كبيرة منه، بما يتم ترصيده من صور وعلامات ورموز قادمة من سجل الصورة أساسا، فالخطاب البصري الذي يتلقاه الفاعلون، وفي مختلف مسالك التنظيمات، عبر شاشات الهاتف والتلفزة واللافتات والإعلانية، والأيقونات والعلامات، ذلك هو الذي يؤسس التصورات ويعيد بناء الاعتقادات والمواقف والتمثيلات، وعليه فالمرهنة على "الأيقو" (Icône) و"الإيديو" (من الفكرة) في آن. ولهذا فإن فكرة "الأرضية الصامتة" التي تحدثنا عنها قبلا، تتحدر سلايا من "الصورة النموذجية" للأسرة "الناجحة"، والتي يتم تسويقها عبر آليات الاحتلال الثقافي، والتي تدل على أن "النجاح الأسري" رهين بتمكين الطفل من غرفة خاصة تتضمن "البلاي ستايشن" والتلفاز والحاسوب والهاتف النقال ومصروف الحبيب فضلا عن الحق في الأكل بمفرده، وتفضيل الوجبات السريعة ضدا على الأكل الجماعي مع الأسرة. وتتأسس العلاقة معه على تأمين الاستقلالية والفردانية التامة وعدم التدخل في حياته وقراراته. تلك هي الصورة التي تسوقها الأفلام والوصلات الإشهارية عن "النجاح المفترض" للأسرة النموذجية، فهل تدل مكونات الصورة على نجاح فعلي، أم أنها تعلن وتضمر إخفاقا ذريعا في إنتاج وتأمين "الدفء الأسري"؟

إن "العرض المعلوماتي" الضخم والمغري الذي تقايفنا به الشركات الكبرى المتحكمة في الشبكة، لقاء وقتنا ومشاعرنا وقيمنا وأجسادنا...، لا يختلف في كثير من تفاصيله عن حكاية فاوست مع الشيطان، فبعد أن ظهرت عليه علامات الكبر، واعتقد راسخا أنه أهدر شبابه في علوم لا فائدة منها، التقاه الشيطان مفستوفيليس، مقترحا عليه أن يقايفه روحه الشريرة في مقابل منحه سن الأربع والعشرين، كان مقايضة مربحة بالنسبة لفاوست، كما حُيِّلَ إليه كونه هو، لينطلق في تجريب العنف والقتل والإفساد، ليستلهم الدرس بعد فوات الأوان ويصرخ في وجه ظلام العالم الذي اندلق إليه: "ما أفلح أن يربح الإنسان العالم ويخسر نفسه، أي خُسران هذا، مُعْن في الفداحة والإيلام؟". ذلك ما

يقايننا به الزمن الرقمي هنا والآن، إننا نبيعه إنسانياتنا لقاء متع غابرة وصور زائف وبطولات وهمية، فالـ"كلنا" فاوستيون، مهما تباينت وتمايزت انتماءاتنا واختياراتنا في السوق الرقمية الكبرى.

يوما ما تحدث زيغمونت باومان عن "الشر السائل"، وهو يفكك مجتمعات ما بعد الحداثة، التي انسالت فيها الوقائع والأشياء نحو "اللا بديل" و"اللا يقين"، تحدث عن الشر السائل باعتباره منظومة قيمية جديدة تخترق المجال والإنسان، وتعيده إلى قانون الغاب، حيث حرب الجميع ضد الجميع. ذات الشر السائل ينكشف اليوم في صيغة "عنف سائل" عبر أودية السيليكون و"مستوطنات النت"، فعلى صنفاف الافتراضي يتواصل عنف فائق النوع والدرجة، يحيل الأنترنت إلى ساحة حرب ينهزم فيها المنتصر قبل المهزوم. فلا حديث إلا عن تعليق قاس، ورد مفحم، وتعبير قدحي، وهلم جرا من منغصات ومسيلات. فالافتراضي، ما هو إلا امتداد للواقع، يعتل بكافة الأعطاب التي تتواصل في الواقع، فلا انفصال بين الافتراضي والواقعي، ثمة تواسجات وعلائق وتداخلات، ولهذا يبدو طبيعيا أن يتسرب العنف الواقعي إلى فضاءات الافتراضي، وأن يصير "لغة معاشة" و"نمط حياة"، بل و"استراتيجية أداء واشتغال" للوجود بالقوة والفعل داخل مستوطنات النت.

إن توفير "الكفاف التكنولوجي" أو حتى الوصول إلى درجة الإشباع و"التخمة التكنولوجية"، لا يعني بالضرورة إمكان الانتقال السلس والسليم إلى مجتمع الإعلام والمعرفة، بدليل أن توافر صبيب الأنترنت لم يؤد في كليته إلى استعمال إيجابي، وإنما وظف في البحث عن الجنس والإرهاب والجريمة بمختلف صنوفها، كما تشير إلى ذلك إحصائيات موقع غوغل. طبعاً الافتراضي هو امتداد للواقعي، والتعاطي مع عروض الافتراضي ذاته لا بد وأن يكون مصطبغا بآثار الواقعي، ولهذا فإن ما يجري في القارة السابعة من صراع وحراك وتفاعل وشرور أيضا، وما يؤطر ذلك من اقتصاد وسياسة وثقافة، ما هو في البدء والختام إلا استعادة بشكل ما لانفتحات وانغلاقات الواقعي.

ما نحتاجه اليوم هو ثورة ثقافية هادئة تستهدف الذهنيات لتمكينها من مضادات الرداءة، حتى نتخلّى عن "الأنا المتضخمة" ونُحن نُبحر عبر النت، ما نحتاجه أيضا هو العودة إلى الكلمة للتعبير والحوار والتناظر الفكري، حتى لا نُشَيِّع الكلمة والكتابة إلى مثوانها الأخير "A dieu les mots"، وفقا لما قاله يوما السينائي غودار. فالإفراط في استعمال الصورة، فيه قتل للأنا في حميميتها وبراءتها، وفيه اعتلال باضطرابات نفسية من قبيل عقدة الخوف من المظهر البشع "dysmorphophobie" وعقدة الخوف من فقدان الهاتف النقال "nomophobia"، فضلا عن اضطراب الشخصية الهيسترية (الاستعراضية) والشخصية النرجسية.

ليس سهلاً أن نتحرر من هوس السيلفي والسناپ شات، إنها "المخدرات الإلكترونية" التي نتعاطاها يوميا بجرعات زائدة، ما حوّلنا إلى مدمنين وضحايا للعبودية الرقمية، ولكن الوعي بما نحن عليه وفيه، يعد أولى عتبات الخلاص والتحرر. لنطرح السؤال تلو السؤال، حول جدوائية التفریط في حميمية الصورة وغايات الاستعراض والزرجسية الإلكترونية، علّنا نكتشف أعطابنا، ونقطنُ إلى الماتهة الكبرى التي تأخذنا إليها هذه "الفلاثر" الكاذبة. لقد أوضح "غي ديپور" بأن المجتمعات الحديثة تختزل الحياة اليومية للأفراد والجماعات في "تراكم لامتتاء من الاستعراضات"، انتقلا بهم من نمط الوجود mode d'existence إلى نمط العرض والفرجة mode de spectacle، حيث الصورة أهم من الفكرة، والزائف أهم من الحقيقي، وهو ما يعد انتصارا لنمط اقتصادي يُسَلِّغ القيم والمشاعر ويجعل كل شيء قابلا "للتقييم" والبيع والشراء، في بورصة المجتمع. فما يعتمل في الافتراضي، هو محصلة نهائية لانتصار "الاقتصاد" على الفكر، وتعبير عن النظام القيمي السائد، الذي "يخفق" الأفراد ضمن خانة الاستعراء والخواء.

لا بأس أن نذكر بأننا سنحصّد نهاية ما زرعناه، أو بالأحرى ما زرعه فينا، إمبراطوريات الفاليس والواتساب والأنستغرام، سنحصّد حتما مزيدا من الفردانية السلبية، والاستعراضية المقيتة والتمشيدية الخائبة، حيث الشكل أهم من الجوهر، والأنا أسبق على النحن، والصورة أهم من الفعل، سنحصّد أجيالا مصابة بالتوحد الإلكتروني، تختزل يوميا في "ستوريات" ولايكات ومشاهدات، تقيم في السوسيال ميديا، وتنفصل عن الجمعي والاجتماعي. لهذا لا حق لنا مستقبلا في الغضب أو الامتعاض، إن لم نبادر إلى إرساء "تربية رقمية" تعيد ترتيب علاقتنا بالإنترنت، وتعمل على "تحيين" الروابط الاجتماعية، وتجاوز واقع موسوم بـ"أرضية الصمت" فنحن نخطو بثبات نحوها، والتي تتواصل أنا في كافة مؤسساتنا المجتمعية. فهل سنتمكن من فهم وتفكيك "متحف" خيالاتنا على ضفاف أودية السيليكون؟ وهل سيصير "الستوري" محكيا واقعا لا مزيفا؟ أم أنه سيبقى ملاذا لكتابة المشتى و"متحفا"/"ألبوما" لكل الاستحالات لا الممكنات؟

ختاما، محاولة في التركيب

إنه لا بد من الاعتراف بأن هذا التحول لا يحتمل تفسيراً خطيا وأداءً طقسيا، بل إنه خاضع بالضرورة لمتغيراته وشروط إنتاجه الأولية، إذ يمكن التمييز بين تحولات جذرية، وأخرى جزئية، كما يمكن التفريق بين تحولات متسارعة وأخرى بطيئة، فليس هناك من مسار أو نمط واحد ووحيد للتحول الاجتماعي. وعليه فإن مضمون التحول قد يطال المجتمع برمته، تماما كما هو الأمر في حال الثورات الكبرى، أو أنه يهم مؤسسات ومجالات بعينها كالعمار السكني والأسرة وأنماط التدين ونظام

القيم، كما أنه قد يحدث بوتيرة سريعة، أو يأخذ وقتاً طويلاً في إحداث تغييراته على مستوى البناء الاجتماعي.

لكن ما يهم "الباحث عن المعنى" في مجال "مركب" هو تحديد مستويات وآليات التحول، هل تحول المؤسسات والبنى الاجتماعية يسير بنفس تحول العلاقات والمعتقدات؟ أم أن هذا التحول يطبعه اللاتوازن إذ يتم قبول، بل استيعاب وتملك التحولات المؤسسية والتكنولوجية، بينما لا تعرف العلاقات والتمثيلات نفس المنحى، إذ تزداد مقاومتها للتحول بكيفية ملحوظة.

فالمؤسسات أحياناً تعرف تحولات جوهرية وتنقل في شكلها أو جوهرها مثلاً من التقليد إلى العصرية، ومن الشخصنة إلى المؤسسية، لكن العلاقات والرموز والاشتغالات التي ترتبط بها تظل عصية على التحول، ومرتبنة إلى أداؤها التقليدي، فالتحول المؤسسي لا يسير بنفس تحولات العلاقات والمعتقدات التي تبدي في الغالب مقاومة أشد تجاه كل فعل تحوي. ذلك أن الواقع الاجتماعي، في تاريخيته، لا يوضع في "صندوق ثلج"، وفقاً لما تؤسسه المقاربات السكونية، ولكنه متغير ومتفاعل بالضرورة مع ما يعتل في تاريخ المجال و"تناصات" الحقل الاجتماعي، ذلك ما يتوجب الخلوص إليه والتوكيد عليه، في كل محاولة لقراءة وتأويل الثابت والمغير في النصوص المجتمعية.

ما يمكن التأكيد عليه في هذا المستوى هو ضرورة إدراك القيم، كواقعة على درجة عليا من التركيب والتعقيد، فهي تتقاطع وتترابط مع جملة من الوقائع والقضايا، التي تتجاوز الحاضر إلى الماضي، وتهم الحال كما المآل، وتتوزع على المادي والرمزي، إنها "واقعة" مجتمعية "عابرة للسجلات الثقافية". ولعله السبب الرئيس الذي كان وراء تبني منظور معرفي غير اختزالي بالمرّة، يرى في أن التناص الاجتماعي ملمح معبر عن تداخل وتعددية السجلات والانتفاءات، ويرى كذلك في التداخل التخصصي والعلم الاجتماعي الكلي مدخلا قرائياً ضرورياً لتيسير سبل الفهم والتفسير.

إن ما أثيرناه في هذه العتبات يعد مدخلا قرائياً، نقترحه في البدء للتفكير في دينامية التحول القيمي، فالحديث عن هذا "النظام الرمزي والمادي" للقيم هو بحث ممكن في العلاقات والتصورات والممارسات، بما هو بناء وإنتاج للفعل الاجتماعي، من داخل "رقعة شطرنج" معبرة، تظل فيها كل الحركات والسكنات، مؤثرة في جميع مستويات ومآلات "اللعب".

إن التحولات الاجتماعية التي عرفتها الأسرة المعاصرة، تسير في اتجاه توكيد فرضية انحاء وإعادة تشكيل كثير من العلاقات الإنتاجية الجماعية، وكذا تراجع مفاعيل المؤسسات التقليدية لصالح خيارات فردية وعصرية لا تسلم من تأثير العولمة والاحتلال الثقافي وتوجيهه، وهو ما أسهم في إعادة

إنتاج نمط علائقي جديد، تتعايش فيه سجلات متعددة وتسير فيه مؤسسات عصرية بممارسات وتمثلات تقليدية.

وإن وضعاً بهذا التعدد والتناقض لا بد وأن تكون من أبرز نتائجه: الارتباك البين في المرجعيات والانتفاءات، والحضور المستمر للعنف والعنف المضاد في تدبير أي حوار مفترض، فنحن في النهاية أمام مجتمع بلا بوصلة ولا انتفاء قار وواضح المعالم، ما ينعكس بعداً على تمثل التقنية والمعرفة. إننا نتوفر بذلك على جيل يرحل عبر الأتريوت ويوتر استعمال "الأي باد" ولا يتخلى عن حاسوبه الشخصي أو هاتفه الذكي، لكنه فوق ذلك كله ما زال يفكر بمنطق القبيلة ولم يستعد بعد لقبول الحداثة ولا إنتاج المعرفة، ولا يجد أي حرج في اللجوء إلى "العنف الرقمي" لتدبير علاقاته بالآخر على ضفاف الافتراضي.

ما نعيشه اليوم، وفي أكثر من سياق، وعبر الانتقال من تنظيمات العقاب إلى تنظيمات المراقبة، هو محاولة فجأة لسرقة الإنسان من إنسانيته، عن طريق تحويله إلى آلة مفرغة من الدلالات والرمزية، فالتشييء والتقنية والرأسلة المادية تحديداً، لا تنتج في النهاية إلا مزيداً "الإنسان المدجن" تقنياً، والمجرد من "روح الاعتقاد"، قصداً أو عفواً أو "نتاجاً" خالصاً لمسارات من التحويل والتحويل. فلا ينبغي أن ننسى أن الإنسان والمجتمع معاً، لا يمكنهما التخلص من "الإرث الرمزي" *héritage symbolique* الذي يحتويهما، ومنذ الأزل.

إن المد التقنوي الذي يحاصر النصوص والتنظيمات المجتمعية، ويحاول إفراغها من محتوياتها الدلالية الرامزة، والذي يترافع حيناً بشأن تأكل "الديني" ونهاية "الاعتقاد"، وإمكان تدبير "المقدس عن بعد" كما الحال مع موجبات التباعد الاجتماعي، التي أفرزتها الاحترازمات الصحية والوقائية خلال جائحة كورونا، كل ذلك لا يسمح بالانجرار وراء أطروحة "النهايات"، لصالح تحذير "سلطة الآلة" والتقنية والتشييء والتذير، فثمة ما يستحق الانهمام، تشفيراً للرموز وترتيباً لها في صياغات وفُهوم الراهن والقادم.

في النهاية، لا بأس من التأكيد على أن المشكلة لا تتصل حصراً بالسجل الحضاري الذي ننتمي إليه، بل تتصل طولا وعرضا وارتفاعاً، بالمعنى والمبنى الذي نوجد فيه وعليه، داخل هذا الشريط الحضاري، أي كيف نوجد ونَتَوَجَّد ونتفاعل مع الآخر؟ أي كيف نكتب تاريخنا الجماعي، ودون أن نفرط في الهوية والانتفاء؟

بيليوغرافيا

- تورين (آلان)، نقد الحداثة، ترجمة: عبد السلام الطويل، مراجعة: محمد سبيلا، أفريقيا الشرق، البيضاء، 2010.
- سبيلا (محمد)، في تحولات المجتمع المغربي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 2010.
- غودار (إلزا)، أنا "أوسيلفي" إذن أنا موجود: تحولات الأنا في العصر الافتراضي، ترجمة: سعيد بنكراد، المركز العربي للكتاب، الدار البيضاء، 2019.
- فارنبي (جان بيير)، عولمة الثقافة وأسئلة الديمقراطية، ترجمة: عبد الجليل الأزدي، دار الملتقى، مراكش، 2003.
- لزرق (عزيز)، العولمة ونفي المدينة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 2002.
- مافيزولي (ميشيل)، تأمل العالم: الصورة والأسلوب في الحياة الاجتماعية، ترجمة: فريد الزاهي، منشورات المعهد الجامعي للبحث العلمي، الرباط، 2005.
- مافيزولي (ميشيل)، في الحل والترحال: عن أشكال التيه المعاصرة، ترجمة: عبد الله زارو، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2010.
- مجموعة من الباحثين، تقرير الخمسينية، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 2006.
- الهراس (المختار)، ملاحظات حول التقليد والتغير في المجتمعات العربية، مجلة الوحدة، السنة الخامسة، الرباط، العدد 57، يونيو 1989.
- هيجل، فلسفة الروح، ترجمة: إمام عبد الفتاح إمام، دار التنوير، بيروت، الطبعة الثانية، 1980.
- Hannah Arendt, La crise de la culture, Éditions Gallimard, Paris.1972
- Hannah Arendt, La crise de la culture, Éditions Gallimard, Paris.1972
- social, Tome3, Éditions Guy Rocher, Introduction à la sociologie générale : Le changement .H.M.H. paris.1968
- Michel Maffesolli, L'ombre de Dionysos, Éditions des Méridiens, Paris, 1982
- Saskia Sassen, Elements for a Sociology of Globalization, Norton, 2007
- Éditions Descartes et Cie, Paris, New York, Londres, Tokyo : Saskia Sassen, La ville globale .1996

مؤسسات التنشئة الاجتماعية ودورها في تنمية قيم التربية المائية: دراسة ميدانية بالثانوية الإعدادية حمان الفطواكي بمدينة فاس-

☞ سارة الازعر¹

طالبة باحثة في سلك الدكتوراه، علم الاجتماع

☞ د. نور الدين المصوري¹

أستاذ علم الاجتماع

¹ جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس المغرب

ملخص:

الأهداف: يهدف هذا البحث إلى تقييم مدى فعالية البرامج التربوية في تعزيز الوعي بأهمية الماء وتشجيع السلوكيات الصديقة للبيئة، وذلك بغية تقديم توصيات عملية لتحسين هذه البرامج والمساهمة في حل أزمة ندرة المياه.

الإشكالية: نتيجة لتفاقم أزمة المياه بالمغرب، والدور التربوي والتعليمي الذي تقوم به المؤسسات التعليمية في التخفيف من تداعيات هذه الأزمة، فإن مشكلة الدراسة تتحدد بالتساؤل التالي: أي دور لمؤسسات الثانوي الإعدادي في تشكيل الوعي المائي والتخفيف من أزمة المياه؟

المنهجية: اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي لدراسة واقع التربية بمؤسسات الثانوي الإعدادي. تم اختيار إعدادية حمان الفطواكي كنموذج للدراسة، وتم اختيار عينة عشوائية من 140 تلميذاً وتلميذة من هذه المؤسسة. ولجمع البيانات، تم استخدام أداة الاستمارة.

الخلاصة: المؤسسات التعليمية قادرة على لعب دور مهم في نشر الوعي المائي وتغيير سلوكيات التلاميذ، وذلك من خلال دمج مفاهيم المياه في المناهج التعليمية وتنظيم أنشطة توعوية. ومع ذلك، لتحقيق أهداف التربية المائية بشكل كامل، يتطلب الأمر تعاوناً بين جميع الأطراف المعنية.

الكلمات المفتاحية: التربية المائية، التنشئة الاجتماعية، المؤسسة التعليمية، الثانوي الإعدادي، المغرب

Abstract:

Objectives: This study seeks to assess how well educational programs can boost awareness of water's importance and encourage these friendly actions. We aim to offer practical suggestions to enhance and encourage eco-friendly programs and help tackle water shortages.

Problem: Due to the escalating water crisis in Morocco and the educational role of institutions, this research seeks to understand the role of middle schools in fostering water awareness and mitigating water scarcity.

Methodology: A descriptive-analytical approach was used to examine water education in secondary schools. Fatouaki Secondary School was selected, and a questionnaire was administered to a random sample of 140 students.

Conclusion: Schools can significantly contribute to water conservation by incorporating water education into their programs and organizing awareness campaigns. Effective water education requires a collaborative effort from all involved parties.

Keywords: Water education, socialization, educational institution, secondary school, Morocco.

تقديم:

تتصدر أزمة المياه قائمة التحديات العالمية، وباتت تمثل تهديداً وجودياً للعديد من الدول، بما في ذلك المغرب الذي يعاني من شح الموارد المائية. حيث توصلت عدة دراسات وطنية ودولية إلى تصنيف الوضعية المائية في المغرب في مرتبة تتراوح بين متوسطة إلى ضعيفة، حيث تصل إلى 5,4 من مؤشر الموارد، مقابل 9,1 كمعدل عالمي في ظل هذا الواقع⁽¹⁾، وهنا تبرز الحاجة الملحة إلى تضافر الجهود من أجل تحقيق إدارة مستدامة للمياه. ولتحقيق هذا الهدف، تلعب التربية البيئية، ولا سيما في المرحلة الثانوية، دوراً محورياً في غرس قيم الحفاظ على المياه لدى المتعلمين(ات) وتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة لاتخاذ قرارات مستنيرة في هذا الشأن.

يهدف هذا البحث إلى تقييم فعالية المناهج الدراسية في المرحلة الثانوية الإعدادية في تنمية الوعي البيئي لدى التلاميذ تجاه قضايا المياه، والكشف عن مدى مساهمتها في تغيير السلوكيات نحو ترشيد الاستهلاك. كما يسعى البحث إلى تحديد العوامل التي تعزز أو تعيق تحقيق الأهداف التربوية المتعلقة بالتربية المائية، وذلك من خلال دراسة وتحليل مختلف المكونات المتداخلة في العملية التعليمية، بما في ذلك المناهج، والموارد التعليمية، وأساليب التدريس، وممارسات المتعلمين.

من خلال هذا البحث، نسعى إلى تقديم توصيات عملية لتعزيز دور المؤسسة التعليمية في تكوين أجيال واعية بقضايا الماء والبيئة، قادرة على المساهمة في بناء مجتمع مستدام.

1. الدراسات السابقة

- **الدراسة الأولى:** تهدف دراسة مطوري أساء⁽²⁾ إلى استكشاف دور المدرسة الابتدائية في غرس قيم التربية البيئية لدى التلاميذ. وقد توصلت الدراسة إلى أن جميع مكونات العملية التعليمية، بدءاً من الإدارة المدرسية وصولاً إلى المعلمين والمناهج والكتب المدرسية، تلعب دوراً حاسماً في تشكيل وعي بيئي إيجابي لدى التلاميذ. فالإدارة تساهم من خلال تهيئة بيئة مدرسية مناسبة وتنفيذ برامج توعية، والمعلمون من خلال مناقشة المواضيع البيئية وتوجيه التلاميذ، والمناهج والكتب المدرسية من خلال تقديم معلومات بيئية شيقة ومبسطة. وبالتالي، فإن المدرسة، بجميع مكوناتها، تمثل بيئة حاضنة لتنمية الوعي البيئي لدى الناشئة.

⁽¹⁾ تقرير البنك الدولي، حقائق عن أزمة المياه في العالم العربي، 2015.

⁽²⁾ مطوري أساء، مؤسسات التنشئة الاجتماعية ودورها في تنمية قيم التربية البيئية: المدرسة أنموذجاً، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة خيضر بسكرة، الجزائر، 2015.

- **الدراسة الثانية:** دراسة التربية المائية في المناهج الدراسية: تأثيرها على معرفة الأطفال ومواقفهم وسلوكياتهم تجاه استخدام المياه التي أجريت على عينة مكونة من 40 تلميذا وتلميذة⁽³⁾. تهدف هذه الدراسة بالأساس إلى استكشاف وضعية التربية المائية في المناهج الدراسية المغربية المصممة لمستويات التعليم الابتدائي والإعدادي. وإلى تقييم معرفة المتعلمين ومواقفهم وسلوكهم فيما يتعلق بالقضايا المتعلقة بالمياه. كما أظهرت نتائج الدراسة أن المواضيع المتعلقة بالمياه مدججة في المناهج الدراسية بمنهجيات متعددة وتشاركية، وأن أكثر المواد المعنية هي العلوم والجغرافيا؛ ومع ذلك، هناك نقص في الأنشطة الميدانية والصفية. في حين كانت مواقف المتعلمين (ات) إيجابية تجاه المياه، فإن عاداتهم اليومية لاستخدام المياه لم تتطابق مع مواقفهم.

2. المفاهيم الإجرائية

- **التنشئة الاجتماعية:** Socialisation يمكننا أن نعرف التنشئة الاجتماعية بأنها "عملية تربوية يقوم بها المجتمع من أجل تكوين شخصية قادرة على التفاعل الاجتماعي ضمن الإطار الثقافي وقادرة على تحقيق الاستقلال الفكري في إطار العلاقات الاجتماعية وهي عملية يكتسب من خلالها الفرد شخصيته الاجتماعية"⁽⁴⁾. يقوم بمهمة التنشئة الاجتماعية في المجتمع عدة مؤسسات اجتماعية كالمدسة والمسجد والجمعيات وغيرها من المؤسسات التي تساهم في نقل المعرفة وتشكيل الوعي بالظواهر المجتمعية التي تحيط بالفرد وبتمكينه من التفاعل معها وتحقيق الاندماج والتكيف الاجتماعي.

- **المؤسسة التعليمية:** Educational institution مفهوم المؤسسة التعليمية معقد ومتعدد الأوجه، ويتضمن تعريفات وتفسيرات مختلفة. يُفهم عمومًا على أنه نظام مُنظم يحكم الأنشطة التعليمية، لكن تعريفه الدقيق قد يختلف بناءً على وجهات نظر نظرية وحقول معرفية مختلفة.

كما أن المؤسسات التعليمية بجميع أنواعها ليست مجرد منظمات، بل هي أيضًا مؤسسات ملتزمة بقم تتجاوز مجرد نقل المعرفة، مع التركيز على الاستمرارية والاستقرار والأهداف التعليمية الأوسع نطاقًا⁽⁵⁾.

(3) Amahmid, Omar; al, Water education in school curricula: impact on children knowledge, attitudes and behaviours towards water use, Op. cit.

(4) مطوري أساء، مؤسسات التنشئة الاجتماعية ودورها في تنمية قيم التربية البيئية: المدرسة أنموذجا، أطروحة دكتوراه، جامعة خيضر بسكرة، الجزائر، 2015، ص 23.

(5) Glatter Ron, Are schools and colleges institutions? Management in education, volume 29 (3) 2015, Great Britain. P:100-104.

من خلال غرس وترسيخ القيم المجتمعية والبيئية التي تسعى للحفاظ على استقرار المجتمع وتضمن حق الأجيال القادمة.

- **التربية المائية :** Water education تعمل التربية المائية على تنمية الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية المؤثرة في سلوكيات أفراد المجتمع والمتصلة بالتعامل الحكيم مع المياه، كما أنها تسعى لحل مشكلات المياه واستثمار مواردها واستغلالها بشكل أمثل، من خلال تنمية الوعي المائي ومهارات التعامل الجيد مع الموارد المائية. كما يمكن تعريفها بأنها عملية منظمة تهدف إحداث تغييرات إيجابية في سلوك المتعلمين(ات) نحو استخدام المياه، نتيجة لاكتسابهم مجموعة من المعارف المتنوعة حول المياه وذلك لتعديل سلوكياتهم لاستهلاك المياه من خلال تنمية الوعي المائي لديهم والمشاركة الإيجابية في حل المشكلات المرتبطة بها.⁽⁶⁾

3. أهمية التربية المائية في منهاج السلك الثانوي الاعدادي

تهدف التربية المائية إلى تنمية المتعلمين(ات) مجموعة من المعارف والمهارات المتعلقة باستعمال وترشيد الماء، نذكر بالأساس⁽⁷⁾:

- تنمية الجانب المعرفي: وذلك من خلال التحسيس وتوعيتهم "بأهمية الموارد المائية سواء أكانت عذبة أم مالحة وما تواجهه من مشكلات وقضايا تهم أفراد المجتمع وقطاعاته كافة، ينبغي تنمية معارفهم ومفاهيم التربية المائية المتصلة بالموارد المائية بشكل يجعلهم قادرين على التفاعل الإيجابي مع بيئتهم المائية والتصدي للمشكلات التي تتعرض لها".⁽⁸⁾

- تنمية الجانب المهاري: تهدف التربية المائية إلى تزويد الطلاب بمهارات عملية تمكنهم من التعامل مع البيئة المائية بوعي وحكمة. يشمل ذلك القدرة على ملاحظة الظواهر الطبيعية المتعلقة بالمياه، وتحليل المشكلات التي تواجه الموارد المائية في بيئتهم، وابتكار حلول مبتكرة لهذه المشكلات. كما تسعى التربية المائية إلى تنمية مهارات الطلاب في جمع المعلومات وتصنيفها وتحليلها، مما يساعدهم على اتخاذ قرارات سليمة للحفاظ على البيئة المائية وتنميتها.

⁽⁶⁾ صبحي سعد وعماد عادل، تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية في ضوء أبعاد التربية المائية على تنمية التنوع المائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، مصر، 2024، ص 155.

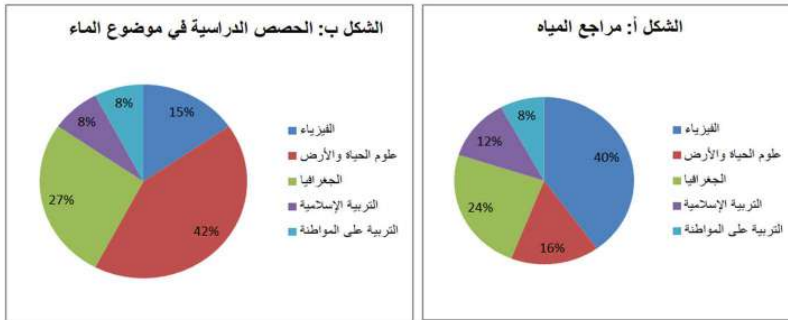
⁽⁷⁾ السلطاني خيرية جميل، والصعيري هدى عبد الرحمان، التربية المائية من منظور التربية الإسلامية، مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية، 2024 ص 192-222.

⁽⁸⁾ السلطاني خيرية جميل، والصعيري هدى عبد الرحمان، التربية المائية من منظور التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص 205.

- تنمية الجانب الوجداني: تهدف التربية المائية إلى غرس قيم إيجابية لدى الأفراد تجاه الموارد المائية، مما يؤدي إلى تغيير في سلوكياتهم واتجاهاتهم. فبدلاً من مجرد تقديم معلومات نظرية عن المياه، تسعى التربية المائية إلى تنمية الاهتمام والفضول لدى الطلاب حول هذه الموارد، وتحفيزهم على المشاركة في حمايتها واستدامتها. وبالتالي، تساهم التربية المائية في بناء مجتمع واع بأهمية المياه وقادر على التعامل مع التحديات المرتبطة بها.

كما أن مناهج المواد المختلفة الأدبية منها والعلمية والخاصة بمقررات السلك الثانوي الإعدادي تضم مجموعة من الوحدات والمقاطع التعليمية التي تهدف إلى تنمية الوعي المائي وإذكاء حس المسؤولية وتنمية المواقف والسلوكات الإيجابية تجاه الماء لدى المتعلمين(ات). وقد أبانت دراسة أجريتها مجموعة من الباحثين⁽⁹⁾ والتي استهدفت المقررات التعليمية المغربية للسلكين الابتدائي والثانوي الإعدادي من خلال تحليل مكونات وحدات المقررات الدراسية وخلصت إلى جملة من النتائج نذكر بالأساس هيمنة مادة الفيزياء على المراجع والوحدات المتعلقة بموضوع الماء على حساب باقي المواد التي شملتها الدراسة، في المقابل نجد أن عدد الحصص المخصصة لموضوع الماء في مادة علوم الحياة والأرض هي الأكبر مقارنة مع باقي المواد، كما هو موضح في المبيان التالي:

مبيان رقم 1: توزيع نسب المراجع الخاصة بالماء (الشكل أ) والحصص الدراسية في موضوع الماء (الشكل ب) في المنهاج التعليمي بالثانوي الإعدادي.



المصدر (10)

(9) Amahmid, Omar; al, "Water education in school curricula: impact on children knowledge, attitudes and behaviours towards water use", International Research in Geographical and Environmental Education, Routledge: Taylor & Francis, UK, 2018.

(10) Amahmid, Omar; al, "Water education in school curricula: impact on children knowledge, attitudes and behaviours towards water use", Op. cit, p 5.

4. مقارنة البحث، الرأس المال الاجتماعي

تعتبر نظرية رأس المال الاجتماعي أداة تحليلية قوية لتفسير وفهم العلاقة بين المجتمع والبيئة، خاصة في سياق إدارة الموارد المائية. فمن خلال تعزيز التعاون، الثقة، والمشاركة المجتمعية، يمكن لرأس المال الاجتماعي أن يساهم بشكل كبير في تحقيق أهداف التنمية المستدامة والحفاظ على الموارد المائية للأجيال القادمة، وذلك بالتركيز على الدور المهم الذي تلعبه المؤسسات الاجتماعية المختلفة، مثل المدارس، المساجد، والجمعيات في بناء رأس المال الاجتماعي وتعزيز الوعي المائي.

5. المنهجية المتبعة

• الإشكالية: تلعب المؤسسات التعليمية، خاصة في مستويات الثانوي الإعدادي، دورا هاما في غرس قيم التربية المائية لدى الناشئة، ونشر الوعي البيئي بشكل عام، الأمر الذي قادنا إلى إنجاز هذه الدراسة الميدانية حول دور المؤسسات التعليمية في تنمية قيم التربية المائية في أوساط التلاميذ، منطلقين من السؤال الإشكالي التالي: أي دور للمؤسسات التعليمية بالثانوي الإعدادي في تشكيل الوعي المائي والتخفيف من أزمة المياه؟

- الأسئلة الفرعية: ما مدى أهمية المؤسسة التعليمية في التعريف بأزمة المياه لدى التلاميذ؟
- أي من المواد التعليمية بالثانوي الإعدادي لها أهمية في التوعية والتحسيس بأهمية المياه؟
- هل يؤثر الوعي بأهمية المحافظة على الماء في تبني سلوكيات إيجابية اتجاه أزمة المياه من طرف التلاميذ؟

• الفرضية الرئيسية: لمؤسسات الثانوي الإعدادي دور في نشر قيم التربية المائية بين التلاميذ، وهذا الوعي ينعكس على السلوك الإيجابي اتجاه أزمة المياه.

الفرضيات الفرعية

- تساهم المؤسسات التعليمية في تشكيل الوعي البيئي لدى التلاميذ.
- تساهم مادة التربية الإسلامية بنسبة مهمة في نشر الوعي المائي في صفوف المتعلمين.
- للتلاميذ مواقف إيجابية اتجاه أزمة المياه وتنعكس إيجابا على سلوكياتهم في الواقع.
- المنهج: اعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج الوصفي التحليلي الذي يسعى لدراسة الظاهرة السوسيوثقافية كما هي على مستوى النظام التعليمي بالواقع، ويحاول وصفها وتحليلها.

• مجتمع وعينة الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ وتلميذات السلك الثانوي الإعدادي الذين يدرسون بالثانويات الإعدادية التابعة للمديرية الإقليمية بفاس. وأما عينة الدراسة فتم تحديدها في 140 تلميذا وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من تلاميذ الثانوية الإعدادية حمان الفطواكي خلال الموسم الدراسي 2025/2024. وقد تم اختيار الثانوية الإعدادية حمان الفطواكي بطريقة قصدية، لعمل الباحثة فيها كأستاذة لمادة علوم الحياة والأرض ولوجود مناخ تربوي وإداري ساعد على إنجاز البحث.

• أداة الدراسة: لجمع المعطيات الميدانية تم اعتماد الاستمارة باعتبارها من أدوات المنهج الكمي المعروفة والميسرة لجمع معطيات ميدانية بسرعة وسهولة خاصة مع هذا النوع من العينات.

- المعالجة الإحصائية: قام الباحثان بتحليل نتائج الدراسة باعتماد برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS.

6. نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها

- توزيع عينة الدراسة

جدول رقم 1: توزيع عينة الدراسة المشاركة في البحث (الجنس والسن والمستوى الدراسي)

المستوى الدراسي			السن المتوسط الحسابي		
الثالثة	الثانية	الأولى		إناث	ذكور
7.1%	60.7%	32.1%	13.16	47%	53%

المصدر: الدراسة الميدانية

يبين الجدول (1) أن نسبة الذكور المشاركين في البحث بلغت نسبة 52.9% في مقابل 47.1% من الإناث، وبذلك يمكننا القول بأن هناك توازن نسبي بين كلا الجنسين. أما المتوسط الحسابي لعمر التلاميذ المشاركين فقد بلغ 13.16 سنة، علما أن العينة تراوح عمرها بين 12 و 17 سنة مع أغلبية للفئة العمرية بين 13 و 14 سنة ويمكن تفسير ذلك بكون أغلب المشاركين في البحث من تلاميذ السنة الثانية إعدادي بنسبة 60.7% يليها تلاميذ السنة الأولى بنسبة 32.1% ثم أخيرا السنة الثالثة إعدادي بنسبة 7.1%.

- دور المؤسسة التعليمية في نشر الوعي المائي

مبيان رقم 3: دور المؤسسة التعليمية في نشر الوعي المائي



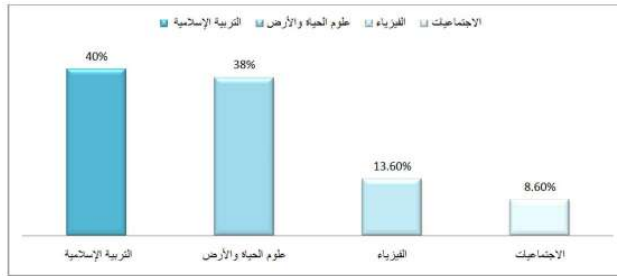
المصدر: الدراسة الميدانية

من خلال المبيان (3) يتضح أن المؤسسة التعليمية تساهم في نشر الوعي المائي وتسهر على تربية الناشئة وتمكينهم من أساسيات الحفاظ على الماء، وذلك لكون 68% من المتعلمين (ات) اختاروا المؤسسة باعتبارها من أهم المصادر التي يستمدون منها معلوماتهم حول التربية المائية، فيما يرجح آخرون وسائل الإعلام والتواصل المختلفة بنسبة بلغت 43.6% بينما احتلت العائلة الرتبة الثالثة والأخيرة بنسبة 37.6%. هذا الأمر يمكن تفسيره بكون المؤسسات التعليمية والمدارس تسهر على ترسيخ فكرة المحافظة على الماء والوعي بأزمة المياه التي يعرفها المغرب من خلال برامجها ومقرراتها الدراسية التي تركز في جزء مهم منها على التوعية البيئية والمحافظة على الثروة المائية وتجنب الاسراف في استعمال المياه أو تلويثها. وكذلك من خلال الدور الذي يلعبه كل من الطاقم الإداري والتربوي بالمؤسسة حيث بينت الدراسة أن 80% من المتعلمين أكدوا على أن الأساتذة يقومون بتوعيتهم وحثهم على ضرورة المحافظة على الماء.

كما أكد 74% أن للإدارة دور مهم في مراقبة سلوكيات التلاميذ المتعلقة بالماء من خلال تنبيه التلاميذ إلى ضرورة ترشيد استعمال الماء، خاصة في أوقات الاستراحة وفي الأوقات أو الفصول التي تعرف ارتفاعا في درجات الحرارة، حيث يكثر استعمال الماء وارتداد المراقب الصحية. وتشير المرتبة التي احتلتها العائلة في كون المحيط الاجتماعي للمتعلم يركز على جانب الرعاية وتقديم الخدمات الأساسية للطفل تاركا للمؤسسات الاجتماعية الأخرى دور التوعية البيئية والتحسيس بالآزمات التي يمر منها البلد في ما يخص ندرة المياه والأخطار التي تهدد المصادر المائية، وهنا نشير إلى دراسة أجراها الباحث محمد

شقيق⁽¹¹⁾ بعنوان "ثقافة استعمال الماء بالمغرب بين التنشئة العائلية والمقررات الدراسية" حيث يشير إلى أن إيجاد حلول مستدامة لأزمة الماء يتطلب تظافر الجهود وإجراء تغييرات جذرية في سلوكيات المواطنين، تبدأ من الأسرة وتمتد إلى النظام التعليمي.

مبيان رقم 4: تأثير المواد التعليمية في تشكيل الوعي المائي



المصدر: الدراسة الميدانية

من خلال المبيان (4) نلاحظ أن 40% و 38% من المتعلمين (ات) يرون أن مادة التربية الإسلامية وعلوم الحياة والأرض على التوالي هما المادتين المهمتين من حيث دورهما في نشر الوعي المائي والتحسيس بأهمية الماء والمحافظة عليه، فيما احتلت مادة العلوم الفيزيائية المرتبة الثالثة بنسبة 13.6%، ومادة الاجتماعيات المرتبة الرابعة بنسبة 8.6% . وجاء اختيار هذه المواد بالذات من أجل دراستنا الميدانية باعتبارنا على الدراسات السابقة التي أنجزت حول الموضوع، ومن خلال تجربتنا واطلاعنا على المقررات الدراسية الخاصة بمستويات الثانوي الإعدادي.

هذه النتائج المحصل عليها تعكس الدور الهام الذي تلعبه مادة التربية الإسلامية في نشر الثقافة المائية وضرورة المحافظة على البيئة بشكل عام من خلال استثمار النصوص القرآنية والسيرة النبوية التي تؤكد على ضرورة ترشيد والاستغلال الأمثل للموارد الطبيعية، والتنبية والتأكيد على الدور الحيوي للماء في حياة الإنسان وباقي المخلوقات، كما أن مادة علوم الحياة والأرض هي مادة تعنى بالطبيعة ودراسة الأوساط الطبيعية بالدرجة الأولى خاصة في مقرر السنة أولى إعدادي الذي يضم 3 فصول (دروس) تهدف إلى نشر الوعي المائي وتحث المتعلمين على ضرورة المحافظة على الماء. كما أن التلاميذ يتم تكليفهم في كلا المادتين بإعداد عروض ومطويات وجداريات حول التربية المائية في عدة مناسبات تهم تنشيط الحياة المدرسية بالمؤسسة.

⁽¹¹⁾ شقيق مج، ثقافة استعمال الماء بين التنشئة العائلية والمقررات الدراسية، مجلة هسبرس، بتاريخ 23 شتنبر 2024، تاريخ الزيارة 1

دجنبر 2024، الموقع <https://2u.pw/7hGqJ0DF>

أما مادة العلوم الفيزيائية فرغم وجود عدة مراجع ووحدات تتناول موضوع الماء، إلا أنه يطبعها الجانب التقني والعلمي أكثر من الجانب التوعوي والتربوي. وفي الأخير نجد مادة الاجتماعيات التي تنبه وتساهم في توعية المتعلمين بضرورة المحافظة على الماء من خلال مادة التربية على المواطنة والجغرافيا. هذه النتائج تتوافق مع دراسة مطوري أساء والتي تؤكد على دور المدرسة في تشكيل وعي بيئي إيجابي لدى التلاميذ، ومع دراسة Amahmid في كون بعض المواد كالعلوم والجغرافيا تتضمن عدة فقرات ووحدات خاصة بالتربية المائية لكن تفتقر للتنزيل والأجراً على مستوى أرض الواقع بواسطة أنشطة ميدانية ولاصفية.

- مواقف وسلوكيات التلاميذ اتجاه أزمة المياه

جدول رقم 2: مواقف وتمثيلات التلاميذ حول أزمة المياه

القرارات				الفقرات
اتفق	ليس تماما	لا اتفق	لا اعلم	
92.9%	2.1%	5%	0%	يعتبر الماء مادة أساسية لحياة الكائنات الحية
7.1%	12.9%	80%	0%	عند غسل الأسنان أترك الصنبور مفتوحا حتى أتمكن من غسل أسناني بسرعة
20.7%	20.7%	58.6%	0%	الجفاف وقلة التساقطات المطرية لا تشكل خطرا على الحياة في المدينة
72.1%	15%	12.9%	0%	تلوث المياه يؤدي إلى نقص في المياه الصالحة للشرب
34.3%	47.1%	8.6%	10%	بلدنا يعاني من نقص في المياه

المصدر: الدراسة الميدانية

من خلال الجدول (2) يتبين لنا أن جل الإجابات جاءت مؤكدة على أن الماء مادة أساسية لحياة الكائنات الحية بنسبة 92.9%، كم أن 80% لا تتفق مع سلوك ترك الصنبور مفتوحا أثناء غسل الأسنان، ما يحيل على مدى وعي التلاميذ بضرورة هذه المادة الحيوية وأهميتها في استمرار الحياة ومعرفتهم بأهم السلوكيات اليومية التي تؤدي إلى أزمة المياه، في المقابل نجد نسبة 72.1% هي التي تعتبر تلوث الماء يؤدي إلى نقص في المياه الصالحة للشرب، ويدل ذلك على غياب وعي كافٍ بأخطار التلوث على مصادر المياه بشكل عام، وهذا الأمر أكدته نسبة التلاميذ الذين يعتبرون أن الجفاف لا يشكل خطرا على الحياة في المدينة بنسبة 58.6%. كم أن 34.3% فقط هي من تعتبر أن المغرب يعاني من نقص في المياه.

بناء على ما سبق فإن التربية المائية لدى هذه الفئة من التلاميذ تركز على المعارف البسيطة والتوعية بأهم السلوكات اليومية التي يقوم بها الفرد من أجل الحفاظ على الماء أو تفادي الإسراف في استغلاله، وتغفل الجانب المتعلق بإشراك التلميذ في تدبير الماء وتوعيته بالوضع الصعب والحرج الذي يعرفه المغرب وباقي دول العالم، خاصة تلك التي تعرف شح التساقطات المطرية وتوالي سنوات الجفاف.

جدول رقم 3: سلوكات التلاميذ(ات) المتعلقة بالماء

الفقرات	نعم	لا
المساهمة في الأنشطة البيئية	35%	65%
توعية أفراد عائلتك وأسرتك وأصدقائك بأهمية ترشيد المياه	67%	33%
التلميذ مسؤول عن المحافظة على الماء والمساهمة في التخفيف من أزمة المياه	90%	9.3%

المصدر: الدراسة الميدانية

يتبين من خلال الجدول (3) أن 35% من المشاركين في البحث فقط هي من تشارك في الأنشطة البيئية التي تنظمها المؤسسة من خلال النادي البيئي في مقابل 65% لم يسبق لها المشاركة من قبل، هذا الأمر، حسب ما لاحظته الباحثة في مقر عمله، راجع لصعوبة التواصل مع مجموعة واسعة من التلاميذ بسبب الاكتظاظ الذي تعرفه المؤسسة، وأيضا بسبب تزامن توقيت الأنشطة مع الحصص الدراسية المقررة لبعض الأقسام مما يحرمها من حق المشاركة في أغلب الأحيان.

كما أن 67% صرحوا أنهم يقومون بالمساهمة في التوعية والتحسيس في محيطهم المدرسي والاجتماعي بضرورة المحافظة على الثروات المائية. و 90% ترى أن التلميذ يتحمل قدرا من المسؤولية في الحفاظ على الماء، هذا الأمر يعكس تبني التلاميذ بالمؤسسة لسلوكات إيجابية اتجاه أهم مكونات البيئة من خلال المشاركة الفاعلة في الحياة الاجتماعية والتوعية والتحسيس بأهمية ترشيد المياه.

المبيان رقم 4: درجة موافقة العينة على اخلاق الصنبور بالمرافق الصحية



المصدر: الدراسة الميدانية

جدول رقم 4: رأي العينة في اللعب بالماء وقت الاستراحة

اللعاب بالماء في أوقات الاستراحة	فعل عادي	فعل سيئ	لا أعلم
8%	82	9.3%	

المصدر: الدراسة الميدانية

من خلال المبيان (4) يتضح لنا أن 80% من المشاركين يتبنون سلوكات إيجابية اتجاه الماء بتعبيرهم عن إغلاق الصنبور بعد كل استعمال في حين نسبة 20% هي عبرت عن عدم تأكلها أو إغلاقها للصنبور، كما يبين الجدول (5) أن سلوك اللعب بالماء هو سلوك غير محمود ولا يتفق معه جل المتعلمين المشاركين في البحث بنسبة 82%. هذه النتائج المحصل عليها تدل على تفعيل المتعلمين لما يتلقونه من معارف من خلال التربية المائية في حياتهم اليومية وتبني أغلبهم لسلوكيات إيجابية اتجاه المياه.

خاتمة

تشير النتائج المحصل عليها من هذه الدراسة إلى أن التلاميذ بمختلف مستوياتهم التعليمية بالسلوك الثانوي الإحصائي قد أكدوا على أن المؤسسة التعليمية لها دور مهم في نشر الوعي والمعرفة المتعلقة وذلك راجع للدور الذي يلعبه الأساتذة في مختلف المواد الدراسية في التحسيس والمشاركة في الأنشطة التوعوية من خلال النوادي التربوية، وأيضاً دور الإدارة التربوية في التنبيه وزجر السلوكات السلبية اتجاه الماء، وبذلك تم تأكيد صحة الفرضية الأولى.

كما أن مجموعة من البرامج والمقررات الدراسية الخاصة بمجموعة من المواد التعليمية منها التربية الإسلامية وعلوم الحياة والأرض والاجتماعيات والفيزياء لها من ارتباط وثيق بموضوع الماء والتطرق له من زوايا واتجاهات معرفية مختلفة، باعتبار ترشيد الماء والحفاظ عليه سلوك يميز العبد المؤمن الصالح وأيضاً لا اعتبار الماء مادة حيوية ضرورية لاستمرار حياة الكائنات الحية، وأيضاً باعتباره محركاً لجميع التفاعلات وحاضراً في كل الصناعات، وأخيراً باعتبار السلوك الإيجابي اتجاه الماء يعد من قيم المواطنة والحفاظ على الثروات الطبيعية للبلد. وهو ما يؤكد صحة الفرضية الثانية مع التأكيد على أن مادة علوم الحياة والأرض تساهم أيضاً إلى جانب مادة التربية الإسلامية في التحسيس بأهمية ترشيد الماء والمساهمة في التوعية بمخاطر وتهديدات أزمة المياه على الفرد والمحيط.

هذا المجهود الذي تقوم به المؤسسة التعليمية بدعم من طرف وسائل الإعلام والبرامج الثقافية والتوعوية بمختلف المنصات الإعلامية ويدعم أيضاً من طرف العائلة التي يبقى دورها محدوداً للغاية في هذا الجانب. لكن هذه الجهود تبقى محصورة في الجانب المعرفي الصلب دون التطرق للجانب المهاري والوجداني لترسيخ التعلّمات المتعلقة بالتربية المائية وهو ما أكدته النتائج حيث أن مجموعة من المتعلمين يملكون معارف ومواقف إيجابية اتجاه الماء ويقومون بسلوكيات إيجابية لاتجاه الماء، لكن لا يمتلكون كلهم حس المسؤولية والقدرة على تنزيل تلك التعلّمات على أرض الواقع من خلال، وهو ما يقدم دليلاً أولياً على صحة الفرضية الثالثة، ولكن هناك حاجة لمزيد من الدراسات لتعميم هذه النتائج.

بناءً على كل ما سبق تقديمه يمكننا اقتراح ما يلي:

- إغناء المقررات الدراسية بالأنشطة التي تعزز الوعي المائي لدى المتعلمين(ات) وإذكاء حس المسؤولية لديهم بإشراكهم في مختلف أنشطة المؤسسة التي تهتم الجانب البيئي والمائي.
- تفعيل دور الأندية التربوية وخاصة النادي البيئي ونادي المواطنة وحقوق الإنسان وإعطاء الأولوية للتربية المائية في الأنشطة المبرمجة سنوياً.
- استثمار الطاقات الموجودة في المؤسسة من تلاميذ وأساتذة وأطر إدارية لتشجيع المشاريع البيئية التي تهتم بالماء.
- إشراك جمعيات آباء وأمهات وأولياء التلاميذ وأسر المتعلمين(ات) ومختلف الفاعلين المحليين من مكونات المجتمع المدني لنشر الوعي المائي وترسيخ ثقافة المحافظة على الثروات المائية بالبلاد.

بيليوغرافيا

- تقرير البنك الدولي، حقائق عن أزمة المياه في العالم العربي، 2015.
- شقير محمد، ثقافة استعمال الماء بين التنشئة العائلية والمقررات الدراسية، مجلة هسبرس بتاريخ 23 شتنبر 2024، تاريخ الزيارة 1 دجنبر 2024، الموقع:
[https2//:u.pw7/hGqJ0DF](https://u.pw7/hGqJ0DF)
- صبيحي سعد وعماد عادل، تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية في ضوء أبعاد التربية المائية على تنمية التنور المائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد، 2024، ص 155.
- مطوري أساء، مؤسسات التنشئة الاجتماعية ودورها في تنمية قيم التربية البيئية: المدرسة أنموذجا، أطروحة دكتوراه، جامعة خيضر بسكرة، الجزائر، 2015، ص23.
- 104-Glatte R, Are schools and colleges institutions?, Management in education, 2015, P:100

وسائل التواصل الاجتماعي والتدين لدى الشباب، أية علاقة؟ نموذج خلية جامعة مولاي إسماعيل بمكناس

هنوف محسين

باحث في علم الاجتماع وعلوم التربية
جامعة مولاي إسماعيل مكناس المغرب

ملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى الكشف عن ظاهرة انتشار التدين الرقمي بين الطلبة المغاربة كأحد الظواهر الاجتماعية الحديثة التي تأرق بال عائلات والمجتمعات. وذلك في أفق فهم طبيعة التدين عند الطلبة وتحليل آليات الخطاب الديني الرقمي وعلاقته بالسلوك.

الإشكالية: تطرح اليوم تحديات أمام ضبط الخطاب الديني الذي كان حكرًا في يد الدولة فإذا به يتحول إلى أداة عابرة للحدود وخارجة عن أية رقابة. وانطلاقًا من التفاعل الحاصل بين الخطاب الديني الرقمي والشباب، وما يشكله ذلك من تهديد للهوية الوطنية وظهور أنماط تدين جديدة، نتساءل عن أثر وسائل التواصل الاجتماعي على التدين لدى الطلبة الجامعيين؟

المنهج: اعتمادنا النمذجة التي بلورها «غلوک» و«استارك» سنة 1965، والتي تعتبر من بين النماذج الإجرائية والتي تتمتع بصلاحية لدراسة الظاهرة الدينية. وذلك من خلال خمسة أبعاد هي البعد الأيديولوجي، البعد الطقوسي، البعد التجربة، البعد الفكري، ثم البعد الأخلاقي.

النتائج: يشكل الخطاب الديني على مواقع التواصل الاجتماعي ظاهرة اجتماعية جديدة متسارعة الانتشار على مستوى الشكل والمضمون ومنفلتة عن أية رقابة. يحظى هذا الخطاب الديني الرقمي باهتمام وتفاعل متزايد من طرف الطلبة الجامعيين، ويأثر في اختياراتهم وسلوكياتهم وطريقة تفكيرهم وتوجهاتهم.

الكلمات المفتاحية: التدين؛ الطلبة؛ التدين الرقمي؛ وسائل التواصل الاجتماعي؛ التدين الرقمي.

Abstract

Objectives: The study aims to uncover the phenomenon of the spread of digital religiosity among Moroccan students as one of the modern social phenomena that are troubling families and societies. nature of religiosity among students and analysing the This is with the aim of understanding the mechanisms of digital religious discourse and its relationship with behaviour

Problem: Today, it is difficult to control religious discourse, which was once monopolised by the state ol that crosses borders and escapes all control. Based on the interaction between but has become a to digital religious discourse and young people, and the threat this poses to national identity and the ave on the religiosity of emergence of new models of religiosity, we ask what impact social media h ?university students

Method: We adopted the model developed by Gluck and Starck in 1965, which is considered to be one of the valid procedural models for studying the religious phenomenon, across five dimensions: the

imention, the ritual dimension, the lived dimension, the intellectual dimension, and then ideological dimension.
the moral dimension

Conclusions: Religious discourse on social media is a new social phenomenon that is rapidly spreaded. This digital religious discourse is spreading in terms of form and content and is uncontr receiving increasing attention and interaction from university students, influencing their choices, behaviours, thinking and attitudes

Keywords: religiosity; students; digital religiosity; social networks.

تقديم:

تعتبر وسائل التواصل الإجتماعي الحديثة أحد مظاهر الثورة المعلوماتية في عالم اليوم، وذلك لما لها من حضور قوي على جميع مستويات الواقع الاجتماعي للفرد والمجتمع. هذا الحضور يتزايد يوم عن يوم بسبب الإنتشار الواسع للتكنولوجيا وسهولة الوصول إليها واستعمالها لدى شرائح كبيرة من المجتمع. تعمل وسائل التواصل الاجتماعي على نشر عدد كبير من المعلومات، وذلك عبر استهداف فئات مختلفة من المجتمع. ويتم نشر هذه المعلومات بطريقة عشوائية وغير منظمة، ومن طرف أشخاص ومؤسسات وجهات قد لا يجمع بينها أية علاقة. ما أدى إلى توافر كم هائل من المعلومات التي لا تخضع لأية مراقبة أو تنظيم من أي جهة كانت.

1. مدخل إشكالي: الدين الرقمي كظاهرة سوسيولوجية

انطلاقاً من أهمية الدين داخل المجتمع والمكانة التي يحتلها شكلت الظاهرة الدينية محط أنظار علماء الاجتماع باعتبارها ظاهرة اجتماعية وأثروبولوجية مثيرة للانتباه. لقد شكل الدين مدخلا لدراسة المجتمع نظرا لدوره في تشكيل الوعي الفردي بالذات وبالأخر وبالأسس الاجتماعية والسياسية والثقافية التي تساهم في عملية التنشئة الاجتماعية ورسم ملامح العلاقات والآليات التي تتحكم في مفاصل المجتمع. وذلك في أفق صياغة نظريات تفسيرية للظاهرة الدينية بكل أبعادها المختلفة. ولما كان الدين مرتبطا بالهوية، فالهوية الثقافية العربية الإسلامية شأنها شأن بقية الهويات العالمية، لم تسلم من مخاطر التكنولوجيا الإعلامية المتقدمة. وتحول المجتمع الإسلامي في المرحلة الراهنة يعيش بفعلها صراعا مزدوجا، صراعه مع ذاته في زمن العولمة وحضارة الثورة المعلوماتية المذهلة لتحقيق هويته المشتتة وخصوصا بين الشباب، وإعادة ربط حاضره ونظرته إلى المستقبل بماضيه وعقيدته من جهة، ثم

صراعه مع الآخر على كافة المستويات في محاولة جادة لاستثمار قدراته وثرواته الطبيعية والبشرية للحد من الضغط والتبعية وآثار العولمة من جهة ثانية. (جفال وطلحة، 2018)⁽¹⁾.

الخطاب الديني الرقمي والطلبة: أي تفاعل؟

انطلاقاً مما التفاعل الحاصل بين الخطاب الديني على مواقع التواصل الاجتماعي والشباب، تطرح الدراسة الحالية السؤال التالي: ما هو إثر وسائل التواصل الاجتماعي على التدين لدى الطلبة الجامعيين؟ انطلاقاً من الاشكالية الأساسية للدراسة، نطرح مجموعة من الأسئلة الفرعية: هل يهتم الطلبة بالخطاب الديني الحاضر بوسائل التواصل الاجتماعي؟ لماذا يلتجأ الطلبة لوسائل التواصل الاجتماعي للبحث في الأمور الدينية؟ ماهية طبيعة الخطاب الديني الذي يجلب اهتمام الطلبة؟ ماهي طبيعة الممارسات والاتجاهات الدينية لدى الطلبة؟ كيف يؤثر الخطاب الديني الرقمي على درجة تدين الطلبة؟ وكيف يتمثل الطلبة الخطاب الديني الرسمي والخطاب الديني الشعبي؟

2- الدين والتدين، أية مقارنة؟

يشكل الدين بشكل عام والتدين بشكل خاص أحد المواضيع المهمة التي تطرقت لها السوسيولوجيا على مر العقود الماضية. وذلك من خلال محاولة مقاربتها مقارنة معرفية ومنهجية جديدة تنزع عن التدين قداسته باعتباره ظاهرة اجتماعية متغيرة، متحولة وفردية، وذلك وفق تصور علماء الاجتماع. تكمن أهمية السوسيولوجيا في أنها ترصد علاقات الأفراد المتدينين بمحيطهم الاجتماعي والثقافي ومدى تأثيرهم وتأثرهم به. فهي بذلك تدرس مظاهر التدين أكثر من اهتمامها بالمعتقدات والتصورات التي يقدمها الدين حول الإنسان والخالق والعالم.

لقد احتل الدين موقعاً هاماً في النظريات السوسيولوجية، من خلال فكرة الوظيفة التي وجدت لها جاذبية في دراسات رواد سوسيولوجيا التدين، خصوصاً الوظيفة الكامنة المتصلة بالدين. كما أن انطلاقاً علم الاجتماع الديني تمت مع دراسة تكوينات أو تنظيمات الحركات الدينية في المجتمع. فماكس فيبر وإميل دوركايم رسماً جانباً هاماً من الملامح والخصائص العامة للدين والتدين، إلى جانب علماء اجتماع وباحثين لاحقين لهم أمثال تالكوت بارسونز وبيير بورديو وغيرهما، والذين أسسوا لفهم موضوعي للظاهرتين.

إن كلا من دوركايم وفيبر قدما دراسات أساسية تعتبر حجر الزاوية في علم الاجتماع الديني الكلاسيكي، والتي دشنت لدراسات لاحقة في هذا المجال. فإذا كان دوركايم بناء على النظرية الوظيفية

⁽¹⁾ جفال سامية، طلحة مسعودة. الهوية الثقافية في ظل تكنولوجيا الاتصال الرقمي الجديد والمحارس ثقافات المجتمعات، Journal of Route Educational & Social Science، 2018، عدد 5-14، صفحة 349.

الذي دافع عنها، قد استشعر دور الدين في تعزيز التماسك بين أفراد الجماعات البشرية من خلال مرور المجتمع من التضامن الآلي الى التضامن العضوي ومن خلال الشعائر والطقوس الاحتفالية؛ فإن فيبر درس دور الدين في عملية التغير الاجتماعي.

لقد أبرز فيبر دور الجماعات الدينية كالحركة الكلفانية الطهرانية نموذجاً لتقدم الرأسمالية الغربية، في تشكل نواة قادرة على التغير الاجتماعي للنظم الاجتماعية القائمة، وكذا التأثير في مجالات أخرى لديها ارتباطات بالمجتمع كالاقتصاد والسياسة والثقافة وغيرها. وذلك وفق مقارنة فهمية تأويلية تقتضي الكشف عن الافكار الدينية الحيوية والقادرة على إحداث عملية التغير الاجتماعي. من جهة أخرى ذهب ماكس هوركهايمر⁽²⁾ Max Horkheimer إلى تبني مقارنة نقدية للاتجاهات النقدية الكلاسيكية حول مسألة الدين. حيث أن العلاقات التي ينسجها البشر فيما بينهم تعكس أحوالهم وظروفهم التي يعيشون فيها، وبتحولها وتغيرها تتحول أيضاً تصوراتهم وأفكارهم. ومن هنا فالأفكار الدينية ما هي إلا ترجمة للواقع الذي يعيشه الفرد داخل المجتمع.

إن ما يدافع عنه كليفورد غيرتز في مقاربتة للدين هي نفس المقاربة التي تبناها في تحليله للثقافة⁽³⁾. سيرا على منوال ماكس فيبر، ذهب غيرتز في تبني مقارنة تولي اهتمامها في المقام الأول لإنتاج للمعنى الذي يقوم الأفراد بإضافته على أفعالهم والذي يقوم على توجيه مصيرهم الاجتماعي. أو ما يطلق عليه الوصف المكثف التي يتمثل في الإجابة عن السؤالين التاليين: ماذا يقول هؤلاء الأفراد عن أفعالهم؟ وكيف ينتجون المعنى؟ وهذا ما يندرج، حسب غيرتز، في إطار التركيز على البعد الثقافي للظاهرة الدينية. وفي الواقع، وبخصوص دراسة الظاهرة الدينية، يمكننا القول إلى استحالة وجود أي أساس نظري أو إمريقي معقول يمكنه المساعدة في تقديم مقارنة شاملة ودقيقة للظاهرة الدينية اليوم كما أكد على ذلك (محمد حجاج، 2019)⁽⁴⁾. بمعنى، أن هناك صعوبة كبيرة في إنتاج مفهوم للدين يناسب جميع الثقافات، أي أن كل باحث في علم الاجتماع يتناول موضوع الدين انطلاقاً من مرجعياته وبيئته وهمومه وتجاربه مهما كانت المنهجية المتبناة.

⁽²⁾ ماكس هوركهايمر: (1895-1973) فيلسوف وعالم اجتماع ألماني، اشتهر بمجهوداته في النظرية النقدية كعضو في مدرسة فرانكفورت الفلسفية للأبحاث الاجتماعية، أهم أعماله: بين الفلسفة والعلوم الاجتماعية (1930-1938)، خسوف العقل 1947 و بالاشتراك مع تيودور أدورنو ألف كتاب جدل التنوير. ساهم كعضو في مدرسة فرانكفورت في التخطيط والدعم لعدد من الأعمال الفكرية للمدرسة والتبنيه لها.

⁽³⁾ محمد إبراهيم صالح، الدين بوصفه شبكة دلالية: مقارنة كليفورد غيرت، مجلة إنسانيات، 2010، عدد 50، ص. 29.

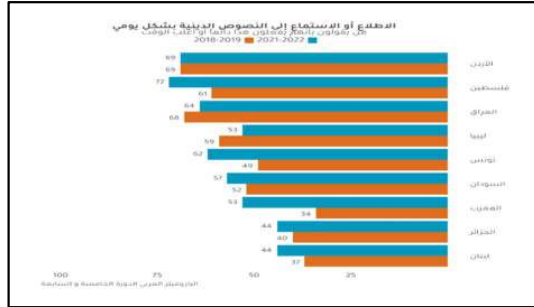
⁽⁴⁾ محمد حجاج. سوسيولوجيا الإسلام: ملاحظات أولية. 2019. موقع مؤمنون بل حدود، مشاهدة يوم 12 يونيو 2023. على الرابط:

<https://2u.pw/Ofzxo24>

لعل هذا البعد الثقافي هو ما دفع إلى دراسة التدين الفردي ودور الثقافة الدينية في إعادة بناء الفرد من جديد. حيث يؤكد (رشيد الجرموني، 2015) ⁽⁵⁾ : "إنّ مفهوم التدين الفردي جاء نتيجة طبيعية للتحوّلات الكبرى التي عرفها الحقل الديني، وهو يعني أنّ الفرد المسلم، خصوصاً الشاب، يصبح مرجعاً لنفسه في الاستمداد والتلقي والممارسة والتوجيه والسلوك والمثل. حيث يسقط كلّ المرجعات والسلطة الدينية، سواء كانت تقليدية كالمسجد والأسرة والزاوية، أو حركات الإسلام السياسي، أو غيرها من المؤسسات الرسمية أو غير الرسمية التي كانت تنتج وتعيد إنتاج القيم الدينية.

وبالتالي فإنّ هذا المفهوم، جاء ليحلّ محلّ التدين الجماعي المرتبط بالولاء للأسرة وللقبيلة وللأمة وللجماعة وما إلى ذلك. ومن بين مميزات التدين الفردي أنّه يستطيع أن ينشئ نموذجاً للتدين، بمعزل عن كلّ المؤثرات والحيثيات والقواعد والأعراف والمؤسسات التي كانت تشرط طبيعة التدين عتاً سبق. إنّ التدين الجمعي يتراجع أمام تقدم التدين الفردي المتحرر من آليات الرقابة المجتمعية التي كانت سائدة في السابق. وإذن لا يمكن توقع درجة انفلاته وانحرافه عن المعارف عليه. من خلال ما سبق فإنّ هذا النمط التديني الحديث، يحتاج إلى دراسات واستقصاءات عبر تخصصية لفك رموزه وأبعاده، لكنّ الذي يهمنّا في هذه الدراسة هو التركيز على دور وسائل التواصل الاجتماعي في التأثير في بعض أشكال التدين لدى الشباب المتعلم والعوامل التي ساهمت في ظهورها. وبالتوازي مع تزايد الإقبال على منصات التواصل الاجتماعي في دول شمال إفريقيا، تظهر مجموعة من الاحصائيات تزايد ظاهرة التدين، خصوصاً لدى الشباب، كما يبين الجدول أسفله:

الاطلاع أو الاستماع إلى النصوص الدينية بشكل يومي.



مصدر البارومتر العربي، 2022.

⁽⁵⁾ رشيد الجرموني. سوسيولوجيا التحوّلات الدينية التدين الفردي نموذجاً، 2015. موقع مومنون بل حدود، مشاهدة يوم 19 يونيو

2023. على الرابط: <https://2u.pw/Ofzxo24>

إن هذا الاهتمام المتزايد بالدين والذي ربطه البعض بأزمة كورونا، يدفع إلى التأسيس لدراسة الدين والتدين دراسة سوسيولوجية موضوعية، ويجد صداه وراهنيته اليوم مع انتشار وسائل التواصل الاجتماعي، والتي تدفعنا لتساءل عن مدى تأثير هذه الوسائل في فهم الظاهرة الدينية في بعدها الفردي والجماعي لدى فئة الطلبة الجامعيين والتي تمثل تلك الشريحة من الشباب الأكثر نشاطا وانفتاحا على المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي.

- الدين والتدين

إن التمييز بين الدين والتدين يدفعنا للتساؤل عن المفهومين، والبحث عن العلاقات الموجودة بينهما، والدين حسب معجم لسان العرب لابن منظور⁽⁶⁾ جزء 13، صفحة 169، فهو الجزء والمكافأة. ودنته بفعله ديناً: جزيته، وقيل الدين المصدر، والدين الاسم، قال: دين هذا القلب من نعم بسقام ليس كالسقم ودائنه مداينة وديانا كذلك أيضاً. ويوم الدين: يوم الجزاء. وفي المثل: كما تدين بدان أي كما تجازي تجازي أي تجازى بفعلك وبحسب ما عملت. أما الدين حسب معجم لاروس، فلديه معانٍ متعددة نذكر منها أولاً: "هو مجموعة من المعتقدات والطقوس التي تحدد علاقة الإنسان بالمقدس". وثانياً: "مجموع الممارسات والطقوس الخاصة بكل معتقد"، وثالثاً: "الانتماء إلى عقيدة دينية". أما التدين حسب نفس المصدر فهو "تطبيق تعاليم الدين بصفة فيها الرحمة والتفهم واللين واليسر، وهو تأثير الموقف الذاتي على الموقف الديني ما يؤدي إلى موجة من الدين الشخصي أو الخاص". إن الدين هو مجموعة من التعاليم المنزل من الخالق والمعتقدات والطقوس المرتبطة بها، أما التدين فهو التطبيق العملي لهذه التعاليم، وبالتالي فالتدين هو بمثابة المحرك الشخصي، أما الدين فهو وضع إلهي أو ما وراء الطبيعة كما هو في لغة الفلاسفة. ومن ثمة، يمكن اختصار التدين بأنه المعرفة بالدين والالتزام بمقتضياته حسب الفهم الخاص لكل شخص دون الآخر.

وجه دوركايم جانباً كبيراً من جهده البحثي في دراسة الدين والتدين مع التركيز بصورة خاصة على الاعتقاد الديني في المجتمعات التقليدية الصغيرة. إن الدين عند دوركايم، هو الشكل المنظم، والمؤسساتي للمقدس، وهو نمط لإنتاج المعايير الجماعية والوعي الاجتماعي، الذي يؤدي في الأخير إلى الاندماج الاجتماعي، بالتالي فأهمية الطقوس الدينية تتجلى في الإبقاء على الوعي الجمعي في حالة صحو دائمة. أما فيير فقد ربط بين التدين والتغير الاجتماعي. ظهر هذا الارتباط من خلال مؤلفيه "الأخلاق البروتستانتية وروح الرأسمالية 1930" و"علم الاجتماع الديني 1957"، حيث حاول من خلاله إبراز دور

⁽⁶⁾ معجم لسان العرب لابن منظور، جزء 13، صفحة 169.

القيم الدينية في ظهور قيم وأخلاق العمل في المجتمعات الصناعية الجديدة، التي كانت أساس ظهور النظام الرأسمالي.

يعتبر فيبر أن الدين من ركائز التغير الاجتماعي وفاعل أساسي فيه. فالدين ليس قوة محافظة كما يرى ماركس، بل إن بعض الحركات الدينية أحدثت تحولات جوهرية في المجتمعات الغربية، فقد كانت البروتستانتية خاصة الكالفينية منها المنبع الأساس للرأسمالية حيث كان أوائل المبادرين بالمشروعات التجارية من أتباع البروتستانت كالفن، وكانوا في اندفاعهم لتحقيق النجاح، الذي أسهم في انطلاق التنمية الاقتصادية الغربية، يصدرون عن رغبة في خدمة الله، وكان النجاح المادي بالنسبة إليهم علامة من علامات العناية الإلهية كما أوضح ذلك (أنتوني غيدنز، 2005)⁽⁷⁾.

إن الدين والتدين مفهومان مختلفان من حيث المعنى والدلالة، وحسب عالم الاجتماع الألماني جورج زميل، فإذا كان الدين هو الدافع الحيوي الذي يدفع الفرد الى الاعتقاد في قوة قاهرة وخفية قادرة على التحكم في العالم، فإن التدين هو الشكل الاجتماعي الذي يسعى الى الاستحواذ والسيطرة على الاول. بمعنى ان الدين هو مجموعة رؤى ومعتقدات وتمثلات حول الطبيعة وما وراء الطبيعة، تشكل للفرد الدافع الحيوي لرسم ملامح شخصيته وتحديد علاقته بالجماعة التي ينتمي اليها والآخر المختلف عنه.

3. الخطاب الديني الرقمي

مع اكتساح العولمة لكل مجالات الحياة في عصرنا الحالي بما فيه المجال الديني، أصبح الخطاب الديني يكتسي طابعا اخر ويتخذ اليات اخرى جديدة غير تلك التقليدية التي كانت سائدة سابقا. ساعدت التكنولوجيا الرقمية الحديثة على إنتاج وبث الخطاب الديني عبر وسائل الإعلام الجديدة كالتيوتوب والفيسبوك والتويتر والانستغرام، مما أعطى للخطاب الديني اشعاعا كبيرا وولوجيه أسهل بكثير عما كانت عنه من قبل، حيث أصبح الفرد قادرا على البحث عما يريد وفي أي وقت يريد وبدون أن يحتاج أدنى مساعدة من أحد.

إن المضمون الديني الموجود اليوم عبر وسائل التكنولوجيا الحديثة من كتب ومقالات ومرئيات ومسموعات وصور وتطبيقات هو ما يطلق عليه اليوم الخطاب الديني الرقمي، والذي يشكل أحد الظواهر الاجتماعية المؤثرة في الفعل الاجتماعي لدى الشباب. والذي يرتبط بالتحولات التي تشهدها

(7) أنتوني غيدنز، علم الاجتماع، ترجمة، فايز الصياغ، المنظمة العربية للترجمة، مؤسسة ترجمان بيروت، الطبعة الرابعة، 2005، ص. 582.

التجربة الدينية لدى الشباب خصوصا مع اكتساح العولمة وتغييرها للبنى الذهنية لإنتاج المعنى، ومن ثمة التغير الذي طال الأنساق الاجتماعية التقليدية واستبدالها بأخرى جديدة وطرائق.

الهوية الدينية:

يعتبر فيبر أن الهوية الدينية تعرف عادة كنقيض للأخر المختلف من حيث الدين والعبادات والتقاليد المرتبطة بطقوس وعبادات وتمثلات للعالم وللإنسان. والحقيقة أنها ارتباط روحي وثقافي بكل ما يميز جماعة دينية عن أخرى ويضمن لها أمنها واستمراريتها في الزمان والمكان. باعتبار أن الدين يشكل الصفة والمكانة المميزة للهوية الاجتماعية بحيث تقدم الهوية الدينية النظرة المقدسة للعالم والانتفاء الأبدي للجماعة. وتستمد هذه الهوية الدينية قوتها من موقعها الإيديولوجي الفريد الذي يحمل العاطفة والسلطة التي تنبع من ادعاء الحقيقة (هدى كرملي، 2022)⁽⁸⁾. وحسب الباحث (محمد بن جماعة، 2014)⁽⁹⁾ تتكون الهوية الدينية لدى الفرد كحالة نفسية بمعنى التدين، حين يعتقد بوجود ذات -أو ذوات- غيبية/علوية، لها شعور واختيار، ولها تصرف وتدير للشؤون التي تعني الإنسان، اعتقاداً من شأنه أن يبعث على مناجاة تلك الذات السامية في رغبة ورهبة، وفي خضوع وتمجيد.

يمكن القول إن الهوية الدينية تتكون من خلال الإيمان بذات إلهية، جدرة بالطاعة والعبادة. والنصوص الدينية المؤسسة توفر جملة من العلامات والسمات الفارقة للهوية الدينية. غير أن الأفراد والجماعات قد يختلفون في تمثيل هذه الهوية الدينية بمقدار فهمهم وإدراكهم وممارستهم لهذه العلامات، وبمقدار استحضار هذه العلامات، بعضها أو كلها، في مختلف الحالات في بيئتهم الاجتماعية. وتماثل مثل "تصور الذات"، تعتبر الهوية الدينية غير مستقرة، بحيث تتغير وتتطور عبر مراحل مختلفة من النمو المعرفي المتأثرة بعاملين: عامل النضج الذاتي، وعامل البيئة الاجتماعية. وإذن، فالهوية الدينية هي مجموع العوامل التي تمنح الإنسان، بصفته الفردية، والمجتمع بصفته مجموعة روابط، الشعور بالوجود والانتفاء والمصير المشترك. هذا الشعور يضمن استمرارية الجماعة، ويحمي كيانها من أي تهديد داخلي أو خارجي.

⁽⁸⁾هدى كرملي، الثقافة الرقمية وهران الهوية الدينية عند الشباب المغرب، عدد 95/2000، مشاهدة يوم 27 أكتوبر 2023. على

الرابط : <https://2u.pw/Y2GldJuI>

⁽⁹⁾محمد بن جماعة، مراحل تشكل الهوية الدينية، 2014، مشاهدة يوم 20 يوليوز 2023. على الرابط : <https://2u.pw/gEGLW39U>

النموذج الإجرائي للدراسة

في إطار تتبع أثر الخطاب الديني الرقي على تدين الطلبة الجامعيين، باعتباره ظاهرة اجتماعية قابلة للدراسة والفحص والمتابعة، اعتمدنا نموذج عملي إجرائي، يمكن من عملية الرصد بشكل واضح، وفق منهجية علمية تتوخى الموضوعية والحياد. هذا ما توصلنا إليه من خلال اعتماد النمذجة التي بلورها غلوك واستارك سنة 1965، والتي تعتبر من بين أهم النماذج الإجرائية لدراسة الظاهرة الدينية. وهذه النمذجة تشتمل على خمسة أبعاد هي البعد الأيديولوجي (المعتقدات)، البعد الطقوسي (الشعائر)، البعد التجربة (الشعور الديني)، البعد الفكري (المعرفة)، ثم البعد الأخلاقي (الآثار الأخلاقية للدين على الفرد والمجتمع). أما بخصوص الأسئلة الفرعية فقد وضعناها انطلاقاً من الخصوصية الاجتماعية والثقافية للعينة المبحوثة. تعتبر هذه النمذجة الإجرائية المتعلقة بالاستمارة، آلية لفهم طبيعة التدين عند الطلبة الجامعيين والوقوف عند مختلف الآليات التي يوظفها الفرد في تمثله للخطاب الديني الرقي وعلاقته بالسلوك، والبحث عن الأسباب العميقة لمظاهر حضور مضامين الخطاب الديني الرقي في المجال الحياتي اليومي، وكيفية بناء تمثلات حول الذات وحول الآخر، وكيف تتحول هذه التمثلات إلى بنيات ذهنية و«هايتوس» بلغة بورديو. وذلك بالاعتماد على المقابلة النصف موجهة والتي تترك للمبحوث حرية الحديث والكشف عن أفكاره دون الخروج عن الهدف من الإطار المرجعي للسؤال.

مجال البحث يضم عينة من 30 طالباً ينتمون لمختلف الكليات التابعة لجامعة مولاي اسماعيل بمكناس، تم تحديدهم عن طريق العينة العشوائية البسيطة. وقد تم اختيار طلبة من مختلف التخصصات العلمية سواء العلوم الإنسانية أو العلمية أو القانونية، وذلك في إطار احترام المنهجية العلمية. تهدف الدراسة إلى دراسة أثر وسائل التواصل الاجتماعي على التدين لدى عينة معبرة من طلبة جامعة مولاي اسماعيل بمكناس. وذلك باستعمال لأسلوب الوصفي التحليلي المبني على الإحصاء والمعطيات الرسمية والمنهج الكيفي باستعمال تقنية المقابلة من خلال استمارة مكونة من مجموعة من الأسئلة الموجهة والدقيقة. والمقصود هو تحليل مفهوم التدين الرقي لدى الطلبة، على ضوء تصاعد ظاهرة انتشار الخطاب الديني الرقي على وسائل التواصل الاجتماعي، وذلك في أفق فهم تمثلات الطلبة حول الخطاب الديني الرقي، والكشف عن الأثر الذي تحدثه وسائل التواصل الاجتماعي على تحديد التوجهات الدينية لدى الطلبة. تتجلى أهمية البحث في الملاحظ اليومي من حيث أن الفكر الديني للمجتمع أصبح تحت تأثير الكثير من العوامل الداخلية والخارجية والتي لا تخضع لأية مراقبة أو توجيه من طرف الدولة أو جهات أخرى فاعلة.

عرض نتائج الدراسة وتحليلها

1. البعد الأيديولوجي والمعتقدات الدينية

عبر مجموعة من الباحثين (19 طالبا) على أهمية الدين في حياتهم، باعتباره الدين الحقيقي والمتطابق مع قناعتهم وتصوراتهم. ومن الطبيعي أن يعكس تمثلهم حول الدين طبيعة الموضوعات الذي يبحثون عنها في مواقع التواصل الاجتماعي. فقضية المعتقد قضية محسومة بالنسبة لهذه الفئة المستجوبة. باعتبار البعد الأيديولوجي للدين لا يناقش، "بل لا يستحق من يخالفهم الرأي أن يدخلوا معهم في نقاش". فالإسلام آخر الديانات السماوية والرسالة المحمدية هي الرسالة الأهم. عبر الطلبة الآخرون (11) عن تشبثهم بالإسلام كدين لكن مع إبداء نوع من التفهم والتسامح من يخالفهم المعتقد، باعتبار أن الدولة الحديثة لا تقوم على الهوية الدينية بل على مفهوم المواطنة. "عندما تذهب لقضاء أغراض إدارية لا تسألك الإدارة عن هويتك الدينية، بل عن وثائقك الرسمية التي لا تشير بالمناسبة، لا إلى هويتك الدينية أو العرقية". ومن ثمة لا مكان لمفهوم الانتماء الديني في عالم اليوم.

فيما يخص هذه الفقرة حول أهمية المعتقد وتمثله، هناك معطيان اثنين. أولا، لا وجود لفروقات بين الطلبة حول المعتقد بناء على عامل الجنس أو التخصص العلمي. ثانيا، نتائج المقابلة تتوافق وأغلب الدراسات والمسوحات السوسولوجية حول العالم والتي تبرز أهمية الدين عند الشباب. إن هذه التحولات الاجتماعية المتسارعة سمحت للطلبة الجامعيين باعتبارهم الأكثر استعدادا وتعلما ومعرفة بالواقع، باكتساب مهارات معرفية ومعلومات دينية خولت لهم إمكانيات التساؤل حول ما يعنيه الإسلام بالنسبة إليه. لقد أضحت الأسئلة الأساسية ملحوظة في وعي عدد كبير من الطلبة: ما هو ديني؟ لماذا هو مهم بالنسبة لحياتي؟ كيف توجه معتقداتي سلوكي؟ وهي الاسئلة التي أثارها إيكمان، وبيكاستوري في التسعينات من القرن الماضي عندما لاحظ تنامي الوعي الديني عند الشباب العربي.

لقد أظهرت المقابلات المختلفة عن أهمية الدين والمعتقد في حياة الطلبة وتجلى ذلك في قضائهم لأوقات طويلة وهم يبحثون ويستمعون للدروس والمواعظ الدينية، في محاولة لردم الهوة المعرفية من جهة وربط ما يسمعون بالواقع المعاش والإكراهات والتناقضات التي يفرزها.

والموازاة مع ذلك، ورغم حضور الخطاب الديني المخالف بقوة على الشبكات الرقمية (الشيعة والصوفي، الوهابي والمسيحي والبوذي والإلحادي..) يظل المعتقد السني المالك راسخا لدى الطلبة، وهو تعبير من المناعة الدينية، ودور الفاعل الرسمي في الحفاظ على الوحدة المذهبية، ويؤشر إلى منزح نحو الفضول الفكري بدون الوقوع في التحول الفكري والتغير على مستوى الهوية الدينية. فالمرجعيات

الدينية المؤطرة للحقل الديني لدى الطلبة تبقى نفسها حتى وإن تنوع الخطاب الديني الرقي، وهو ما يشير إلى إعادة إنتاج القيم الدينية والمفاهيم الفكرية، خصوصا على مستوى المعتقد. لكن يبقى السؤال مطروحا في السنوات المقبلة، إلى أي حد ستظل المناعة الدينية قوية في ظل تعاظم الخطاب الديني الرقي المخالف.

2. البعد الطقوسي

فيما يخص البعد الطقوسي وواقع الممارسة التدينية، عبرت الأكثرية من المستجوبين (17 مستجوبا) على أدائهم الطقوس الدينية بطريقة دائمة وبصفة منتظمة. معتبرين أن ذلك يدخل في صلب اهتماماتهم ومحددات سلوكهم بالنظر إلى أهمية الدين في حياتهم. اعتبرت هذه الفئة أن بعض الدروس والمواظع والخطب الدينية على وسائل التواصل الاجتماعي (دروس الشيخ الفيزازي، عمرو خالد، رشيد نافع، عبد الله النهاري) كان لها الأثر الكبير في التزامهم بأداء الصلوات في أوقاتها والاحترام الكبير الذي أصبحوا يولونه لرمضان واشتياقهم لأداء الشعائر الدينية الأخرى من عمرة وحج. وقد تغيرت تمثلاتهم حول التدين بعد تتبعهم لسنوات لهذه الدروس والمواظع، وذلك لعدة أسباب.

أولا، يعتبرون أن الدين عاملا من عوامل النجاح داخل المجتمع، والالتزام بتعاليمه يساعد كثيرا في اجتياز المشاكل والعقبات النفسية والاجتماعية التي يتعرض لها الإنسان بين الفينة والأخرى. ومن ثمة النزوع نحو التدين هو رد فعل على غياب البدائل والهروب من المشاكل الاجتماعية والنفسية. ثانيا، يعتبرون أن التدين هو تعبير عن درجة من الالتزام الديني الذي ينادي بها الإسلام كدين سماوي لا يعترف بالسلوك بدون ممارسة تعبدية يومية ومنتظمة وممتدة في الزمان والمكان. ثالثا، يردون سبب المشاكل التي تتخبط فيها الأمة الإسلامية إلى البعد من الدين وعدم الالتزام والانتظام في تطبيق تعاليمه. فإذا تخلف المسامون بالأمس واليوم وغدا فذلك كله بسبب عامل أساسي وهو عدم الامتثال لما جاء به الإسلام وعدم وجود وعي ديني كافٍ يأطر المجتمع و يحميه من الهجمات التي يتعرض لها داخليا من أبنائه وخارجيا من الغرب المسيحي و اليهودي.

على مستوى الحجاب كطقس ديني، لوحظ تسامح كبير لحرية ارتدائه أو تركه (22 مستجوب) وهو ما ترك لنا صورة عن حجم وطبيعة التفاعل مع الممارسة الدينية. فهو غير معبر عن سلوكيات الشخص وحقيقة أفعاله، بل يدخل ضمن الحرية الشخصية للفرد. وهذا ما يحيلنا على التغير في التنشئة الاجتماعية التي شهدتها المغرب في العقدين الأخيرين، لا على مستوى المدرسة ولا على مستوى الدستور

والقوانين (مدونة الاسرة، دستور 2011، قوانين المناصفة)، والتي اعترفت بحقوق المرأة ودعت إلى ترسيخها في البنيات القانونية والاقتصادية والتربوية للدولة.

3. بعد التجربة والشعور الديني

اعتبر نصف الطلبة المستجوبين أن ارتباطاتهم الدينية غير مرتبطة بالخطاب الديني. فقد عبر معظم المستجوبين أن ليس لديهم ارتباطات حزبية أو حركية أو صوفية، ولكن هذا لا يعني ميولهم نحو بعض الاتجاهات الدينية التي تدافع عن الدين والتدين السلفي (الصوفية) والإسلام السياسي كحركة الاخوان المسلمين، العدل والاحسان والإصلاح والتوحيد وإعجابهم ببعض التجارب السياسية التي تتخذ من الدين شعارا لها كتجربة العدالة والتنمية في تركيا علي يد زعيمها رجب طيب أردوغان. ينحصر ارتباط الطلبة اللذين عبروا عن رأيهم في متابعة هذه الحركات والتوجهات على المنصات الرقمية، وقليل منهم من يحظر فعليا لبعض الأنشطة السياسية والاعلامية والدعوية. حيث يقضي البعض منهم وقتا طويلا في الاستماع والتفاعل مع هذه القنوات الدينية سواء بإبداء إعجابهم بالمحتوى أو من خلال كتابة بعض التعليقات والإجابة عن البعض الآخر، وقد يتعدى ذلك إلى تقاسم المحتويات الرقمية مع الأصدقاء والمعارف والجمهور بصفة عامة.

من جهة أخرى نوه كثيرون بالخطاب الديني الرقي من حيث أنهم أصبحوا قريبين جدا من فهم الأحداث الجارية بالمقارنة مع الماضي، حيث يصعب الوصول إلى المعلومة خصوصا مع الرقابة والمنع الذي يطال الكثير من الدعاة والفقهاء، والذي يصل أحيانا الى المنع من الدخول إلى البلاد من أجل إلقاء دروسهم وخطاباتهم وتقاسم تجاربهم مع الشباب.

فيما ذهب آخرون (6 مستجوبين) إلى انتقاد الخطاب الديني الرقي الذي أصبح بنظرهم مصدر تهديد للشباب اللذين لا يملكون المناعة الكافية من أجل فهم ما يجري. حيث يتم استغلالهم واستعمالهم من طرف الغير من أجل قضاء أهداف لا يعرف حتى اليوم المقصود منها ومن المستفيد أولا وأخيرا.

وقد أعطى أحد المبحوثين مثال أحد الشيوخ المعروفين إعلاميا في دول الخليج، الذي كان يدعو الشباب ويحرضهم على الجهاد في سوريا مستدلا بآيات قرآنية كثيرة وبأحاديث نبوية، وفي نفس الوقت كان يدرس أبناءه في أكبر الجامعات البريطانية، إذ علق أحدهم: "لماذا لا يعطي هؤلاء القدوة بأنفسهم ويذهبوا لساحات الجهاد". إن التناقض الحاصل بين الخطاب الديني الرقي والفعل على أرض الواقع أدى بالكثير من الشباب إلى الحذر في التفاعل مع هذا النوع من الخطاب وعدم الانسياق مع مخرجاته.

لقد بينت المقابلات على ظهور نمطين من الدين. الأول يعتقد جازماً فيا يسمع ويؤمن به ويتقاسمه مع الآخر. ونمط آخر، يتعامل معه بحس نقدي حقيقي تارة وساخر تارة أخرى ولكنه معبر عن مناعة دينية مكتسبة من التنشئة الاجتماعية والتجارب المعاشة. ومن ثمة، فالنمطين الدينيين يتفعلان من منطلقات ذاتية وموضوعية في محاولات دائمة لبناء هوية دينية يطمحون إليها ويرونها صائبة.

4. البعد الفكري والمعرفي

أكد جل الباحثين (23 مستجوباً) على أن المحتوى الرقمي المتواجد على صفحات التواصل الاجتماعي يتميز بالتنوع الكبير، حيث يوجد الخطاب الديني المعتدل والخطاب الديني المتطرف، والخطاب الشيعي الى جانب الخطاب المسيحي والبوذي واللاحادي. هذه الاتجاهات والمذاهب المختلفة تعبر عن درجة كبيرة من محاولات الاستقطاب وزيادة الاتباع. هذا التنوع يعتبره البعض عاملاً إيجابياً بحيث لكل واحد الحرية التامة في التفاعل مع من يريد، من دون منع او قيد، مما يعطي القدرة للطلاب على تكوين رؤية عامة عن الدين ودوره في المجتمع. لعل هذا ما يفسره بروز ظاهرة اجتماعية جديدة، وانبثاق نوع من الحس النقدي لدى فئة واسعة من الشباب بفعل ارتفاع نسبة التمدرس، واتساع نطاق انتشار الكتب والمجلات ووسائل الإعلام لاسيما التلفزيون ووسائل التواصل الاجتماعي. أما البعض الآخر، فيعتبر التنوع الكبير الذي يميز الخطاب الديني الرقمي خطراً على تماسك المجتمع وتضامنه بحيث يساعد في المزيد من التفرقة بين افراد الشعب الواحد ويقوي من الاستقطاب الحاد بين مختلف الحركات والتوجهات الدينية. بحيث يطرح السؤال اليوم على الرابط الاجتماعي الذي يبدو مهدداً في زمن التكنولوجيا الحديثة والتي لا تعترف بالحدود الجغرافية المتعارف عليها في الماضي.

وبالتالي، فالتنوع الموجود اليوم على مستوى الخطاب الديني الرقمي يخدم فقط الفئات المقهورة والمهمشة والتي تلجأ الى تبني خطابات دينية متطرفة تذهب الى حد تكفير المجتمع وضرورة تغيير ومناهضة البنية الاجتماعية القائمة باعتبارها تعبيراً عن الفساد والظلم والاستبداد والقهر المنهج. ومن ثمة، فحسب مجموعة من الطلبة، جل الشباب اللذين ذهبوا إلى سوريا للقتال مع المعارضة السورية ضد النظام هناك كانوا في مجملهم يعانون من المشاشة والأمية ويتنمون إلى ثقافة الهامش. وبالتالي كان سهلاً استقطابهم واستعمالهم من أطراف ثالثة.

5. البعد الأخلاقي للدين وأثاره على الفرد والمجتمع

أكدت نصف المستجوبين على التغير الإيجابي الذي طرأ على أفكارهم وسلوكهم اتجاه أنفسهم واتجاه الآخر، من حيث القيم الإيجابية التي أصبحوا يحملونها ويحاولون تطبيقها على أرض الواقع. كثير هم

الدعاة الذين تتكرر أسماؤهم باستمرار على ألسن الطلبة، وتحقق فيديوهاتهم الآلاف من المشاهدات. ونخص بالذكر عبد الله النهاري ورشيد نافع وعمر عبد الكافي ويوسف القرضاوي وياسين العمري وحسن الكتاني وغيرهم. كما أن الطرق الصوفية المختلفة كالطريقة التيجانية والطريقة القادرية والطريقة الكتانية كان لها دور مهم في تغيير نمط الدين عند عدد من الطلبة، وميلهم أكثر نحو الوسطية والإسلام المعتدل الذي ينادي باحترام الآخر مهما كان مختلفا، ومداينة السلطة الحاكمة والاشتغال أكثر على البنية الروحية وتزكية النفس وتربيتها وعمل الخير بكل أنواعه استعدادا لما هو أهم.

وعظفا على ذلك، اعتبر الطلبة أن الخطاب الديني الرقمي يتميز بواقعيته وراهنتيه ومعالجته للإشكالات المعاصرة بما فيها الأمور التي تهم الشباب، كالعمل والقروض البنكية والهجرة وقضايا المرأة والسياسة والسلطة والتحديات الخارجية وغيرها، والتي تمس الواقع الاجتماعي للفرد والمجتمع.

في حين انتقد البعض الآخر الخطاب الرسمي الديني الذي اعتبروه متجاوزا، باعتبار أن له مقاصد تقليدية كشرعة النظام الاجتماعي القائم وإعادة إنتاجه والحفاظ على الأمن والاستقرار والوحدة الدينية والمذهبية والخوف من التغيير. ومن ثمة يعتبرونه بعيدا عن أولوياتهم ولا يعبر عن واقعهم وهواجسهم.

خاتمة: البنية الفكرية والذهنية للتدين الرقمي في ظل التحديات المستقبلية

إن تأثير الخطاب الديني الرقمي على تدين الطلبة يتجلى في اعتداد أنماط تدين مختلفة ومتنوعة. ولكن الغالب عليها هو إبداء الإعجاب والاهتمام رقميا ولا يتعداه إلى الالتزام به فعليا بالانضمام إلى حركات دينية أو جماعات صوفية. فعدد المشاهدات وحجم التفاعل مع الخطاب الديني الرقمي لا يوازيه تواجد فعلي أو انخراط حركي على أرض الواقع. وهذا ما يجد تفسيره في طبيعة الحركات الاجتماعية الحديثة التي تولي أهمية كبيرة للفرد ولا تعترف بالحدود والتنظيمات الكلاسيكية المغلقة، بل ما يوحدتها هو الفكر والهدف والقيم التي تدافع عنها كما يؤكد آلان تورين. فالطالب يعتبر نفسه فاعلا وإن لم ينتمي ظاهريا إلى أية جهة كانت، فهو الباحث والمصدر، وذلك من خلال الإمكانيات الكبيرة في التعبير واتحاد المواقف التي تمنحها له وسائل التواصل الاجتماعي.

ببليوغرافيا

الكتب

- معجم لسان العرب لابن منظور، جزء 13.
- توماس ماكفيل، الاعلام الدولي النظريات والاتجاهات والملكية. الأردن، 2015.
- عدنان العتوم، التواصل الاجتماعي من منظور نفسي واجتماعي وثقافي، 2012.
- محمد المبارك، التدوين في المجتمع المغربي، 2002.
- رندة بعث، الأشكال الأولية للحياة الدينية، إميل دوركايم، 2019.
- عامر إبراهيم قنديل، الإعلام الإلكتروني، دار المسيرة، الطبعة الأولى، 2015.
- يوسف بن رمضان، الإعلام الجديد والديناميات الثقافية في المجتمعات المعاصرة، أبحاث المؤتمر الدولي للإعلام الجديد. تكنولوجيا جديدة لعام جديد، جامعة البحرين، أبريل 2009.
- حسني نصر وعبد الله الكندي، الإعلام الدولي النظريات والاتجاهات والملكية، توماس ماكفيل ماكيفي، ترجمة دار المسيرة، الأردن. الطبعة الثانية، 2015م.
- عزام محمد الجويلي، دور وسائل الإعلام في نشر الشائعات، مكتبة الوفاء القانونية، الطبعة الأولى، 2014.
- صالح الرقب، العولمة الثقافية آثارها وأساليب مواجهتها، مؤتمر العولمة وانعكاساتها على العالم الإسلامي في المجالين الثقافي والاقتصادي، عمان - الأردن، 2008م.
- محمود حسن إسماعيل، مبادئ علم الاتصال ونظريات التأثير، الدار العالمية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2003.
- أنتوني غيدنز. علم الاجتماع، ترجمة فايز الصياغ، المنظمة العربية للترجمة، مؤسسة ترجمان بيروت، الطبعة الرابعة، 2005.

المقالات

- جفال سامية، طلحة مسعودة. الهوية الثقافية في ظل تكنولوجيا الاتصال الرقمي الجديد وانحسار ثقافات المجتمعات، *Route Educational & Social Science Journal of*, 2018، عدد 5-14.
- محمد إبراهيم صالح، الدين بوصفه شبكة دلالية: مقارنة كليفورد غيتر، مجلة إنسانيات، 2010، عدد 50.
- علاقة التأثير الاجتماعي بوسائل الاتصال الجماهيري، محمد المستاري، مجلة الحوار المتمدن العدد 2010/7/26، 3075.
- العولمة وانعكاساتها على الهوية الثقافية العربية، سعيدة رحمانية، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد (4)، ديسمبر 2014.

المواقع الإلكترونية:

- هدى كرملي، الثقافة الرقمية ورهان الهوية الدينية عند الشباب المغرب، عدد 95/2000، مشاهدة يوم 27 أكتوبر 2023. على الرابط: <https://GldjuI2Y/pw.u2/>

- [56]

إشكالية التوجيه المهني بالمغرب في زمن الالايقين، مقاربات بيوغرافية وسردية

✉ د.أيوب أيت ادري

تخصص علوم التربية، مستشار في التوجيه

✉ د.عبد اللطيف كداي

أستاذ التعليم العالي، تخصص علم الاجتماع،
عميد كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس بالرباط

ملخص

الأهداف: يهدف هذا العمل إلى توظيف حكايا الحياة في التوجيه بغاية مساعدة المتدربين على بناء مشاريع مهنية حاملة لمعنى، فهم مساراتهم التوجيهية، وتمكينهم من الوعي بإمكاناتهم وتحرير طاقاتهم الحية. **الإشكالية:** لتحقيق هذه الأهداف، انطلقنا من نقد المقاربات الوضعية التي تختزل التوجيه في محددات سيكومترية، ومرورا بطرح الإشكالية التالية: أي دور لحكايا الحياة في مساعدة الشباب المتدربين على بناء مشاريعهم المهنية؟

المنهجية: كما اعتمدنا منهجية الورشات البيوغرافية لبناء المشاريع كاستراتيجية لمساعدة عينة من الشباب المتدربين (12 متدرب) على بناء مشاريعهم المهنية، داخل مركز للتكوين المهني بمراكش. **الخلاصة:** وقد مكنت هذه التجربة البحثية-التدخلية المشاركين في البحث من إنتاج معرفة سردية حول التوجيه تنطلق من تجربتهم المعيشة والمحكية، والوعي بإمكاناتهم وتطويع مشاريعهم المستقبلية. وهذا ما يفرض استحضار البعد الأنثروبولوجي-التكويني في سيرورات التكوين والتعلم، بما يقود الذات نحو تشكيل توجهاتها في الحياة، ليس فقط في الحقل المدرسي وفي مجالات الإنتاج والعمل، بل في مختلف عوالم الحياة والوجود.

الكلمات المفتاحية: حكايا الحياة-التوجيه المهني- المواكبة البيوغرافية- الورشات البيوغرافية لبناء المشاريع- السردية.

Abstract:

Objectives: This work aims to make the use of the life history approach with a view to help young students to building meaningful projects, developing awareness and emancipation.

Problem: to achieve these objectives, we suggest a kind of critical to the objectivist and positivist approaches together with the psychometric criteria on which counseling has been based, by posing our **problematic:** what role for life stories to help young trainees to build their professional projects ?

Methods: We will mainly adopt the strategy of the biographical project workshops with a group of twelve students, in a professional training center in Marrakech

Conclusions: The research results have revealed the capacity of students to building narrative knowledge upon life experience undergone by the student; Students are more involved and aware of their capacities to develop new meaningful projects for the future. This perspective will lead us to

consider counseling as an anthro-formative facet of existence. It should go beyond the process of training and learning to englobe every field of life.

Keywords: Life history- professional orientation- biographical support approach- biographical project workshops- biographisation.

تقديم

فرض النموذج المرن لتنظيم العمل تحولات جذرية في علاقة الفرد بالمستقبل، وأنتج ما يسميه بيير بوتيني بالفوضى المهنية⁽¹⁾. فأمام التفتت المتزايد لنظام الشغل (أنظمة عمل غير قارة ومتسمة بالهشاشة)، وأمام الانفجار الهائل لتكنولوجيات المعلومات والاتصال، أصبحت علاقة الفرد بالمستقبل محفوفة بالخطر واللايقين. كما لم تعد المسارات المهنية محكومة بالاستمرارية والخطية، لكنها أضحت موسومة بالقطيعة والتقلب. وهو ما يفرض على الشباب اكتساب كفايات توجيهية ومهارات ناعمة تساعدهم على بناء مشاريعهم وتحديد آفاقهم المستقبلية: الانعكاسية، الاستقلالية، إثبات الذات، القابلية للتكيف، المرونة، الفعالية، الفاعلية، القدرة على تدبير المخاطر...إلخ.

لا يمكن فصل إشكالية التوجيه المهني بالمغرب إذن عن سياق هذه التحولات. فأمام أقول المحكيات الكبرى للحدثة التي وعدت الإنسان بالعقلانية والحرية والتقدم، وأمام اتساع دائرة اللاتيقين، وسقوط العديد من الأشخاص في نزعة شكية جذرية أو عدمية، وأمام انسداد الأفق لدى الفئات المهذورة وتصعد الجماعات الأولية، وتراجع أدوارها في التربية الأخلاقية والحماية والضبط الاجتماعي، وأمام تنامي هشاشة الروابط الاجتماعية، وتوثر العلاقة بين الفرد والمجتمع، نكون بصدد تحول سوسيولوجي وأثروبولوجي عميق يمس كل الفئات الاجتماعية، والشباب منهم على وجه الخصوص، الذين يعيشون تجربة انتقالية، تلقي بنسبة كبيرة منهم في أزمة حادة للهوية واضطراب في الأدوار الاجتماعية.

يهدف هذا المقال إلى إبراز أهمية المقاربات البيوغرافية والسردية للتوجيه المهني بالمغرب، وذلك عبر الكشف عن إمكاناتها الهائلة كمنهج تساعد على ربط المعرفة السوسيولوجية البحثية بالتدخل الاجتماعي. وسيعالج المقال هذه الإشكالية انطلاقاً من أربعة محاور رئيسية: أولاً: سؤال المنعطف السردية للتوجيه بالمغرب في زمن اللاتيقين. ثانياً: المقاربة البيوغرافية كمنهجية معتمدة في توجيه الشباب بمركز التكوين المهني. ثالثاً: خصوصية المقاربة البيوغرافية وتأثيراتها التكوينية. رابعاً: رهانات المقاربة البيوغرافية في إعادة التفكير في إشكالية التوجيه بالمغرب.

⁽¹⁾Boutinet J.-P., L'Immaturité de la vie adulte, Paris, Puf, 1998.

1. المنعطف السردى للتوجيه بالمغرب، بين هم الذات وحتمية إنجاز المشاريع

عرف المجتمع المغربي في السنوات الأخيرة، تحولات عميقة، على كافة المستويات⁽²⁾. فعلى المستوى المهني والوجودي، تعاظمت حاجة الفرد نحو التميز وبناء المشاريع، ورغبته في بناء معنى حياته ومواجهة مخاطر المستقبل واللايقين. وفي الحقل السوسيوثقافي، انتقل المجتمع من نظام التضامن الميكانيكي وما يرتبط به من قيم القرابة والعشيرة، إلى نظام التضامن العضوي من حيث تعاظم قيم الاستقلالية والحرية النسبية للفرد على مستوى الاختيارات والتطلعات.

تلقي هذه التحولات بالشباب في اقتصاد جديد للرغبات والحاجات، مرتبط بتشجيع الاستهلاك وتجديد الذوق كل يوم. فأمام اتساع عالم الشغل بالهشاشة، والتحول في أسلوب الحياة الذي يعيشه الشباب اليوم، تشكلت مفاهيم "المشروع المهني" و"التربية على الاختيار" و"القابلية للتكيف" كرهان مركزي لسياسة التوجيه المهني⁽³⁾ تفرض على المتدرب مراكمة كفايات توجيهية هامة للإحساس بالتفرد وتبديد المراحل الانتقالية الحساسة في مساره التكويني والبيوغرافي.

ومن ثم، صارت الانعكاسية وضرورة تدبير المخاطر كفايات استراتيجية هامة في إنجاح مسارات الحياة. وصار السؤال "من أنا؟" امتحانا بيوغرافيا يجتازه الشباب، يرمي به في كثير من الأحيان نحو المجهول، في بحثه الدائم عن تحقيق الذات والاكتمال.

في ضوء هذا الانتقال القيمي إذن، صار النزوع إلى الفردية وتحقيق الذات غاية في ذاته وبأي طريقة ممكنة، وصار التوق إلى امتلاك الأشياء والتميز هو المحرك الأساسي لسلوكات وتصرفات الفرد. فأمام انهيار السرديات الدينية والأسرية التقليدية، وتلاشي أدوارها التنشئية، يأخذ المنعطف السردى للتوجيه بالمغرب طابع السرد والانهمام بالذات والانعكاسية. حيث تعاظمت هذه الحتمية البيوغرافية داخل خطابات بعض الفاعلين العموميين التي جعلت من "السيرة الذاتية" أداة هامة لتشجيع القصص الناجحة في مجالات التكوين والمقاولة والإدماج.

تتخذ تجربة التوجيه المهني في المجتمع المغربي أبعادا خاصة، وتطرح أسئلة هامة مرتبطة بالمشروع والهوية، وبخاصة داخل مجتمع يجعل من إنجاز الذات وتحقيق النجاح الفردي غايات قصوى للوجود الاجتماعي. وقد أضحت ممارسات المواكبة والمساعدة على التوجيه، أكثر خضوعا لمنطقيات التقييم الكمي

⁽²⁾ Affaya, N., & Guerraoui, D. *Le Maroc des jeunes*. Rabat: Association de recherche en communication interculturelle, 2006.

⁽³⁾ CSEFRS. *Stratégie nationale de la formation professionnelle 2021*. Rabat : Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, 2006.

للأداءات. فالملاحظ على مستوى الاشتغال المهني الميداني، هو طغيان الممارسات الوضعية السيكو مترية المتمحورة حول قياس سمات الشخصية. وهذا ما قد ينتج خطر اختزال المشروع المهني في مجرد عمليات إدارية شكلانية تلغي ذاتية الانسان وموارده الانعكاسية-السردية.

معنى ذلك أن الممارسات التوجيهية بالمغرب، تقترب من البرادغيم الحتمي الوضعي، ليصير التوجيه خاضعا لمنطقيات التلاؤم بين سمات الشخصية لدى الفرد ومتطلبات عالم الشغل، في خضوع ميكانيكي للأنساق الاقتصادية ولعقلانية السوق، دون استحضار التجربة المعيشة للشباب والسيروورات البنائية المؤطرة لمشاريعهم المهنية.

لذلك، فالمقاربات الوضعية غير كافية لفهم التوجيه كسيروورات أنثربولوجية لبناء معنى الحياة. لهذا نرى أن المقاربة البيوغرافية في التربية هي الأقرب لفهم التوجيه كتجربة معيشة، من حيث الاقتراب من ذاتية الفاعلين، واعتبارهم ذوات انعكاسية قادرة على إنتاج الدلالات والمعاني حول مساراتها التوجيهية.

لذلك نرى أن فرضية المنعطف السردى للتوجيه بالمغرب لها من الوجاهة والنجاعة ما يدفع بنا نحو مسلك منهجي لفهم تجربة التوجيه لدى الشباب واجتراف مناهج بيوغرافية تساعدهم على بناء اقتداراتهم الذاتية والمعرفية، وتساعدهم في أزمتهم الحياتية. إذ يتعلق الأمر هنا بمقاربة بيوغرافية للتوجيه، تتوجه نحو ذاتية الفاعلين، تقترب من وضعهم البشري، لفهم دلالات ومقاصد تصرفاتهم، بهدف تمكينهم من إعادة إنتاج تجاربهم الاجتماعية وإبراز أبعادها واستراتيجياتها.

2. المقاربة البيوغرافية داخل مركز للتكوين المهني

تستند منهجيتنا في التدخل إلى مقاربة " الورشات البيوغرافية للمشاريع"⁽⁴⁾ التي تستنبط مقترباتها النظرية والإبستمية من تيار تاريخ الحياة في التربية والتكوين⁽⁵⁾. وتتطلب هذه المقاربة التدخلية التوليف بين الصرامة المنهجية والخيال، إذ يتعلق الأمر بأن يبني المحلل تمثلا استدلاليا للعلاقات والسيروورات التي اتبعت مسارات التوجيه، بالعودة غالبا للشهادات وحشد الموارد التأويلية للباحث.

تشكل الورشات البيوغرافية للمشاريع أدوات ناجعة لمساعدة الفرد على إعادة تشكيل مسار حياته من خلال التوليف بين الماضي، والحاضر والمستقبل، بما يمكنه من بناء رؤية واضحة حول مشروعه.

⁽⁴⁾Delory-Momberger, C. Formation et socialisation : les ateliers biographiques de projet. *Educação e Pesquisa*, 32/2, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil, 2006, pp. 358-371.

⁽⁵⁾Dominicé, P. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris, L'Harmattan, 2002.

وهذه البنية الزمنية هي ما يتيح للفرد مجالا للتكوين الذاتي البيوغرافي، من حيث إن العودة الانعكاسية للتاريخ، تدفعه نحو الوعي بإمكاناته، وتطوير اقتداراته، وتحقيق التغيير. فالتغيير، سواء كان ذاتيا أو مهنيا، لا ينفصل عن الحياة كتجربة تكوينية مبنية للوجود البشري⁽⁶⁾.

وقد استوت إجراءات الورشات البيوغرافية، داخل مركز للتكوين المهني ببراكش، خلال سنة 2021 مع عينة من المتدربين (12 متدرب: سبعة إناث وخمسة ذكور)، تتراوح معدلات أعمارهم بين 19 و21 سنة. كما أن جميع المشاركين في البحث حاصلون على شهادة البكالوريا ويتابعون تكوينهم في تخصصات التسيير والخدمات، بما يتيح حصولهم على دبلوم التقني المتخصص. قمنا بتنشيط هذه الورشات بالمزاوجة بين العربية الفصحى والدارجة. كما أن المقاربة تبلورت في أربعة مراحل منهجية، في معدل زمني يقارب 48 ساعة.

تقوم المرحلة الأولى (ثمان ساعات) على تفسير مضمون المقاربة للمشاركين، وإيضاح أهدافها وخطواتها الإجرائية. وترتكز أيضا على تفصيل الإطار الأخلاقي للبحث، والتذكير بسرية المعطيات وخصوصيتها، من خلال حفز المشاركين على توقيع مطبوع الموافقة المسبقة والصريحة، وخلق مناخ للتعارف بين المشاركين وتعزيز روابط الثقة والارتياح بينهم.

وتهدف المرحلة الثانية (16 ساعة) إلى حفز المشاركين في البحث على إنتاج سيرتهم الشفهية والمكتوبة، وذلك باستثمار التيات والأنشطة الانعكاسية التي ستفيدهم في وضع تقاطعات منطقية بين الأحداث والوضعيات المبنية لمساراتهم البيوغرافية، في الحقل الأسري والمدرسي، وفي مجالات الهوية والتوجيه، والقدرة على الاختيار واتخاذ القرار.

وقد تقاسم المشاركون، خلال المرحلة الثالثة (16 ساعة)، منتوجاتهم البيوغرافية بشكل مشترك ومتبادل، مروروا بتطوير نقاشات تداولية وحوارية حول المدلولات والمعاني التي تميز كل تجربة بيوغرافية، ووصولاً إلى بناء منظورات انعكاسية حول المسارات التوجيهية لكل فرد، بما ساعد كل مشارك على الوعي بصعوباته ومعيقات نجاحه، والعمل على تطوير قدرته على التجاوز، والنشاط، والفعل والحركة.

كما تضمنت المرحلة الرابعة (8 ساعات) بناء المشاركين لخلاصة تركيبية حول تجربة الورشات البيوغرافية للمشاركة. حيث تقاسم كل مشارك في البحث مشاريعه المهنية المستقبلية، وأنتج الاستراتيجيات الكفيلة بتحقيقها، مروروا بإبراز الأبعاد التكوينية لتجربة السرد ودورها في إعادة تشكيل معنى الحياة، ووصولاً إلى استخلاص الجوانب الإيجابية للورشات البيوغرافية في إعادة تشكيل هويتهم الاجتماعية.

⁽⁶⁾Honoré, B. *Sens de la formation. Sens de l'être*. Paris: L'Harmattan, 1990.

3. حكايا الحياة في التوجيه، خصوصية المعارف السردية المبنية والآثار التكوينية للمقاربة

تكشف الورشات البيوغرافية لمشاريع قدرة المشاركين في البحث على بناء معارف سردية ذات إمكانات تحررية هائلة. وقد أبانت الخصوصية الإستيمية لهذه المعارف عن الأدوار التكوينية الجوهرية للمقاربة البيوغرافية، وبخاصة في الأبعاد المرتبطة بسيرورات التعلم، والوعي بالذات، وإعادة بناء الهوية وتطوير المشاريع.

1-3 التوجيه كما يعيشه المشاركون: نحو منظور وجودي منغرس في البيوغرافي

يحمل التوجيه مجموعة من المكونات التكوينية والوجودية، والتي تجسدت بجلاء في حكايا المشاركين في البحث. فأمين مثلا يحكي عن القطاعات البيوغرافية التي ميزت مساره التكويني، مروراً بوصف تجاربه المدرسية والأسرية، وأشكال العنف التي عاشها. لقد اتخذت تجربة التوجيه لدى أمين طابع الخطر والإكراه، فدائماً ما يستحضر مفهوم الخطر حين يحكي عن أشكال العنف والمرارة التي أسقطته في الإحساس بالدونية، وبخاصة حين قذف به في شعبة تكوينية لا تتناسب مع رغباته وميولاته. لقد شكلت تجربة الانتماء في شعب البكالوريا المهنية، بدل التعليم العام، منعطفاً بيوغرافياً فارقاً في مساره التكويني، أدت به إلى فك الارتباط الرمزي بالتعلم، وولدت لديه هوية سلبية وهو يقارن إخفاقاته بنجاحات أقرانه في المدرسة. أنتجت هذه التجارب التكوينية لدى أمين هوساً بالمكانة وتأكيد الذات، ودفعته نحو البحث عن استراتيجيات للتعويض والفردية، وإعادة تشكيل هويته بوصفه فاعلاً في سيرورته التوجيهية واختياراته التكوينية. حيث تابع تكوينه في مجال التنشيط السوسيوثقافي بالرغم من التوجيه القسري في البداية، وخصوصاً في خضم علاقته العاطفية مع أحد المربيات، بما يمكنه من بلورة إمكاناته في أنشطة الثقافة والترفيه.

أما بالنسبة لليلى، فقد شكل اختيارها للمعلومات منعطفاً فارقاً في تشكيلها الهوياتي: " في البداية كنت أطمح في تخصص يطابق شخصيتي وذاتي، دون أن أدرك ما هو هذا التخصص"، أثارت ليلى منعطفها في الثانوي التأهيلي كما يلي: " لم يكن لدي أي فكرة واضحة عن ما أريده بالضبط، لم تتشكل لدي أية ميول، ولم تكن لدي فكرة واضحة عن اختياري، حتى اختياري العلمي لم أختره، اخترت الاقتصاد لأنني كنت أرى أن هذا التخصص سيمنحني حظوظاً أوفر للعمل لاحقاً". لكن بعدما مرت بأزمة شخصية حادة، عبرت عن رغبتها في العمل في مجال مهني يتوافق مع أفكارها الابتكارية " جعلتني تجارب الحياة أدرك ما أرغب فيه بالضبط".

كما شكلت تجربة التدريب في أحد المقاولات منعطفا هاما في مسارها التكويني: " لقد مكنتني التدريب في هذه المصلحة من الوعي بلا جدوى متابعة تكوين في الاقتصاد لأنه معني من راحتي النفسية، وجعلني أفهم أهمية التوافق بين شخصيتي والتكوين الذي ينبغي أن أتابعه". فـرهان ليلي يتمثل باستمرار في إيجاد التكوين الأكثر تطابقا مع رغباتها وطموحاتها. وهذا ما اكتشفته في أثناء تدريبها الميداني. فاخترتها لشعبة البرمجة المعلوماتية يجد مبرراته في رغبتها في مواصلة مهنة تمكنها من الاستمتاع بحريتها واستقلاليتها: " إن الحرية التي منحت لي بمزاويتي لمهنة مبرمجة معلوماتية، ليست فقط حرية عملية بالمعنى المادي، التحكم في وقتي كما أريد. لكنها مكنتني من أن أكون أنا فعلا. مكنتني من اكتشاف ذاتي، الشخص الذي أرغب أن أكونه فعلا".

تبرز أهمية المعارف المحسوسة وتبلور حين يحكي المشاركون في البحث عن المقترقات البيوغرافية الفارقة التي ميزت مساراتهم التوجيهية، وبخاصة تلك التي تهتم أسئلة المعنى وتمثل صورة الذات، واستراتيجياتهم الهوية التي تعبر عن رغبتهم في مجاوزة وضعيات العجز وعدم اليقين، بغاية بناء واقع ذاتي جديد يجب عن انتظاراتهم وعن سؤالهم الوجودي: من أنا؟ حيث تحيل المعارف المحسوسة، من هذه الزاوية، إلى مجموع التمثلات والانطباعات الذاتية والوجدانية التي يبنها الفرد في علاقته بذاته وبالعالم، تمنح هذه الدلالات الرمزية لوجوده معنى خاصا، وتمنحه إحساسا بالهوية والاكتمال الشخصي. حيث تتمثل أهمية المعارف المحسوسة في فهم المعن الذي يضيفه الفرد على ذاتيته ومشاريعه ومساراته التوجيهية⁽⁷⁾.

تقود المعارف السردية نحو استشكل تجربة التوجيه في ارتباطها بأسئلة الهوية ومعنى الوجود. حيث تعبر مدلولات الرغبة، والإحساس بالمكانة، والافتقار، والسفر، والمشروع والسعي نحو النجاح وإثبات الذات، عن سيرورات سوسيونفسية تجسد رغبة المشاركين في البحث في التفرد والقدرة على الفعل الإيجابي، كعمليات هامة لتطوير مشاريعهم المهنية وبناء اقتداراتهم الشخصية. يعبر فؤاد عن هذا التوجيه بالعبارة الآتية: " التوجيه هو أن أتابع ما أحب، أن أنجز ما أريده في حياتي، في دراستي وعلمي". أما صفاء فتشير إلى كون " التوجيه مسار يمكن اتباعه، نقاتل لأجله بغاية الوصول إلى مكانة اجتماعية مرغوبة". كما جسد بعض المشاركين في البحث تجاربهم التوجيهية باستحضار توصيفات المعاناة والظلم، التوق نحو مداواة الجراح والبحث عن جوهر الحياة، عبر سرد معاناتهم النفسية وعجزهم المزمّن عن الفعل الإيجابي، ومآزقهم العلائقية في مجابهة امتحانات العالم والوجود. كما يجسد علي علاقته بالتوجيه كنمط عيش، كملأ للتعبير عن الذات وكحاجة دائمة لمجاوزة الصعوبات وإثبات الكيان:

⁽⁷⁾Baeza, C. Savoirs sensibles. Dans: Christine Delory-Momberger éd., *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 161-163). Toulouse, Érès, 2019.

"إعادة بناء العلاقة بالعالم، لأجل مجاوزة الأزمات، واللمحظات الصعبة، البحث عن مكنات الاعتراف الذاتي، التوجيه هو الرغبة في الحياة، هو البحث عن العيش كفنان".

تجسد حكايا الشباب المشاركين في البحث إذن انغراس تجاربهم التوجيهية في أبعاد وجودية ووجدانية، حاملة لمدلولات بيوغرافية خالصة. كما مكنت الورشات البيوغرافية المشاركين من بلورة منظورات انعكاسية مشتركة حول مفترقاتهم البيوغرافية الفارقة، عبر تحليل نقاط القوة والضعف التي ميزت كل تجربة توجيهية، وإبراز التعلّات المستخلصة من مسارات الحياة. وهذا ما يمسّد الإمكانيات الكشفية الهامة للمقاربة البيوغرافية، في مساعدة الشباب على تطوير الإحساس بالفاعلية الذاتية.

2-3 نحو معارف سردية ذات طاقات تحريرية وتوعوية

لقد مكن النشاط البيوغرافي الشباب المشاركين في البحث من بناء هوية إيجابية وتشكيل روابط اجتماعية تمنحهم إحساسا بالاكتمال الشخصي. "لقد طورت هذه الورشات إمكانياتنا بشكل واضح، لأنها جعلتنا نعطي قيمة كبرى لمعاني الانصات، والتعلم والفهم" يقول فؤاد. في حين يعتبر أحمد أن هذه الورشات ساهمت في تطوير البعد الإنساني في شخصيته: "لقد عشنا تجربة التفاعل بين عدة أنشطة، قمنا بتكامل وجهات نظرنا، وتقاسم تجاربنا، وهو ما مكّننا من المضي قدما إلى الأمام". كما أشار علي إلى تفاهمه الجيد مع أفراد الجماعة ومع المنشط، ليمنح لهذه الدينامية السردية وصفا تركيبيا هاما "اشتغلنا لساعات بغاية خلق مناخ محفز على العمل الذاتي والتقاسم عبر الحكي".

أما أمين فيؤكد على دور المستشار في التوجيه في تأطيره، ومساعدته على تعزيز الثقة بذاته، والتحرر من الطاقة السلبية. لقد شكلت الورشات البيوغرافية بالنسبة لهؤلاء الشباب مجالا للتعبير عن الآراء والأفكار وتقاسم وجهات النظر، كما شكلت فرصة لتعلم الانفتاح على الآخر، والاندماج، وتقبل الغير والاختلاف، وتطوير أشكال جديدة للتعاون والتضامن.

تشكل المعرفة السردية مفتاحا جوهريا لإعادة بناء معنى المسارات التوجيهية. "لقد مكنتني عملية إعادة تشكيل مساري التكويني من إعادة تنظيم مجالات حياتي، وتحديد أولوياتي في علاقتها بمساري الشخصي والمهني، كما أن العودة إلى الأحداث التي عشتها أعطتني طرقا لفهم اختياري التوجيهية، واختياري في الحياة" كما بينت سارة. لقد مكنت عملية إعادة بناء المعنى من تسهيل تموضع المشاركين في تاريخانية المستقبل⁽⁸⁾. "حينما قمت بسرد حياتي، اكتشفت رغباتي وما أريد أن أكونه فعلا" توضح سالي. فهذه الدينامية التوجيهية التكوينية هي ما تجسد بجلاء في شهادة علي:

⁽⁸⁾ de Gaulejac, V. Produire une histoire et chercher à en devenir le sujet : pour une clinique de l'historicité. Dans

"قمت بمساءلة هويتي في علاقتها بوضعي الاجتماعي، بما أنا عليه الآن، بما أريده فعلا، وبما لا أرغب فيه. قمت ببناء تمثلات جديدة حول مساري، حول كفاياتي المهنية، والاجتماعية والذاتية. لقد جعلت من مساري الشخصي مفتاح بناء مساري المهني. وهو ما جعلني أمتلك مساري كسار متناسق حامل لمعنى جديد في بناء هويتي. هدي في الأسى الآن هو أن أصبح مديرا لوكالة كبرى للتسويق، وهذا ما كنت أحلم به منذ كنت طفلا."

تمكن حكايا الحياة المشاركين من تطوير قابليتهم للإنجاز والوعي بإمكاناتهم واقتداراتهم، عبر معرفة الذات وإعادة تشكيل الهوية. حيث أتاحت نشاطاتهم السردية المجال لموضوعة مشاريعهم المهنية داخل دينامية بيوغرافية تتقاطع باستمرار بين زمانيات الماضي والحاضر والمستقبل. كما تتبلور سيرورات التوجيه لدى الفرد في إطار منظور وجودي متكامل يجعل من أسئلة المعنى، والتزوع نحو التذيث والتفرد معالم مؤسسة لكل مشروع مهني.

4. نحو براديفم بيوغرافي للتوجيه، ثلاث رهانات مركزية في سياق المنعطف السردى

بالرجوع لخلاصات هذا البحث، نقترح إطارا إستيميا للتوجيه يستدمج رهانات المقاربة البيوغرافية ويستجيب لخصوصيات المنعطف السردى بالمغرب. فأمام تفتت المجتمع القبلي، وتضخم منسوب المسؤولية الفردية على حساب الالتئاءات والتعلقات الجماعية، تفجرت مظاهر الانعكاسية والفردانية كإيتوس مبنين للأجيال الجديدة، تحفز الفرد على الارتئاء في ذاتيته لأجل إنتاج معنى وجوده. وهذه الأشكال الجديدة للفردانية والتذيث هي ما نسميه بالمنعطف السردى للتوجيه.

في خضم هذا المنعطف السردى إذن، يحتل مفهوم الذات أهمية مركزية في حقل التوجيه المهني. فلم يعد بإمكان الفرد الاحتكام إلى قيم محددة سلفا، لكنه مطالب أكثر من أي وقت مضى بالبحث في ذاتيته عن محددات وأسس موجبة تفيده في تدبير حياته. فتعبير أليكس ليني " لنجعل من حياتنا تاريخا" حاملة لدلالات عميقة⁽⁹⁾، لأنها تجسد هذا المفترق البيوغرافي الذي يميز تاريخانية المجتمع المغربي المعاصر، هاهنا حيث أضحى أسئلة المعنى وهم الذات، ومشكلات تدبير العلاقة بالمستقبل واللايقين أسئلة الوجود الاجتماعي بامتياز.

C. Delory-Momberger et C. Niewiadomski, *La mise en récit de soi: place de la recherche biographique en sciences humaines et sociales*. Paris: Presses Universitaires du Septentrion, 2013, pp 53-64.

⁽⁹⁾Lainé, A. *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris: Desclée de Brouwer, 2000.

من المهم إذن سردنة ممارسات المساعدة على التوجيه، في إطار منظورنا للمنعطف السردى، والانطلاق من سيرورات بناء الذات وتشكيل معنى الوجود كمرتكزات جوهرية للمقاربة البيوغرافية. فداخل هذا المنظور إذن، يتمثل الرهان الأول للمقاربة البيوغرافية: ارتباط التوجيه بالهوية. حيث لا تنفصل الهوية عن أشكال كتابة سيرة الحياة والأنشطة السردية التي يستعملها الفرد حين يحكي عن تجاربه المعيشة. وعليه، تشكل حكايا الحياة أداة هامة لفهم التشكيل الهوياتي للشخص ومساعدته على الوعي بالسيرورات النفسية-الاجتماعية المؤطرة لهويته.

فدور المستشار في التوجيه يمكن في مساعدة الفرد على بناء معنى مشاريعه، استنادا إلى عملية توجيه ذاتي تستدج إرثه الاجتماعي والثقافي، تجاربه المعيشة، ورغباته، ونقاط قوته، وأشكال هشاشاته. يمكن الاحتكام إذن إلى مجموعة من الأسئلة الانعكاسية التي تساعد الفرد على الانخراط في هذا النشاط البيوغرافي⁽¹⁰⁾، وفهم موقع الهوية في بناءاته السردية: من أنا؟ من هم الآخرون؟ ما هو المعنى الذي قد أضفيه على حياتي؟ ما هو هدفي في الحياة؟ ما هو الطريق الذي أريد أن أرسمه؟ ما هي غايتي في الوجود؟ وكيف يمكن أن أساهم عبر عملي وأنشطتي في بناء عالم خير؟

يمكن الرهان الثاني في استحضار البعد الأثروبوتكوبي للتوجيه. فمن خلال النشاط السردى للمشاركين في الورشات، يتضح أن مسار الحياة بناء ذاتي، لا يمكن اختزاله في العمل والتكوين فقط، لكنه سيرورة نمائية تشمل مجموع التفاعلات الاجتماعية وسياقات الحياة. فالتوجيه، ليس مجرد عملية اختيار المهن والشعب والتخصصات بالنسبة للطلاب، لكنه سيرورة بيوغرافية تهم مختلف مجالات الوجود والتكوين في الحياة، ومدى الحياة⁽¹¹⁾. وهذا ما يفرض اجتراف مواكبات بيوغرافية تستحضر تنوع مجالات الحياة، وتعدد الزمانيات المبنية لمسارات الحياة، من حيث ارتباط الماضي بالحاضر والمستقبل، وبناء الفرد لذاته داخل مجموعة من العوامل التنشيطية.

يفرض تشميل إشكالية التوجيه على كل مناحي الوجود، تبثير النظر، ليس فقط على الاختيار المهني، ولكن على مختلف الجوانب الإيتيقية للوجود وانعكاسات انخراط الفرد في مهنة أو عمل معين⁽¹²⁾. وهو ما يستلزم الرجوع إلى المتن الفكري لفلاسفة الأخلاق، فهانس جوناثان⁽¹³⁾ يعتبر أن الفرد

⁽¹⁰⁾ Guichard, J. Se faire soi. orientation scolaire et professionnelle, 2004, pp.499-533.

⁽¹¹⁾ Danvers, F. S'orienter dans la vie : une valeur suprême? -Dictionnaire de sciences humaines. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2009.

⁽¹²⁾ Guichard, J. Objectifs et finalités de l'accompagnement à l'orientation à l'ère anthropocène . Dans F. Danvers, S'orienter dans un monde en mouvement. Paris: L'Harmattan, 2017, pp 1-18 .

يبنى ذاته وعالمه الاجتماعي انطلاقاً من مبدأ المسؤولية، أما بالنسبة لبول ريكور⁽¹⁴⁾، فما يحدد بناء الفرد حياة خيرة هو هم الآخر والانهما بتشييد مؤسسات منصفة وعادلة.

يفرض استدماج هذه النظرة الإيتيقية في ممارسات التوجيه، استنباط ممارسات بيوغرافية تساعد الشخص على امتلاك الموارد الضرورية التي تجعله فرداً فاعلاً في المجتمع، بمقدوره استيعاب مدلولات التضامن والخير والمشارك، وتوجيه مساره وآفاقه المستقبلية بما يتلاءم وأهداف التنمية المستدامة.

أما الرهان الثالث فيتعلق بموقع الذاتية والإنسية في ممارسات المواكبة والمساعدة على التوجيه. ففي سياق سطوة الممارسات التدبيرية التي تلغي الأبعاد الذاتية والإكلينيكية لمهن العلاقة، تبرز أهمية إعادة التفكير في مدلول المساعدة على التوجيه. هنا تكمن أهمية المقاربة الإنسية لألكسندر لوتيلي⁽¹⁵⁾ ودورها المحوري بالنسبة للممارسات البيوغرافية. وهذا ما يفرض إتاحة المجال لإمكانية الاشتغال على المعنى، واعتماد مقاربة تكاملية للشخص والإنصات الفاعل لذاتيته. فالمساعدة على التوجيه ممارسة حوارية تداولية تهدف إلى تمكين الفرد من الفاعلية والحركة، وبناء مستقبل حامل المعنى، والتزيت في إطار العيش المشترك. حيث تكمن مهمة المستشار في التوجيه في تجسيد هذا الإطار الإنسي الذي يساعد على نماء الفرد وبلورة إمكاناته واقتداراته.

خاتمة

في المحصلة، يمكن القول إن اختيار دراسة إشكالية التوجيه المهني انطلاقاً من منهجية حكايا الحياة، كان ذا أهمية نظرية ومنهجية كبرى، في النفاذ إلى عالم الشباب المتدربين وفهم تشكيلهم الهوياتي في ارتباطه بسيرورات التكوين والتوجيه مدى الحياة. حيث حقق البحث مكاسب هامة يمكن تكتيفها فيما يلي: إبراز حدود المقاربة الوضعية للتوجيه، بناء فهم تفسيري للتوجيه كمسار بيوغرافي في تقاطعه مع أسئلة المعنى، والهوية، والوجود، إقامة تقاطعات منهجية بين النشاط السردى للفرد وسيرورات التوجيه. عموماً، يمكن أن نستنتج أن المعارف السردية المبنية خلال البحث تنغرس داخل خطاطات تاريخية وتوعوية تحريرية، ساعدت الشباب على امتلاك معارفهم وتعلماتهم، وتطوير اقتداراتهم الشخصية والمعرفية بوصفهم كائنات مشاريعية تفاوض باستمرار معنى لوجودها في العالم.

⁽¹³⁾ Jonas, H. Le principe responsabilité. Paris: Le Cerf, 1990.

⁽¹⁴⁾ Ricoeur, P. Soi-même comme un autre. Paris: Seuil, 1990.

⁽¹⁵⁾ Lhotellier, A. L'acte de Tenir conseil, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29/1, 2000 pp. 27-50.

Bibliographie:

- nes. Rabat: Association de recherche en Affaya, N., & Guerraoui, D. Le Maroc des jeu .communication interculturelle, 2006
- Vocabulaire des histoires Momberger éd.,-Baeza, C. Savoirs sensibles. Dans: Christine Delory .Toulouse, Érès, 2019 .(163-pp. 161) de vie et de la recherche biographique
- .L'Immaturité de la vie adulte, Paris, Puf, 1998 P.,-J Boutinet
- Conseil supérieur : CSEFRS. Stratégie nationale de la formation professionnelle 2021. Rabat .de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique,2006
- Dictionnaire de sciences humaines. -e valeur suprême?Danvers, F. S'orienter dans la vie: un .Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2009
- de Gaulejac, V. Produire une histoire et chercher à en devenir le sujet: pour une clinique de C. Niewiadomski, La mise en récit de soi: place Momberger et-l'historicité. Dans C. Delory de la recherche biographique en sciences humaines et sociales. Paris: Presses Universitaires .du Septentrion, 2013
- Momberger, C. Formation et socialisation : les ateliers biographiques de projet. -Delory ção e Pesquisa, 32/2, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brésil, Educa .2006
- .Dominicé, P. L'histoire de vie comme processus de formation. Paris, L'Harmattan, 2002
- .Guichard, J. Se faire soi. orientation scolaire et professionnelle, 2004
- rd, J. Objectifs et finalités de l'accompagnement à l'orientation à l'ère anthropocène . Guicha .Dans F. Danvers, S'orienter dans un monde en mouvement. Paris: L'Harmattan, 2017
- .Honoré, B. Sens de la formation. Sens de l'être. Paris: L'Harmattan, 1990
- Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation. .Lainé, A .Paris: Desclée de Brouwer, 2000
- Lhotellier, A. L'acte de Tenir conseil, L'orientation scolaire et professionnelle, 29/1, 2000 pp. .50-27
- .ilité. Paris: Le Cerf, 1990Jonas, H. Le principe responsab
- .même comme un autre. Paris: Seuil, 1990-Ricoeur, P. Soi

تكوين أطر التدريس بين الجامعة والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين

د.المصطفى المرابط

الأدب والعلوم الإنسانية
متصرف تربوي

ملخص

الأهداف: يتناول هذا المقال موضوع تكوين أطر التدريس بين الجامعة والمؤسسات التابعة لها من جهة، والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين من جهة ثانية وأفاق تهيئته وتطويره، محاولا الوقوف عند ماهية الدور، الذي تضطلع به كل مؤسسة على حدة.

الإشكالية: يطرح تعدد المؤسسات الساهرة على تأهيل وتكوين أطر التدريس إشكالية مدى التقارب والالتقاء في العرض التكويني المقدم، بمعنى، هل هناك قطيعة أم استمرارية في هندسة التكوين؟ وهل من إمكانية لسد الثغرات الموجودة بما يكفل الارتقاء بالتكوين؟

المنهجية: الوقوف عند واقع تكوين أطر التدريس بين الجامعة والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وبحث سبل سد الفجوة بين المؤسستين بفرض تبني منهج وصفي تحليلي، بأسلوب استقرائي، ينطلق من مؤشرات ومعطيات واقعية، وينتهي بخلاصات وحلول.

الخلاصة: إن الرهان على الارتقاء بالتكوين الأساس للأطر التربوية، سواء بالجامعات والمؤسسات والمدارس العليا التابعة لها، أم بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين يستدعي أولا سد الفجوة في العرض التكويني للمؤسستين من خلال ابتكار آليات جديدة.

الكلمات المفتاحية: التكوين الأساس-الجامعة-المراكز الجهوية-أطر التدريس-هندسة التكوين.

Abstract:

Objectifs: Cet article aborde la question de la formation des enseignants entre l'université et ses éléments affiliés d'une part, et les centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation établis d'autre part, ainsi que les perspectives de sa professionnalisation et de son développement, en essayant d'en déterminer la nature du rôle que chaque institut assume individuellement.

Problem: La multiplicité des institutions chargées de la formation des enseignants pose le problème de la rupture ou d'une continuité dans l'ingénierie de l'offre de formation présentée, c'est-à-dire s'il existe une possibilité de combler les lacunes existantes afin d'améliorer la formation.

Methods: Étudier la réalité de la formation des enseignants entre l'université et les centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation, et examiner les moyens de combler le fossé entre les deux institutions, nécessite d'adopter une approche descriptive et analytique, dans un style inductif, en partant à partir d'indicateurs et de données, et en terminant par des conclusions et des solutions.

loration de la formation de base des enseignants, que ce soit dans les universités, L'amé : **Conclusions** les établissements et écoles supérieures qui leur sont affiliés, ou dans les centres régionaux des métiers le fossé dans l'offre de formation des de l'éducation et de la formation, nécessite d'abord de combler .deux institutions à travers l'innovation de nouvelles mécanismes

Keywords: Formation de base-université-centres régionaux-cadres pédagogiques-ingénierie de formation.

تقديم:

البناء المعرفي الأكاديمي الصلب والمتين، والإحاطة العالمية والعميقة بمفاتيح التخصص العلمي وفروعه المختلفة والتمكن منها، غاية لا ينالها الباحث إلا بعد رحلة شاقة وطويلة من الخبرة والتجربة، ومن الاشتغال الدؤوب، والعمل الحثيث، الذي يجمع فيه بين بعدين أساسيين يكملان بعضهما البعض، بل يرتبط وجود أحدهما بوجود الآخر، هما، الجانب النظري والجانب التطبيقي.

وإذا كان التمكن من تلاييب الموضوع، والإحاطة الواسعة بمفاهيمه، والمساهمة في فك ومعالجة إشكالاته، ثم الإثراء والإبداع والابتكار في جانب من جوانبه، حاجة ملحة للباحث حتى ينال شرف الانتساب إلى باب من أبواب العلم والمعرفة، فإن عملية نقل هذا الرصيد المعرفي الغني المكتسب، وتعليمه بإتقان وجودة عالية للمتعلم والطالب، تستلزم ضرورة الانفتاح على فروع معرفية جديدة، تستقي من علوم التربية المقارنة وما توصلت إليه من نتائج، كما تتطلب امتلاك قدرات وكفايات خاصة، كالتمكن في تقنيات وأساليب بيداغوجية وديداكتيكية متنوعة، تنظيرا وممارسة.

من هذا المنطلق، تشكل الجامعة المغربية اليوم، بهيكلها وأقطابها وكلياتها وشعبها ومساكنها وتخصصاتها المختلفة، منجما غنيا لصقل الأحجار الكريمة من أطر التدريس وصناعتها، ومصدرا مهما لإنتاج العنصر البشري النشيط والمؤهل، المنتشع بروح الهوية الوطنية، وقيم التعايش، وحقوق الإنسان، المستعد للاندماج بسهولة ويسر في الحياة والمحيط الاجتماعي، والقادر على إيجاد موقعه اللائق ضمن البيئة الاقتصادية والمهنية المحلية، ومنبعا لتخريج النخب من المبدعين والمفكرين والنخباء والعابرة، الذين يشتغلون بإنتاج المعرفة في مختلف أبواب العلوم، ويؤثرون في الواقع الإنساني والثقافي باختراعاتهم وبأفكارهم وطروحاتهم الإبداعية. غير أن الاندماج الحقيقي، الناجع والفعال في سوق الشغل، لا سيبا في بعض المجالات الحيوية، ذات الخصوصية، كقطاع التدريس، يتطلب قدرات مهنية فريدة، ويحتاج إلى كفايات تواصلية ومنهجية وثقافية عالية، لا يمكن أن تتحقق لدى المدرس إلا من خلال مهنة تكوينه الأساس، وتمهين تدريبه، وعبر ربط مكتسباته المعرفية النظرية، التي يتلقاها في غضون مرحلة التكوين، ببيئة العمل، بإمكاناتها، ونقط قوتها، وبالفرض، التي تتيحها، وبإكراهاتها وصعوباتها ونقط

ضعفها وعوائقها وظروفها. فإلى أي حد تؤدي الجامعة المغربية اليوم هذا الدور؟ وإلى أي حد يتكامل تكوين أطر التدريس بين الجامعة والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين؟

1. واقع التكوين في الجامعة المغربية اليوم، وتحدي اندماج الخريجين في سوق الشغل

لقد شكل دوما اندماج خريجي الجامعات في سوق الشغل تحديا كبيرا، ومطمحا تتوق إليه سائر المؤسسات العليا، الجامعية والمهنية، غير أن التحولات المتسارعة المستمرة، التي عرفها العالم في جميع المجالات عقب الثورة التكنولوجية، جعلت ضمان هذا الاندماج يفرض توفير سقف مرتفع من جودة العرض التكويني المقدم للطلبة والباحثين.

1.1 الوظيفة الأصلية للجامعة

لا شك أن العلاقة بين التكوين في الجامعة وبين واقع سوق الشغل واحتياجات البيئة الاقتصادية والاجتماعية وطيدة جدا، أو هكذا ينبغي أن تكون على كل حال، ذلك أن نشأة الجامعة في الأصل، كانت لهذا الاعتبار أساسا، أي لإعداد الباحثين وطلاب العلم في مختلف المجالات والتخصصات، التي تزايد طرديا، وتتفرع تناسيبا مع تقدم العصر وزيادة النمو الديموغرافي، لتولي المناصب والوظائف الشاغرة. وعبر التاريخ الإنساني، وتحديدًا في العصور الوسطى، ما كان يقدم من محاضرات ودروس وتكوينات مهنية من طرف الأساتذة والعلماء والباحثين في أعرق الجامعات الأوربية في بدايات نشأتها الأولى، كجامعة بولونيا، وأوكسفورد، وسلامانكا، وباريس، وجامع الأزهر، وغيرها، كانت له علاقة وثيقة ومباشرة باحتياجات الواقع ونظام الحياة من المهنيين والمدرسين والأطباء والعمال والموظفين وغيرهم.⁽¹⁾ إن هذه العلاقة الأصلية والوثيقة، بل الاستلزامية بين التكوين الجامعي والاندماج المهني في سوق الشغل، التي تعكس مدى جودة العرض التكويني ومسارته لتحولات العصر، تجعلنا نسائل الجامعة المغربية، بما لكها وأقطابها، والمؤسسات التابعة لها حول إنجازاتها في هذا الباب.

2.1 واقع أداء الجامعة المغربية، مؤشرات وأرقام مقلقة

في تقريره حول دراسة أجرتها الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي سنة 2018 حول وضعية خريجي التعليم العالي من المؤسسات الجامعية المغربية بعد أربع سنوات من حصولهم على شهادتهم ودبلوماتهم، يخلص المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي إلى

⁽¹⁾ جوزيف نسيم يوسف، سلسلة تاريخ العصور الوسطى. الجزء 3. نشأة الجامعات في العصور الوسطى. دار النهضة العربية للطباعة والنشر. الطبعة الثانية 1981. ص 147.

التحاق ما نسبته 69.4 في المائة بالعمل، بينما 13.3 في المائة مازالت في مرحلة البحث، و 9.4 تتابع دراستها، بينما 7.9 لا تمارس أي نشاط. ⁽²⁾

إن هذه المؤشرات تظل سلبية إلى حد ما، وتعطي صورة واضحة حول أداء الجامعة المغربية ومستوى العرض التعليمي، الذي تقدمه، ومدى استجابة تكويناتها لمتطلبات سوق الشغل. ذلك أن انتظار أربع سنوات إضافية بعد التخرج من الجامعة، وربما الاضطرار إلى الخضوع إلى تكوينات جديدة تتماشى مع المعادلات الجديدة، التي فرضها العصر للحصول على عمل، يؤشر على وجود خلل بنيوي ما يحتاج إلى تدخلات هيكلية، وإصلاحات جوهرية وعميقة، من نوعية مراجعة الهندسات البيداغوجية في التعليم العالي، والعمل على مهنة التكوينات، والاجتهاد في ربطها أكثر بالمحيط الاجتماعي وبالبيئة الاقتصادية.

لما كان معظم خريجي الجامعة المغربية يتجهون للاشتغال أساسا في قطاع التربية والتعليم بمختلف أسلاكه ووظائفه، كان من الضروري التفكير في الرهان على تجويد التكوين ومهنته، خاصة في المسالك والشعب ذات الصلة المباشرة بالتدريس والمؤدية إليه. لذلك وبالنظر لأهمية دور الجامعة، الذي لا يمكن تجاوزه في تكوين أطر التدريس، نجد الميثاق الوطني للتربية والتكوين يوصي في المجال الرابع، وتحديدا في الدعامة الثالثة عشرة، بتوحيد مختلف مؤسسات إعداد أطر التربية والتكوين على المستوى الجهوي وربطها بالجامعة. ⁽³⁾ في رسالة واضحة إلى أهمية ومكانة هذه الأخيرة في الارتقاء بتأهيل أطر الغد والارتقاء بتكوينهم.

2. تكوين أطر التدريس في الجامعة ومؤسسات التربية والتكوين التابعة لها

1.2. نحو تكوين محدود الولوج في التربية

قبل الإصلاح الجامعي الجديد، الذي باشرت السلطات الوصية على قطاع التعليم العالي تنزيله ابتداء من الموسم الماضي، 2023 - 2024 استجابة لخلاصات الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015 - 2030 كان التكوين في الجامعة المغربية عموما يعاني من إكراهات كثيرة، وتعترية العديد من المشاكل والصعوبات الهيكلية، ولا يرقى إلى مستوى تطلعات الطلبة والباحثين. ولا يساهم في تحقيق الاندماج السلس للخريجين في سوق الشغل. وإذا كان نظام الولوج المحدود في المؤسسات الجامعية المغربية

⁽²⁾ Conseil Supérieur de l'Éducation ; de la Formation et de la Recherche Scientifique; l'insertion des l'auréats de l'enseignement supérieur; enquête nationale 2018; P 47

⁽³⁾ وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين. المجال الرابع. الدعامة الثالثة عشرة.

مازال يحظى بقدر وافر ومهم من التقدير والاعتبار والسمعة لدى التلاميذ وأولياء الأمور والفاعلين الاقتصاديين والاجتماعيين على حد سواء، لطبيعة وجودة التكوينات، التي يقدمها، فإن نظام الولوج المفتوح ظل يعاني دوما من النظرة السلبية، ومن قلة التقدير، مع أنه يستقبل الغالبية العظمى من طلبة الجامعة، حيث تكفي الإشارة في هذا الصدد إلى أن المؤسسات الجامعية ذات الولوج المفتوح وعددها 56 مؤسسة، قد استقبلت خلال الموسم الجامعي 2016 - 2017 أزيد من 87.6 في المائة من طلبة الجامعة.⁽⁴⁾

ونزوعا نحو إعطاء الأهمية الكبرى لتجويد التكوين في ميدان التدريس دعا المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي صراحة في تقريره التحليلي المفصل حول فعالية ونجاعة النظام الجامعي ذي الولوج المحدود، الجامعة المغربية، وخاصة مراكز وبنيات البحث، والشعب والمسالك ذات الولوج المحدود إلى المساهمة بشكل فعلي في التكوين والبحث في علوم التربية، بما يمكن من تلبية الحاجات الملحة والمتزايدة لمجمل النظام التربوي، ولإصلاحاته المتتالية.⁽⁵⁾ من خلال فتح مسالك للإجازة في التربية.

2.2 الشروع في افتتاح مسلك الإجازة في التربية ابتداء من الموسم الجامعي 2019 - 2018

إشكال جودة تكوين الأطر التربوية كان قد وصل إلى مرحلة ضرورة فتح آفاق تأهيل جديدة يتم بموجبها الانفتاح على مؤسسات وكيانات جامعية. وتفعيلا لتوصيات تقارير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، وتزيلا لخلاصات وتوجهات الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015 - 2030 من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، وخاصة الرافعة التاسعة، التي تتحدث عن تجديد مهن التربية والتكوين والتدبير⁽⁶⁾، وفي أفق المساهمة في سد الاحتياجات المتزايدة من الأطر المكونة والمؤهلة في مجال التدريس، تم إحداث مسلك الإجازة في التربية بالجامعات المغربية، وذلك انطلاقا من الموسم الجامعي 2018 - 2019 وفتحه في وجه التلميذات والتلاميذ الحاصلين على شهادة البكالوريا في جميع التخصصات العلمية والأدبية، والمستوفين لشروط الولوج. حيث يمكن الالتحاق بهذا التكوين ابتداء من الأسفدس الثالث، بعد انتقاء أولى واجتياز لمباراة الولوج.

⁽⁴⁾ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. التعليم العالي، فعالية ونجاعة النظام الجامعي ذي الولوج المفتوح، المغرب، 2018

⁽⁵⁾ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. التعليم العالي المرجع السابق.

⁽⁶⁾ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015 - 2030، الرافعة 09، ص 24.

3.2. نمط التكوين في سلك الإجازة في التربية

لقد شكل خلق الإجازة في التربية في الجامعات المغربية والمؤسسات التابعة لها قفزة نوعية في باب تكوين أطر تدريس الغد، حيث يتلقى الطلبة في هذا السلك تكويناً لمدة ثلاث سنوات على النحو الآتي:

السنة الأولى: تكوين تمهيدي في فصلين

يستفيد طلبة مسلك الإجازة في التربية خلال هذه السنة من تكوين أساسي معرفي حاسم وبالغ الأهمية، في مواد التخصص، واللغات، وكذلك في مجالات علوم التربية والديداكتيك، وتكنولوجيا المعلومات والاتصال، يلامس الجوانب النظرية، ويستهدف إغناء المكتسبات المعرفية وتثبيت المفاهيم الأساسية المتعلقة بكل مادة أو تخصص.

السنة الثانية: تعميق التخصص

تكتسي السنة الثانية في مسلك الإجازة في التربية أهمية كبيرة في مسار تكوين الطلبة وتمهينهم، وجعلهم يتموقعون شيئاً فشيئاً في سياق فن التدريس وخصوصياته، حيث يتم تعميق التخصص من خلال الانفتاح على وحدات تكوينية جديدة، ولأن التكوين في الإجازة في التربية لا يمكن أن يتحقق فقط بالإلمام بالمادة المدرسة، يتلقى طلبة هذا المسلك خلال السنة الثانية تكوينات هامة في سيكولوجيا النمو، وسوسيولوجيا التربية، وعلم النفس التربوي، والنظريات المعرفية، والمقاربات البيداغوجية، والديداكتيك بنوعها، العامة والخاصة، وغيرها من المعارف ذات الصلة.

السنة الثالثة: استكمال التكوين

ويتم خلال هذه السنة الانغماس الجزئي في الممارسات المهنية التعليمية والانفتاح على واقع التدريس في المؤسسات التعليمية العمومية والخاصة. علاوة على تلقي وحدات تكوينية جديدة.⁽⁷⁾

3.3. آفاق وآليات تطوير تكوين أطر التدريس في الجامعة

لا يمكن الجزم بالقول إن العلاقة بين التكوين في الجامعة والكليات التابعة لها، والتكوين في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين علاقة تكامل وتعاون، ذلك أن واقع الحال يعكس حالة التفاوت الصارخة، ويظهر غياب التنسيق المهني بين المؤسسات. من هنا، كانت الحاجة أكثر إلحاحاً لتقريب المسافات، وسد الفجوات وملء الثغرات.

⁽⁷⁾ مؤلف جماعي: تجويد هندسة التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين مدخل أساس للحكمة الجيدة. إشراف وتنسيق إبراهيم الأنصاري، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية. برلين - ألمانيا، ط1، 2020. ص 53

أ-الرهان على الانغماس الميداني في تكوين أطر التدريس في جميع مؤسسات التكوين

الرهان على الأعمال التطبيقية والتدريبات الميدانية بمنحها المزيد من الهوامش الزمنية ضمن الهندسة البيداغوجية الجديدة للتعليم العالي، والتي ينبغي أن تظل في تطور مستمر وتجديد متواصل يسير تحولات العصر، هو الطريق السيار، والسبيل السريع والمختصر نحو تحقيق التمهين الفعلي، والمهنة الحقة المؤدية إلى النجاعة والفعالية وتحسين الأداء التعليمي العام.⁽⁸⁾

ب-خلق آليات وهياكل وبنيات بحثية للتنسيق والتعاون بين مؤسسات التكوين (الجامعات، المدارس العليا للتربية والتكوين، المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين)

مع أننا نعيش في زمن أضحي فيه العالم أشبه بقرية صغيرة بفضل ما توفره الوسائل التكنولوجية الحديثة من أدوات وتقنيات الاتصال والتواصل، فإن غياب التنسيق والتعاون وتبادل التجارب والخبرات يطبع العلاقة بين معظم الفرق والبنيات البحثية سواء بين مراكز الدكتوراه بالجامعات والمؤسسات التابعة لها، أم بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، أم بين المؤسسات معاً. وأمام واقع التحول المتسارع، الذي يطبع العصر والذي ينعكس بشكل مباشر على كافة مناحي الحياة وجوانب النشاط الإنساني، ومنها أنشطة التربية والتعليم والتكوين، لا بد للمؤسسات المسؤولة عن تكوين أطر الغد في ميدان التدريس، وفي غيرها من وظائف المدرسة الحديثة من ابتكار آليات جديدة وفعالة للتنسيق والتعاون وتبادل الخبرات والتجارب، كالمختبرات الجامعية، والمراكز البحثية، والمعاهد العليا العلمية، والأكاديميات، والمنتديات، وغيرها من المؤسسات، التي علاوة على أدوارها التكوينية والتأطيرية تضطلع بمهام البحث والإنتاج العلمي والمعرفي في ميدان التدريس ومستجداته.

ج - توسيع دائرة المسالك والإجازات المهنية الخاصة بالتربية والتكوين في الجامعات والكليات ومؤسسات التربية التابعة لها.

إن من أهم الحلول الناجعة، التي يمكن اعتمادها وتبنيها في باب تقليص الفجوة الكبيرة الموجودة في تكوين أطر التدريس، بين الجامعة والمؤسسات التابعة لها من جهة، والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين من جهة ثانية، هو توسيع دائرة المسالك والإجازات المهنية الخاصة بالتربية والتكوين. وذلك من خلال تشجيع الأساتذة والباحثين على الاشتغال على مواضيع وإشكالات تستشرف مستقبل التربية والتعليم في المغرب وفي العالم، وتتناول بالدراسة والبحث رهاناتها ومعضلاتها الشائكة، وتساهم

⁽⁸⁾ Conseil Supérieur de l'Éducation; de la Formation et de la Recherche Scientifique; op. cit, P46.

في إيجاد الحلول للأسئلة المستعصية، حيث من شأن ذلك الارتقاء بجودة التكوين والرفع من نسبة الطلبة المقبلين على المهن التعليمية.

3. واقع التكوين في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين

1.1. هندسة التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين

منذ إحداث المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين بموجب المرسوم 02.11.672 بتاريخ 23 دجنبر 2011 كمؤسسات لتكوين الأطر العليا، خاضعة لوصاية السلطة الحكومية المكلفة بالتربية الوطنية⁽⁹⁾ وسؤال أهمية وفعالية التكوين الأساس، الذي يخضع له أطر التدريس والإدارة، والمختصون التربويون والاجتماعيون بهذه المراكز، مثار نقاشات وآراء متضاربة. بين مثنى لما يقدم لهذه الأطر من عرض تكويني، وللمنهجية المعتمدة في ذلك، وبين منتقد يرى ضرورة القيام بإصلاحات وتعديلات من شأنها الارتقاء بالتكوين وتجويده.

إن تمكين الأطر التربوية المتدربة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين من تكوين ناجع، مهن، صلب ومتين، يساعدهم على الاندماج السريع في الوسط المدرسي بعد التخرج والالتحاق بواقع الممارسة الميدانية، وذلك من خلال إكسابهم ما يكفي من الكفايات المهنية، المعرفية والنظرية الضرورية، لا بد أن يخضع لهندسة تكوينية تتضمن مجموعة من التقنيات والإجراءات المضبوطة، التي تنغيا في الأول والأخير تحقيق الأهداف المتوخاة من التكوين، وتروم بالأساس تمهين المتدربين. ويمكن إجمال إجراءات هندسة التكوين المعمول بها في الخطوات الآتية:

- دراسة الحاجيات
- إعداد أهداف التكوين
- إعداد دفتر التحملات
- وضع مشروع التكوين
- طرق ووسائل التنفيذ
- نموذج التكوين / المعايير
- التنسيق ومراقبة الإنجاز
- تقويم التكوين.⁽¹⁰⁾

⁽⁹⁾ المرسوم 02.11.672 بشأن إحداث المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. المادة 01.

⁽¹⁰⁾ محمد الدريج. هندسة التكوين الأساس للمدرسين وتمهين التعليم، منشورات مجلة كراسات تربوية، الجزء 01، يوليوز 2020 ص 13.

وإذا كانت هندسة تكوين المدرسين، التي يتم تنزيلها حالياً بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين ترتبط بصورة مباشرة بشروط الواقع الاجتماعي ومتطلباته، وبسياق التحولات الاقتصادية والتكنولوجية، فإن القائمين على إعدادها ينبغي أن يحرصوا كل الحرص على إجراء التعديلات اللازمة على مضمونها كلما اقتضت الضرورة ذلك.

2.3. صيغ التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين

تتنوع آليات وصيغ تكوين وتأهيل الأطر التربوية المتدربة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين بين ثلاث صيغ رئيسية هي:

- **التكوين الحضوري بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين:** ويكتسي هذا النمط من التكوين أهمية قصوى، فهو يتم داخل قاعات المركز ومرافقه، وعلى يد أساتذة مكونين، باحثين ودكاترة في تخصصات دراسية مختلفة. كما يمكن أن يساهم فيه خبراء ونقاد ومؤطرون من مشارب علمية مختلفة، ويروم تعميق المكتسبات المعرفية للأطر المتدربة المتعلقة بالتخصص، من جهة، وإنماء وتطوير كفاياتهم المهنية الأساسية، وتمهينها من خلال استحضار البعد التبصري، بملاحظة وتحليل الممارسات الصفية والوضيعات المهنية من جهة أخرى.

- **التكوين الميداني:** لا تختلف صيغة التكوين الميداني من حيث الأهمية عن التكوين الحضوري، وكما تدل على ذلك التسمية، فهو يتعلق بالممارسة الميدانية المهنية العملية، التي يقوم بها الإطار المتدرب داخل القسم، وذلك بعد ربطه بمؤسسة تعليمية معينة للتدريب والانغماس المهني. وما زالت بعض المشاكل المرتبطة بالتنسيق والتنظيم الإداري تعترض هذه الصيغة في أفق صدور نصوص ومذكرات تنظيمية تؤطر هذه العملية وتحسم الجدل الذي يرافقها دوماً، ويتسبب في تعثرها أو تأخرها، وفي بعض الأحيان يطالها الإلغاء.

- **التكوين عن بعد عبر منصة E-takouin الخاصة بالتنمية المهنية لأطر التدريس والإدارة التربوية:** تشكل منصة E-takouin رافعة أساسية تستهدف تعزيز مهارات وقدرات الأطر التربوية والإدارية عبر مساقات عالية الجودة لتيسير تكوينهم الذاتي وتنمية مهاراتهم المهنية. ويتوجب على الراغب في الاستفادة من التكوينات المتاحة عبر المنصة فتح حساب من خلال استعمال البريد المهني⁽¹¹⁾.

⁽¹¹⁾ وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، المذكرة الوزارية رقم 23-075 بتاريخ 02 أكتوبر 2023 في شأن التسجيل بمنصة تكوين - تنمية برسم الموسم 2023-2024.

خاتمة

الارتقاء بالتكوين الأساس للأطر التربوية، سواء بالجامعات والمؤسسات والمدارس العليا التابعة لها، أم بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، بات رهانا ملحا في ظل التحولات، التي يعرفها القطاع، وسياقات برامج الإصلاح المندمجة والمهيكلية، التي يجري تنزيلها على مستوى المؤسسات التعليمية في أفق التأسيس لبناء نموذج جديد وحديث لمدرسة عمومية مغربية تقدم عرضا تربويا ذا جودة للجميع. غير أن سؤال القطيعة والاستمرارية في تكوين أطر التدريس بين القطبين المذكورين، الجامعة من جهة، والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين من جهة ثانية، يطفو على سطح النقاش التربوي البحثي التكويني مؤخرا تحت ضغط صعوبات الاندماج في الوسط المهني التي تواجه خريجي المراكز.

ببليوغرافيا

- جوزيف نسيم يوسف، سلسلة تاريخ العصور الوسطى. الجزء 3. نشأة الجامعات في العصور الوسطى. دار النهضة العربية للطباعة والنشر. الطبعة الثانية 1981.
- محمد الدريخ. هندسة التكوين الأساس للمدرسين وتمهين التعليم، منشورات مجلة كراسات تربوية، الجزء الأول، يوليو 2020.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. التعليم العالي بالمغرب. فعالية ونجاعة النظام الجامعي ذي الولوج المفتوح 2018.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. التعليم العالي بالمغرب. فعالية ونجاعة النظام الجامعي ذي الولوج المحدود 2019.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015 - 2030.
- المرسوم 2.11.672 بشأن إحداث المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. المادة 01.
- مؤلف جماعي: تجويد هندسة التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين مدخل أساس للحكمة الجيدة. إشراف وتنسيق إبراهيم الأنصاري، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية. برلين - ألمانيا، ط1، 2020.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، المذكرة الوزارية رقم 23 - 075 بتاريخ 02 أكتوبر 2023 في شأن التسجيل بمنصة تكوين - تنمية برسم الموسم 2023 - 2024.
- وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين. المجال الرابع. الدعامة 13.
- la Formation et de la Recherche Scientifique; l'insertion Conseil Supérieur de l'Education; de enquête nationale 2018 ; des l'auréats de l'enseignement supérieur

المخاطر الطبيعية والبيئية بالكتب المدرسية المغربية، جرد وتصنيف. نحو بناء نموذج ديداكتيكي خاص (الكتب المدرسية للجغرافيا نموذجاً)

د. عبد الكريم اكريمي

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
درعة تافيلالت

ملخص

الأهداف: يرمي هذا المقال إلى جرد وتصنيف المخاطر الطبيعية والبيئية بالكتب المدرسية للجغرافيا، حسب نوعية الدعامات الحاملة للثيمة وحسب المستويات الدراسية، إلى جانب اقتراح بناء نموذج ديداكتيكي خاص لتدريس المخاطر في المنهاج المغربي.

الإشكالية: يحاول المقال رصد اليات توظيف وتوزيع ثيمة المخاطر الطبيعية والبيئية في مقررات الجغرافيا المدرسية، هل يخضع هذا التوظيف والتوزيع لمحددات؟ ماهي طبيعة حجم هذه المحددات؟ ما هو الخيط الناظم لتوزيع ثيمة المخاطر على كتب الجغرافيا المدرسية بالمنهاج المغربي؟

المنهجية: تم اعتماد منهجية إحصائية من خلال جرد تسع كتب مدرسية ورصد 283 دعامة حاملة لثيمة المخاطر، مع تحليل هذه المعطيات إحصائياً متوسطات، نسب مئوية، علاوة على المنهجية التربوية من خلال بلورة تصور إجرائي لتدريس المخاطر بالجغرافيا المدرسية المغربية.

الخلاصة: هيمئة مستوى الجذع المشترك على 46% من الدعامات، وسيادة التعبير اللفظي على 49% من الدعامات، تباين توزيع ثيمة المخاطر من حيث النوع والتكرار، تبعاً لمتغيرات: المستوى الإدراكي، تنوع الأوساط الطبيعية والجغرافية، التدرج المعرفي. تم اقتراح تصوراً أولي لنموذج ديداكتيكي، قوامه ثلاثة مراحل أولاً التعرف على الخطر ومسبباته، ثانياً إدراك انعكاساته على الفرد والمجتمع والبيئة والموارد، ثالثاً القدرة على تبني سلوكيات احترازية ووقائية تجاه الأخطار، وسلوكيات إيجابية تجاه البيئة والموارد الطبيعية.

الكلمات المفتاحية: الكتاب المدرسي، الجغرافيا المدرسية، المخاطر الطبيعية والبيئية، البحث التربوي. النموذج الديداكتيكي.

Abstract:

Objectives: This article aims to inventory and categorise natural and environmental risks in geography bearing supports and by grade levels, and to propose -s, according to the quality of the themetextbook the construction of a didactic model for teaching risks in the Moroccan curriculum

Problem: The article attempts to monitor the mechanisms of employing and distributing the theme of natural and environmental risks in school geography curricula. Is this employment and distribution subject to determinants? What is the nature of the size of these determinants? What is the organizing thread for the theme of risks in school geography textbooks in the Moroccan curriculum? distribution of th

Methods: A statistical methodology was adopted through the inventory of nine textbooks and the hese data, averages, monitoring of 283 supports bearing the theme of risk, with statistical analysis of t and percentages, as well as the pedagogical methodology through the development of a procedural .conceptualization of teaching risk in Moroccan school geography

Conclusions s and the predominance The predominance of the common stem level in 46% of the prop of verbal expression in 49% of the props, the distribution of risk themes in terms of type and frequency varied according to variables: cognitive level, diversity of natural and geographical settings, inary conceptualization of a didactic model was proposed, consisting and cognitive gradient. A prelim of three phases: firstly, recognition of risk and its causes; secondly, awareness of its repercussions on adopt precautionary and the individual, society, environment, and resources; and thirdly, the ability to preventive behaviors towards risks and positive behaviors towards the environment

Keywords: Textbook-school geography-natural and environmental hazards-educational research-The didactic model.

تقديم

يعتبر مكون الجغرافيا أحد المكونات الأساسية لمادة الاجتماعيات حيث يتلمس المتعلم المعرفة الجغرافية منذ القسم الرابع بالسلك الابتدائي وتستمر بشكل تدريجي تصاعدي من حيث الغلاف الزمني والمحتوى المعرفي والطرق البيداغوجية المعتمدة بدءا بالاستئناس بالمفاهيم الجغرافية والانفتاح على المجال من القسم والمدرسة إلى القرية أو المدينة إلى الدولة ثم القارة والعالم، مروراً بدراسة الظواهر الطبيعية والنماذج التنموية والتكتلات الاقتصادية. إلى جانب الغنى المعرفي لهذا المكون تساهم المعرفة الجغرافية في بلورة رؤية منفتحة للتعلم حول المجال العالمي كما تكسبه العديد من الكفايات للتعامل مع المجال في مختلف مراتبه من قبيل: التموقع والقياس والتوطين الخرائطي والتمثيل المباني ...

تؤدي الجغرافيا دورها المعرفي والبنائي بعدة بيداغوجية غنية ومتنوعة قوامها دعائم من صور ونصوص وخرائط وأشكال بيانية وجداول... وبأساليب ديداكتيكية عمادها الوصف، والتفسير، والتعميم⁽¹⁾.

لقد تطور البحث الديداكتيكي الجغرافي منذ سبعينات القرن العشرين حيث انكبت الدراسات على الغايات والأهداف والصناعات⁽²⁾ (الأهداف البيداغوجية، درجة التحكم في المفاهيم الجغرافية، استعمال الخرائط) و في مرحلة ما بعد تسعينات القرن العشرين توسعت اهتمامات الباحثين لتلامس قضايا جديدة منها النموذج الديداكتيكي للمادة والدراسات التطبيقية ، وأساليب التقييم في الجغرافيا⁽³⁾، فضلا عن بروز دراسات تعنى بالتربية البيئية و دور الجغرافيا في بناء القيم و منها على سبيل المثال لا الحصر أطروحة

⁽¹⁾جنان محمد (2010) المنهاج الجغرافي وتطور أدوات البحث في الجغرافية: حالة التعبير الكارتوغرافي في ديداكتيك الجغرافيا. مجلة دفا تر جغرافية العدد السابع. منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهرز فاس. المغرب. ص.147.

⁽²⁾الشرقاوي أحمد (2010) تطور البحث الديداكتيكي الجغرافي بالمغرب. مجلة دفا تر جغرافية العدد السابع. منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهرز فاس. المغرب. ص.135.

⁽³⁾نفسه ص.142.

الأستاذ محمد فتوحى سنة 1992 (البيئة و التربية ودور الجغرافيا في تحسين الاتجاهات نحو البيئة في التعليم الثانوي المغربي)⁽⁴⁾، إلى جانب العديد من الإصدارات التي اتخذت من البحث الديدانكتيكي في الجغرافيا محورا لها، نورد لذلك نماذج منها " سيميائية التعبير الخرائطي " سنة 2015 للأستاذ محمد كاد حيث لامس نظرية الصورة في التعبير الخرائطي وأبضا الثابت في هذا التعبير وأشكال التوطن. بالإضافة إلى كتاب " النهج الجغرافي من خلال التعبير الكارطوغرافي دراسة تربوية تطويرية للممارسة الصفية " سنة 2018 للأستاذ محمد قفصي حيث عرج في الكتاب على عدة محاور منها المقومات الابدستيمولوجية لمادة الجغرافيا، والتقنيات الكارطوغرافية وتطورها، والتوجهات الحديثة في تدريس الجغرافيا، ثم الإطار التطبيقي للدراسة ونتائجها. نشر أيضا إلى مؤلف " تكامل تدريس مادتي الجغرافيا وعلوم الحياة والأرض سنة 2020 للأستاذة عبد العالي سليلي ومحمد فتوحى ومحمد الأسعد، حيث تم تقديم تشخيص للتكامل بين المادتين على مستوى الكتب المدرسية والممارسة الصفية، ثم بلورة مقترح لتطوير التكامل بين المادتين. إلى جانب الأطارح والإصدارات تغتني الأبحاث التربوية الجغرافية بمجملتها من المقالات⁽⁵⁾.

في تقديري الخاص وحسب ما تم الاطلاع عليه من المنجز في البحث التربوي الجغرافي، يلاحظ قلة الدراسات التي تناولت ثيمات معينة من الكتب المدرسية للمادة، (الهجرة، الفلاحة، التنمية، البيئة...) وحتى إن وجدت فإنها تعنى بمستوى أو سلك معين. لذا نرمي من خلال هذا المقال الى تعقب ودراسة تيمة "المخاطر" عبر الكتب المدرسية للجغرافيا على امتداد التعليم المدرسي بأسلاكه الثلاث. مع محاولة لبلورة تصور أولي لنموذج ديدانكتيكي خاص بالمنهاج المغربي في تدريس "المخاطر".

الإشكالية:

تسعى الجغرافيا إلى تمكين المتعلم من فهم البيئة التي يعيش فيها و التأثيرات المتبادلة بينهما، "لقد كان من الطبيعي أن تهتم الجغرافيا العصرية الناشئة عند منتصف القرن التاسع عشر بدراسة علاقة الانسان بمحيطه البيئي بسبب دوافع أهمها تطور البحث العلمي خصوصا في علوم الأرض و الطبيعة ... وحدوث الكارثة البيئية التي تسببت فيها التنمية الاقتصادية العشوائية"⁽⁶⁾. و لعل من المداخل الكبرى

⁽⁴⁾ صديق عبد النور، إبراهيم مصباح (2020) الجغرافيا والتربية على قيم المواطنة قراءة في الأهداف التعليمية لدروس مادة الجغرافيا. مجلة مسالك التربية والتكوين المجلد الثالث العدد 2 ص3.

⁽⁵⁾ على سبيل المثال لا الحصر مقالات الأستاذ مولاي المصطفى البرجوي: ديدانكتيك الجغرافيا من ديدانكتيك المادة إلى ديدانكتيك وظيفية (2016) المقاربة التطبيقية لديدانكتيك الجغرافيا في ضوء بيداغوجيا الكفايات (2016) DOI: 10.34040/12816. الجغرافيا و إشكالية تعدد المناهج: أي إرساء للنقل الديدانكتيكي في الجغرافية (2022) ...

⁽⁶⁾ بلفقيه محمد (2002) الجغرافيا القول عنها و القول فيها المقومات الابدستيمولوجية. دار نشر المعرفة. مطبعة المعرفة الجديدة الدار البيضاء. المغرب. ص 432.

لفهم بنية البيئة و ديناميتها دراسة المخاطر الطبيعية و البيئية و تبيان مسبباتها و نتائجها و كذا سبل مواجهتها و طرق التعامل معها . من هذا المنطلق تزخر الكتب المدرسية لمادة الجغرافيا بمجملتها من الوحدات الدراسية الحاملة لقيمة المخاطر حيث تصرف معارفها عبر العديد من الدعامات الديدانكتيكية المتنوعة من نصوص وخرائط و جداول و مبيانات وصور، و تمررها عبر غلاف زمني مهم يتراوح ما بين ثلاثين دقيقة في الأسبوع بالسلك الابتدائي إلى ساعة في الأسبوع بالثانوي الاعدادي و ساعتان في الأسبوع بالسلك الثانوي التأهيلي شعبة الآداب و العلوم الإنسانية. هذا الغني المعرفي والامتداد الزمني يدفعنا لطرح عدة أسئلة من قبيل:

ماهي المساحة المعرفية التي تشغلها " المخاطر " في الكتب المدرسية؟ كيف يتوزع هذا الحضور حسب المستويات و حسب نوع الدعامات؟ كيف تتدرج قيمة المخاطر عبر المستويات؟ هل هناك منطق داخلي لتوزيع "المخاطر" على المستويات؟ أم أن هناك تكرار عبر مضامين الكتب المدرسية؟ ما هي المخاطر الأكثر تقلا في الكتب المدرسية؟ هل تتوقف دراسة المخاطر عند الخطر ذاته؟ أم تتجاوزه إلى توضيح تأثيراته و سبل مواجهته؟ هل تتبنى كتب الجغرافيا نموذج ديدانكتيكي لتدريس المخاطر؟ أم أن التناول الديدانكتيكي يتباين بتباين نوع الخطر و المستوى و السلك؟ ما هي مقومات نموذج ديدانكتيكي خاص بتدريس الاخطار في كتب الجغرافيا بالتعليم المدرسي المغربي؟

المنهجية:

نسعى من خلال هذا المقال إلى تعقب قيمة المخاطر في الكتب المدرسية لمادة الجغرافيا عبر فحص تسعة كتب مدرسية متتابعة زمنيا من الرابع ابتدائي إلى الثانية باكوريا مع تصنيف دعاماتها الديدانكتيكية تبعا لأساليب التعبير الجغرافي من تعبير لفظي و احصائي و خرائطي و أيقوني و تبيان توزيعها حسب المستويات (انظر الجدول الملحق) بعد الجرد نخضع المعطيات للتحليل الاحصائي الوصفي.

1.النتائج.

1-1 توزيع دعامات المخاطر حسب المستويات الدراسية:

تتضمن عينة البحث تسعة كتب مدرسية، تحوي بين صفحاتها 293 دعامات مرتبطة بالمخاطر، هذه الدعامات تتوزع على الشكل التالي: (الشكل رقم 1)

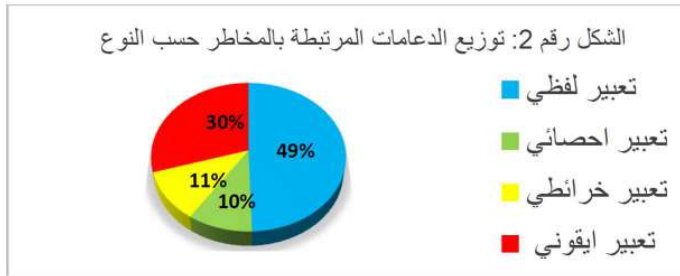


المصدر: إعداد الباحث

يظهر الشكل أعلاه استحواذ مستوى الجذع المشترك على 46% من مجموع الدعامات المرتبطة بالمخاطر يليه مستوى الأولى باكوريا بحوالي 18% ثم مستوى الثانية باكوريا والخامس ابتدائي بـ 10% من الدعامات لكل منهما، وفي مرتبة رابعة نجد مستوى الأولى ثانوي اعدادي بحوالي 7% بينما باقي المستويات لا تتجاوز نسبة 4%.

2-1 على مستوى نوع الدعامات الحاملة لثيمة المخاطر:

تنوع الدعامات الحاملة لثيمة "المخاطر" وتنوع على النحو التالي (الشكل رقم 2)

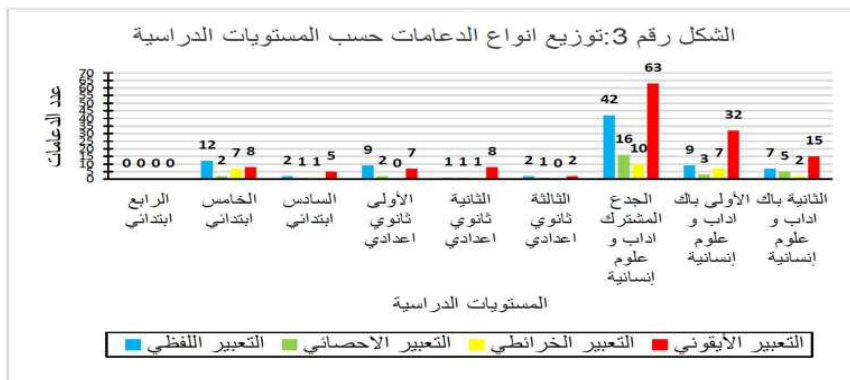


المصدر: إعداد الباحث

انطلاقا من الشكل رقم 2 نلاحظ أن الدعامات ذات التعبير اللفظي هي الأكثر استخداما حيث تهيمن على 49% من مجموع الدعامات المرتبطة بالمخاطر، تليها الدعامات ذات التعبير الإيقوني بقرابة 30% من الدعامات، ثم وثائق التعبير الخرائطي بحوالي 11%، في حين الدعامات ذات التعبير الاحصائي لا تمثل سوى 10% من مجموع الدعامات المرتبطة بالمخاطر.

3-1 ارتباط المستويات بنوع الدعامات:

يتبين ثقل نوع الدعامات تبعاً للمستويات الدراسية كما يوضح الشكل التالي:

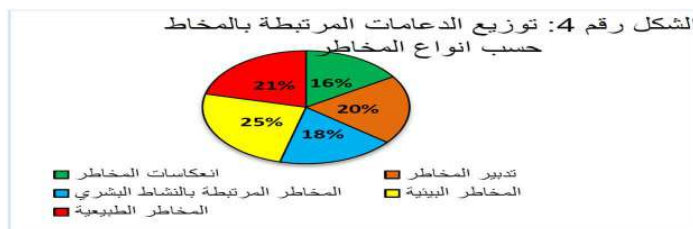


المصدر: إعداد الباحث

من خلال معطيات الشكل رقم 3 نسجل أن مكون الجغرافيا في السلك الابتدائي -من المستوى الرابع إلى المستوى السادس- تتضمن 38 دعامة مرتبطة بالمخاطر منها 14 دعامة عبارة عن صور، و 13 دعامة لفظية، وثمان دعامات ذات تعبير احصائي، وثلاث دعامات عبارة عن خرائط. أما السلك الثانوي اعدادي فنلاحظ أن مكون الجغرافيا يحتوي على 34 دعامة منها 17 وثيقة ذات تعبير لفظي، و 12 وثيقة عبارة عن تعبير ايقوني، ثم أربع خرائط و مبيان واحد. أما بخصوص السلك الثانوي التأهيلي فكتب الجغرافيا تحوي بين صفحاتها 211 وثيقة تتوزع على أشكال تعبيرية أربعة وهي 110 تعبيراً لفظياً و 85 تعبيراً ايقونياً، و 24 تعبيراً خرائطياً و 19 تعبيراً احصائياً.

4-1 على مستوى أنواع المخاطر:

تضم الكتب المدرسية المعنية بالجدد 283 وثيقة حاملة لثيمة المخاطر تتوزع حسب نوع المخاطر على الشكل التالي:

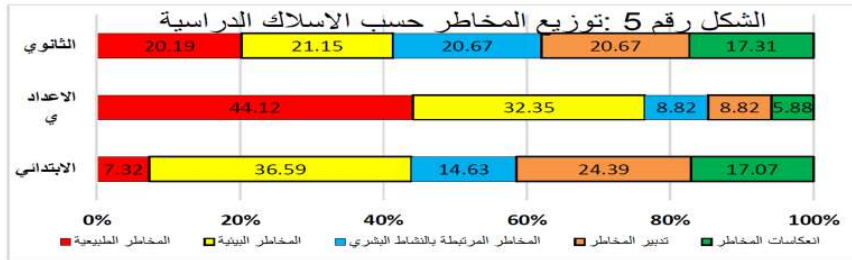


المصدر: إعداد الباحث

يتبين من خلال الشكل رقم 4 أن المخاطر البيئية تستحوذ على 25% من هذه الوثائق، تليها المخاطر الطبيعية بنسبة 21% ثم تدبير المخاطر بحوالي 20% ثم المخاطر المرتبطة بالأنشطة البشرية بنسبة 18% وأخيرا انعكاسات المخاطر بقرابة 16%.

5-1 توزيع أنواع المخاطر حسب المستويات:

يتبين ثقل دعائمات المخاطر تبعا للأسلاك التعيلمية كما يوضح الشكل التالي:



المصدر: إعداد الباحث

من خلال الشكل رقم 5 نسجل : بالنسبة للسلك الابتدائي المخاطر البيئية تهيمن على 36% ثم تدبير المخاطر بحوالي 24% ثم انعكاسات المخاطر بحوالي 17%. أما بالنسبة للسلك الثانوي الاعدادي فنلاحظ أن المخاطر الطبيعية تهيمن على 44% ثم المخاطر البيئية بحوالي 32% ثم المخاطر المرتبطة بالنشاط البشري بنسبة 8%. أما فيما يخص السلك الثانوي التأهيلي فنسجل تقارب النسب بين المكونات الخمسة فالمخاطر البيئية تمثل 21% ثم المخاطر الطبيعية و المخاطر المرتبطة بالأنشطة البشرية و تدبير المخاطر بـ 20% لكل مكون ، في حين انعكاسات المخاطر تمثل نسبة 17%.

2- مناقشة النتائج:

2-1 تعدد المفاهيم وتشتت المعارف الحاملة لثيمة المخاطر

تكرر في متون كتب الجغرافيا العديد من المفاهيم من قبيل: الخطر، المخاطر، الاخطار، الكارثة، الهشاشة، التهديد، الاكراهات (انظر الجدول الملحق) ... مما يغني الرصيد المعجمي لمتعلم لكن في المقابل يخلق نوعا من الضبابية في تعريف وضبط هذه المفاهيم والتمييز فيما بينها، بل تمتد الضبابية والارتباك إلى حد إدراج تعاريف متباينة لنفس الظاهرة (التصحّر، الجفاف، الاحتباس الحراري) مما يعصف بأهداف الوحدة برمتها ، هذا الارتباك قد يظهر على مستوى تكرار العديد من الدعائم ما بين السلكين الاعدادي و الثانوي (مثال : خرائط أحزمة الزلازل و البراكين، صور الكتبان الرملية)

و وجود بعض الصور بدون عناوين و بدون مصدر ، مع ضعف استغلال الصور ذات الطابع المحلي (الإقليم ، الجهة ، الحوض النهري...) ما يفقد المادة الجاذبية و يفصل المتلقي عن بيئته المحلية (مثال من كتاب المسار في الجغرافيا الجذع مشترك أداب ص : 92. يتم تقديم تقنية السقي التقليدية باسم "الفجارات" وأنها تعرف في المغرب بـ "الخطارات"؟!)

تشكل ثيمة المخاطر أرخبيلًا من الجزر غير المترابطة على امتداد عينة البحث (تسعة كتب مدرسية) حيث يلاحظ تشتت المعلومات المرتبطة بالمخاطر على امتداد العديد من الدروس والمستويات، وبشكل ثانوي في غالب الأحيان حيث تدرج كجزء ضمن الوحدة المدرسة، ماعدا بعض النماذج بمستوى الجذع المشترك (وحدتي: الكوارث الطبيعية والكوارث البيئية، وملفي الظاهرة الزلزالية والاحتباس الحراري) والأولى بالكوريا (وحدة: مشكل الماء والتصحر بالعالم العربي).

تشكل المستويات الأخيرة من كل سلك تعليمي الحلقة الأضعف في تواجد المخاطر، ربما مرد ذلك إلى خصوصية هذه المستويات من حيث المضامين المتمركزة أساسًا حول الجغرافيا الاقتصادية والنماذج التنموية وضرورة ملاستها للمعارف الأساسية بعيدًا عن الجزئيات فضلًا على أن هذه المستويات هي السنة الختامية لكل سلك مع ما يتطلب ذلك من ضبط لعملية التقويم بالنظر لوجود امتحان موحد سواء كان إقليميًا أو جهويًا أو وطنيًا.

2-2 التدرج في بناء المفاهيم والمعارف المرتبطة بالمخاطر

يسير توزيع المخاطر على المستويات منطق تدرج الغلاف الزمني المخصص للمادة وكذا سن المتدربين وقدراتهم، فضلًا عن تكامل مكونات المادة بين شقيها الطبيعي والبشري، وعموماً يمكن توضيح هذا التوزيع بالشكل التالي:

أولاً: مرحلة الاستئناس: تشكل المرحلة الأولى في تعامل المتدرب مع ثيمة "المخاطر" و تغطي مستويات السلك الابتدائي حيث يتم التعرف على جملة من المخاطر و مصطلحاتها من قبيل: الجفاف، الفيضانات، التصحر، التلوث، الحرائق، انجراف التربة، الاحتباس الحراري، مستويات الخطر، رصد الاخطار، النشرات الانذارية...في ارتباط كبير بالمجال المغربي، نصادف في هذا المستوى تكرار بعض المخاطر كالجفاف و الفيضانات و إن كان الامر مقبولا بالنظر لبنوية هاذين الخطرين بالنسبة للمغرب، كما يكتشف المتدرب خلال هذا السلك مفاهيم من قبيل " الاخطار" و " الهشاشة" في غياب تعريف لهذه المفاهيم.

منهجيا غالبا ما تقتصر الأسئلة المرتبطة بهذه الدعامات على جانبي الوصف والتذكر، وربما مرد ذلك مراعاة القدرات الإدراكية للتلاميذ.

تقتضي هذه المرحلة التبسيط التام للمعارف الأكاديمية مع تأمين نقل ديداكتيكي فعال عبر التدقيق في اختيار الدعامات المناسبة وبالتالي غالبا ما يتم التركيز على الصور لدورها الأساسي في إيصال المعلومة بشكل مباشر ولجاذبيتها، علاوة على أشكال التعبير اللفظي من نصوص ومصطلحات ومعطيات داعمة باعتبارها قنوات مباشرة لنقل المعلومة.

ثانياً: مرحلة البناء: تعتبر المرحلة الثانية في تعامل المتعلم مع تيمة " المخاطر " وتغطي عموما السلك الثانوي الإعدادي حيث يتسع المجال من المغرب إلى العالم خلال السنة الأولى اعدادي بغية تمكين المتعلم من رؤية شمولية للمخاطر حول العالم ، حيث يتزايد الكم المعرفي المرتبط بالمخاطر الطبيعية (الزلازل ، البراكين) و البيئية (الجفاف، التلوث) في حين تتوارى دلالات و معاني " انعكاسات المخاطر " و " تدبير المخاطر " .في المستوى الثاني من هذا السلك تتم العودة للمجال المغربي حيث يحضر الجفاف و تراجع الموارد المائية كخطر مستمر على امتداد عدد من الدروس .

على المستوى المنهجي حاول المؤلفون دفع المتعلم إلى تجاوز الوصف وتوجيه نحو اكتساب القدرة على الربط بين المخاطر ومسبباتها وانعكاساتها مثلا ارتباط حدوث الزلازل والبراكين بحركية الصفائح التكتونية، وتراجع الموارد المائية بالجفاف، والتعرية بكفاءة المياه أو الرياح...

ثالثاً: مرحلة التركيب: يمكن اعتبار مقررات الجغرافيا بالسلك الثانوي التأهيلي اسقاطا لبرنامج الجغرافيا للسلك الإعدادي مع نوع من التوسع المعرفي حيث يتم إغناء الدروس بمزيد من التفاصيل مثلا (ظاهرة الاحتباس الحراري والزلازل في المغرب)

بخصوص تيمة " المخاطر " ترتقي الكتب المدرسية بالقدرات المعرفية والمنهجية للمتعلم لتتجاوز في مستوى الثانوي التأهيلي الوصف والعلاقات السببية و تلامس التركيب أي الربط بين المخاطر بشكل منظومي حيث يشكل مستوى الجذع المشترك مركز الثقل في هذا السلك فإلى جانب دروس خاصة بالمخاطر الطبيعية والبيئية نجد ملفات تكميلية حول بعض المخاطر مثلا " ملف الاحتباس الحراري " و ملف " الظاهرة الزلزالية في المغرب " مما يتيح للمتعلم التعمق أكثر وربط المخاطر الطبيعية بالديناميات الباطنية و السطحية ، وربط المخاطر البيئية بهشاشة الأوساط و المخاطر البشرية بسوء تدخلات الانسان ، بمستوى الجذع المشترك تظهر بشكل بارز إشكالية التغير المناخي و بشكل عرضاني حيث 16% من وثائق كتاب "منار الجغرافيا" تحوي تعبيرا صريحا عن قضايا التغير المناخي ، و 33% تعبيرا ضمنيا⁽⁷⁾ .في المستوى الثاني من

⁽⁷⁾ اخدمش فؤاد، فعراس عبد العزيز (2020) التوظيف الديداكتيكي لقضايا ومفاهيم التغير المناخي في الكتاب المدرسي. دراسة تشخيصية تحليلية لكتاب الجغرافيا مستوى جذع مشترك آداب وعلوم إنسانية. مجلة الانسان والمجال والتنمية. العدد الثالث أكتوبر 2020. ص 26.

هذا السلك تتم العودة للمجال المغربي و العالم العربي مع التركيز على مخاطر الجفاف و قلة الموارد المائية و التصحر فضلا عن تسليط الضوء عن بعض المخاطر التكنولوجية المرتبطة بالصناعات البترولية في المشرق العربي. في مستوى الثانية باكالوريا يصل التركيب إلى ذروته حيث يوجه المتعلم إلى دراسة تأثير المخاطر على اقتصاديات التكتلات كالاتحاد الأوروبي ، و الدول كالولايات المتحدة الامريكية و اليابان و الصين، و كيف تواجه هذه البلدان انعكاسات المخاطر بل و كيف تدبرها باتخاذ إجراءات قبلية و أخرى بعديّة.

لضمان فعالية التدرج المعرفي عبر المستويات الدراسية الامر يتطلب وجود خيط ناظم بين الأسلاك التعليمية من جهة يراعي استقلالية كل سلك حيث يضمن للمنقطعين الحد الأدنى من المعرفة الجغرافية للمخاطر، كما يراعي تكاملية الاسلاك من جهة أخرى لتأمين التوسع المعرفي عبر المستويات. هذا الخيط الناظم بخصوص عينة البحث يغيب في كثير من المناسبات فتحل القطيعة و تصير ثيمة المخاطر لصيقة بالظروف الطبيعية بالدرجة الأولى، الامر الذي يزيك نمطية تربط الكوارث والاضطراب بدينامية الأوساط الطبيعية و تقلص بقصد أو بغيره المسؤولية البشرية في حدوث الكوارث والاضطراب.

لقد حاولت المناهج الحديثة ما بعد 2003 تأطير ثيمة المخاطر بالجغرافيا المدرسية وربطها بالجغرافيا الجامعية متجاوزة القطيعة التي سادت لعقود على امتداد جملة من الكتب المدرسية التي كرسّت الأوليات والعموميات معرفيا والحفظ والاستظهار منهجيا⁽⁸⁾.

3-2 نحو بناء نموذج ديداكتيكي لتدريس المخاطر في التعليم المدرسي:

1-3-2 التصور الوظيفي للنموذج الديداكتيكي

ترمي الجغرافيا ككون معرفي إلى نقل المعلومات والمعارف إلى المتلقي، وبلورة هذه المعارف في صورة سلوكات تجاه المحيط والبيئة والموارد وأحداث الاضطراب، بالنسبة لهذه الأخيرة لن يتأتى للجغرافيا بلوغ هذه المرامي إلا بتبني نموذج ديداكتيكي يراعي خصوصيات المنهاج المغربي، فعلى سبيل الاستئناس يقوم النموذج الفرنسي في تدريس المخاطر على ثلاث مكونات 3(Anticiper.Agir.Apprendre) ⁽⁹⁾ أي معرفة و تقييم الاضطراب، ثم الوقاية ، و الفهم الصحيح لاتخاذ القرار الصحيح. من هذا المنطلق يمكن بناء نموذج مشابه يمرر مكون المخاطر عبر محاور، في دروس أو في ملفات خاصة تراعي التدرج في الجانب المعرفي من المعطيات البسيطة إلى الأكثر دقة، وفي الجانب المنهجي من عمليات الاستئناس

⁽⁸⁾إدليل عمرو (2002) تدريس الجغرافية بالجامعة المغربية: الواقع والافاق. مجلة مكناسة. العدد 14. منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية مكناس. المغرب. ص 196

⁽⁹⁾Ministre éducation nationale (2010) éduquer a la responsabilité face aux risques. Guide d'intervention en milieu scolaire. P: 5.

والتعرف البصري إلى ترجمة التعلّيمات إلى سلوكيات إيجابية، وعلى المستوى المجالي منح الأولوية للمخاطر التي تهدد المجال المغربي مع الانفتاح على المخاطر على الصعيد العالمي.

وظيفيا يمكن بسط التصور العام لهذا النموذج من خلال الخطوات الثلاث :

الخطوات	1- التعرف على الخطر	2- انعكاسات الخطر	3- الوقاية والحماية
مكوناتها	فهم ميكانيزمات الخطر بالتركيز على شجرة الأسباب عبر تدرج معرفي من الأسهل (سبب واحد) إلى الأبعد (تعدد الأسباب)	معرفة تأثيرات الخطر على جوانب حياة التلميذ ومحيطه من المحلي إلى العالمي.	تحفيز المتعلم على إدراك سبل الوقاية من الخطر وتبني سلوكيات احترازية تجاه مصدر الخطر
مثال 1 خطر طبيعي (الزلازل)	تقديم تعريف للخطر وربطه بالعوامل التكتونية (حركة الصفائح وتيارات الحمل الحراري)	انعكاسات على أشكال السطح (انكسارات وطيّات...). وإحداث خسائر بشرية ومادية حدثتها تبعا لشدة الزلازل	الاحتماء تحت الاسقف الصلبة كالطاولات، مغادرة المباني بعد توقف الهزة، اللجوء الى الساحات، الابتعاد عن الاعمدة الكهربائية...
مثال 2 خطر بيئي (الجفاف)	تعريف "الجفاف" وتبيان الأسباب الطبيعية (الموقع، المناخ...) والبشرية (الاجتثاث، الضغط على الموارد...)	أثر الجفاف على الوسط (التصحّر، مصادر المياه) وعلى المجتمع (البطالة، الهجرة) وعلى الاقتصاد (تدهور الإنتاج الفلاحي...)	ترشيد استهلاك المياه، الحفاظ على الغطاء النباتي، المشاركة في عمليات التشجير...
مثال 3 خطر مرتبط بالسلوك البشري (التلوث)	تعريف الخطر وتوضيح أسبابه (غياب الوعي البيئي، رمي النفايات والازبال في الوسائط الطبيعية، قذف مياه الصرف الصحي في البحار أو الأنهار، كثافة النشاط الصناعي، استخدام الوقود الاحفوري في وسائل النقل...)	انعكاسات التلوث على صحة الانسان (الامراض الجلدية، الجهاز التنفسي) على البيئة (تدهور الغطاء النباتي، تلوث التربة بالاسمدة والمبيدات، تلوث المياه، انقراض الحيوانات، تسريع التغير المناخي وحدث الكوارث البيئية (الاحتباس الحراري...)	المشاركة في حملات التحسيس والتوعية، حملات النظافة، التقليل من استخدام الاكياس البلاستيكية، تدوير النفايات، الاقتصاد في استعمال الورق، احترام مواعيت جمع الازبال، تشجيع فرز النفايات...

المصدر: إعداد الباحث

3-3-2 التصور الاجرائي للنموذج الپیداكتيكي

على المستوى الاجرائي يمكن تزييل الخطوات الثلاث عبر المحاور التالية:

3-2-2-1: الدعامات الحاملة لسيمة المضاطر:

تكسي الدعامات " الوثائق " أهمية كبيرة في تدريس ثيمة المخاطر عبر دروس الجغرافيا، كونها القاعدة التي تنطلق منها العملية التعليمية والحاضنة الأولى لتصورات المتعلم حول المخاطر، وبالتالي لابد من التدقيق

في اختيار الدعامات من حيث ملائمتها للمستوى المستهدف، و تمثيلها الفعلي للخطر المراد دراسته، إلى جانب الحرص على تنوعها (صور، خرائط، رسومات تخطيطية، كاريكاتور، جداول، نصوص...) والاهتمام بمجودتها البيداغوجية (الملائمة، التدرج، الاستهداف). وجوهرتها التقنية (الطباعة، زوايا الصور، الألوان).

إن الانفتاح على التقنيات الجديدة في التدريس (البرامج المعلوماتية، التطبيقات، الكتب الالكترونية، برامج المحاكاة...) تتيح فرصا جيدة لتطوير الممارسات التعليمية وجعلها بشكل أفضل وأيسر ومردودية جيدة، خاصة مع إمكانيات التفاعل مع الوثائق والتصحيح الفوري للمنجزات. ويؤسس إدماج التكنولوجيات الحديثة في التدريس لتبني "الكتاب الالكتروني التفاعلي" ككتاب ثانوي تكميلي في مرحلة أولى في أفق التعويض الكامل للكتاب الورقي مستقبلا مع ما يرافق هذا التحول من إعداد بنية تحتية جيدة والرفع من جودة التكوين المعلوماتي للمدرسين والتلاميذ.

2-2-3: التدبير الديداكتيكي لاستغلال الدعامات:

يعتبر التدبير الديداكتيكي الجيد مفتاح التعلم حيث يمكن الجزم بترابطه بمجودة المكتسبات، فعلى مستوى الشكل قد يكون التدبير عموديا أي من المدرس نحو المتلمذ أو أفقيا عبر البناء المشترك أي التدريس النشط الذي يجعل من المتعلم الفاعل الحقيقي في العملية التعليمية التعلّمية (عبد اللطيف اسبورتو. 2018 ص 192) أو على شكل عمل مجموعات إلى غير ذلك من الاشكال، أما على المستوى الاجرائي فخطوات التدبير تتنوع تبعا لتنوع الدعامات وتدرج من الملاحظة والقراءة والوصف إلى التفسير والتحليل والاستنتاج وصولا إلى التركيب وصياغة الخلاصات.

تمكن التكنولوجيات الحديثة من تطوير سبل التدريس، حيث أن التفاعل المباشر بين المتلقي والوثيقة الالكترونية أساسا (فيديو، ألعاب تربوية، تطبيقات تفاعلية...) بشكل لحظي يضيف على التعلم متعة ويجعله أكثر فائدة. حتما الانفتاح على هذا النمط الجديد من التدريس سيجعل المتلقي أكثر تفاعلا مع الدعامات كما يتيح استغلالها بشكل أفضل وبأساليب متنوعة.

2-2-3: تقييم التعلم:

تشكل مرحلة تقييم التعلم مرحلة أساسية لقياس مدى استيعاب المتعلم لمضامين الدعامات ومدى نجاعة طرق التدبير الديداكتيكي وبالتالي فهي حلقة محورية في المقطع التعليمي، لذا من الأهمية بما كان إيلائها عناية كبيرة من حيث صياغة الأسئلة بدقة و وضوح وتنوع أشكالها كأسئلة مباشرة أو أسئلة الاختيار من متعدد QCM⁽¹⁰⁾ أو الاختيار الوحيد QCU⁽¹¹⁾ أو الأسئلة ذات الأجوبة القصيرة QRC⁽¹²⁾. أو استهداف

⁽¹⁰⁾ Questions à Choix Multiple.

الجانب المهاري كالتوطين على الخرائط و رسم الاشكال البيانية، فضلا عن ملامسة الجانب الحسي الحركي عبر تمارين المحاكاة أو تشخيص و مسرحة قصص قصيرة حول الاخطار.

إن الغاية من مرحلة التقييم تتجاوز منح قيمة عددية للمكتسب من التعلّمات، بل تمتد إلى تقويم هذه المكتسبات وتصويب المختل فيها عبر تصحيح لحظي أو دعم بعدي يراعي فئات المتعلمين ونوعية التعثّرات.

خلاصة وتوصيات:

تشكل الكتب المدرسية للجغرافيا جزءا ضمن منظومة الكتب المدرسية تتقاطع معها وتتكامل تبعا لمراقي وأهداف العملية التعليمية ككل، ولتجويد مقررات الجغرافية بخصوص ثيمة المخاطر نقترح ما يلي:

إعادة النظر في مقررات مادة الجغرافية بالأسلاك الثلاث مع مراعاة التدرج والتكامل حسب المستويات وتخصيص ملفات للمخاطر لتجاوز تشتت المعارف وتفادي التكرار داخل نفس السلك التعليمي، مع ربط الملفات بدراسة حالات تتدرج من المحلي إلى الدولي، هذا من جهة والحرص على دقة انتقاء الدعامات ومدى خدمتها للموضوع من جهة أخرى. علاوة على العناية بجمالية وجودة الطباعة.

لغاية الرقي بتدريس المخاطر يمكن الاستعانة بالتكنولوجيا الحديثة من خلال استغلال تطبيقات وبرامج نظام المعلومات الجغرافي وبرامج المحاكاة والفيديو والصور المتحركة والصور المتعددة الابعاد.

لضمان التمرير السليم لثيمة المخاطر لابد من تبني نموذج ديداكتيكي فعال يقوم على خطوات التعرف على الخطر وأسبابه ثم انعكاساته على الافراد والمجتمع والبيئة، وأخيرا تبني سلوكيات احترازية تجاه الاخطار وأخرى إيجابية تجاه البيئة والموارد الطبيعية.

لقد أصبح رهان بناء المواطن البيئي مطلباً ملحا في ظل تزايد حدة وتواتر المخاطر الطبيعية والبيئية والظواهر المناخية القصوى، فالمغرب بحكم العديد من العوامل، ترتفع احتمالية تعرضه لمختلف المخاطر الطبيعية والبيئية لذا يجب ألا تقتصر التدخلات الاستباقية على ما هو تقني وقانوني، بل من المفروض أن يشكل التدخل التربوي محورا أساسيا لبناء المواطن القادر على فهم المخاطر والتعامل الإيجابي والفعال مع حدوثها وانعكاساتها.

⁽¹¹⁾ Questions à Choix Unique

⁽¹²⁾ Questions à Réponses Courtes

ببليوغرافيا:

- اخدمش فؤاد، فعراس عبد العزيز (2020) التوظيف الديداكتيكي لقضايا ومفاهيم التغير المناخي في الكتاب المدرسي. دراسة تشخيصية تحليلية لكتاب الجغرافيا مستوى جذع مشترك آداب وعلوم إنسانية. مجلة الانسان والمجال والتنمية العدد الثالث أكتوبر 2020. الصفحات 18-33.
- إدليل عمرو (2002) تدريس الجغرافية بالجامعة المغربية: الواقع والافاق. مجلة مكناسة. العدد 14. منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية مكناس. المغرب. الصفحات 193-205.
- اسبورتو عبد اللطيف (2018) تحول ديداكتيك تدريس الجغرافيا في ظل التحديات الجديدة للمدرس. مجلة مسالك التربية والتكوين. المجلد 1 العدد 1 الصفحات 190-199.
- الشراقي أحمد (2010) تطور البحث الديداكتيكي الجغرافي بالمغرب. مجلة دفاتر جغرافية العدد السابع. منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهرارز فاس. المغرب. الصفحات: 135-146.
- بلقيع محمد (2002) الجغرافيا القول عنها والقول فيها المقومات الابستمولوجية. دار نشر المعرفة. مطبعة المعرف الجديدة الدار البيضاء. المغرب عدد الصفحات 898.
- جنان محمد (2010) المنهاج الجغرافي وتطور أدوات البحث في الجغرافية: حالة التعبير الكارتوغرافي في ديداكتيك الجغرافيا. مجلة دفاتر جغرافية العدد السابع. منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهرارز فاس. المغرب. الصفحات: 147-157.
- صديق عبد النور، إبراهيم مصباح (2020) الجغرافيا والتربية على قيم المواطنة قراءة في الأهداف التعليمية لدروس مادة الجغرافيا. مجلة مسالك التربية والتكوين المجلد 3 العدد 2 (2020) ص 1-12
- Jean Christophe blesius (2013) discours sur la culture du risque entre approches négative et étude comparée du Québec et France Revue ? positive. Vers une éducation aux risques 265-ographie et cultures. N 88 pp 249gé
- GARTET Abdelghani et GARTET Jaouad (2010) Risques naturels et environnement urbain au Maroc : état des études et perspectives de recherches dans le domaine de la cyndinique. 38-n FLSH DM. Fès. Maroc. pp 27Revue cahiers Géographiques N° 7. Publicatio <http://doi.org/10.4000/gc3141..>
- x risques. Guide Ministre éducation nationale (2010) éduquer à la responsabilité face au .d'intervention en milieu scolaire. 27 page

آثار المخيمات الصيفية في تنمية المهارات الحياتية لدى المراهقين

عبد البارئ الشراط

طالب باحث بسلوك الدكتوراه،
المدرسة العليا للأساتذة، جامعة مولاي إسماعيل مكناس.

د. عبد الله بربزي

المدرسة العليا للأساتذة،
جامعة مولاي إسماعيل، مكناس

ملخص

الأهداف: هدف البحث إلى معرفة آثار أنشطة المخيمات الصيفية في تنمية المهارات الحياتية المعرفية والوجدانية والاجتماعية لدى المراهقين.

الإشكالية: تعرف المخيمات الصيفية في المملكة المغربية تطورا بالغا من أصحاب القرار بتسخير كل الإمكانيات والفضاءات من الجيل الجديد تلاءم حاجيات المستهدفين بمختلف أعمارهم بهدف إعداد النشء لتحمل المسؤولية وتطوير مهاراتهم. وبالتالي إلى أي حد تسهم هذه المخيمات في تنمية المهارات الحياتية لدى المراهقين؟

المنهجية: اعتمدنا على المنهج التجريبي ومقياس المهارات الحياتية المعتمد من قبل بوصوف نجلاء وسعادو أسماء، وتكييفه مع البيئة المغربية من خلال حساب الصدق والثبات على عينة استطلاعية مكونة من 30 مراهق متمدرسا، ليتم تطبيقه بشكل نهائي على عينة من 118 مراهقا مقسمين 84 ذكرا و34 أنثى تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

الخلاصة: خلصت نتائج البحث إلى آثار للمخيمات الصيفية في تنمية المهارات الحياتية لدى المراهقين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمهارات الحياتية المعرفية والوجدانية والاجتماعية لدى المراهقين لمصلحة القياس البعدي.

الكلمات المفتاحية: المخيمات الصيفية، المهارات الحياتية، المهارات المعرفية، المهارات الوجدانية، المهارات الاجتماعية، المراهقة.

ABSTRACT

Objectives: The research aimed to understand the effects of summer camp activities in developing cognitive, emotional and social life skills among adolescents.

Problem: The summer camps in the Kingdom of Morocco are in a great progress. That is mainly due to the decision makers who devote modern and developed capabilities and spaces to suit the needs of the targeted audiences of different ages with the aim of preparing young people to assume

nsibility and develop their skills. Thus, to what extent do these camps contribute to the respo
?development of life skills among adolescents

We relied on the experimental method and the life skills scale adopted by Boussouf Najla :**Methods**
as adapted to the Moroccan condition by calculating reliability and stability and Saadou Asmaa. It w
on an exploratory sample of 30 adolescents in school, to be finally applied to a sample of 118
.adolescents divided into 84 males and 34 females who were randomly selected

The research results concluded that summer camps have effects on developing life skills :**sionsConclu**
-and post -among adolescents, and that there are statistically significant differences between the pre
-among adolescents in favor of the post measurements of cognitive, emotional and social life skills
.measurement

Key words: Summer Camps, Life skills, Cognitive skills, Affective skills, Social skills, Adolescence.

تقديم:

يعرف العالم في الآونة الأخيرة تحولات جذرية في المجال الاقتصادي والاجتماعي والتكنولوجي، تجعل كل البلدان في حاجة إلى إعداد أفراد قادرين على مواكبة كل هذه التغيرات واكسابهم مهارات حياتية مختلفة، سواء عن طريق التعليم الرسمي أو غير الرسمي المنظم خارج الصفوف الدراسية، هذا الأخير يضم كثيرا من أصناف البرامج من بينها أنشطة المخيمات الصيفية التي تشكل أهمية بالغة في تحقيق التوازن الانفعالي والاجتماعي والإدراكي لمرحلة المراهقة، وما يصاحبها من طفرات وتوترات تحتاج المراقبة والتوجيه السليم والإرشاد، وتقوية اتجاهات نحو الجماعة وبناء القيم السليمة والتعايش والتسامح وتقدير الذات واحترام الآخرين، وتنمية الحس الإبداعي، وهنا لا بد من التأكيد على قيمة تعمم هذه المخيمات على جميع المراهقين خاصة الأنشطة التي تصب في تنمية المهارات الحياتية المعرفية والاجتماعية والوجدانية. فالدول المتقدمة أدركت قيمة هذه المخيمات في معالجة كثير من القضايا والظواهر في المجتمع وتطوير مجموعة من القدرات والملاكات ومعالجة الأزمات النفسية والاجتماعية للمراهقين والشباب، ويتجلى ذلك في توفير الشروط الضرورية والملاءمة التي تسمح بتحقيق المشروع التنموي عن طريق توفير البنيات التحتية متطورة وتكوين الموارد البشرية المؤهلة والمتخصصة في علوم التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع تشرف على المخيمات الصيفية.

إن حاجة المراهقين إلى أنشطة المخيمات الصيفية لا تقتصر على من لهم قصور في المهارات والخبرات الحياتية ويواجهون مشكلات مختلفة، وإنما حتى الأفراد الذين يعيشون ظروفًا حياتية عادية دون أزمات، لأن الفرد يكون في حاجة إلى مثل هذه التجربة لتجاوز الصعوبات التي تلاحقه، والاستفادة من تجارب الآخرين في تطوير قدراته وإمكاناته، والتفوق والتكيف مع متطلبات الحياة وتحدياتها.

1. مشكلة الدراسة وأسئلتها

تشهد المخيمات الصيفية في المملكة المغربية تطورا بالغا من أصحاب القرار بتسخير كل الإمكانيات والفضاءات من الجيل الجديد تلام حاجيات المستهدفين بمختلف أعمارهم بهدف إعداد النشء لتحمل المسؤولية وتطوير مهاراتهم المعرفية والوجدانية والاجتماعية وصقل مواهبهم، وتحقيق الترفيه والتسلية عن طريق أنشطتها، هذا التطور في البنيات التحتية من فضاءات جديدة، وتكوين أطر والمنشطين بمضامين حديثة مع إدراج المهارات الحياتية في أنشطة التخييم، ووجود مشاريع بيداغوجية وتنشيطية متطورة وتوفير جميع الوسائل اللوجستكية لإنجاح مراحل التخييم، يدفعنا للبحث إلى أي حد تسهم المخيمات الصيفية في تنمية المهارات الحياتية لدى المراهقين، خاصة أن هذه المرحلة تشهد تغيرات وتصدعات تحتاج إلى برامج ترفيهية وتنشيطية وتربوية لتحقيق التوازن العقلي والعاطفي والاجتماعي.

المهارات الحياتية بمختلف مجالاتها تمكن الفرد من التعامل مع مشكلات حياتية بنوع من الإبداع والحكمة في اتخاذ القرار الصائب واستخدام التفكير السليم والتقدي في مختلف المعاملات الحياتية، بالإضافة إلى تمكينه من تحقيق التواصل السليم والفعال مع الآخرين واكتساب الثقة في النفس وإدراك القدرات وتحقيق الرضى بالذات ليكون إنسانا قادرا على العطاء وذاتا فاعلة في المجتمع، وأي قصور في المهارات الحياتية يسهم في بروز شخصية سلبية لا تعرف مواجهة تحديات والأزمات ومتطلبات الحياة، وبما أن أنشطة المخيمات الصيفية تحقق إشباع حاجيات وميول المراهقين، إلا أنها في الآن نفسه وسيط لتطوير مجموعة من المهارات وترسيخ أنماط السلوك الإيجابي والقيم والاتجاهات الملائمة. لقد تم البحث في موضوع المهارات الحياتية من جوانب متعددة لكن نلاحظ وجود ندرة في الدراسات التي ربطت تأثير المخيمات الصيفية على المهارات الحياتية، وبذلك تتحدد أسئلة مشكلة الدراسة في:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في المهارات الحياتية لدى المراهقين لمصلحة القياس البعدي؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في المهارات الحياتية المعرفية والوجدانية والاجتماعية لدى المراهقين لمصلحة القياس البعدي؟

2. أهمية الدراسة

تكمن أهمية البحث في موضوع المخيمات الصيفية باعتباره فضاء يسهم في عملية التنشئة الاجتماعية للأفراد وتطوير مهاراتهم، حيث نلاحظ غياب الدراسات التي تربط المخيمات الصيفية بهذه المهارات.

يتطرق هذا البحث لمرحلة المراهقة التي تشهد تغيرات مختلفة في جميع الأبعاد النمو، تحتاج للرعاية والعناية والاهتمام الخاص لتطويرها بمختلف مجالاتها. من المتوقع أن يسهم هذا البحث في تزويد المكتبات المحلية بمراجع يفيد المهتمين، وفتح آفاق لمزيد من الدراسات في هذا المجال. من المتوقع أن يسهم في تزويد الباحثين والفاعلين التربويين بمقياس يقيس مستوى المهارات الحياتية لدى المراهقين من خلال تكيفه مع البيئة المغربية.

3. مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

1.3 المخيمات الصيفية: "ممارسة النشاط داخل المخيم باعتباره المكان من حيث الموقع والمساحة والبناء والتنظيم. والمخيم حسب النظام العام للمخيمات هو وسيط تربوي يساهم إلى جانب الوسائط الاجتماعية الأخرى في تلبية حاجات الفرد في التربية والتكوين والترفيه"⁽¹⁾ يعرف إجرائيا بأنه الفضاء الشاطيء أو الجبلي يعرض مجموعة من الأنشطة التربوية والترفيهية والثقافية والرياضية في مرحلة التخييم مدتها 12 يوما، بهدف تنمية المهارات الحياتية المعرفية والوجدانية والاجتماعية لدى عينة تجريبية من المراهقين.

2.3 المهارات الحياتية: تعرف أيضا بأنها "مهارات قابلة للتحويل تمكن الأفراد من التعامل مع الحياة اليومية والتقدم والنجاح في المدرسة والعمل والحياة الاجتماعية. وهي تتألف من المهارات والمواقف والقيم والسلوكيات والمعرفة المستندة إلى المجال والتي يجب تطبيقها في وئام تام مع بعضها البعض"⁽²⁾. وتعرف إجرائيا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المراهقون على مقياس المهارات الحياتية المستخدم في هذه الدراسة المتضمن لثلاثة مجالات: المهارات الحياتية المعرفية والوجدانية والاجتماعية.

3.3 المراهقة: تعرف المراهقة أنها مرحلة تطور تكون عبر الانتقال من فترة الطفولة لمرحلة البلوغ، والتي قد تتميز بالتغيرات العضوية والإدراكية والانفعالية والتفاعلية التي تحدث خلال هذه المرحلة⁽³⁾. ونقصد بها إجرائيا المراهقين المشاركين في أنشطة المخيمات الصيفية لموسم 2023-2024 والذين خضعوا للدراسة حيث تراوح أعمارهم بين 12 و15 سنة.

⁽¹⁾ وزارة الشباب والرياضة المغربية، المضامين النظرية والتطبيقية في التداريب التحضيرية للمخيمات، المغرب، 2011، ص: 8-9.

⁽²⁾ هوسكينز براوني وليو ليوان، قياس المهارات الحياتية في سياق تعلم المهارات الحياتية والمواطنة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، صندوق الأمم المتحدة للطفولة والبنك الدولي، 2019، ص: 10.

⁽³⁾ Steinberg Laurence, Adolescence, McGraw Hill, New York, USA, 10th Edition, 2014.

4. منهج البحث:

اعتمدنا على المنهج التجريبي المبني على تصميم المجموعة التجريبية الواحدة، كمنهج ملائم ما يمكننا من معرفة تأثير الخيمات الصيفية على تطوير المهارات الحياتية للمراهقين من خلال المقارنة بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

5. عينة البحث:

تم اعتماد على عينة في صورتها النهائية 118 مراهقا ومراهقة بطريقة عشوائية، مقسمين إلى 34 أنثى و 84 ذكرا المشاركين في أنشطة المخيم الصيفي سنة 2023 / 2024، تتراوح أعمارهم ما بين (12 و 15) سنة. تم إجراء هذه الدراسة في المدة ما بين 2024/04/01 لغاية 2024/09/01.

6. أدوات البحث

تتمثل أداة البحث في مقياس المهارات الحياتية للمراهقين المعتمد من طرف بوصوف وسعادو،⁽⁴⁾ يتكون هذا المقياس من 62 عبارة، يمثل كل منها مظهر من مظاهر المهارات الحياتية. تتم الإجابة عن عبارات المقياس عن طريق سلم ليكرت الخماسي عبر البدائل التالية (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، لا أبدا) بحيث تعطى الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) للبدائل على الترتيب. وتقدر درجة المفحوص بالرجوع إلى مفتاح التصحيح الخاص بالمقياس، ويرجع سبب اختيار هذا المقياس إلى أنه:

- تم تصميمه لقياس المهارات الحياتية للمراهقين، وهذا مناسب للفئة العمرية لأفراد عينة الدراسة الحالية؛

- تتسم معظم بنود المقياس بالألفاظ التي تتردد على ألسنة المراهقين في هذه المرحلة العمرية؛

- المقياس يمكن تطبيقه بطريقة فردية أو جماعية؛

- مراعاة خلو المقياس من أي عنصر لا ينتمي إلى البيئة المغربية بعد تحكيمة وحساب الصدق والثبات.

1.6 الصدق الظاهري للمقياس (الدراسة الحالية)

تم عرض المقياس الذي تكون من (62) عبارة على مجموعة من المحكمين المختصين في موضوع

⁽⁴⁾ بوصوف لنجلاء، وسعادو أسماء، مقياس المهارات الحياتية النفس - الاجتماعية لدى اليافعين (PSLS-YS): البناء وتقييم الخصائص السيكمومترية، مجلة الوراق، مجلد 6، عدد 2، أم البواقي، الجزائر، 2022، ص: 294 - 317.

الدراسة وفي مجال (علم النفس التربوي، علوم التربية، علم الاجتماع، الفلسفة) البالغ عددهم (5) محكا بإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول مدى صحة محتوى عبارات المقياس ووضوحها واستيفائها لعناصر الدراسة وملاءمتها للبيئة المغربية ومدى انتمائها للمجال والمهارة التي تندرج فيها أو حاجة العبارات للتعديل أو الحذف. وبناء على آراء واقتراحات المحكمين تم الإبقاء على العبارات التي اتفق عليها وتعديل تسمية مجال المقياس من المهارات الانفعالية إلى المهارات الوجدانية، وتعديل الصياغة اللغوية 22 عبارة (رقم: 1- 2- 3- 4- 7- 8- 11- 16- 20- 21- 23- 25- 28- 29- 30- 31- 32- 33- 34- 36- 37- 42) لتكون واضحة ومفهومة لطبيعة العينة، وحذف (8) عبارات ليتم بعدها تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من غير عينة البحث بلغت (20) تلميذا من السلك ثانوي إعدادي بالمؤسسات العمومية بطنجة لمعرفة مدى فهم عبارات المقياس فتقرر حذف ثلاثة منها بعدما تبين صعوبة استيعابها من أغلب المشاركين في العملية، ليتم في المدة ما بين 2024/ 04/01 و 2024/04/07 حساب الاتساق الداخلي وثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية للأداة على عينة من (30) تلميذا من تلاميذ السلك الثانوي إعدادي بالمؤسسات العمومية بمدينة طنجة.

2.6 صدق الاتساق الداخلي

لمعرفة الاتساق الداخلي المقياس اعتمدنا على معامل ارتباط بيرسون لتقدير مستوى ارتباطات مع المجالات والدرجة الكلية، وجاءت جميع معاملات الارتباط بين كل مجال رئيسي من مجالات المقياس الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (0.01)، حيث بلغ معامل مجال المهارات المعرفية 0.82 ومعامل المهارات الوجدانية 0.93 ومعامل المهارات الاجتماعية 0.81، وهذا يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

3.6 ثبات (ألفا كرونباخ)

لمعرفة ثبات المقياس اعتمدنا على ثبات ألفا كرونباخ لتقدير مستوى ارتباطات العبارات فيما بينها لكل مجالاتها على حدة ودرجتها الكلية، وجاءت قيمة ألفا كرونباخ للمقياس بعد حذف 7 عبارات، 0.714 في مجال المهارات الحياتية المعرفية و0.830 في مجال المهارات الحياتية الوجدانية و0.714 في مجال المهارات الحياتية الاجتماعية، وبلغ معامل الثبات الدرجة الكلية للمقياس 0.896، وهي قيمة قوية بين العبارات، وبذلك فإن المقياس ثابت في كل درجاته حسب معامل ألفا كرونباخ.

4.6 ثبات التجزئة النصفية

لمعرفة ثبات المقياس قسمت العبارات إلى قسمين (زوجي، فردي) لتقدير مستوى ارتباط مجالات المقياس ودرجته الكلية، حيث تراوح معامل ثبات التجزئة النصفية بين 0.630 في مجال المهارات

الحياتية المعرفية، و0.904 في مجال المهارات الحياتية الوجدانية، و0.752 في مجال المهارات الحياتية الاجتماعية، وبلغ معامل الثبات الدرجة الكلية للمقياس 0.933 وهي قيمة قوية، وبذلك فإن مقياس المهارات الحياتية للمراهقين ثابت في كل عباراته بطريقة التجزئة النصفية.

5.6 الصورة النهائية لأداة الدراسة

أصبح مقياس المهارات الحياتية بصورته النهائية بعد دراسة خصائصه سيكومتريا مكون من 44 عبارة موزعة على ثلاثة مجالات رئيسية:

- المهارات الحياتية المعرفية: بعد حذف 8 عبارات بناء على الصدق والثبات تكونت من عبارة 1 إلى عبارة 16 تقيس مدى تمكن من التفكير النقدي والإبداعي وحل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة.

- المهارات الحياتية الوجدانية: بعد حذف 7 عبارات تكونت من عبارة 17 إلى عبارة 32 تحدد مدى تمكن من الوعي بالذات وتقدير الذات وضبط المشاعر وإدارة الضغوط.

- المهارات الحياتية الاجتماعية: بعد حذف 3 عبارات تكونت من عبارة 33 إلى عبارة 44 تقيس قدرات التواصل الفعال والتعاطف الوجداني وبناء العلاقات مع الآخرين. تستغرق مدة تطبيق المقياس ما بين 8 و10 دقائق، وعليه أصبحت الأداة جاهزة للتطبيق على عينة (118) من المراهقين، وبالتالي، عرض نتائجها وتفسيرها ومناقشتها.

7. نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

عرض نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لمقياس المهارات الحياتية

قبل الإجابة على تساؤل الدراسة باعتدال على الأساليب الإحصائية الملائمة ينبغي معرفة التوزيع الطبيعي، تم استخدام اختبار كولموغوروف- سميرونوف Kolmogorov- Smirnov والجدول يوضح ذلك:

الجدول رقم1: نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لمقياس للمهارات الحياتية بكل أبعاده

اختبار كولموغوروف- سميرونوف Kolmogorov- Smirnov			
المتغير	قيمة الإحصاء	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المهارات الحياتية المعرفية	0.13	118	000.0
المهارات الحياتية الوجدانية	0.25	118	000.0
المهارات الحياتية الاجتماعية	0.22	118	000.0
الدرجة الكلية	0.24	118	000.0

يتبين من الجدول أن جميع مجالات المقياس المعرفية والوجدانية والاجتماعية ودرجته الكلية ذات الدلالة الإحصائية بمعنى $0.05 > 0.000$ وهي أصغر من قيمة 0.05، وعليه فإن البيانات التي تم الحصول عليها لا تتبع التوزيع الطبيعي، وبالتالي، يتم الاعتماد في تحليل معطيات البحث باستخدام الاختبارات الغير المعلمية للإبامترية، حيث تم معالجتها إحصائياً، بتطبيق اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لحساب دلالة الفروق بين الرتب.

السؤال الأول هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين درجات القياس القبلي والبعدي على مقياس المهارات الحياتية لمصلحة القياس البعدي؟

للإجابة عن السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس المهارات الحياتية في درجته الكلية في القياس القبلي والبعدي والجدول التالي يبين هذه النتائج.

الجدول رقم 2: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس المهارات الحياتية ككل على الاختبار القبلي والبعدي.

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القبلي	113.19	33.94
البعدي	156.67	22.08

يوضح الجدول وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية بين القياس القبلي والبعدي على مقياس المهارات الحياتية في درجته الكلية، حيث بلغ متوسط القياس القبلي 113.19 بانحراف معياري 33.94، ومتوسط القياس البعدي 156.67 بانحراف معياري 22.08، وللكشف لمن تعود هذه الفروق تم إجراء الاختبار اللامعالي ولكيكسون للمقارنة بين المجموعات المترابطة Wilcoxon Signsd Ranks Test والجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول رقم 3: اختبار ويلكوكسون Wilcoxon للعينات المترابطة بين القياس القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية.

الرتب	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الرتب السالبة	22	650,00	29.55	7.55	0.000
الرتب الموجبة	94	6136,00	65.28		
تعاذل	2				

نلاحظ من إشارات الرتب السالبة والموجبة بوجود فروق في قيم الأوساط الحسابية بين الاختبارات القبلية والبعديّة، حيث إن متوسط الرتب الإيجابية للدرجة الكلية للمهارات الحياتية أكبر من متوسط الرتب السالبة للدرجة الكلية، فقيمة الدلالة الإحصائية تساوي 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05)، وبالتالي، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الحياتية قبل حضور المخيمات الصيفية وبعده لمصلحة القياس البعدي، ما يدل تأثير أنشطة المخيمات الصيفية على المهارات الحياتية لدى المراهقين. إن هذه النتيجة توحى بالأموس قيمة استفادة جميع المراهقين من أنشطة المخيمات الصيفية حيث تشكل برامجهم فرصة لاكتساب خبرات وتجارب جديدة ومهارات وكفايات متنوعة تساعدهم في مسار حياتهم وتمكنهم من بناء شخصية قوية متوازنة في أبعادها الوجدانية والمعرفية والاجتماعية، فالمخيمات الصيفية ليست فضاءات للترفيه والتسلية واللعب فقط، بل هي مكان لتعلم فن الحياة والتعايش ومواجهة المشكلات والأزمات والتعامل معها باستقلالية، والتكيف مع الوضعيات المختلفة، وتسهم في ذلك جميع الأنشطة التربوية مثل المسرح والأناشيد والألعاب، والمسابقات الثقافية والفنية والأنشطة الرياضية والسباحة والخراجات السياحية، حيث إن فضاء التخييم وما يشمل من برامج متنوعة تجمع بين الأهداف الترفيهية والتربوية يجعلها تبتعد عن نطاق الممارسة التقليدية في التعلم، مما يساعد في اكتساب المهارات الحياتية، بالإضافة ما يقوم به المنشطون من دور في تعزيز هذه المهارات باعتماد على طرق وتقنيات تنشيطية مختلفة وتقديم توجيهات وإرشادات تربوية تعتمد على الحوار والتواصل والاحترام المتبادل، فالمخيمات إلى جانب المؤسسات الاجتماعية الأخرى مثل الأسرة والمدرسة تشكل وسيطاً ومكملاً تربوياً للتثقيف واكتساب المعايير والقيم والاتجاهات الإيجابية وأنماط السلوكيات المرغوبة، وبالتالي، تحقيق التنشئة الاجتماعية السليمة للمراهقين.

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في المهارات الحياتية المعرفية والوجدانية والاجتماعية لدى المراهقين لمصلحة القياس البعدي؟

للإجابة عن السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مجالات المهارات الحياتية في القياس القبلي والبعدي والجدول التالي يبين هذه النتائج.

الجدول رقم 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس المهارات الحياتية بمختلف مجالاته على الاختبار القبلي والبعدي.

المجال	المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المهارات الحياتية المعرفية	القبلي	40.82	12.06
	البعدي	55.09	10.61
المهارات الحياتية الوجدانية	القبلي	40.32	12.77
	البعدي	57.45	08.64
المهارات الحياتية الاجتماعية	القبلي	32.05	11.18
	البعدي	44.12	06.68

يبين الجدول وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية بين القياس القبلي والبعدي على مجال المهارات الحياتية المعرفية، حيث بلغ متوسط القياس القبلي 40.82 بانحراف معياري 12.06، ومتوسط القياس البعدي 55.09 بانحراف معياري 10.61، وفي مجال المهارات الحياتية الوجدانية، بلغ متوسط القياس القبلي 40.32 بانحراف معياري 12.77، ومتوسط القياس البعدي 57.45 بانحراف معياري 08.64، وفي مجال المهارات الحياتية الاجتماعية بلغ متوسط القياس القبلي 32.05 بانحراف معياري 11.18، ومتوسط القياس البعدي 44.12 بانحراف معياري 06.68، وللكشف لمن تعود هذه الفروق تم إجراء الاختبار اللامعلمي ولكيكون للمقارنة بين المجموعات المترابطة Wilcoxon Signed Ranks Test والجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول رقم 5: اختبار ويلكيسون Wilcoxon للعينات المترابطة بين القياس القبلي والبعدي للمهارات الحياتية بمختلف مجالاتها.

المجال	الرتب	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
المهارات الحياتية المعرفية قبلي -بعدي	الرتب السالبة	24	839.50	34.98	6.82	0.000
	الرتب الموجبة	89	5601.50	62.94		
	تعاادل	5				
المهارات الحياتية الوجدانية قبلي -بعدي	الرتب السالبة	20	658,50	32.93	7.53	0.000
	الرتب الموجبة	96	6127,50	63.83		
	تعاادل	2				
المهارات الحياتية الاجتماعية قبلي -بعدي	الرتب السالبة	20	646,50	32.33	7.31	0.000
	الرتب الموجبة	92	5681,50	61.76		
	تعاادل	6				

نلاحظ من إشارات الرتب السالبة والموجبة بوجود فروق في قيم الأوساط الحسابية بين الاختبارات القبلية والبعدية، حيث إن متوسط الرتب الإيجابية للمهارات الحياتية المعرفية والوجدانية والاجتماعية أكبر من متوسط الرتب السالبة، فقيمة الدلالة الإحصائية تساوي 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05)، وبالتالي، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الحياتية المعرفية والوجدانية والاجتماعية قبل حضور المخيمات الصيفية وبعده لمصلحة القياس البعدي، مما يدل تأثير أنشطة المخيمات على المهارات الحياتية بمختلف مجالاتها لدى المراهقين.

ويرجع ارتفاع مستوى المهارات الحياتية المعرفية إلى أهمية المشاركة في التخيم وما يلعبه من دور في تعزيز مهارة التفكير الإبداعي وممارسة التفكير خارج الصندوق وإشباع الخيال من خلال إظهار الإمكانات المخفية والتعبير عن المواهب، حيث إن برامج التخيم تخصص أنشطة وفقرات لاكتشافها وتمنح لهم فرصة لتطويرها وصقلها، وتقدم لهم نصائح وتوجيهات من طرف أطر متخصصة متمكنة، وتعويدهم على التفكير المنظم والتحليل المنطقي والنقد للمعلومات وتقييمها والاكتشاف وحب الاستطلاع وتنمية الميول نحو القراءة، والتعلم الذاتي طيلة مدة التخيم عن طريق أنشطة ثقافية والمناظرات العلمية وأسميات التراث والحكي والخراجات الكبرى لاكتشاف معالم المدن وعاداتها وتقاليدها، كما يشكل فضاء التخيم كجتماع مصغر فرصة للمراهق الشعور بالاستقلالية والحرية في اتخاذ القرارات، وحل المشكلات في كافة الأحداث والوقائع التي يمر منها دون تدخل أفراد الأسرة والمحيطين به، حيث تكتسب هذه المهارات بالتجربة والأنشطة التربوية أكثر من التعلم والتنظير.

ويعزى ارتفاع مستوى المهارات الحياتية الوجدانية إلى أنشطة المخيمات الصيفية وما تلعبه من دور في تقوية مهارة الوعي بالذات التي تمكنهم من فهم شخصيتهم ومكامن الضعف والقوة، وتعزيز مستوى تحقيق الذات الذي يشعرون بالثقة في الإمكانات والقدرات لإثبات الذات والقدرة على الحديث أمام الآخرين دون خجل، خاصة عندما يجسد المراهق عروضاً فنية وتمثيلية فوق الخشبة في أمسيات تربوية أو إعداد منتوجات قابلة للاستعمال بعد إعادة تدويرها في ورشة المعامل التربوية أو في ورشات الرسم والفنون التشكيلية، بالإضافة إلى تنمية مهارة ضبط العواطف وإدراك المشاعر والتعبير عنها بشكل إيجابي والتحكم في الضغوطات وحسن التعامل معها في مختلف الوضعيات التي يمر منها في هذه الفترة.

كما يعتبر المخيم فرصة لإشباع الحاجيات النفسية وتهذيب انفعالاتهم وتحقيق الترفيه والتسلية مما ينعكس على تصرفاتهم وسلوكهم ويشكل حافزاً للحصول الدراسي بعد العودة من المخيم، ويتجلى ذلك في البرامج التربوية التي توفر الجو السليم مثل أنشطة السباحة والرياضة وألعاب هواء الطلق وألعاب داخلية وأنشطة تربوية التي تشكل جزءاً من البرنامج العام لمرحلة التخيم. فالمراهق طيلة العام الدراسي

يواجه ضغوطات دراسية وأعمالاً روتينية تجعله في بعض الأحيان لا يشارك في أنشطة ترفيهية، بينما تجربة التخييم تحقق الدور الوجداني والتنفيس الانفعالي وتخلق التوازن الذي يفتقده في بعض الأحيان. قد يعزى ارتفاع مستوى مجال المهارات الحياتية الاجتماعية إلى دور الفعال للأنشطة المخيمات الصيفية في تطويرها من خلال شعور المراهق بتحمل المسؤولية والاستقلالية والاعتماد على الذات في تدبير الأمور داخل فضاء التخييم، ويتبين في ترتيب الملابس وتنظيفها والالتزام بالمواعيد، خاصة أنه - في كثير من الأحيان- قد يشعر بالالتكالية من طرف الأبوبن أو عدم منحه الثقة الكاملة في التصرف ومواجهة الصعوبات.

إلى جانب أن المخيم يعزز مستوى التفاعل الاجتماعي والتعاطف مع الآخرين، وغرس قيم التضامن والتسامح والتعاون الإيجابي بين الأفراد، وتقبل الآخر واكتساب مهارة الإنصات والاستماع والعمل ضمن الفريق، وبناء العلاقات الاجتماعية والرغبة في الانتماء للجماعة عن طريق أنشطة التعارف والانفتاح والألعاب التربوية، بالإضافة إلى اكتساب أنماط السلوك الاجتماعي والمدني والالتزام بالحقوق والواجبات واحترام الرأي الآخر والقيم الديمقراطية. واتفقت هذه النتائج مع عدة دراسات منها دراسة (Klem & Nicholson, 2008) ⁽⁵⁾ التي بينت أن تجربة مخيم 4-H كانت ذات قيمة أكبر في تطوير مهارة كيفية التعلم ومهارة المسؤولية الذاتية ومهارة الثقة في النفس وتطوير المهارات الاجتماعية ومهارة العمل الجماعي، ودراسة الناظور ⁽⁶⁾ (2015) بينت أن المخيمات الصيفية تؤدي دوراً إيجابياً في تعزيز العمل التطوعي، ودراسة رضوان ⁽⁷⁾ (2018) أظهرت أن للحركة الكشفية دوراً كبيراً في تنمية المهارات الحياتية منها: مهارات الاتصال والتواصل، المهارات الاجتماعية والعمل مع الجماعة، والمهارات القيادية، ودراسة حامد ⁽⁸⁾ (2020) بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في اتخاذ القرار ومهارات الاتصال، لمصلحة القياس البعدي من خلال تأثير برنامج ترويجي رياضي على هذه المهارات.

⁽⁵⁾ Klem Michelle & Nicholson Donald, Proven Effectiveness of Missouri 4-H Camps in Developing Life Skills in Youth. Journal of Youth Development bridging research and practice, vol2, N3, Adair County, USA, 2008. <https://doi.org/10.5195/jyd.2008.340>

⁽⁶⁾ الناظور محمد نافذ، دور المخيمات الصيفية في تعزيز العمل التطوعي في جامعة الأقصى من وجهة نظر طلبتها وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة البحث العلمي في التربية، عدد 16، القاهرة، مصر، 2015، ص: 247-264.

⁽⁷⁾ تطراوي رضوان، دور الحركة الكشفية في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأفراد المنتسبين إليها. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، مجلد 7، عدد 14، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر، 2018، ص: 587-619.

⁽⁸⁾ حامد حديدو عمر السيد، تأثير برنامج ترويجي على تنمية بعض المهارات الحياتية لطلاب الثانوية العامة بمحافظة الدقهلية، مجلة كلية التربية الرياضية، عدد 38، مصر، 2020، ص: 317-335.

ودراسة علام⁽⁹⁾ (2021) توصلت أن أنشطة مراكز الشباب لها دور في تنمية مهارة حل المشكلات ومهارة اتخاذ القرار ومهارة التفاعل والاتصال.

خاتمة

إن المخيمات الصيفية تؤثر في تشكيل المهارات الحياتية لدى المراهقين، خاصة إذا كانت الأنشطة والمشاريع البيداغوجية والتربوية تتوافق مع احتياجات وميول المراهقين والمجتمع، وهذا ما بينته نتائج هذه الدراسة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في المهارات الحياتية وفي مجالاتها المعرفية والوجدانية والاجتماعية لدى المراهقين لمصلحة القياس البعدي، وبذلك يوصي البحث بإعداد تصور علمي مقترح لأنشطة المهارات الحياتية في المخيمات الصيفية، وتكوين منشطين متخصصين في تنميتها والعمل على إدماجها بشكل مباشر في أنشطة وبرامج التخييم، واعتماد تصنيف موحد للمهارات في المخيمات يراعي المرحلة العمرية والخصوصية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية للمجتمع، وصياغة دلائل وبرامج إرشادية لتنمية المهارات بمجالاتها الثلاث، وإعداد شبكة ملاحظات لقياس تطورها، وقيام بدراسات مشابهة تستهدف فئات أخرى كالمراهقين في وضعية صعبة والأطفال وطلبة الجامعة ومن وجهة نظر أولياء الأمور لتقييم أثار المخيمات في تنميتها، والبحث في مستوى تمكن المنشطين من المهارات الحياتية.

⁽⁹⁾علام عيبر حسن مصطفى، دور أنشطة مراكز الشباب في تنمية المهارات الحياتية من وجهة نظر الخدمة الاجتماعية، مجلة مستقبل العلوم الاجتماعية، مجلد 2، عدد 4، الجمعية العربية للتنمية البشرية والبيئية، مصر، 2021، ص: 203-248.

بيليوغرافيا

- بوصوف نجلاء، وسعادو أسماء، مقياس المهارات الحياتية النفس-الاجتماعية لدى اليافعين (PSLS-YS): البناء وتقييم الخصائص السيكمومترية، مجلة الروائز، مجلد 6، عدد 2، أم البواقي، الجزائر، 2022.
- تيطراوي رضوان، دور الحركة الكشفية في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأفراد المنتسبين إليها. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، مجلد 7، عدد 14، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر، 2018.
- حامد حمدينو عمر السيد، تأثير برنامج ترويجي على تنمية بعض المهارات الحياتية لطلاب الثانوية العامة بمحافظة الدقهلية، مجلة كلية التربية الرياضية، عدد 38، مصر، 2020.
- علام عبير حسن مصطفى، دور أنشطة مراكز الشباب في تنمية المهارات الحياتية من وجهة نظر الخدمة الاجتماعية، مجلة مستقبل العلوم الاجتماعية، مجلد 2، عدد 4، الجمعية العربية للتنمية البشرية والبيئية، مصر، 2021.
- الناظور محمد نافذ، دور المخيمات الصيفية في تعزيز العمل التطوعي في جامعة الأقصى من وجهة نظر طلبتها وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة البحث العلمي في التربية، عدد 16، القاهرة، مصر، 2015.
- هوسكينز براوني وليو ليوان، قياس المهارات الحياتية في سياق تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، صندوق الأمم المتحدة للطفولة والبنك الدولي، 2019.
- وزارة الشباب والرياضة المغربية، المضامين النظرية والتطبيقية في التداريب التحضيرية للمخيمات، المغرب، 2011.
- Klem Michelle & Nicholson Donald, Proven Effectiveness of Missouri 4-H Camps in Developing Life Skills in Youth. Journal of Youth Development bridging research and practice, vol 2, N 3, Adair County, USA, 2008.
- Steinberg Laurence, Adolescence, McGraw Hill, New York, USA, 10th Edition, 2014.

علوم التربية: الأسس والأهداف

د. عصام الحكماوي

باحث في علوم التربية
وإيداعتيك العلوم الاجتماعية

ملخص:

يسعى هذا المقال الى إبراز الأسس والمبادئ التي تستند عليها علوم التربية، والتي على أساسها يمكن تجاوز الجدل القائم بين المدارس والاتجاهات والرؤى الفكرية والعلمية الخاصة بفعل التربية، ذلك أن وراء هذا الاختلاف كمن: التوافق، على أهمية التربية وأهدافها وأسسها، باعتبارها النظريات المستمدة من القوانين المعرفية والقواعد التربوية المعتمدة على رؤى اجتماعية، ونفسية وفلسفية⁽¹⁾، للإشارة إلى مجموع النظم العامة التي تحكم إليها المؤسسات التربوية في خبراتها ومناهجها التعليمية ومواردها الإدارية والتخطيطية والتقويمية⁽²⁾، والتي يتم الانطلاق منها إما باعتبارها سندات أو أهداف أو رؤى موجهة وعامة.

الكلمات المفتاحية: علوم التربية - أسس علوم التربية - أهداف علوم التربية

تقديم:

رغم اختلاف قضايا واتجاهات علوم التربية إلا أنها على الأقل تستند على أسس ومبادئ شبه موحدة توجهها، وهي التي على أساسها يمكن تجاوز الجدل القائم بين المدارس والاتجاهات والرؤى الفكرية والعلمية الخاصة بفعل التربية، ذلك أن وراء هذا الاختلاف يكمن التوافق على أهمية التربية وأهدافها وأسسها، باعتبارها النظريات المستمدة من القوانين المعرفية والقواعد التربوية المعتمدة على رؤى اجتماعية ونفسية وفلسفية⁽³⁾، للإشارة إلى مجموع النظم العامة التي تحكم إليها المؤسسات التربوية في خبراتها ومناهجها التعليمية ومواردها الإدارية والتخطيطية والتقويمية⁽⁴⁾، والتي يتم الانطلاق منها إما باعتبارها سندات أو أهداف أو رؤى موجهة وعامة.

⁽¹⁾ أحمد عبده خير الدين، أصول التربية والتعليم، تقديم جمال أبو الفضل، منشورات وكالة الصحافة العربية - ناشرون، جمهورية مصر العربية، طبعة سنة 2021، ص 6.

⁽²⁾ أحمد عبده خير الدين، أصول التربية والتعليم، مرجع سبق ذكره، ص 6.

⁽³⁾ أحمد عبده خير الدين، أصول التربية والتعليم، تقديم جمال أبو الفضل، منشورات وكالة الصحافة العربية - ناشرون، جمهورية مصر العربية، طبعة سنة 2021، ص 6.

⁽⁴⁾ أحمد عبده خير الدين، أصول التربية والتعليم، مرجع سبق ذكره، ص 6.

1. في مفهوم أسس علوم التربية

إن المقصود بأسس علوم التربية هو الإشارة إلى الفرضيات والبداهيات التي تشكل القواعد العامة لهيكول بناء التربية، والمشكلة من منظورات فلسفية وتاريخية وثقافية ودينية واقتصادية واجتماعية ونفسية، تتداخل فيما بينها لتحديد العناصر الأساسية المحددة للفعل التربوي⁽⁵⁾، ذلك أن التربية هي في المحصلة تعبير عن الروح الجماعية التي يتم التعبير عنها لدى الناشئة، باعتبارها امتدادا لهذه الروح بين الماضي والحاضر والمستقبل في كل مستوياتها الثقافية والإبداعية والوطنية والتاريخية، لتكون هذه النظم هي الأسس التي يتم احتضانها والتوافق عليها قصد بناء محيال جمعي⁽⁶⁾ تقوم فيه علوم التربية بدور الربط بين فضاء المدرسة كؤسسة رسمية وأشكال استمرارية وامتحان هذه التعلمات ضمن أنساق الحياة اليومية داخل الفضاءات الاجتماعية.

2. في أسس وأهداف علوم التربية

تشكل أسس علوم التربية بشكل عام أسس بنيوية لا تعود للمصدر الواحد، بل إنها متضمنة في الأساس الفلسفي، الذي يوثق لحالة التأثير الذي مارسه فكرة "محبة الحكمة" الدالة على فعل الفيلسوف، على تبيين الأدوار التربوية الضامنة لهذه المحبة، وهو التلاقي والترابط والتوافق الذي يجري التعبير عنه باسم "فلسفة التربية"⁽⁷⁾، باعتبارها تأكيد على الأنوية الفلسفية في إنجاز وظائف الفعل التربوي من حوار وجدال وتنمية للملكات والقدرات وتوليد للأفكار على شاكلة ما أقامه سقراط⁽⁸⁾، وصولا إلى الإقرار الذي ضمنه سبنسر حينما اعتبر أن الطريق الفعلية والمجادة للتربية لا يمكنها أن تكون إلا من خلال الفلسفة⁽⁹⁾، للدلالة على فكرة أن محبة الحكمة هي الشرط الأساسي لتجاوز الجهل وبلوغ مراتب المعرفة ونور العلم.

⁽⁵⁾ نبيل عبد الهادي، مقدمة في علم الاجتماع التربوي، منشورات دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الأولى 2009، ص 57.

⁽⁶⁾ أحمد عبده خير الدين، أصول التربية والتعليم، مرجع سبق ذكره، ص 7.

⁽⁷⁾ يُحيل هذا المفهوم في الواقع إلى التقارب الكبير الحاصل بين الفلسفة والتربية، من خلال النظر إلى الأخيرة باعتبارها مستمدة من الأولى، وهو ما يعني أن التربية يمكن الإشارة إليها ضمن ثلاث سياقات تداولية على الأقل: أولا باعتبارها علما مستقلا يشار له باسم "علوم التربية"، أما السياق الثاني فتكون فيه التربية محسوبة بشكل أكبر على الدراسات المهمة بالاجتماع البشري ضمن ما يجري تسميته بـ "سوسيولوجيا التربية" في حين يشير السياق الثالث إلى التداخل الموجود بين الدرس الفلسفي بكل مكوناته وروائياته وكفائاته ومبادئه من جهة أولى، وبين فعل التربية بكل تفاصيله أيضا من جهة ثانية، وهو ما يجري وضعه في خانة "فلسفة التربية"، وهي سياقات تتفق عموما في اعتبار التربية موضوعا بنيويا له أنويته في الفلسفة وعلوم التربية والسوسيولوجيا.

⁽⁸⁾ نبيل عبد الهادي، مقدمة في علم الاجتماع التربوي، مرجع سبق ذكره، ص 57.

⁽⁹⁾ نبيل عبد الهادي، مقدمة في علم الاجتماع التربوي، مرجع سبق ذكره، ص 58.

وهو مبدأ جرى توسيعه ضمن تاريخ الفلسفة بشكل متعاقب حتى صارت الفلسفة بالنسبة لبعض أعلامها كجون ديوي مثلاً هي "النظرية العامة للتربية"⁽¹⁰⁾، وهو التطابق الذي يراد به وصف حالة التلاقي بين الفلسفة والتربية طيلة تاريخ طويل من التداول الفلسفي حول التربية، بداية من سقراط وتلميذه أفلاطون ومعهما أرسطو، مروراً بجون لوك وجون جاك روسو وكانط وجون ديوي⁽¹¹⁾، وصولاً إلى الفلسفات المعاصرة المعنية بأمر التداول الفلسفي في موضوعات وقضايا واستشكلات التربية، لتأكيد فكرة عدم إمكانية إحداث الفصل الكلي والنهائي بين القول الفلسفي وموضوعات التربية.

وعلى هذا الاعتبار فإن التعامل مع الفلسفة باعتبارها أساساً لا بد منه من أجل قيام "علوم التربية"، يعود إلى الدور الذي تلعبه الفلسفة في إبراز البعد المفاهيمي للنظريات التربوية⁽¹²⁾، ذلك أن المتخصصين في علوم التربية لا يتعاملون مع "مصطلحات"⁽¹³⁾ جاهزة ومتفق عليها، وإنما هم بصدد التعامل مع موضوعات ذات طبيعة سجالية وتداولية، تفرض التعاطي مع التربية في مرونتها "المفهومية" والنظرية، باعتبارها موضوعاً للنقاش والجدل والتداول والاختلاف، إذ لا يمكن مثلاً الحديث عن منهج تربوي موحد أو عن سياسة تربوية متفق عليها بشكل كلي وتام في العالم بأسره.

ثم إن هذا الأساس الفلسفي للتربية يعود إلى طبيعة هذا البحث نفسه، ذلك أن أغلب المشكلات التربوية هي في صميمها مشكلات فلسفية⁽¹⁴⁾، ما يعني أنه لا يمكن نقد السياسات التربوية وأطرها النظرية العليا دون إقامة نقاش جدي حول أصولها الفلسفية التي تربطها بموضوعات أعمق من قبيل سؤال المعنى من الحياة، ونوعية الحياة الصالحة التي تستحق منا العيش والنضال من أجلها، وطبيعة الإنسان وبنيته وتعريفاته وتعميداته، ونوعية المجتمع الذي يحتضن هذه التربية، ودلالات مفهوم الحقيقة⁽¹⁵⁾ في أبعادها الفلسفية ما دام فعل التربية يتوجه صوب تحقيق رهان المعرفة بغاية كسب شروط هذه الحقيقة.

⁽¹⁰⁾ محمد منير مرسى، فلسفة التربية: اتجاهاتها ومدارسها، منشورات دار عالم الكتب، القاهرة، النسخة المزيّدة والمنقحة المنشورة بتاريخ يناير 1982، ص 37.

⁽¹¹⁾ محمد منير مرسى، فلسفة التربية: اتجاهاتها ومدارسها، مرجع سبق ذكره، ص 38.

⁽¹²⁾ محمد منير مرسى، فلسفة التربية: اتجاهاتها ومدارسها، مرجع سبق ذكره، ص 39.

⁽¹³⁾ يعتبر هذا السجل الدائر بين "المصطلح" و "المفهوم" أساسياً من أجل إدراك هذا البعد الفلسفي للتربية، ذلك أن المصطلح هو مجال للاستخدام العلمي، حيث يكون محل اتفاق وتوافق، ولا يكون فيه مجالاً للنقاش وتداخل الحجج والآراء، كأن نتحدث مثلاً عن مصطلح "الذرة" في الفيزياء، في حين أن "المفهوم" هو من طبيعة فلسفية وجدالية، لعدم وجود اتفاق مطلق بشأنه، كأن نتحدث مثلاً عن مفهوم "الدولة" أو "الحرية" أو "العدالة" لأنها من جنس القول الفلسفي، ولا يمكن تعميمها بشكل مطلق كما هو شأن المصطلح العلمي.

⁽¹⁴⁾ محمد منير مرسى، فلسفة التربية: اتجاهاتها ومدارسها، مرجع سبق ذكره، ص 39.

⁽¹⁵⁾ محمد منير مرسى، فلسفة التربية: اتجاهاتها ومدارسها، مرجع سبق ذكره، ص 39.

ثم إن الفلسفة تساهم في تحقيق الشروط الأساسية لفعل التربية من خلال إبراز جوانبه الإرشادية، حين تحدد الرهانات والغايات الجوهرية التي يتعين على الفعل التربوي تحقيقها وتجسيدها، إلى جانب أنها تقوم بدعم الأطر التربوية من خلال مدها بالأدوات التحليلية والنقدية التي بواسطتها يمكن فحص التفكير الإنساني وطرقه وأدواته الاستمولوجية، عن طريق منحه نسقيته المنطقية التي يحتاجها، ومده أيضا بالأدوات التي تسمح لفعل التربية بإدراك مدلولات ترسانته النظرية، حين يرتبط بمفاهيم الحرية والإدراك والمعرفة والخبرة والنضج والكفاءة والنمو.

تصبح أهداف التربية وفقا لاعتبارات السابقة متجاوبة مع أدوار وأهداف الدرس الفلسفي لأنها تشغل بمنطق الجواب عن سؤال "غاية الإنسان"⁽¹⁶⁾، فأن نربي معناه أن نبحث عن مقومات الوجود الإنساني وغاياته، وعليه يكون موضوع التربية هو ذاته موضوعا فلسفيا، وهو ما يفسر انحراف أغلب الفلسفات في الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالقضايا التربوية، فإلى جانب ديوي الذي أقر حالة من التوافق بين التربية والفلسفة، فإن أغلب الفلاسفة جعلوا من التربية إحدى أهم أولوياتهم النظرية في التعاطي مع سؤال الإنسان بكل تعالقاته الثقافية والوجودية والمعرفية والسياسية، أمثال أفلاطون والرواقيين والأوكويني والغزالي ولوك وروسو وكانط وسبنسر وفيشته وهيجل وماركس وإنجلز ونيتشه⁽¹⁷⁾.

رغم أهمية الإشارة إلى أن هذه الأهداف العامة المتعلقة بتقارب الفلسفة والتربية، تبقى هي نفسها محل جدل وخلاف، إذ ينبغي التمييز مثلا بين أهداف التربية ضمن رؤى الفلسفة المثالية، وبين نفس الأهداف التي قالت بها فلسفات الجدل المادي، ذلك أن التصور المادي يقوم على الفعل الصاعد نحو الكمال بغاية تحقيق أفضل وجود اجتماعي⁽¹⁸⁾، من خلال اعتبار التربية هي شرط من شروط تحقق هذا الصعود. في حين أن التصور المثالي للتربية ينطلق من مسامة أن كل فيلسوف هو بالضرورة ومن حيث المبدأ مفكر تربوي، حتى وإن لم يأت في أي من كتاباته بذكر كلمة التربية حتى، ذلك أن أي سوسيولوجي أو أديب أو فيلسوف أو كاتب أو روائي ينطلق في كتاباته من تصور ضيق لمجتمع محدد

⁽¹⁶⁾ طلعت عبد الحميد، عصام الدين هلال، محسن خضر، الحداثة ... ما بعد الحداثة: دراسات في الأصول الفلسفية للتربية، منشورات مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، طبعة سنة 2003، ص 16.

⁽¹⁷⁾ طلعت عبد الحميد، عصام الدين هلال، مرجع سبق ذكره، ص 16.

⁽¹⁸⁾ طلعت عبد الحميد، عصام الدين هلال، محسن خضر، الحداثة ... ما بعد الحداثة: دراسات في الأصول الفلسفية للتربية، مرجع سبق ذكره، ص 48.

يريد تحقيقه، وعن وضعية إنسانية معينة يريد التعبير عنها وبلوغها⁽¹⁹⁾، هذا عدا عن كون حلم الفلسفة في جدليتها ومثالياتها أيضا هو الدعوة للتغيير⁽²⁰⁾، ووحدها التربية من تغير بُنى المجتمعات.

وهذا ما يعني أن هناك أساس فلسفي لا بد منه من أجل تحقيق أهداف التربية، رغم كونه لا يمثل سوى جزء من هذه الأرضية التي ينطلق منها الفعل التربوي، الذي يستند أيضا على أسس أخرى تساهم في تشكيله. منها أيضا الأساس التاريخي⁽²¹⁾، ذلك أن التاريخ ينطبع بالتربية ويطبعها في ذات الآن، لأنه يتأثر ضرورةً بالمشهد الثقافي الذي على أساسه يجري الحديث عن تقدم المجتمعات أو تخلفها، ومن شواهد هذا الترابط عصر النهضة، الذي كان عصر بداية انطلاق الحضارة الغربية بسبب الرهان الذي عرفه المشهد التربوي والثقافي خلال تلك الحقبة في البنية الغربية.

وينضاف إلى هذا الأساس التاريخي الذي يساهم بشكل مباشر في تشكيل الرؤى التربوية أساس آخر يتعلق هذه المرة بما هو "نفسى"، ذلك أنه من غير المقبول الحديث عن "علوم التربية" أو سوسيولوجيتها دون الإنصات إلى المقولات المحسوبة على حقل التحليل النفسى ونظرياته وتطبيقاته، لأنه العلم الذي يمنحنا قدرة التعرف على احتياجات ورغبات وميولات المتعلم ودوافعه الأساسية نحو فعل التعلم⁽²²⁾.

وهو الذي يفسر الحاجة إلى إدراك البعد الفلسفي ضمن نظريات التعلم ضمن ما يجري تسميته بـ"علم النفس التربوي"، الذي يبرز أهمية هذا الأساس باعتباره يحقق ثلاث شروط أساسية: الأولى تتعلق بالتعرف على القدرات المعرفية لمتعلم وحاجاته وميولاته وسلوكاته، في حين ترتبط الثانية بوضع نظريات تعلم مناسبة تستجيب للشروط والدوافع والقدرات التي يملكها، أما الشرط الثالث الذي يوضح مدى حضور البعد النفسى في التربية فيتعلق بمدى مواكبة البيئة التعليمية لخصوصيات التلميذ ومتطلباته الأساسية.

ورغم أن هناك تفاصيل كثيرة تتعلق بهذا الأساس النفسى للتربية، باعتباره مدخلا مهما يتم التعبير عنه في تخصص دقيق يجري تسميته بعلم النفس التربوي، وتتوضح ملامحه بشكل أكبر ضمن نظريات التعلم، فإن الأساسى في هذا المقام هو التعريف وبشكل غاية في الاختصار بهذا الأساس الذي ينضاف له أساس آخر هو "الأساس الاجتماعى" الذي يمكن اختصاره بـ"علم الاجتماع التربوي" لتأكيد الترابط

⁽¹⁹⁾ طلعت عبد الحميد، عصام الدين هلال، محسن خضر، مرجع سبق ذكره، ص 73.

⁽²⁰⁾ طلعت عبد الحميد، عصام الدين هلال، محسن خضر، مرجع سبق ذكره، ص 74.

⁽²¹⁾ نبيل عبد الهادي، مقدمة في علم الاجتماع التربوي، مرجع سبق ذكره، ص 59.

⁽²²⁾ نبيل عبد الهادي، مقدمة في علم الاجتماع التربوي، مرجع سبق ذكره، ص 60.

القوي الموجود بين التربية وباقي المؤسسات والنظم الاجتماعية الأخرى، بما فيها الأسرة والمدرسة، والتي تساهم إسهاما مباشرا في تشكيل شخصية المتعلم وتحقيق شروط التعلم كالتكيف والانسجام.

وبقي الحديث عن أسس أخرى منها الجانب الاقتصادي الذي يساهم بشكل مباشر في تشكيل الرؤى التربوية، إلى جانب "الأساس السياسي" أيضا، ذلك أن أي نظام تربوي هو وليد رؤية سياسية توجهه بالضرورة قبل أن يوجهها هو أيضا، على شكل تأثير متبادل، ذلك أن أي نظام سياسي يكون له نظام تربوي يقابله، وهذا النظام هو الذي يحدد طبيعة هذه الدولة وهويتها السياسية، إما باعتبارها دولة ديكتاتورية أو عسكرية أو ديمقراطية أو ملكية، وتكفي الإشارة في هذا السياق إلى التوافق الكبير الذي حصل بين تشكيل النظم الجمهورية، وبين إسهامات جون جاك روسو التربوية مثلا⁽²³⁾، ونفسه الأمر ينطبق على تجربة هيجل في ألمانيا الحديثة حين كرس مبدأ غرس إرادة الدولة باعتبارها تأكيداً على الروح المطلقة⁽²⁴⁾.

خاتمة

في المحصلة، فإن أهداف التربية ترتبط بأسس توجهها وتمنحها المعنى، منها ما هو فلسفي واجتماعي ونفسي وتاريخي وسياسي، إضافة إلى أسس أخرى لها أيضا دورها في بلورة هذه الرؤى التربوية، كالأساس الاقتصادي الذي يوضح العلاقة بين السلوك الاجتماعي والتربوي وعملية الدخل⁽²⁵⁾، وأيضاً الأساس الثقافي حيث التلاقي الواضح لفكرة التربية باعتبارها فعلاً مكتسباً وثقافياً⁽²⁶⁾، إلى جانب الأساس الديني أيضاً والذي يعبر عن تلاقي هذه الجوانب الروحية مع فعل التنشئة الاجتماعية، باعتباره فعلاً تربوياً يمثل حالة من انعكاس الشرط الديني على السلوك الإنساني كما أوضح ذلك دوركهايم وغيره أيضاً⁽²⁷⁾، وهي أسس وأهداف لا تبرز تنوع وغنى مفهوم التربية فقط، وإنما توضح بالأساس بأن أدوار ووظائف التربية هي أشمل من أن يتم ربطها بسياق ضيق ومحدود، تأكيداً على بنيويتها وشموليتها.

⁽²³⁾نبيل عبد الهادي، مقدمة في علم الاجتماع التربوي، مرجع سبق ذكره، ص 63.

⁽²⁴⁾نبيل عبد الهادي، نفسه، ص 63.

⁽²⁵⁾نبيل عبد الهادي، نفسه، ص 64.

⁽²⁶⁾نبيل عبد الهادي، نفسه، ص 67.

⁽²⁷⁾نبيل عبد الهادي، نفسه، ص 66.

ببليوغرافيا

- أحمد عبده خير الدين، أصول التربية والتعليم، تقديم جمال أبو الفضل، منشورات وكالة الصحافة العربية - ناشرون، جمهورية مصر العربية، طبعة سنة 2021.
- طلعت عبد الحميد، عصام الدين هلال، محسن خضر، الحداثة... ما بعد الحداثة: دراسات في الأصول الفلسفية للتربية، منشورات مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، طبعة سنة 2003.
- محمد منير مرسي، فلسفة التربية: اتجاهاتها ومدارسها، منشورات دار عالم الكتب، القاهرة، النسخة المزيّدة والمنقحة المنشورة بتاريخ يناير 1982.
- نبيل عبد الهادي، مقدمة في علم الاجتماع التربوي، منشورات دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009.

ترسيخ القيم الخلقية من خلال تفعيل مجالات الحياة المدرسية

د. يوسف العلمي

باحث في العلوم الشرعية والتربوية
كلية الآداب والعلوم الإنسانية بوجدة -المغرب-

ملخص:

- الأهداف: يسعى البحث جاهدا تحقيق جملة من الأهداف التربوية، تتجلى في محاولة تفعيل مجالات الحياة المدرسية وتوظيفها في العملية التعليمية، من خلال ترسيخ جملة من القيم والمبادئ التربوية، باعتبار أن القيم ترسخ بالتنزيل الحقيقي لهذه المجالات.

- الإشكالية: إن الكشف عن القيم التربوية، باعتبارها من أهم المقاصد التي تسعى المدرسة المغربية لتحقيقها، يتأسس على مراعاة البعد القيمي، فلا يمكن حصر المدرسة في تكوين المتعلم معرفيا ومهاريا دون إغفال الجانب الأخلاقي، فتكون بذلك مجالات الحياة المدرسية حاضرة لترسيخ هذه القيم وتنزيلها بشكل صحيح، ولذلك فمشكلة هذه الدراسة تتحدد بالتساؤل الرئيس: كيف يمكن ترسيخ القيم من خلال تفعيل مجالات الحياة المدرسية؟

- المنهجية: نظرا لطبيعة الموضوع والأهداف المرجوة وإشكاليته، تم اعتماد منهجية تتأسس على مقدمة ومبحثين رئيسيين، يتضمن المبحث الأول: القيم الخلقية والحياة المدرسية -دراسة في المفهوم والعلاقة-، بينما يعالج المبحث الثاني كيفية تفعيل مجالات الحياة المدرسية ودوره في ترسيخ القيم الخلقية، والختم بخلاصة تتضمن أهم نتائجها.

- الخلاصة: توصلت من خلال هذا البحث إلى أن تفعل القيم التربوية، يكون بتجسيدها على أرض الواقع باعتماد أنشطة تربوية تلامس أهداف هذه المجالات، فيتحقق التوازن القيمي الخلقى للمتعلم من مختلف جوانبه، بما يعود على مستواه المتميز معرفيا ومهاريا ووجدانيا.

- الكلمات المفتاحية: القيم، الأخلاق، التربية، المدرسة، الحياة المدرسية.

Abstract:

Objectives: The research strives to achieve a number of educational goals, which are manifested in an attempt to activate the areas of school life and use them in the educational process, by establishing a certain number of educational values. and principles, since values are established through the true application of these areas.

Problem: Revealing educational values, as one of the most important objectives that the Moroccan school seeks to achieve, is based on taking into account the value dimension. School cannot limit itself to training the learner cognitively and skillfully without neglecting the moral dimension. aspect, therefore the areas of school life will be present to consolidate and transmit these values. Rightly, the problem of this study is therefore determined by the main question: How to consolidate values by activating the areas of school life?

Methods: Due to the nature of the subject, the objectives sought and its problems, a methodology was adopted which is based on an introduction and two main sections. The first section includes: moral values and school life - a study. of the concept and relationship -, while the second section addresses how to activate the areas of school life and its role in consolidating moral values, The conclusion ends with a summary that includes its most important results.

Conclusions: Through this research, I came to the conclusion that educational values can be implemented by embodying them in the field by adopting educational activities that touch on the objectives of these areas, thus achieving balance moral values of the learner in its different aspects, so as to restore his distinguished level on the cognitive, skillful and emotional level.

Keywords : values-morality-education-school-school life.

تقديم:

إن القيم التربوية خلقت يوم أن خلق الله آدم ﷺ، وجعلها الله طريقا موصلا إلى الخير، يجلب المنافع التربوية، ويعلم الناس طريقة التعامل مع الآخر، وفق نظام يقنن الأخلاق ويجعلها متحركة بضوابط الشرع وأحكامه. ولذلك جعلت الأخلاق أساس تطور الأمم والحضارات، فكانت بذلك دليلا على نموها القيمي، وبرهانا على صدق أقوالها، حيث يتعلم الطفل القيم منذ ولادته، فيكون تابعا مقلدا، ثم مستقلا مدركا لخطورة تجاوزها، ملتزما بمبادئها. ثم تأتي مرحلة التعليم فيكون الطفل بذلك في مدرسته مرتبطا بنظامها الداخلي، فلا يحق له تجاوزه ولا الخروج عن قواعده، واعيا بحقوقه وواجباته.

وحتى لا يكون عمل المدرسة عشوائيا، صدرت مجموعة من الوثائق والمذكرات الرسمية التي تنظم هذا النظام الداخلي للمدرسة، وتدعو في نصوصها التربوية إلى ضرورة تفعيل البعد الأخلاقي في المدرسة، وتربية المتعلمين على القيم بأنواعها المختلفة؛ وذلك من خلال تفعيل أنشطة الحياة المدرسية، تأطيرا بدليلها، باعتباره موجها ومرشدا ومحفزا على الأنشطة التربوية وطرق الاشتغال عليها. لذلك كان لا بد من الانطلاق من هذا الدليل ومجالاته على وجه التحديد، لإبراز دورها في ترسيخ القيم الخلقية بالمؤسسات التعليمية

المبحث الأول: القيم الخلقية والحياة المدرسية -دراسة في المفهوم والعلاقة-

إن تحديد العلاقة الرابطة بين التربية الخلقية والحياة المدرسية، يتحقق من خلال الوقوف عند هذه المفاهيم التربوية، ومحاولة البحث عن الخيط الناظم بينها، باعتبارها مفاهيم تحقق التداخل والتكامل على مستوى التنزيل والتفعيل، وسيتم تفصيل ذلك في الآتي:

- القيم الخلقية: عبارة عن معايير عقلية ووجدانية تستند إلى مرجعية حضارية، تمكن صاحبها من الاختيار بإرادة حرة واعية وبصورة متكررة نشاطا إنسانيا (يتسق فيه القول والفعل والفكر) يربحه على ما عده من أنشطة بديلة متاحة فيستغرق فيه، ويسعد به، ويحتل فيه ومن أجله أكثر ما يحتمل في غيره دون انتظار لمنفعة ذاتية.⁽¹⁾ وهي مفهوم مرغوب قد يكون معبرا عنه أو خفيا يميز فردا أو مجموعة من الأفراد، ويؤثر على اختيار الوسائل والغايات انطلاقا من الأساليب الممكنة.⁽²⁾ كما أنها المعيار الذي في ضوئه يمكن الحكم على الشيء بالحسن أو القبح.⁽³⁾

والقيم الخلقية تقتضي منا استحضار مفهوم التربية باعتباره علما يهتم بتنمية جوانب الشخصية الإنسانية العقلية، الانفعالية، المهارية، الخلقية والجمالية والبدنية،⁽⁴⁾ كما أن الأخلاق هي مجموعة من المعاني والصفات المستقرة في النفس، وفي ضوئها وميزانها يحسن الفعل في نظر الإنسان أو يقبح، ومن ثم يقدم عليه أو يحجم عنه.⁽⁵⁾ ومن تم كانت التربية الأخلاقية عملية تكيف الأفراد مع القيم التي تحظى بالتقدير في المجتمع المحدد سواء أكانت قيمة اجتماعية، أم دينية، أم فكرية، أو مهنية...، وممارسة الصحيح منها، والابتعاد عن الخاطئ، والشرير من السلوكيات التي تمارس ضمن القواعد والمبادئ التي يعرفها ويقبلها أعضاء الجماعة، والتي يتعرض من يخرج عليها لعقوبات اجتماعية أو قانونية على درجة مختلفة من الشدة يحددها الجماعة والنظام الاجتماعي المحدد.⁽⁶⁾

ومنه فالقيم الخلقية أو التربية الخلقية تعنى بناء المتعلم من مختلف جوانبه، من خلال الالتزام بالمبادئ التي تحدد جمالية للنفس وتركيبها، فتسمو به إلى طريق التقدير والاحترام.

وقد أشار محمود عطاء عقل إلى أهمية القيم والتربية على الأخلاق الفاضلة لما لها من دور أساسي في حياة الأفراد والجماعات والمجتمعات إلى حد درجة أصبحت فيها القيم قضية التربية، ذلك أن التربية

⁽¹⁾الصمدي خالد، القيم في المنظومة التربوية، منشورات المنظمة الإسلامية - إيسيسكو، 2008، ص 18.

⁽²⁾أوزي أحمد، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، منشورات مجلة علم التربية، العدد 14، مطبعة النجاح الجديدة - الدار البيضاء، ط 1: 2006، ص 212.

⁽³⁾شحاتة حسن و التجار زينب، مراجعة: حامد عمار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، عربي إنجليزي- إنجليزي عربي، ط 1، الدار المصرية اللبنانية، 2003، ص 243.

⁽⁴⁾الفتلاوي سهيلة محسن كاظم، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، ط 1، 2010م، ص: 29.

⁽⁵⁾زيدان عبد الكريم، أصول الدعوة، مؤسسة الرسالة، ط 9، 2001م، ص 79.

⁽⁶⁾المعلوف لينا ماجد سلمان و العوامرة عبد السلام فهد نمر، دور رياض الأطفال في غرس قيم التربية الأخلاقية لدى أطفالها من وجهة نظر المعلمات والمدرسات في محافظة عمان العاصمة، مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلد 45، العدد 4، ملحق 2، 2018، ص 04.

في حد ذاتها عملية قيمة، فالقيم هي التي تحدد الفلسفات والأهداف والعمليات التعليمية، وتحكم مؤسسات التربية ومناهجها، فهي موجودة في كل خطوة وكل مرحلة وكل عملية تربوية وبدونها تتحول التربية إلى فوضى⁽⁷⁾. وإذا كان المتعلمون لم يتعلموا الأخلاق النبيلة من مدارسهم، فإنهم في المستقبل سوف يكونون أسبابا للشر والفساد في المجتمع.⁽⁸⁾

أما الحياة المدرسية فهي صورة مصغرة للحياة الاجتماعية في أماكن وأوقات مناسبة وتهتم بالتنشئة الشاملة لشخصية المتعلم بواسطة أنشطة تفاعلية متنوعة تشرف عليها هيئة التدريس والإدارة ويسهم فيها مختلف الشركاء.⁽⁹⁾ وأهي تلك الحقوق والواجبات التي يتمتع بها المتعلمون أو العاملون داخل مؤسسة تربوية، ومن ثم، تسهر وزارة التربية الوطنية على تدبيرها وتفعيلها وتنشيطها بشراكة مع جمعية أولياء التلاميذ، وطاقم التدريس، ورجال الإدارة، والمشرفين التربويين.⁽¹⁰⁾ أي أن الحياة المدرسية حياة اجتماعية مصغرة يعيش فيها المتعلم لفترة زمنية محددة وفي مكان محدد، يتفاعل فيها اجتماعيا مع التلاميذ والأطر التربوية والإدارية ومختلف الشركاء بالمؤسسة من خلال تفعيل مختلف الأنشطة التربوية.

وهنا، ينبغي أن نميز بين مدرسة الحياة والحياة المدرسية؛ لأن المدرسة الأولى من نتاج التصور البراجماتي (جون ديوي ووليام جيمس ..) الذي يعتبر المدرسة وسيلة لتعلم الحياة، وتأهيل المتعلم لمستقبل نافع. ويعني هذا أن المدرسة، ضمن هذا التصور النفعي عليها أن تحقق نتائج محسوسة في تأطير المتعلم لمواجهة مشاكل الحياة، وتحقيق منافع إنتاجية تساهم في تطوير المجتمع نحو الأمام عن طريق الإبداع والاكتشاف، وبناء الحاضر والمستقبل. ومن ثم، فالمدرسة - هنا - هي مدرسة ذات أهداف مادية تقوم على الربح والفائدة والمنفعة وتحقيق المكاسب الذاتية والمجتمعية. أما المدرسة الثانية، فهي "تشكل كلا متجانسا ومترباطا يجمع المدرسي والموازي، وينظم الإعلام التوجيهي، ويدعم مشروع التلميذ ويكونه في بعده المواطني، وينشط النظام التمثيلي والحركة الثقافية والموضوعات الأفقية، ويدعم العمل الفردي، ويعزز قدرته على الابتكار. أي: إن هذه الحياة المدرسية هي التي تكون المتعلم الإنسان، وتهذبه قيميا وأخلاقيا وتجعله قادرا على مواجهة كل الوضعيات الصعبة في الحياة، مع بناء علاقات

⁽⁷⁾ الجسار سلوى عبد الله، واقع تعلم القيم في التعليم المدرسي، المنتدى الثاني للمعلم، ص 04 بتصرف.

⁽⁸⁾ الحق محمد أمين، القيم الإسلامية في التعليم وآثارها على المجتمع، مجلة دراسات، الجامعة الإسلامية العالمية شيتاغونغ، المجلد التاسع، دجنبر 2012م، ص 05 بتصرف.

⁽⁹⁾ وزارة التربية الوطنية، دليل الحياة المدرسية، غشت 2008، ص 17

⁽¹⁰⁾ جيل حدادوي: تدبير الحياة المدرسية، شبكة الألوكة، ط 1: 2015، ص 13.

إنسانية اجتماعية وعاطفية ونفسية. وهذه العلاقات أهم من الإنتاجية الكمية والمردودية التي تكون على حساب القيم الفضلى، والمصلحة العامة، والمواطنة الصادق.⁽¹¹⁾

وهذا النص له دلالة واضحة تبرز الدور التربوي للحياة المدرسية والمتمثل أساسا في التربية القيمية الأخلاقية التي تؤهل المتعلم ليكون قادرا على مواجهة المشكلات وبناء العلاقات الاجتماعية الإيجابية.

وبناء على ما سبق ذكره، فالحياة المدرسية عموما هي تلك الحياة التي يعيشها المتعلمون في جميع الأوقات والأماكن المدرسية أوقات (الدرس والاستراحة والإطعام.... الفصول والساحة والملاعب الرياضية ومواقع الزيارات والخرجات التربوية (...قصد تربيتهم من خلال جميع الأنشطة الدينية والتربوية والتكوينية المبرمجة التي تراعي الجوانب المعرفية والوجدانية والحس حركية من شخصياتهم، مع ضمان المشاركة الفعلية والفعالة لكافة الفقاء المعنيين) متعلمون، مدرسون إدارة تربوية أطر التوجيه التربوي آباء وأمهات شركاء المؤسسة....⁽¹²⁾، والناظر في مفهوم القيم الأخلاقية أو التربية الأخلاقية باعتبارهما مصطلحين مترابطين، ومفهوم الحياة المدرسة، يجد أن الحياة المدرسية هي الوسط الأساسي لتفعيل البعد الأخلاقي من مختلف جوانبه، ومن خلال تفعيل أنشطة تربوية مختلفة، لأن المتعلم لا يتعلم المعرفة فحسب، بل يتعلم القيم والمبادئ، والتي تؤثر في الغالب على شخصيته وقدراته، فيحصل التفوق والتمكن

المبحث الثاني: تفعيل مجالات الحياة المدرسية ودوره في ترسيخ القيم الخلقية

إن ترسيخ القيم في نفوس المتعلمين وتربيتهم عليها، نصت عليه الوثائق التربوية المغربية في كثير من نصوصها الداعية إلى كل ما من شأنه تحقيق هذا البعد القيمي الأخلاقي باعتباره هدفا رئيسيا من أهداف المدرسة المغربية.

ولذلك نجد الميثاق الوطني للتربية والتكوين في حديثه عن واجبات التلاميذ والطلبة، يدعو إلى الاجتهاد في التحصيل وأداء الواجبات الدراسية على أحسن وجه، واجتياز الامتحانات بانضباط وجدية ونزاهة مما يمكن من التنافس الشريف، والمواظبة والانضباط لمواقيت الدراسة وقواعدها ونظمها، والعناية بالتجهيزات والمعدات والمراجع، والإسهام النشط الفردي والجماعي في القسم، وفي الأنشطة

⁽¹¹⁾ جميل حمداوي: تدبير الحياة المدرسية، م.س، ص: 12-13.

⁽¹²⁾ وزارة التربية الوطنية، دليل الحياة المدرسية، غشت 2008، ص 17.

الموازية.⁽¹³⁾ كما أكد على ضرورة تفعيل جملة من القيم المرتبطة بالعقيدة الإسلامية والهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية، وقيم المواطنة، وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية...⁽¹⁴⁾

ويؤكد الكتاب الأبيض على ضرورة تركيز المناهج التربوية للمواد الدراسية والأنشطة الأخرى على الالتزام بالمدخل البيداغوجي المعتمد في الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية والمتمثل في تربية المتعلم على القيم، وتنمية كفاياته، وتربيته على الاختيار واتخاذ القرار في اختيار المفاهيم والأنشطة البيداغوجية وتعزيز ترسيخ الهوية المغربية والاعتزاز بها لدى المتعلم؛ وترسيخ هذه الهوية بمختلف أبعادها وروافدها، تتميز بمحرصها على تفتح المتعلم على بيئته الطبيعية والبشرية، وإعداده لتفهم الاختلاف في جميع مجالات الأنشطة الإنسانية، والتعامل إيجاباً مع الآخرين.⁽¹⁵⁾ وفي نهاية السلك الثانوي تؤكد على جعل اكتساب المتعلم مفاهيم العقيدة الإسلامية حسب مستواه العمري، وتحلي المتعلم بالأخلاق والآداب الإسلامية في حياته اليومية والتشبع بقيم الحضارة المغربية، والانفتاح على قيم الحضارة والمعاصرة وإنجازاتها، والتشبع بقيم حقوق الإنسان وحقوق المواطن المغربي وواجباته.⁽¹⁶⁾

ويمكن جوهر الرؤية الاستراتيجية للإصلاح (2015، 2030) في إرساء مدرسة جديدة قوامها: الإنصاف وتكافؤ الفرص والجودة للجميع والارتقاء بالفرد والمجتمع.⁽¹⁷⁾ كما أن من مستجدات المناهج الدراسي للتعليم الابتدائي التركيز على القيم في نهاية السلك الابتدائي وعلى جعل المتعلم متشبثاً بالقيم الدينية والوطنية والإنسانية، وبروح التضامن والتسامح والنزاهة، وبمبادئ الوقاية الصحية وحماية البيئة.⁽¹⁸⁾ وتجعل الأطر المرجعية المؤطرة للمواد الدراسية القيم من الأهداف العامة للإطار المرجعي

⁽¹³⁾ وزارة التربية، المملكة المغربية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المادة 19، ص 11، بتصرف.

⁽¹⁴⁾ نفسه، ص 08.

⁽¹⁵⁾ لجنة مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، الكتاب الأبيض، 1423هـ/2002، ج 2 ص 133 بتصرف.

⁽¹⁶⁾ نفسه، ج 1 ص 24.

⁽¹⁷⁾ ينظر: مديرية المناهج، منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوص، يونيو 2016، ص 4-2.

⁽¹⁸⁾ مستجدات المناهج الدراسي للتعليم الابتدائي (مواد اللغة العربية، واللغة الفرنسية، والرياضيات، والنشاط العلمي للسنتين الأولى والثانية)، مديرية المناهج، غشت 2018م، ص 21 بتصرف.

المنظم للتقويم والامتحانات للسنة أولى بالكالوريا: حيث تؤكد على "تنشئة المتعلم على قيم التعايش والتكافل والتضامن والتسامح والانفتاح واحترام الآخر..."⁽¹⁹⁾.

وهذه القيم التي نصت عليها هذه الوثائق التربوية وغيرها سنجد أن دليل الحياة المدرسية قد دعا إلى ضرورة ترسيخها في نفوس المتعلمين من خلال مختلف الأنشطة المدرسية التي يشارك فيها، باعتباره عنصرا أساسا، وفردا رئيسيا في المدرسة. ولذلك نجد دليل الحياة المدرسية الصادر سنة 2019 قد نص على مجالاته الأربع، واعتبرها من المرتكزات الأساسية لتربية المتعلم من مختلف جوانبه، وتطوير كفاياته، وهذه المجالات هي: المواطنة، والبيئة والتنمية المستدامة، والصحة المدرسية، والأمن الإنساني.

1- المواطنة

يرتبط مجال التربية على المواطنة أساسا بالبعد الحقوقي، الهدف العام منه هو: "التشجيع بمبادئ وقيم المواطنة؛ وإنماء مواقف إيجابية تجاه الذات وتجاه الآخرين والوعي بالحقوق الأساسية للإنسان وحقوق المواطنين والمواطنات وواجباتهم"⁽²⁰⁾. وهذا يدفعنا للقول بأن قيم المواطنة من أهم القيم التربوية الواجب تربية المتعلمين عليها باعتبارها تنمي الوعي بحقوقهم وواجباتهم. وهو ما أكد عليه الميثاق الوطني للتربية والتكوين من ضرورة تفعيل جملة من القيم المرتبطة بالثقافة الإسلامية والهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية، وقيم المواطنة، وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية...⁽²¹⁾ ولذلك تم تقسيم هذا المجال إلى أربع مكونات رئيسية، وهي: التربية على القيم، مقارنة الحق والواجب، المساواة والإنصاف، المشاركة التلاميذية.

- التربية على القيم: وهو من أهم المكونات التي ركزت عليها الوثائق التربوية، حيث يؤكد الكتاب الأبيض على ضرورة تركيز المناهج التربوية للمواد الدراسية والأنشطة الأخرى على تربية المتعلم على القيم...⁽²²⁾، وقد جاء في الرؤية الاستراتيجية للإصلاح، الرافعة الثامنة عشرة: "يتعين جعل التربية على القيم الديمقراطية والمواطنة الفاعلة وفضائل السلوك المدني، والنهوض بالمساواة ومحاربة كل أشكال التمييز خيارا استراتيجيا لا محيد عنه يتم تصريفه على المستويات الأربعة التالية:

⁽¹⁹⁾ مذكرة وزارة 101×16، الإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي للسنة الأولى من سلك البكالوريا، مادة التربية الإسلامية، 2016، جميع الشعب، ص 04، الإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي لنيل شهادة السلك الثانوي الإعدادي، مادة التربية الإسلامية 2016، ص 01.

⁽²⁰⁾ وزارة التربية الوطنية: دليل الحياة المدرسية، دجنبر 2019، ص 20.

⁽²¹⁾ الميثاق الوطني للتربية والتكوين، م.س، المادة 19، ص 08.

⁽²²⁾ الكتاب الأبيض، م.س، ج 2 ص 133 بتصرف.

٤٥ مستوى النهج التربوي؛

٤٦ مستوى البنيات التربوية والآليات المؤسساتية؛

٤٧ مستوى الفاعلين التربويين؛

٤٨ مستوى علاقة المؤسسة التربوية بالمحيط؛⁽²³⁾

ومن أهم المحاور المرتبطة بمكون التربية على القيم بصفة مباشرة وغير مباشرة نجد:⁽²⁴⁾

- + التربية على القيم الإسلامية والإنسانية ومبادئها الكونية؛
- + التربية على حقوق الإنسان والنهوض بثقافتها؛
- + التربية على المواطنة والديمقراطية؛
- + التربية على الاختيار وتكوين شخصية مستقلة ومتزنة تتخذ المواقف المناسبة حسب الوضعيات المختلفة؛
- + مناهضة العنف والسلوكات اللامدنية؛
- + الاعتناء بالجماعات والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؛
- + ترسيخ ثقافة الاشتغال بالتعاقد بين كل المتدخلين (تلاميذ، أساتذة، إدارة، أسر، شركاء...)
- + إرساء ثقافة التقويم والمحاسبة والشفافية؛
- + استكشاف القانون الدولي الإنساني؛

- **الواجب والالتزام (مقاربة الحق والواجب):** تتطلب الحياة المدرسية باعتبارها حياة جماعية، النظام والانضباط وفق قوانين جماعية تقوم على ثقافة الحقوق والواجبات والمسؤوليات في إطار تعاقدية واضح يتجسد على مستوى المؤسسة التعليمية في نظامها الداخلي. وتتمثل هنا مقاربة الحق والواجب أو المقاربة الحقوقية في تمكين أصحاب الحقوق من الاستفادة من حقوقهم وأصحاب الواجب من تأدية واجبهم.⁽²⁵⁾

- **المساواة والإنصاف:** ينبني هذا المكون على مجموعة الأنشطة والتدخلات المتمحورة حول المتعلم، والمرتبطة بالمؤسسة كفضاء للتمتع بحقوقه الأساسية كإنسان ومتعلم صاحب حق، في إطار المساواة بين الجنسين والإنصاف وتكافؤ الفرص، مع الحرص على جعل الطفل اليافع فردا مساهما في استيعاب مفاهيم المواطنة كاملة وترسيخها وممارستها وتجليها في سلوكات حقوقية ومدنية. والمقصود هنا

⁽²³⁾ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي: الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، الرافعة الثامنة عشرة، المادة 101.

⁽²⁴⁾ وزارة التربية الوطنية: دليل الحياة المدرسية، دجنبر 2019، ص 22.

⁽²⁵⁾ نفسه، بتصرف.

بالمساواة بين الجنسين أي أن يتمتع كلا الجنسين (التلاميذ والتلميذات) بنفس الظروف والشروط لممارسة حقوقهم، وكذا المساهمة بشكل متساو في التنمية الوطنية؛ السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية، والثقافية والاستفادة منها أيضا بشكل متساو.⁽²⁶⁾

- **المشاركة التلاميذية:** تعد المشاركة التلاميذية في الحياة المدرسية، حقا من حقوق المتعلمة والمتعلم، فهي التي تضمن لهم القدرة على التعبير عن آرائهم واحتياجاتهم، وتنمي إحساسهم بالانتماء لمؤسساتهم التعليمية، وترسخ لديهم الوعي بواجباتهم وحقوقهم كتعلمين مستفيدين من خدمات هذه المؤسسات، ومشاركهم في الارتقاء بمجودة تدبير شؤونها التنظيمية والتربوية من خلال المشاركة في عدة مجالات.⁽²⁷⁾

2- البيئة والتنمية المستدامة:

ركز المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي على كثير من القيم الواجب تربية المتعلمين عليها، وذكرها من أهم هذه القيم: حماية البيئة.⁽²⁸⁾ باعتبارها الوسط الذي يتفاعل فيه المتعلم مع محيطه، وكلما تحققت حماية البيئة تحقق التطوير والأداء المتميز.

أما مفهوم التربية من أجل التنمية المستدامة فيشكل رؤية تربوية تسعى إلى إيجاد توازن بين الرخاء الإنساني والاقتصادي والتقاليد الثقافية، واستدامة الموارد الطبيعية والبيئية من أجل حياة أفضل للفرد والمجتمع في الحاضر، وللأجيال القادمة أيضا.⁽²⁹⁾

وتستهدف التربية على البيئة والتربية على التنمية المستدامة جميع الأفراد بجميع الأعمار، وتنجز في إطار البرامج التربوية الفصلية والمندمجة من طرف مربين ومتعلمين وشركاء فاعلين يحترمون القيم التي تحفزهم وتنشط عملهم. ومن بين أهداف التربية البيئية والتنمية المستدامة ما يلي:⁽³⁰⁾

- + إبراز الأهمية الكبيرة للمصادر الطبيعية والغنى الطبيعي، ومدى اعتماد كافة النشاطات البشرية عليها لتوفير متطلباته الحياتية؛
- + إبراز الآثار السيئة لسوء استغلال المصادر الطبيعية؛
- + التسطير على ضرورة التعاون بين الأفراد والمجتمعات والأُم لحل مشاكل البيئة الراهنة؛

⁽²⁶⁾ وزارة التربية الوطنية: دليل الحياة المدرسية، دجنبر 2019، ص 25 بتصرف.

⁽²⁷⁾ نفسه، ص 26.

⁽²⁸⁾ مديرية المناهج، مستجدات المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي (مواد اللغة العربية، واللغة الفرنسية، والرياضيات، والنشاط العلمي للسنتين الأولى والثانية)، غشت 2018م، ص 21 بتصرف.

⁽²⁹⁾ وزارة التربية الوطنية: دليل الحياة المدرسية، دجنبر 2019، ص 27 بتصرف.

⁽³⁰⁾ نفسه، ص 28 بتصرف.

3- الصحة المدرسية:

وقد جعل المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي أيضا الالتزام بمبادئ الوقاية الصحية.⁽³¹⁾ باعتبار أساس المردودية والإنتاجية.

ويعتبر توفير الظروف الصحية والاجتماعية والنفسية الملائمة من بين المحددات الرئيسية لتحسين مردودية المتعلم ومن هذا المنطلق، تم إدماج التربية الصحية ضمن أنشطة مواد التدريس مع تعزيزها في أنشطة التفتح والدعم والتوجيه، عبر تدابير توعوية وحائية ووقائية، مؤطرة بشراكة فعالة ومنظمة مع الجهات الصحية والأطر الإدارية والتربوية والمتعلمين داخل المؤسسات.⁽³²⁾ ومن بين الأهداف التي تروم الأنشطة الصحية تحقيقها: ⁽³³⁾

- تمكين المتعلمين من اكتساب ثقافة صحية، وتنمية مهاراتهم الصحية المتعلقة بالصحة.
- إشراكهم في نشر مبادئ التربية الصحية داخل المؤسسة والأسرة والمجتمع.
- تعزيز حمايتهم من مختلف الآفات والاختلالات التي تؤدي إلى فقدان صحتهم.

4- الأمن الإنساني:

يعتمد مجال الأمن الإنساني على التربية على مبادئ الحماية والوقاية من المخاطر وأنشطة الإسعافات الأولية وارتباطها بمكون التفتح العلمي وتفاعلها مع التربية على المواطنة والتمكن من اللغة العربية واللغة الفرنسية التربية البدنية، لكن بنية الفضاء الضرورية لإنذار تام تستدعي كفايات جغرافية. كما أن تعلم أبجديات الإسعاف ليس معرفة إضافية بل ضرورة تمكن من دعم المناهج والبرامج التعليمية.⁽³⁴⁾

وبالرجوع إلى هذه المجالات نجد أنها تحقق تداخلا فيما بينها وتكاملا تربويا، يتجلى بالأساس في ترسيخ قيم المواطنة والتربية على القيم وحقوق الإنسان ومقاربة الحق والواجب والمساواة والإنصاف والمشاركة التلاميذية باعتبارها حقا من حقوقه والبيئة والتنمية المستدامة ثم الصحة المدرسية والأمن الإنساني، ويمكن إبراز ترسيخ هذه المجالات والمكونات للقيم الخلقية بالمؤسسات التعليمية من خلال الآتي:

- مجال المواطنة: وذلك بالتشبع بقيم المواطنة؛ وتنمية الوعي بالحق والواجب، والتربية على القيم الديمقراطية والسلوك المدني، والتربية على القيم الإسلامية والإنسانية، ثم الانضباط وفق قوانين جماعية

⁽³¹⁾ مستجدات المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، م.س، ص 21 بتصرف.

⁽³²⁾ وزارة التربية الوطنية: دليل الحياة المدرسية، دجنبر 2019، ص 30.

⁽³³⁾ نفسه.

⁽³⁴⁾ نفسه، ص 34.

مراعاة للحقوق والواجبات من خلال النظام الداخلي للمؤسسات التعليمية، ثم المساواة بين المتعلمين والمتعلمات بنفس الظروف والشروط لممارسة حقوقهم، ثم المشاركة الإيجابية باعتبارها تشعرهم بالانتماء بمؤسساتهم والمساهمة في تدبير شؤونها التنظيمية والتربوية.

- **مجال البيئة والتنمية المستدامة:** وذلك من خلال البرامج التربوية الفصلية والمندمجة من طرف مربين ومتعلمين وشركاء فاعلين يحترمون القيم التي تحفزهم وتنشط عملهم.

- **مجال الصحة المدرسية:** وذلك من خلال إدماج التربية الصحية ضمن أنشطة مواد التدريس مع تعزيزها في أنشطة التفتح والدعم والتوجيه، عبر تدابير توعوية وحمائية ووقائية، مؤطرة بشراكة فعالة ومنظمة مع الجهات الصحية والأطر الإدارية والتربوية والمتعلمين داخل المؤسسات.

- **مجال الأمن الإنساني:** وذلك من خلال الحماية والوقاية من المخاطر، وتعلم أبعاديات الإسعاف. والناظر في هذه المجالات يجد أنها تفعل القيم التربوية، وذلك من خلال تجسيدها على أرض الواقع باعتبار أنشطة تربوية تلامس أهداف هذه المجالات، بل وإن تفعيل أنشطة الأندية التربوية منطلقها تحقيق جوانب متعددة، تلتقي جميعها في هذه المجالات، فيتحقق التوازن القيمي الخلقي للمتعلم تربويا وبيئيا وصحيا و أمنيا واجتماعيا وثقافيا....، وبذلك يمكننا القول إن تفعيل هذه المجالات يعود بالمستوى الجيد على المتعلمين ويساهم في الارتقاء به معرفيا ومهاريا ووجدانيا، مما يؤثر إيجابا على جودة العملية التعليمية التعلمية وعلى المنظومة التربوية برمتها.

خاتمة:

وفي خاتمة هذا البحث يمكن تلخيص أهم النتائج في الآتي:

- إن القيم الخلقية هي التربية الخلقية التي يستمدّها المتعلم من مقاصد الشرع وتفاعله الاجتماعي مع غيره، وهي تعنى بناء المتعلم من مختلف جوانبه، من خلال الالتزام بالمبادئ التي تحدد جمالية للنفس وتزكية لها، فنقسمو به إلى طريق التقدير والاحترام.

- إن القيم الخلقية تسهم في تنظيم السلوك وتجنب الفوضى والعشوائية، وهي دليل على تقدم الأمم والحضارات، وسمو أخلاقها ومكانتها.

- إن الحياة المدرسية هي حياة مصغرة يعيشها المتعلمون داخل المؤسسات التعليمية لفترة زمنية محددة أو خارج المدرسة باعتبار نوعية الأنشطة التربوية، فيتفاعل فيها مع زملائه وإدارة المؤسسة وأساتذته وشركاء المؤسسة في الأنشطة التي يشارك فيها.

- إن مفهوم القيم الأخلاقية أو التربية الأخلاقية مصطلحين مترابطين مع مفهوم الحياة المدرسية، لأن الحياة المدرسية هي الوسط الأساسي لتفعيل البعد الأخلاقي من مختلف جوانبه، من خلال أنشطة تربوية مختلفة، لأن المتعلم لا يتعلم المعرفة فحسب، بل يتعلم القيم والمبادئ، والتي تؤثر في الغالب على شخصيته وقدراته، فيحصل التفوق والتمكن.

- إن التربية الخلقية نصت عليها مجموعة من الوثائق التربوية المغربية كالميثاق الوطني، والرؤية الاستراتيجية، والقانون الإطار، والبرامج والتوجيهات الخاصة بتدريسية المواد الدراسية، وغيرها من الوثائق التربوية الأخرى.

- إن دليل الحياة المدرسية حدد مجالاته في أربعة مجالات، تمثلت في المواطنة، والبيئة والتنمية المستدامة، والصحة المدرسية، والأمن الإنساني، وقد جعل المواطنة متحققة من خلال مكوناتها الأربعة: التربية على القيم، والواجب والالتزام، والمساواة والإنصاف، والمشاركة التلاميذية، وكل مجال من هذه المجالات يحرص على ضرورة تفعيل البعد القيمي بالوسط المدرسي.

- إن تفعيل القيم التربوية، يكون بتجسيدها على أرض الواقع باعتماد أنشطة تربوية تلامس أهداف هذه المجالات، فيتحقق التوازن القيمي الخلقى للمتعلم من مختلف جوانبه، بما يعود على مستواه المتميز معرفيا ومهاريا ووجدانيا.

- إن دليل الحياة المدرسية هدفه بناء متعلم متفوق دراسيا، منضبط أخلاقيا، فاعل في وسطه المصغر، وفي مجتمعه العام، قادر على مواجهة المشكلات الاجتماعية مستقبلا.

ببليوغرافيا

- الإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي لنيل شهادة السلك الثانوي الإعدادي، مادة التربية الإسلامية 2016.
- أوزي أحمد، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، منشورات مجلة علم التربية، العدد 14، مطبعة النجاح الجديدة - الدار البيضاء، الطبعة 1: 1427-2006.
- الجسار سلوى عبد الله، واقع تعلم القيم في التعليم المدرسي، المنتدى الثاني للمعلم.
- جميل حدادي: تدبير الحياة المدرسية، شبكة الألوكة، ط 1: 2015.
- الحق محمد أمين، القيم الإسلامية في التعليم وآثارها على المجتمع، مجلة دراسات، الجامعة الإسلامية العالمية شيتاغونغ.
- زيدان عبد الكريم، أصول الدعوة، مؤسسة الرسالة، ط 9، 2001م.
- شحاتة حسن والتجار زينب، مراجعة: حامد عمار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، عربي-إنجليزي-إنجليزي عربي، الطبعة الأولى 1424هـ/2003م، الدار المصرية اللبنانية.
- الصمدي خالد، القيم في المنظومة التربوية، منشورات المنظمة الإسلامية-إيسيسكو-، 1429هـ/2008م.
- الفتلاوي سهيلة محسن كاظم، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، الطبعة الأولى، 2010م.
- لجنة مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، الكتاب الأبيض، 1423هـ/2002م.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي: الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030.
- مديرية المناهج، مستجدات المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي (مواد اللغة العربية، واللغة الفرنسية، والرياضيات، والنشاط العلمي للسنتين الأولى والثانية)، غشت 2018م.
- مديرية المناهج، منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوص، يونيو 2016.
- مذكرة وزارة 101×16، الإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي للسنة الأولى من سلك البكالوريا، مادة التربية الإسلامية، 2016.
- مستجدات المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي (مواد اللغة العربية، واللغة الفرنسية، والرياضيات، والنشاط العلمي للسنتين الأولى والثانية)، مديرية المناهج، غشت 2018م.
- المعلوم لينا ماجد سليمان والعوامرة عبد السلام فهد نمر، دور رياض الأطفال في غرس قيم التربية الأخلاقية لدى أطفالها من وجهة نظر المعلمات والمديرين في محافظة عمان العاصمة، مجلة دراسات، العلوم التربوية.
- وزارة التربية الوطنية: دليل الحياة المدرسية، دجنبر 2019.
- وزارة التربية الوطنية، دليل الحياة المدرسية، غشت 2008، ص 17.
- وزارة التربية، المملكة المغربية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

معلم المستقبل

نظرة مختلفة لتعليم أكثر تقدماً وإنصافاً

د. حنان الراجي را

اللغة العربية وآدابها

ملخص:

الأهداف: تسليط الضوء على أهمية تكوين المدرس في عصر تكنولوجيا الاتصال، مع التركيز على تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة-التأكيد على أهمية التعليم عن بُعد في العملية التعليمية الحديثة-استعراض تحديات المعلم في تدريس المتعلمين في وضعيات خاصة-توضيح أهمية التكوين الشامل للمدرس من أجل تلبية احتياجات المتعلمين.

الإشكالية: كيف يمكن تكوين المعلمين بشكل فعال لتمكينهم من تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، خاصة في ظل التعليم عن بُعد، مع تكييف المناهج الدراسية وتعديل طرق التدريس بما يتناسب مع احتياجات هؤلاء المتعلمين؟

المنهجية: تعتمد المنهجية على مقارنة تحليلية تستعرض أهمية تكوين المعلم في سياق التربية الدامجة، مع التركيز على التعليم عن بُعد. كما يتم تحليل الصعوبات التي يواجهها المعلم في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، وكيفية تكييف المناهج وأساليب التدريس لتلبية احتياجات هؤلاء المتعلمين.

الخلاصة: يُبين المقال أهمية تكوين المعلمين بشكل شامل، لا سيما لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة في إطار التعليم عن بُعد. المعلمون بحاجة إلى تطوير مهاراتهم باستمرار وتكييف طرق التدريس في وضعيات مختلفة، لإقذارهم على التعامل مع التحديات المترتبة عن تطور النظام التعليمي واستخدام التكنولوجيا.

الكلمات المفتاحية: المعلم-التكوين- التربية الدامجة- التعليم عن بعد.

Abstract:

Objectives: Emphasize the importance of teacher training in the age of technology, focusing on teaching students with special needs-Highlight the role of distance learning in modern education-Examine the challenges teachers face when teaching learners in special situations-Stress the need for comprehensive teacher training to meet learners' diverse needs.

Problematic: How can teacher training be effectively implemented to teach students with special needs, especially in distance learning, while adapting curricula and teaching methods to their needs?

Methods: An analytical approach is used to explore the importance of teacher training in inclusive education and distance learning, examining the challenges teachers face and how to adjust curricula and teaching methods accordingly.

Conclusion: The article emphasizes the need for comprehensive teacher training for teaching students with special needs in distance learning. Teachers must adapt their methods to meet evolving educational needs and overcome technological challenges.

Keywords: Teacher, teacher training, inclusive education, distance education.

تقديم:

التعليم مفتاح رقي الشعوب. ولابد أن تجوئده سيؤتي أكله في مختلف مجالات الحياة. ولعل الحديث عن التعليم يوازيه تفكير في كل من له صلة بهذه العملية، من معلم ومتعلم وبيئة تعليمية ومنهاج. ولا مراء في أن موضوع التعليم يثير الكثير من الجدل، خاصة بعد التغييرات التي لم تلحق نظام التربية والتكوين فحسب، بل لحقت العالم بأسره بعد انتشار أمراض وأوبئة (الانفلونزا، كوفيد 19، جذري القردة..)، وكوارث طبيعية (زلازل، فيضانات..)، فرضت التفكير في التعليم بطريقة أخرى.⁽¹⁾

يظل المتعلم العنصر الأكثر أهمية في العملية التعليمية، لأنه الذي يتلقى المعرفة ويتطور من خلالها. ولعل الهدف الأسمى الذي يتوارى خلف هذه العملية هو جعل المتعلم على العموم، والمتعلم في وضعية إعاقة بشكل خاص، في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التكوينية. فهناك اختلافات بين الأطفال مختلفي الأعمار والمتساوي الأعمار، فالفرد لا يختلف عن الفرد الآخر من حيث السن أو الجنس فقط، بل هناك فروق من حيث الذكاء والشخصية،⁽²⁾ ويكون الرهان الأبرز هو فتح السبل أمام المتعلمين لصقل مهاراتهم، وتنمية ملكاتهم، ليكونوا منفتحين على التعلم مهما كانت الظروف. ويصيروا قادرين على النهوض بذواتهم وبمجتمعاتهم. فالإنسان، مهما بلغ من العمر، أو اختلف اتجاؤه، يبقى في بحث دائم عن المعرفة. فنحن نتعلم أن نكون أفرادا من الجنس البشري إذ نتعلم كيف نؤدي دورنا في الحياة الاجتماعية ونتعلم تحسين حياتنا، ونتعلم التفاعل مع الآخرين ونتعلم الاتجاهات والقيم، بل إننا نتعلم كيف نتعلم.⁽³⁾

غير أن هذا كله لا يبخس دور المعلم في هذه العملية، فهو الذي ينقل المعرفة إلى المتعلم ويحفزه على التعلم، ويدفعه للبحث، ويطور رغبته في اكتساب المعارف. لذلك، وهو لهذا كله يحمل على عاتقه مسؤولية عظيمة. فالمعلم الذي يخطط لدروسه أشبه بكاآب مبدع يبتكر مخططا واضعا نصب عينيه قراءة المتوقعين. ثم يعيد النظر فيه. وما يلبث أن يراجع إلى أن يرضى عنه. وعندما ينجزه، يعاود الكرة مع موضوع جديد، يطوره أكثر ويتطور معه.⁽⁴⁾

⁽¹⁾ إن التحدي الرئيس الذي يتوارى وروده في التقارير الدولية على سبيل التوصية هو الحرص على عدم إغلاق المدارس، لأن إبعاد التلاميذ عن المدرسة له أثر وخيم على مسارهم الدراسي وعلى نفسياتهم.

⁽²⁾ عبد العزيز صالح، وعبد المجيد عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، الجزء الأول، دار المعارف بمصر، الطبعة 10. 1969م، ص 132.

⁽³⁾ ناصف مصطفى، نظريات التعلم دراسة مقارنة، مجلة عالم المعرفة مراجعة عطية محمود هنا، ترجمة: على حسين حجاج، 1983م، ص 11.

⁽⁴⁾ عيسى داود أحمد، أصول التدريس "النظري والعملي" دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2014، ص 6.

وتأسيسا على السابق ذكره، نعترف بصعوبة دور المعلم الذي لا يكفي أن يضبط المعارف التي ينقلها للمتعلمين، إذ إن طريقة نقلها مهمة أيضا. بل إنها ما يجعل معاما يتميز عن آخر؛ بين المؤهل علميا وتربويا ومنهجيا للتدريس، وبين الذي لا يملك إلا المعرفة، وقد لا يتوقف في نقلها. ولذلك، فإن التدريس مهمة معقدة «لذلك شغل علماء النفس وبالأخص المعرفيون بدراسة تصرفات المعلمين الأكفاء، وتحليلها لتحديد معارفهم ومهاراتهم التي تجعل منهم معلمين خبراء.. وتدريب المعلمين المبتدئين من منظور معرفي»⁽⁵⁾.

المعلم هو المسؤول عن تسيير العملية التعليمية التعليمية وتيسيرها داخل القسم أو خارجه. لا يقتصر دوره على العملية التربوية فحسب، بل يتجاوزها إلى عمليات التنشئة الاجتماعية. ولذلك، يعد لزاما التفكير في تكوينه بما يناسب تغير المجتمعات، والتقدم التكنولوجي، والانفجار المعرفي.. التي فرضت كلها إعادة النظر في المناهج، وفي تكوين المعلمين وتدريبهم على كفايات حديثة تضع في اعتبارها تنوع أفهام المتعلمين وتفاوت قدراتهم الإدراكية والجسدية، واختلاف وضعياتهم الاجتماعية والنفسية. بغض النظر عن ضرورة أخذ الوضعية الحالية للتعليم بعين الاعتبار؛ إذ ازدادت الحاجة إلى معلم يتوفر على مهارات كافية للتفاعل مع المتعلمين عن بعد، والتعامل مع شبكة المعلومات الدولية. خاصة أن هذا التعليم أضحى هو تعليم المستقبل. إنه يقوم على فلسفة تؤكد حق الأفراد في الوصول إلى الفرص التعليمية المتاحة، وهو تعليم مفتوح للجميع⁽⁶⁾. ولهذا كله، يجب المراهنة على تكوين يضمن أداء أحسن لهذا النوع من التدريس⁽⁷⁾.

غير مستبعد أن يكون الفصل الدراسي فضاء متعلمين في وضعيات إعاقاة مختلفة (صم بكم- عي- إعاقاة جسدية..)، ويمكن أن يضم فضاء الفصل الافتراضي نفس المتعلمين. وذلك يفرض أن يكون المعلم على استعداد مختلف الممارسات التربوية التي يستلزمها منطق العمل الدامج. وذلك من منطق «أن العمل بفصل دراسي دامج لا يمكنه أن يستقيم بغير الرجوع إلى فهم معنى هذه التربية، وما يميزها عن أنماط أخرى من التربية»⁽⁸⁾. ولهذا، صارت الضرورة ملحة اليوم لتكوين مدرس قادر على تدريس مختلف الفئات، في مختلف الظروف. لا سيما مع تزايد إقبال هذه الفئة على المدرسة. إلا أن تقييم

⁽⁵⁾ نفسه، ص 6.

⁽⁶⁾ عبد الرؤوف عامر طارق، التعليم عن بعد والتعليم المفتوح، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ص 10.

⁽⁷⁾ المجلس الأعلى للتربية والتكوين، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، بشراكة مع منظمة اليونيسيف، التعليم في زمن كوفيد بالمغرب، تقرير موضوعاتي ملخص، 2021م، ص 18

⁽⁸⁾ وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مديرية المناهج، التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقاة، دليل المدرسين، 2019م، ص 10.

التعليم في زمن جائحة كوفيد أثبت بأن «الأساتذة غير متساوين، سواء تعلق الأمر بتملك الرقنيات أو معداتها».⁽⁹⁾ بل إن أغلبية الأساتذة لا تجيد «استعمال وسائل الإعلام والتواصل.. ويرتبط عدم الإلمام بتقنيات الإعلام والتواصل بتقدير الأساتذة لأثر التعلم عن بعد».⁽¹⁰⁾

1. واقع التعليم في المغرب وأفاقه،

من الثابت أن المعلم ركيزة رئيسة للنهوض بمستوى التعليم، وفهم المتعلم وسلوكه. فالسلوك الإنساني ترجمة للتعلمات التي تلقاها الإنسان ونماها. «ولكي ندرك إلى أي مدى يصل أثر التعلم على حياتنا تصور أنك.. وجدت أن كل ما تعلمته سابقا قد زال من الوجود وأنت رجعت القهقري إلى ما يسميه جون لوك ((John Locke بالصفحة البيضاء».⁽¹¹⁾ لقد صار الأداء الجيد للمعلم هدفا تشده المؤسسات التعليمية. فعلى الصعيد الوطني، وسعيا لبلورة مناهج تكوين «مُهنّنة» وضعت اللجان المختصة في فبراير 2012، تحت إشراف الوحدة المركزية لتكوين الأطر، قائمة كفايات مهنية للتأهيل المهني للأستاذ، وهي:

- تخطيط التعلمات باستثمار الوسائل البيداغوجية والديداكتيكية الملائمة.

- تدبير التعلمات باستحضار توجيهات المنهاج، وخصوصيات المادة.

- تقييم كفايات المتعلمين عبر تقويمات تواكب تدبير المدرس للتعلمات».⁽¹²⁾

وفي نفس الصدد، لابد أن يقر متتبع قضايا التعليم بأنه لم يرق إلى تطلعات المواطن المغربي رغم ما عرفه من إصلاحات. فالملاحظ تزايد نسب التوجه من التعليم العمومي إلى التعليم الخصوصي، إضافة إلى تراجع الترتيب الدولي لجودة التعليم في المغرب، وذلك حسب ما يصدره منتدى كافوس، حيث «جعلنا نحتل الرتبة 110، في الوقت الذي تحتل الصدارة العالمية دول مثل سنغفورة، وهونغ كونغ، وكوريا الجنوبية، وتايوان مع اليابان، لأنها اهتمت بالتكوين».⁽¹³⁾ وذلك يجعل المرء يفكر في ممكن الحل في تكوين المعلم في المغرب.

⁽⁹⁾ المجلس الأعلى للتربية والتكوين، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، بشراكة مع منظمة اليونسيف، التعليم في زمن كوفيد بالمغرب، ص 11.

⁽¹⁰⁾ نفسه، ص 81.

⁽¹¹⁾ ناصف مصطفى، مرجع سابق، ص 63.

⁽¹²⁾ تباري التباري، كفايات التأهيل المهني للمدرس (ة) بين المرجعيات النظرية والتطبيق وفق منهاج التأهيل المهني بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، الدار العالمية للكتاب، البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، 2016م، ص 4

⁽¹³⁾ عبيد سعيد، غياب التكوين من أكبر الجرائم في حق تاريخ التعليم في حق تاريخ التعليم الوطني، مقتطف من حوار في: جريدة المساء (المغرب)، العدد 4033، الثلاثاء 12/11/1902، الملف التربوي

يقود التفكير إلى الجزم بأن التكوين الجيد للمعلم لابد أن يؤدي أكله، فيؤثر على مردودية المدرسة، ويغير مفهوم المعلم المرتبط بتلقين المعرفة فقط. ومن ثم الانتقال إلى مفهوم أشمل، يكون فيه المعلم الموجه والمحفز والمشجع على التعلم، والمرشد، والمساعد على تنمية القدرات. والمعين على إعداد متعلم قادر على تحدي العقبات، ومواجهة التغيرات التي يعرفها العصر. إن إعداد المعلم تقنية ومفهوم شامل لأنظمة التربية وصناعة أولية للمعلم ليكون قادرا على مزاولة مهنة التعليم، وتقوم به مؤسسات تربوية متخصصة.⁽¹⁴⁾ ويكفي أن نتذكر أن الإغلاق المفاجئ للمدارس في زمن كورونا لم يترك أي مجال للأساتذة للإعداد والتكوين في استعمال وسائل التعليم عن بعد، وهو ما جعلهم يتساءلون عن مدى فعالية هذه الطرق الجديدة ونتائجها.⁽¹⁵⁾ بل إن الإحصائيات تؤكد أن تجربة التعليم عن بعد قبل الجائحة فقيرة، إذ إن 27.7% من المعلمين فقط خاضوا غمار هذه التجربة مرة واحدة. وأثبتت نسبة 64.36% من المواد التعليمية المقدمة عدم استفادة المعلمين الذين قدموها من أي تدريب.⁽¹⁶⁾

لقد صارت الضرورة ملحة للبحث عن نموذج تنموي يناسب انتظار المجتمع للنهوض بهذا القطاع الحيوي. ويقترح الباحث التربوي الأستاذ سعيد عبيد، في مقال بعنوان: "غياب التكوين من أكبر الجرائم في حق تاريخ التعليم الوطني" الاقتداء بالنموذج الاسويبي، المعروفة بإففاقها السخي على التعليم. فهذه الأخيرة «قد تصدرت لأتمة دول العالم في نتائج قياسات "بيزا" (PISA) (البرنامج الدولي لتقييم الطلبة) و"تيمس" (TIMSS) اتجاهات الدراسة العالية للرياضيات والعلوم، وهما القياسان الأشهران عالميا على الإطلاق في تناول جودة برامج ومناهج ومخرجات التعليم في كافة دول العالم».⁽¹⁷⁾

لا يخفى على متابع لتطور منظومة التكوين ببلادنا ما شهدته من تحولات يسهما هاجس المهنة، والرغبة في إعادة بناء هذه المنظومة على أمل أن ترسم ملامح مدرس جديد. وسيقود هذا الوضع الجديد إلى تنامي الشعور لدى مختلف الفاعلين بأن المدرس هو حجر الزاوية في تفعيل المشروع التربوي وتحقيق الغايات التي ينشدها. ومن ثم تزايد الانشغال بمشكل كفايات المدرس وخبراته. وبات الاهتمام منصبا حول أنجع السبل لتحقيق ذلك.⁽¹⁸⁾ فما عساه سيكون انتظارنا في المستقبل القريب حتى لا

⁽¹⁴⁾ عيسى داود أحمد، مرجع سابق، ص 412

⁽¹⁵⁾ المجلس الأعلى للتربية والتكوين، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، بشراكة مع منظمة اليونسيف، التعليم في زمن كوفيد بالمغرب، ص 11

⁽¹⁶⁾ Selwa El Firdoussi & al, Assessing Distance Learning in Higher Education during the COVID-19 Pandemic, retrieved from <https://2u.pw/pXuywO63>

⁽¹⁷⁾ عبيد سعيد، مرجع سابق.

⁽¹⁸⁾ تباري التباري، مرجع سابق، ص 3.

نقول البعيد، من أطر غير مؤهلة البتة، ولم تخضع لأي تكوين أساس.⁽¹⁹⁾ وفي السياق نفسه، هل يمكن أن يرتقي التكوين في المغرب إلى مستوى أفضل، فيشمل مصوغات تركز على تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، وعلى فهم التربية الدامجة، وتجربة التعليم عن بعد، واعتماد مختلف الوسائل التكنولوجية في تقديم الدروس؟

لا محيد عن تكوين المعلم وإمداده بالمعارف النظرية والعلمية، لتطوير معارفه، وإقداره على مواكبة التغييرات التي يعرفها هذا القطاع. فالتكوين مدخل رئيس لإصلاح المنظومة التربوية. بل إنه يمكن المعلم من التفاعل مع معطيات العصر، لأن عمليتي التعلم والتعليم عنصران رئيسان في إحداث هذا التطور. ونظرا لما يمثله المعلم في النظام التربوي، فإن أهم الدعائم التي تركز عليها فلسفة التربية تكمن في تهئية المعلمين، وإعدادهم وتطويرهم بصورة مستمرة لتلبية حاجات المجتمع الضرورية، والارتقاء بالمستوى التعليمي.⁽²⁰⁾

وإذا كان من اللازم تحضير المنظومة التربوية لمواجهة الأزمات والحالات الطارئة، وأن يكون هناك مخطط للتخصيص للطوارئ في مجال التربية⁽²¹⁾، فإن أهمية هذا كله تزداد حين يتعلق الأمر بتدريس فئات مختلفة في ظروف استثنائية. وذلك في فصول اقتراضية، أو بالجمع بين الفصل الحضوري والفصل الافتراضي. ومجمل القول إن التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة مختلف، ويستدعي تكويننا يجعل هذه الفئة تندمج بشكل إيجابي في المجتمع.

2. رؤية جديدة لعمليتي التكوين والتدريس،

لابد أن يمارس المتعلمون من ذوي الاحتياجات الخاصة حقهم في التعلم. رغم وجود عوائق تحول دون ولوج جميع الأطفال في هذه الوضعية، وذلك ما يحبط أي أمل في الحد من ظاهرة الانقطاع المبكر. فقد «ظلت فئات الأطفال في وضعية خاصة، وعلى رأسهم الأطفال في وضعية إعاقة، منذ زمن طويل لا يستفيدون من حقهم في التمدرس، وإن أتيحت لبعضهم فرصة التمدرس، فهم لا يستفيدون

⁽¹⁹⁾ عبيد سعيد، مرجع سابق.

⁽²⁰⁾ صلاح حنفي محمود خالد، أدوار المعلم المستقبلية في ضوء متطلبات عصر اقتصاد المعرفة -دراسة تحليلية- دراسات في علوم التربية، المجلد الثاني، العدد 2، جويلية 2017م، ص 86.

⁽²¹⁾ المجلس الأعلى للتربية والتكوين، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، بشراكة مع منظمة اليونسيف، التعليم في زمن كوفيد بالمغرب، ص 18.

منها مع نظرائهم الموجودين في فصول دراسية تعتبر "عادية".⁽²²⁾ فما بالك بوضعية هؤلاء المتعلمين في ظل التحديات الناتجة عن عدم الجاهزية، ومحدودية الإمكانيات، وانعدام التكوين المناسب. مع أن الدستور المغربي ينص على منح جميع المواطنين تعليماً ذا جودة، وتمتيع ذوي الاحتياجات الخاصة بالحريات والحقوق التي من بينها الحق في التعليم. والذي تنص عليه المعاهدات الدولية التي يلتزم بها المغرب؛ فقد عملت المملكة منذ توقيعها على العهود والمواثيق والاتفاقيات الدولية الصادرة في مجال حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة وخاصة الأطفال، على بلورة سياسات مندمجة ومتعددة الأبعاد من أجل ترجمة هذه الحقوق إلى برامج سياسية، اجتماعية واقتصادية، وتربوية.⁽²³⁾

ولكن، لا شك أن تعليم هذه الفئة لن يكون سهلاً؛ فهي تعرف صعوبات شتى؛ حيث تجد في بداية الاحتكاك بعالم التربية والتعليم أحكاماً مسبقة وصوراً نمطية تبعدها عن التصنيف ضمن الاختلاف الإنساني. وتكون المشاكل أدهى حين تجد نفسها وسط تعليم بعيد عن الفضاء الذي ألفتته. وفي احتكاك مع وسائل تكنولوجيا حديثة قد لا يكون لها علم بتقنياتها. فهذا النمط من التعلم يفرض اعتماد أحدث تقنيات التواصل عبر الانترنيت، ويختلف كثيراً عن التعليم التقليدي.⁽²⁴⁾

لا بد أن يصادف المعلم في سنوات عمله حالة من هؤلاء، فيجد نفسه أمام خيارين لا ثالث لهما، إما تجاهل هذه الحالة والاشتغال مع الفئات التي اعتاد العمل معها، أو البحث عن السبل التي تسهل أمامه التواصل معها. ولكن الأمر يزداد صعوبة حين يكون المعلم مطالباً بالتعامل مع هذه الفئة ليس داخل المؤسسة التعليمية، بل عن بعد. إن التعامل مع الطفل في وضعية عادية، ليس كالتعامل مع الطفل في وضعية إعاقة. إن الاشتغال في قسم دامج، يفرض على المدرس تغيير أنموذج العمل Paradigme، من أنموذج يقوم على التوحيد، إلى أنموذج مختلف يرنو إلى تمكين كل متعلم من استثمار أقصى إمكانياته.

تندرج فئة المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن الأطفال ذوي الصعوبات في التعلم. ويتصف هؤلاء «ببعض الخصائص السلوكية والتي تمثل انحرافاً عن معايير السلوك السوي للأطفال

⁽²²⁾ مديرية المناهج وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي.. التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، مرجع سابق. ص 10.

⁽²³⁾ وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مديرية المناهج، الإطار المرجعي للهندسة المنهجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة "أقسام التربية الدامجة"، منشورات وزارة التربية الوطنية. مطبعة بني ازناسن، الطبعة الأولى، دجنبر 2017م، ص 7.

⁽²⁴⁾ Selwa El Firdoussi & al, op.cit

العاديين ممن هم في مثل سنهم، وتلك الخصائص تتوافر وتنتشر بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ويظهر تأثيرها واضحا على مستوى تقدم الطفل في المدرسة»⁽²⁵⁾. أما عندما يتعلق الأمر بتقديم الدروس عن بعد، فلا يمكن أن يتفاهل المرء، خاصة حين يجد متعلمين غير قادرين على مواكبة الحصص لاعتبارات عدة، والأمر لا يخص فقط ذوي الاحتياجات الخاصة، بل يتعلق أيضا بالمتعلمين في وضعية عادية.

حري بنا الإقرار بعد ما سبق بأنه لا مفر للمعلم من تكوين خاص، يخول له التعامل مع هذه الفئة، ويسهل فهم احتياجاتها، والعمل على الفوارق الفردية داخل القسم وخارجه. فإن «العمل في قسم دامج يستلزم تأهيلا نظريا ومنهجيا وعمليا حول التربية الدامجة وإجراءات تطبيقها»⁽²⁶⁾ وتزداد أهمية هذا التأهيل حين يتعلق الأمر بالتعليم في قسم افتراضي. خاصة أن التعليم عن بعد يخدم ما جاءت به المقاربة بالكفايات وعلى رأسها الكفاية التكنولوجية، التي يجد المعلم نفسه مجبرا على التركيز على بنائها مع متعلميه اليوم، أكثر من أي وقت مضى. بغض النظر عن كون الإصلاح الحالي ملزما بالعمل على تحسين مكتسبات المتعلمين وتعلماتهم في إطار التعليم عن بعد، باعتباره وسيلة تعزز التعليم الحضوري وتكمله، وتعد بديلا له في ظروف مختلفة⁽²⁷⁾.

ورغم كبر طموح الانتقال من القسم المدمج إلى المدرسة الدامجة، لابد من الاعتراف بأن الكثير من الأسئلة المعلقة تحوم حول هذا الهدف المنشود، خاصة حين يصطدم هذا الأخير بواقع انعدام الولوجيات الخاصة بهذه الفئة، وقصور النصوص التنظيمية في تغطية حاجات جميع فئات الأطفال، وجود التنظيمات والتصورات التربوية، وعجزها عن التخطيط للأنشطة التربوية بما يراعي متطلبات هذه الفئة.. وذلك بغض النظر عن كون المدرس الذي يجد نفسه في قسم مكتظ، يكون عاجزا عن فهم الحالات التي تستدعي اهتماما خاصا. وبالخصوص حين تكون هناك مسافة بين المعلم ومتعلميه، ولا تكون لهؤلاء المتعلمين دراية سابقة بكيفية بناء تعلمات ذاتية.

⁽²⁵⁾ مزرارة نعيمة، دراسة مقارنة لبعض الخصائص السلوكية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في مرحلة التعليم الابتدائي، دراسات في علوم التربية، المجلد الثاني، العدد 2، جويلية 2017م ص 43.

⁽²⁶⁾ مديرية المناهج وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي.. التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، مرجع سابق. ص 5.

⁽²⁷⁾ المجلس الأعلى للتربية والتكوين، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، بشراكة مع منظمة اليونسيف، التعليم في زمن كوفيد بالمغرب، ص 18.

ولا شك أن الأمر يكون أدهى في الحالة التي لا يتلقى فيها المعلم تكويناً قبل التدريس في قسم دامج. ولذلك، يتعين إدماج قضايا تربية وتعليم الأشخاص في وضعية إعاقة في جميع الخطط الإنمائية العامة، والبرامج الحكومية والتدابير المرتبطة بها، بشكل يستجيب لمبادئ التربية الدامجة. وبالنظر للبعد النسقي للتربية الدامجة، وما تقتضيه من مقاربة شمولية ومنهجية، تأخذ بعين الاعتبار ضرورة رفع كل المعوقات التي تحول دون ولوج التعليم.⁽²⁸⁾

لا مشاحة في القول بأنه من خلال تعامل المدرس مع هذه الفئة -خاصة في فصل دراسي يضم خليطاً غير منسجم من المتعلمين- يجد نفسه مضطراً إلى «توسيع الخبرة المهنية في مجال التعامل مع فئات الأطفال في وضعية صعبة، أو ذوي الاحتياجات الخاصة، عبر القراءات الخاصة والتكوين الذاتي، وحضور التكوينات المنظمة في الموضوع من طرف الجهات المعنية».⁽²⁹⁾ ولكن ذلك كله لن يكون كافياً للتعامل مع هؤلاء الأطفال، ولا لتشجيعهم على الالتحاق بالفصول الدراسية، خاصة منها الافتراضية التي تكون فيها المادة العلمية «مكتوبة أو مسجلة على شرائط مسموعة أو مرئية»⁽³⁰⁾، وتكون فيها العلاقة بين طرفي العملية التعليمية التعلمية غير مباشرة.

وكما سبقت الإشارة إلى ذلك، فالمدرس يشكل «العنصر البارز في إنجاح مشروع التربية الدامجة. فهو الخيط الناظم لمتختلف التدخلات والمبادرات التي تنجز لفائدة جميع الأطفال المتواجدين في فصل دراسي.. إنه المنفذ لبرنامج العمل، والفاعل المتواصل بكيفية مباشرة ومنظمة مع الأطفال، والمشرف على تربيتهم»⁽³¹⁾. ولهذا، يجب أن يحظى بتكوين شامل وكاف، قبل ولوجه الحياة العملية. لا سيما حين يتعلق الأمر باحتمال تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة الذين لا تكاد أي مؤسسة تعليمية تخلو منهم اليوم. والذين لهم نفس الحق في الاستفادة من حصص التعلم عن بعد، سواء كانت رئيسة أو تكميلية.

يشكل تأهيل المعلم القادر على التعامل مع الأطفال بلغة الإشارة، ولغة الشفاه، وأبجدية الأصابع، واستخدام الوسائل التكنولوجية التي تعتمد التواصل بالصورة تحدياً كبيراً للجهات المعنية. وذلك في حالة الأطفال الصم والبكم، على سبيل المثال. فالتكوين المسبق كفيلاً يجعل المعلم ملماً بالأدوار والمهام

⁽²⁸⁾ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، رأي المجلس في موضوع: تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة نحو تربية دامجة، منصفة وناجعة رأي رقم 2019/4، يونيو 2019 م، ص 15.

⁽²⁹⁾ وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مديرية المناهج، التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، دليل المدرسين، ص 13.

⁽³⁰⁾ الرؤوف عامر طارق، مرجع سابق، ص 11.

⁽³¹⁾ نفسه ص 29

التربوية المنتظرة من مدرس الدمج المدرسي، وجعله على وعي كامل بالمواقف والاتجاهات التي ينبغي أن يكون المدرس مدركا لها. فالاشتغال في مجال التربية الدامجة لا يخلو من صعوبات أبرزها الاهتمام بجميع فئات المتعلمين على اختلافاتهم، والانتقال من وظيفة المدرس النمطية التي يغلب عليها التلقين، إلى الاضطلاع بدور الوساطة البشرية، والمساعدة على اكتساب المعارف وفهمها وتوظيفها. بالإضافة إلى جعل التلميذ مدمجا في فضاء المؤسسة اجتماعيا، وليس فقط جسديا، ومنفتحا كذلك على الوسائل التكنولوجية المختلفة.

سواء تعلق الأمر بالادماج أو الدمج، فكلاهما يروم نقل ذوي الاحتياجات الخاصة إلى فضاء المدرسة، في ظروف ملائمة، للاستفادة من حقهم الكامل في التمدريس. فيكون «للإدماج (mainstreaming) وجهان رئيسيان: الإدماج الجسدي، ويعني تواجد التلامذة في وضعية إعاقة وباقي التلامذة في نفس الأماكن، والإدماج الاجتماعي، يعني أن التلامذة في وضعية إعاقة يشاركون في نفس التفاعلات التي يشارك فيها التلامذة الآخرون».⁽³²⁾

وهذا يفرض تأهيل المعلمين وتكوينهم ليصيروا قادرين على جعل القسم، سواء كان حضوريا أو افتراضيا، فضاء يجد فيه المتعلم مكانا وجدانيا ومعرفيا واجتماعيا. بمد المعلم بمهارات يطورها خلال ممارسته المهنية. من خلال تنويع أنماط التكوين وأنشطته، من أنشطة عملية إلى محاضرات وندوات، وعروض، وورشات عمل، وعمل بالمجموعات، وبرامج تفاعلية، وتدريبات وغيرها.. ومن بين الأهداف التي يجب الانطلاق منها في مرحلة تكوين المعلم:

- تدريبه على العمل التربوي المتمركز حول المتعلم، حيث يأخذ بعين الاعتبار طبيعة جميع المتعلمين وحاجاتهم داخل الفصل الدراسي.

- تأهيله لتكييف المحتويات الدراسية وطرائق الاشتغال بما يناسب الفروق الفردية بين المتعلمين. وبما يناسب بعض الظروف الاستثنائية.

⁽³²⁾ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، والهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، بشراكة مع اليونسيف، تقييم نموذج تربية الأطفال في وضعية إعاقة في المغرب نحو تربية دامجة، 2019م، ص 7.

- الاشتغال على تكييف الامتحانات وفروض المراقبة المستمرة، حسب الصيغة التي تتحدد بتحويل الأسئلة المفتوحة للاختبار الأصلي الذي سيتم اعتماده، والمستند إلى الإطار المرجعي، إلى وضعيات اختبارية مغلقة أو شبه مغلقة.⁽³³⁾

- إقداره على تشخيص وضعيات المتعلمين، لاستعمال المرونة في التخطيط والتواصل، وتعزيز ثقة المتعلمين في أنفسهم.

- إكسابه طرق العمل داخل فضاء الفصل في جو يسوده التعاون وتقاسم الأدوار. إضافة إلى التركيز على اعتماد التعليم عن بعد مكملاً للتعليم الحضوري.

- تمكينه من استعمال الوسائل التكنولوجية. كونها أكثر مناسبة لتقديم الدروس.

إن كل ما أشرنا إليه يندرج ضمن مرحلة إعداد المعلم، وما إعداده في حقيقة الأمر إلا إعداد للتدريس. فجودة أي عملية تعليمية ترتبط بجودة إعداد المعلم. ولذلك، فإن كفاية أي مؤسسة تعليمية، وجودة ما تقدمه يقاس بكفاية أعضاء هيئة التدريس. وهي كفاية لا تقاس فقط بما لديهم من علم ومعرفة في تخصصهم، وإنما تقاس بكفاية تدريسهم وبما يمتلكونه من مداخل وطرق وأساليب وفنيات واستراتيجيات ووسائل تدريسية.⁽³⁴⁾ ناهيك عن قدرتهم على التأقلم السريع مع جميع التغيرات التي يعرفها هذا القطاع.

تزداد قيمة إعداد المعلم حين يتعلق الأمر باكتساب الممارسات التربوية الدامجة. ويلزم هذا توفر المدرس على ملمح (profil) يتكون من كفايات، تؤهله لتولي دور القائد في قسم تختلف حاجاته. ويمكنه كل تكوين يتلقاه من «آليات التفريق (Différenciation)، والتفريد (Individualisation)، والتعاون (Coopération) والمساعدة (Aide)، والتوجيه (Orientation)، وهي جميعاً آليات تتطلبها نظام الاشتغال في التربية الدامجة.»⁽³⁵⁾

وإذا تحقق ذلك، يجد المتعلم نفسه أمام أستاذ مكوّن تكويناً يجعله يوقن بأن المتعلمين متساوون في حق التعلم، ولكنهم مختلفون من حيث تلقي هذا التعلم. فحتى المتعلمون في وضعية عادية، لا يمكن

⁽³³⁾ وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. مذكرة 088 18X. تكييف اختبارات امتحانات نيل شهادة البكالوريا لفائدة المترشحين في وضعية إعاقة، 23 مايو، 2018.

⁽³⁴⁾ كامل حسن الناقة محمود، معايير جودة الأصالة والمعاصرة للتدريس. مجلة: العربية للناطقين بغيرها العدد الرابع، معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، السودان، 2007م، ص 204.

⁽³⁵⁾ وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مديرية المناهج، التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، دليل المدرسين، ص 31.

الجزم بأنهم سيحققون نتائج مرضية في النهاية. فحين ننطلق من فرضية كون توفر الشروط المادية والمعنوية لأي تلميذ كفيلة بجعله يتفوق في دراسته، سيجعلنا هذا نعترف بأن «هذه الفرضية غير صحيحة بالنسبة لجميع التلاميذ، وبالتالي لا يمكن تعميمها، أي لا يمكن توقع حدوثها عند كل تلميذ توفرت له الشروط المادية والمعنوية.»⁽³⁶⁾ وهذا ما سيدفع المعلم إلى إبعاد أي تخوف من التعامل مع هذه الفئة، ومن مواجهة احتمال الفشل في تدريسها، وإيصال التعلمات إليها بالطريقة الملائمة.

لعل الدور المنوط بأستاذ التربية الدامجة، هو أخذ فلسفة التربية الدامجة بعين الاعتبار. تلك الرامية إلى احتضان جميع المتعلمين والعمل على الرقي بتعلماتهم. وهذا يستدعي توفره على كفايات، نلخصها في الشكل أسفله:



وبطبيعة الحال، لا تختلف هذه الكفايات انتقالاتا من التعليم الحصري إلى التعليم عن بعد. وربما تقود المدرس إلى تغيير طريقة عمله، وإعادة النظر في أدق تفاصيل العملية التعليمية التعلمية. فقد جرت العادة عند الأغلبية من المدرسين بأن يتم تقديم المحتوى الدراسي بالطريقة نفسها، وبأن يطبقوا نمط التقويم عينه. مغفلين تفاوت أفهام المتعلمين وقدراتهم. وغير مدركين بأن ظروف العملية التعليمية تختلف بمرور الزمن وتغير الأوضاع.

خاتمة:

تستند العملية التربوية في تحقيق أهدافها استنادا على المعلم. إنه محور العملية التربوية، والركيزة الأهم للنهوض بمستوى التعليم، وبلوغ غايات العملية التعليمية، لتحقيق الهدف الأسمى وهو تطوير المجتمع وبناءؤه. ويتوقف كل ذلك على مدى اتقان المعلم لدوره التعليمي والتربوي، وعلى أدائه الجيد.

⁽³⁶⁾النوري ميلود، أسس التكوين التربوي سلسلة كتاب المدرس 1، مطابع الرباط نت، 2016م، ص11

ولا يمكن أن يكون لهذين العنصرين وجود دون تكوين مناسب للمعلم. وقد صار التكوين أهم في الآونة الأخيرة نظرا للتقدم التكنولوجي السريع. والتغيرات التي أعقبت انتشار كورونا بالخصوص، والخوف من كوارث طبيعية أو جائحات تعيد السيناريو ذاته، وتؤثر على التحصيل الدراسي.⁽³⁷⁾

إن التكوين قبل ولوج العمل ضرورة ملحة في شتى الوظائف، ولا ريب أنه بالنسبة لمهنة التعليم أكثر ضرورة وإلحاحا. فهذه المهنة من أشق المهن وأصعبها، كونها تبني العقول، وتهيئ البشر. ولهذا أضحى دور المعلم اليوم غير مرتبط بنقل المعرفة من الكتب الدراسية إلى أذهان المتعلمين وحسب، بل صار مرتبطا بتحفيزهم وتشجيعهم وتوجيههم وتوفير خدمات تعليمية لهم، باعتباره مربيا ومصدرا رئيسا للثقافة العامة والعلمية.

⁽³⁷⁾ المجلس الأعلى للتربية والتكوين، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، بشراكة مع منظمة اليونسيف، التعليم في زمن كوفيد بالمغرب، ص18.

بيبلوغرافيا

الكتب:

- النوري ميلود، أسس التكوين التربوي سلسلة كتاب المدرس 1، مطابع الرباط نت، 2016م.
- عبد الرؤوف عامر طارق، التعليم عن بعد والتعليم المفتوح. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- عبد العزيز صالح وعبد المجيد عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، الجزء الأول، دار المعارف بمصر، الطبعة 10، 1969م.
- صلاح حنفي محمود خالد، أدوار المعلم المستقبلية في ضوء متطلبات عصر اقتصاد المعرفة -دراسة تحليلية- دراسات في علوم التربية، المجلد الثاني، العدد 2، جويلية 2017م.
- عيسى داود أحمد، أصول التدريس "النظري والعملية" دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2014م.
- كامل حسن الناقة محمود، معايير جودة الأصالة والمعاصرة للتدريس. مجلة: العربية للناطقين بغيرها العدد الرابع، معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، السودان، 2007م.
- مزارعة نعيمة، دراسة مقارنة لبعض الخصائص السلوكية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في مرحلة التعليم الابتدائي، دراسات في علوم التربية، المجلد الثاني، العدد 2، جويلية 2017م.
- ناصف مصطفى، نظريات التعلم دراسة مقارنة، مجلة عالم المعرفة مراجعة عطية محمود هنا، ترجمة: على حسين مجاج. 1983م.
- نباري التباري، كفايات التأهيل المهني للمدرس(ة) بين المرجعيات النظرية والتطبيق وفق منهاج التأهيل المهني بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، الدار العالمية للكتاب، البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، 2016م.

منشورات وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة:

- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مديرية المناهج، الإطار المرجعي للهندسة المنهجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة "أقسام التربية الداعمة"، منشورات وزارة التربية الوطنية. مطبعة بني ازناسن، الطبعة الأولى، دجنبر 2017م.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. مذكرة 088 18X، تكييف اختبارات امتحانات نيل شهادة البكالوريا لفائدة المترشحين في وضعية إعاقة، 23 مايو، 2018م.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مديرية المناهج، التربية الداعمة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، دليل مديري المؤسسات التعليمية، 2019م.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مديرية المناهج، التربية الداعمة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، دليل المدرسين، 2019م.

منشورات المجلس الأعلى للتربية والتكوين:

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، رأي المجلس في موضوع: تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة نحو تربية دامجية، منصقة وناجعة رأي رقم 4/2019، يونيو 2019 م
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، والهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، بشراكة مع اليونيسيف، تقييم نموذج تربية الأطفال في وضعية إعاقة في المغرب نحو تربية دامجية، 2019 م.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، بشراكة مع منظمة اليونيسيف، التعليم في زمن كوفيد بالمغرب، تقرير موضوعاتي ملخص، 2021 م.

المقالات:

- عبيد سعيد، غياب التكوين من أكبر الجرائم في حق تاريخ التعليم في حق تاريخ التعليم الوطني، مقتطف من حوار في: جريدة المساء (المغرب)، العدد 4033، الثلاثاء 12/11/1902، الملف التربوي.
- Selwa El Firdoussi & al, Assessing Distance Learning in Higher Education during the COVID-19 Pandemic, First published: 30 December 2020, retrieved from : <https://2u.pw/pXuywO63>

أدوار المدرس في زمن الذكاء الاصطناعي

د. برحيلي عبد النبي

علوم الاقتصاد والتدبير
أكاديمية الشرق، مديرية تاوريرت

ملخص:

الأهداف: هذه المقالة تحاول سبر أغوار تأثير الذكاء الاصطناعي على قطاع التعليم، وعلى وجه الخصوص الأدوار والمهام الجديدة المطلوب من المدرس أن يلعبها في العملية التعليمية-التعليمية ليواكب مستجدات عصره.

الإشكالية: بعد أن أصبح الذكاء الاصطناعي واقع لا مفر في جميع مناحي الحياة، وبدأ يتسلل إلى الحجرات الدراسية، فإن مشكلة الدراسة تتبلور حول التساؤل التالي: ما تأثير استخدام الذكاء الاصطناعي على أدوار ومهام المدرس؟

المنهجية: بغية التمكن من الإجابة على إشكالية هذه الدراسة، تم الاعتماد بشكل أساسي على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك بالاستناد إلى مراجع وتقارير ومجلات متخصصة في مجال الذكاء الاصطناعي والتعليم. الخلاصة: على المدرس تطويع الذكاء الاصطناعي، وترويضه وجعله مساعداً له، يخدم أهدافه ويسهل من عمله، بغية تحسين جودة التعليم والرفع من مردوديتها وجعلها أكثر فعالية، رغم كل التحديات التي تفرضها عليه.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي في التعليم، أدوار المدرس، الجودة، الفرص، التحديات

Abstract :

Objectives: This article explores the impact of artificial intelligence on the education sector, particularly focusing on the new roles that teachers need to adopt.

Problem: With AI becoming an unavoidable reality in all aspects of life. the central question is: What is the impact of using AI on the roles and tasks of teachers?

Methods: To address this question, the study employed a descriptive analytical method, relying on references, reports, and specialized journals in the fields of AI and education.

Conclusions: the teachers should adapt, tame, and leverage AI as an assistant that serves their objectives and facilitates their work, despite the challenges.

Keywords: AI in education, teacher roles, quality, opportunities, challenges.

تقديم:

لا يختلف اثنان على أننا أصبحنا اليوم نعيش في عالم سمته الأساسية والأبرز هي التطور التكنولوجي الهائل الذي أضحي يلامس جميع مناحي حياتنا اليومية، ولعل من أبرز مظاهره هو الذكاء الاصطناعي، الذي انتشر كالنار في الهشيم، في مختلف القطاعات. ولم يكن قطاع التربية والتعليم استثناء

لهذا التطور، حيث ما فتى الذكاء الاصطناعي يقدم أدوات وتقنيات مبتكرة ترقى بجودة التعليم وتفتح أفاقاً واسعة من إمكانيات التعلم، فبعد ظهور الأنترنت ومعهما محركات البحث، أصبحت المعرفة متاحة للجميع وبكثرة، ما جعل المتعلم لا يعرف ما يختار بالضبط.

أما الذكاء الاصطناعي فميزته أنه يعطيك فقط المعلومات التي تحتاج إليها لأنه بكل بساطة يفهم السياق الذي تريد من خلاله هذه المعلومات، ما أدهش الجميع بقدرته الهائلة على التكيف مع مختلف السياقات التعليمية. في الآونة الأخيرة، جادل العديد من الأشخاص والمنظمات بما في ذلك بعض الجامعات الرائدة في العالم بأن الجني قد خرج من القمقم وأن أدوات مثل ChatGPT موجودة لتبقى ويمكن استخدامها بشكل منتج في البيئات التعليمية.⁽¹⁾ وهذا ما يدفعنا إلى طرح عدة تساؤلات مثل ما هو الذكاء الاصطناعي في التعليم؟ ما دور المدرس في عصر تتسارع فيه تقنيات الذكاء الاصطناعي؟ ماهي فرص وتحديات الذكاء الاصطناعي في التعليم؟

1. تعريف الذكاء الاصطناعي

الذكاء الاصطناعي بصفة عامة هو علم حديث نسبياً من علوم الحاسب، يهدف إلى ابتكار واستحداث أنظمة الحاسوب الذكية، التي تحاكي أسلوب الذكاء الإنساني نفسه؛ لتتمكن تلك الأنظمة من أداء المهام بدلا من الإنسان، ومحاكاة وظائفه، فالذكاء الاصطناعي علم من علوم الحاسبات، يرتبط بأنظمة الحاسوب التي تمتلك الخصائص المرتبطة بالذكاء، واتخاذ القرار ومشابهة السلوك الإنساني في بعض المجالات المختلفة.⁽²⁾ إذن انطلاقاً من هذا التعريف نستشف سبب غزو هذه الآلات لحياة الإنسان وهو أنها تستطيع القيام بالمهام الموكولة إليها ببراعة وإتقان قد تتفوق فيها على البشر، وذلك نظراً لأنها أصبحت تتوفر على قواعد بيانات ضخمة من خلالها تدرس جميع الاحتمالات المطلوبة بواسطة خوارزميات متطورة لاختيار الحل المناسب انطلاقاً من السياق.

فالحاجة أم الاختراع وحاجة الإنسان دائماً عبر تاريخ التقدم الصناعي والتكنولوجي هي جعل حياته أسهل من خلال حل جميع المشاكل التي تعترضه، حيث قدم لنا الذكاء الاصطناعي حلول مبتكرة سهلت على البشرية الكثير من العقبات أمام التقدم والازدهار. وفي الميدان التعليمي، يتم توظيف الذكاء الاصطناعي داخل المؤسسات التعليمية بهدف إيجاد أدوات وأساليب حديثة تواكب التطورات

⁽¹⁾ اليونيسكو، إرشادات استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعلم والبحث، فرنسا، 2024، ص 28.

⁽²⁾ الغامدي، محمد بن فوزي، الذكاء الاصطناعي في التعليم، مكتبة الملك فهد الوطنية، الدمام، المملكة العربية السعودية، الطبعة 1،

1445 هـ، ص 14.

العالمية في مجال التعليم، ومن خلالها يتم دعم عملية التعليم والتعلم.⁽³⁾ هذا التعريف يضعنا أمام فهم لدوره كوسيلة تتطور بشكل مستمر وتتيح حلولاً غير مسبقة قابلة للتطبيق في المجال التربوي عن طريق خلق بيئة تعليمية تعمية تدعم وتساند المدرس لكي يحصل على أفضل النتائج، من خلال ترشيد الجهد والوقت عبر جعل بعض المهام الروتينية تلقائية وأتوماتيكية مثل التصحيح، حيث أن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي عدداً كبيراً من الخصائص التي تحاكي قدرات البشر أو قد تفوقها.

وبواسطتها يمكن أن يتولى العديد من المهام المختلفة، من هنا يظهر جلياً أن هذه التطبيقات لا تقتصر على كونها تقنية مثل باقي الموارد الرقمية السابقة، بل أصبحت بمثابة مساعد افتراضي فعال، نظراً لقدراته الهائلة، وهذا ما يمنحنا فرصة سانحة للزيادة في فعالية التعليم وجودته، أما المتعلم فتمنحه فرصة للتفاعل مع مصدر هائل للمعرفة والتعلم بطريقة مختلفة، حيث أن هذه التقنيات تضيي الكثير من المتعة والتجديد للحصص الدراسية، وتقضي على الملل والتدريس الروتيني.⁽⁴⁾

ولكن هل فعلاً المدرس معني بالذكاء الاصطناعي؟ يتفق الجميع أنه من أسمى أدوار ووظائف المدرس هي إعداد الأجيال الصاعدة للمستقبل، وعن أي مستقبل سنتكلم بدون تكنولوجيا التي ما فتئت تبهرننا كل مرة باختراع جديد ولعل آخرها تطور الذكاء الاصطناعي بشكل أدهش الجميع. فكيف ستساير هذه الأجيال متطلبات المستقبل وهي لم تتعرف على أدواته ومهاراته بشكل منهجي في المدرسة، ما يضمن لهم الاستعمال الصحيح والأخلاقي لهذه التكنولوجيا، ومن هنا يبرز لنا دور المدرس المحوري في إمداد الناشئة بما تحتاجه لكي تقتحم عوالم المستقبل بكل ثقة وحماس، وذلك بغية التحقيق الأمثل للنتائج المرجوة من تعليمنا، ما يسهم في إعداد نظام تعليمي متطور يتماشى مع متطلبات العصر الرقمي، إذن يا ترى ماهي أبرز أدوار المدرس الجديدة؟

2. أدوار المدرس في عصر الذكاء الاصطناعي.

- الذكاء الاصطناعي كمكون من مكونات الثقافة الرقمية.

أكد ستيوارت ج. راسل أنّ الذكاء الاصطناعي التوليدي قادر على توفير محتويات، وعلى محاورة المتعلمين، وعلى أن يكون مساعداً ممتازاً للمدرسين، شرط أن تتم السيطرة عليه وتأطيره.⁽⁵⁾

⁽³⁾ الغامدي، محمد بن فوزي، الذكاء الاصطناعي في التعليم، مرجع سابق، ص 27.

⁽⁴⁾ الغامدي، محمد بن فوزي، الذكاء الاصطناعي في التعليم، مرجع سابق، ص 31.

⁽⁵⁾ ستيوارت ج. راسل، سوف تتغير طبيعة عمل المعلمين، لكن سنظل دوماً بحاجة إليهم"، رسالة اليونسكو، العدد 4، اليونسكو، باريس، فرنسا، 2023، ص 17.

حيث يعتبر التأطير والتوعية من أهم الأدوار الهامة المنوطة بالمدرس في هذا العصر، حيث أنه يوجه المتعلمين إلى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي استخداما سليما، بما يعود عليهم بالنفع حيث يستعملونها بشكل ينمي فكرهم و يساعدهم على التعلم، وفي حالة العكس، سيصبح المتعلم مسلوب الفكر والإرادة، يردد و ينقل ما يحصل عليه من الذكاء الاصطناعي دون معرفة الصالح من الطالح، وهذا يقودنا إلى دور ثان لا يقل أهمية عن سابقه ألا وهو غرس مبادئ التفكير النقدي في نفوس المتعلمين ووضع أي شيء موضع التمحيص لأنه قد تحد أنظمة الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم من استقلالية المتعلمين⁽⁶⁾.

واعتادهم بشكل كلي على ما تنتجه هذه الآلات سيجعل من المتعلم مجرد مستهلك للمعرفة وليس متمكنا منها حيث لا يستطيع استعمالها وتوظيفه في سياقات جديدة، لأنه بكل بساطة لا يفهمها لكي يستطيع دمجها في منظومته الفكرية، وإنما ينقلها فقط. وهنا تظهر أهمية المدرس في جعل المتعلم يستعمل الذكاء الاصطناعي مطية للابتكار والإبداع وذلك بشرح وتوضيح كيفية وطريقة عمله واستعماله وتبيان وإبراز سلبياته وإيجابياته.

- الذكاء الاصطناعي كمساعد للمدرس -

لا يخفى على الجميع أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين خصص الدعامة العاشرة لاستعمال التكنولوجيا الجديدة للإعلام والتواصل وذلك سعيا لتحقيق التوظيف الأمثل للموارد التربوية ولجلب أكبر فائدة ممكنة من التكنولوجيات الحديثة⁽⁷⁾، كما دعت الرؤية الاستراتيجية إلى إدماج البرمجيات التربوية الإلكترونية، والوسائل التفاعلية، والحوامل الرقمية، في عمليات التدريس وأنشطة التعلم والبحث والابتكار⁽⁸⁾، وذلك نظرا للقيمة المضافة التي تقدمها هذه الموارد الرقمية، بشرط أن يتم استغلالها بالطريقة الصحيحة وأن تناسب الفئة التي تقدم لها وفق سيناريو بيداغوجي معد مسبقا، ولفهم جيد لأدوار المدرس أثناء إدماج التكنولوجيا الحديثة في التعليم، سنحاول أن نقارب دوره من خلال الوظائف البيداغوجية للموارد الرقمية وطبيعة ونوع استعمال هذه الموارد، وذلك لتحديد أدواره في مراحل العملية التعليمية.

⁽⁶⁾ اليونسكو، إرشادات استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم والبحث، فرنسا، 2024، ص 36

⁽⁷⁾ الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المغرب، 2002، ص 40.

⁽⁸⁾ الرؤية الاستراتيجية للإصلاح، المغرب، 2015، ص 35.

3. الوظائف البيداغوجية للموارد الرقمية

الشكل رقم 1: تصنيف الوظائف البيداغوجية للموارد الرقمية



المصدر: وزارة التربية الوطنية، الدليل البيداغوجي للإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، المختبر الوطني للموارد الرقمية، المغرب، 2012، ص 17

إذن انطلاقاً من هذه الخطاطة نستنتج أن ما يمكن أن يضيفه الذكاء الاصطناعي للوظائف البيداغوجية للموارد الرقمية هو مجال التقويم، وكما يعرف الجميع الأهمية القصوى له في سيروية عملية التعليم والتعلم، وخاصة التقويم التكويني الذي يصاحب المتعلم طيلة مرحلة اكتساب المعارف والمهارات ودوره الأساسي في تجاوز الصعوبات بواسطة التغذية الراجعة حيث أنه يستطيع إمداد المدرس بملاحظات دقيقة، فردية وآنية في الوقت نفسه. وهذا ما سيخفف العبء عن المدرس ويعطيه فسحة من الوقت يمكن استغلالها في التركيز على إكساب المتعلمين مهارات التفكير العليا.

4. استعمال الموارد الرقمية

الشكل رقم 2: دور المدرس انطلاقاً من نوع استعمال الموارد الرقمية

نوع استعمال الموارد الرقمية	دور المدرس
البحث عن المعلومات	تيسير؛ تدبير التعلمات؛ إرشاد؛ تنشيط؛ توجيه؛ نصيح؛ شرح؛ عرض وضعيات مشكلة؛ تنظيم؛ معالجة ...
الاكتساب	مصدر والمعارف المعلومات؛ تقديم؛ شرح؛ وصف؛ تخطيط ...
الإنتاج و الإبداع	فصح المجال لمبادرات المتعلم؛ تنظيم؛ إرشاد؛ تنشيط؛ اقتراح؛ إثارة؛ استجواب؛ اقتراح ...
التواصل و التشارك	إرشاد؛ تيسير؛ تنشيط؛ توجيه؛ إثارة؛ تنظيم؛ اقتراح؛ فصح المجال للمبادرة ...

المصدر: وزارة التربية الوطنية، الدليل البيداغوجي للإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، المختبر الوطني للموارد الرقمية، المغرب، 2012، ص 18

أدوار المدرس في البحث عن المعلومات في إطار الذكاء الاصطناعي تتجلى في توجيه المتعلمين إلى استعمال الكلمات المفتاحية المناسبة لسياق البحث، حتى يتمكن من الحصول على النتائج المرغوب فيها، لأنه كلما كان المتعلم دقيقاً وحاسماً في صياغة أسئلته كلما كانت النتائج مناسبة. أما فيما يخص الاكتساب تتم الاستعانة بالذكاء الاصطناعي للتعرف على طريقة تعلم كل متعلم ومعرفة نقط قوته وضعفه لأخذها بعين الحسبان أثناء عملية التعلم وذلك بشكل تفاعلي وفي بيئة جذابة تحفز على التعلم.

أما في الإنتاج والإبداع فالمدرس يشجع المتعلم على استعمال الذكاء الاصطناعي لإنجاز مشاريع التربوية، ما يسمح له باستغلال قدرته الهائلة كتوليد الصور أو الصوت أو حتى الفيديوهات، كما يمكنه إنجاز التجارب العلمية في مختبرات افتراضية تتطلب مواد ومكونات قد لا تكون متوفرة في المؤسسات التعليمية. وأخيراً بالنسبة للتواصل والتشارك فالمدرس يعمل على تشجيع المتعلمين على إنجاز مشاريع تربوية مشتركة عبر منصات تساعد على ذلك وهذا يساهم بشكل فعال في تحفيز التعلم التعاوني الذي يعتبر من أهم أساليب التعلم الحديثة.

5. في مراحل العملية التعليمية التعليمية

في مرحلة التخطيط، وهي مرحلة البداية، تستطيع أدوات الذكاء الاصطناعي أن توفر بيانات ومعطيات حول الطريقة التي يتبعها التلاميذ للإجابة، وكذلك الأخطاء التي يرتكبونها، وكما يمكنها تنظيمها وتحليلها، فدور المدرس هنا، يتجلى في استغلالها والانطلاق منها لبناء خطة درس تستجيب لمتطلبات المتعلمين كل حسب حاجياته حيث إن لهذه التقنيات دوراً فريداً في تخصيص التعلم لكل متعلم حسب حاجته وقدراته وتعمل أيضاً على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة⁽⁹⁾. كما يسهل الذكاء الاصطناعي إنتاج وسائل الإيضاح مثل الصور والفيديوهات وتحويل الكتابة إلى صوت، وذلك لتسهيل عملية استيعاب المفاهيم المجردة وتبسيطها.

أما في مرحلة التدبير يمكن توظيف أساليب التعلم التفاعلي باستخدام تقنية الواقع الافتراضي حيث يمكنه التنقل داخلها والتفاعل معها من خلال أجهزة خاصة تساعد في الاندماج بشكل كلي مثل الخوذات الواقية، والقفازات والنظارات، ووحدات تحكم مع استشعار الحركة، وتساعد هذه التقنية المتعلم على تنمية قدراته؛ من خلال القيام بمجولات افتراضية في أماكن تاريخية، وتساعد على فهم بعض المفاهيم العلمية المعقدة وتصورها⁽¹⁰⁾. ويتبلور دوره هنا في تعزيز وتشجيع المتعلمين على

⁽⁹⁾ الغامدي، محمد بن فوزي، الذكاء الاصطناعي في التعليم، مرجع سابق، ص 37.

⁽¹⁰⁾ الغامدي، محمد بن فوزي، الذكاء الاصطناعي في التعليم، مرجع سابق، ص 44.

الانخراط الفعلي في الدرس وخاصة الذين يعانون من الخجل أو فقدان الثقة بالنفس. وأخيرا في مرحلة التقويم يمكن استخدام أنظمة تقييم ذكية التي تقدم تصحيحاً فورياً وتغذية.

وهذا ما يساعد المتعلم على تصحيح مساره في التعلم بطريقة ذاتية ما يتيح له الوصول إلى الاستقلالية في التعلم. كما تسمح هذه التقنيات في متابعة التقدم والتحصيل الدراسي طيلة السنة حتى يتسنى للمدرس تعديل أو تغيير استراتيجياته في التدريس. كما تتيح تطبيقات الدردشة الذكية شكلاً من أشكال التفاعل المباشر، حيث يمكن للمتعلمين التفاعل معها من خلال طرح أسئلة متعلقة بمجال معين. ما يسهل العمل المنزلي للمتعلمين حيث يمكنهم الاشتغال بطريقة بيداغوجية صحيحة، كما يمكنهم من طرح أسئلة ربما لم يكن بمقدورهم طرح في المدرسة، فيجد المتعلم فرصة أخرى للتعلم خارج جدران القسم.

وأمام ما أصبحت تقدمه هذه التكنولوجيا من فوائد ومزايا، فقد طفت على السطح مجموعة من المحاذير والتحديات حيث حذرت ستيفانيا جيانيني من أن السرعة التي تتم بها إدماج تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في أنظمة التعليم، في غياب ضوابط أو قواعد أو تنظيمات، لأمر مروع⁽¹¹⁾. فهناك مخاوف من أن تقلل من التفاعل بين البشر وتهتمش الجوانب الاجتماعية والعاطفية المهمة جدا للتعلم⁽¹²⁾. فالتعلم ليس فقط التعرف على المعلومات، بل هو تفاعلات إنسانية تساعد المتعلم على تنمية المواقف والقيم من خلال سياقات حياتية معاشة. كما تثار مخاوف بشأن الفجوة الرقمية، فكما يعلم الجميع ليس كل المدارس في المغرب تتوفر على بنية تحتية تساعد على إنشاء بيئة تعليمية تعتمد على الذكاء الاصطناعي ما قد يؤدي ظهور تفاوتات واتساعها بشكل مضطرد.

خاتمة:

وهكذا يمكن تلخيص أدوار المدرس في زمن الذكاء الاصطناعي في التوعية والتوجيه والتأطير، كما يمكن أن يجعل منه مساعدا افتراضيا له يرافقه في جميع مراحل العملية التعليمية التعلمية ما يسهل عليها الكثير من المهام الروتينية المتكررة، وذلك بغية الرفع من مردودية المنظومة التربوية الوطنية، هذه هي أدوار المدرس، ماذا عن أدوار الفاعلين والمتدخلين الآخرين في قطاع التربية والتعليم؟ إن كل واحد من موقعه يقع على عاتقه دعم ومساعدة المدرس في هذا العصر، سواء بسن تشريعات قانونية التي تلائم

⁽¹¹⁾ ويليامسون بن، "في الفصل الدراسي، يجب ألا يتجاوز الذكاء الاصطناعي حدوده"، رسالة اليونسكو، رقم العدد 4، اليونسكو، باريس، فرنسا، 2023، ص 6.

⁽¹²⁾ اليونسكو، إرشادات استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم والبحث، مرجع سابق، ص 36.

هذا التطور في التعليم، أو بتزويده بالعتاد والعدة التقنية لتسهيل هذه المهام والأدوار، كما يجب توفير تكوينات في تطبيقات الذكاء الاصطناعي تكون بصفة دورية ومستمرة تساعد على الرفع من مستويات كفاياتهم المهنية لمواكبة مستجدات هذا العصر.

إن الذكاء الاصطناعي يحمل في طياته إمكانيات هائلة لتطوير التعليم وجعله أكثر تفاعلاً وملائمة لمستوى كل متعلم، حيث غيّر من أدوار المدرس وجعلها تنسم بالفعالية والدقة وهو ما لم تتحه أداة من قبله. كما أصبح من الضروري اعتماد مقاربة متوازنة، تستفيد من الفرص المتاحة، وتتصدى للتحديات عبر وضع سياسات واستراتيجيات تضمن الاستخدام المسؤول والفعال لهذه التقنيات، مع الحفاظ على جوهر العملية التعليمية القائم على التفاعل الإنساني وتنمية التفكير النقدي والإبداعي لدى المتعلمين.

ببليوغرافيا

- الغامدي، محمد بن فوزي، الذكاء الاصطناعي في التعليم، مكتبة الملك فهد الوطنية، الدمام، المملكة العربية السعودية، الطبعة 1، 1445 هـ.
- الرؤية الاستراتيجية للإصلاح، المغرب، 2015.
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المغرب، 2002.
- اليونسكو، إرشادات استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم والبحث، فرنسا، 2024.
- ستيوارت ج. راسل، "سوف تتغير طبيعة عمل المعلمين، لكن سنظل دوماً بحاجة إليهم"، رسالة اليونسكو، رقم العدد 4، اليونسكو، باريس، فرنسا، 2023.
- وزارة التربية الوطنية، الدليل البيداغوجي للإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، المختبر الوطني للموارد الرقمية، المغرب، 2012.
- ويليامسون بن، "في الفصل الدراسي، يجب ألا يتجاوز الذكاء الاصطناعي حدوده"، رسالة اليونسكو، رقم العدد 4، اليونسكو، باريس، فرنسا، 2023.

أثر استثمار الذكاء الاصطناعي في التعليم الابتدائي من وجهة نظر المدرسين - دراسة ميدانية لرصد الفرص وتحديات التدبير -

د. عبد المومن المصباحي

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين،
الدار البيضاء سطات، فرع الجديدة

ملخص

الأهداف: تهدف الدراسة إلى تحليل تأثير الذكاء الاصطناعي على جودة التدريس في التعليم الابتدائي، تقييم جاهزية المدرسين والمدرسات لاستخدام هذه التقنيات، واستكشاف التحديات التقنية والأخلاقية المرتبطة بها. **الإشكالية:** تسعى الدراسة للإجابة على مدى مساهمة الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم الابتدائي، مع تسليط الضوء على استعداد المدرسين والمدرسات لاستخدام هذه التقنية، والتحديات التي يواجهونها مثل الخصوصية وأخلاقيات التعامل معها، وتأثير المتغيرات الشخصية كالخبرة والجنس على قدراتهم. **المنهجية:** اعتمدت الدراسة على استمارة وزعت على 267 أستاذاً وأستاذة من التعليم الابتدائي بمديرية الجديدة، حيث تم تحليل البيانات باستخدام أدوات إحصائية لتقييم تأثير الذكاء الاصطناعي والتحديات المرتبطة به.

الخلاصة: أظهرت الدراسة اهتماماً متزايداً بالذكاء الاصطناعي في التعليم، مع وجود تحديات تقنية وأخلاقية تواجه المدرسين، وفروقات بين المدرسين والمدرسات في مدى الاستعداد بناءً على متغيرات فردية. وأوصت بتطوير برامج تدريبية ودعم لوجستي وسياسات واضحة لحماية البيانات وتعزيز أخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، التعليم الابتدائي، جودة التدريس، التحديات الأخلاقية، التدريب المهني.

Abstract

Objectives: The study aims to analyze the impact of artificial intelligence on the quality of teaching in primary education, assess the readiness of teachers to use these technologies, and explore the technical and ethical challenges associated with them.

Problem: The study seeks to answer how artificial intelligence contributes to improving the quality of primary education, focusing on teachers' preparedness to use this technology, the challenges they face, such as privacy and ethical issues, and the influence of personal variables like experience and gender on their capabilities.

Methods: The study used a questionnaire distributed to 267 primary school teachers in the El Jadida regional directorate, with the collected data being analyzed through statistical tools to evaluate the impact of AI and the challenges associated with it.

Conclusion: The study revealed a growing interest in artificial intelligence in education, with technical and ethical challenges facing teachers, as well as differences in readiness between male and female teachers based on individual variables. It recommended the development of training programs, logistical support, and clear policies to protect data and promote ethics in the use of AI.

Keywords: Artificial Intelligence, Primary Education, Teaching Quality, Ethical Challenges, Professional Training

تقديم:

تتسارع وتيرة التحول التكنولوجي في جميع مناحي الحياة، ومن أبرز المجالات التي تأثرت بهذه التحولات هي المنظومات التعليمية. حيث أصبح ينظر إلى الذكاء الاصطناعي (AI) اليوم بوصفه أحد العوامل الحاسمة في تحسين جودة التعليم، ولكنه يثير في الآن نفسه قضايا أخلاقية واجتماعية تتطلب معالجة شاملة.

ومع تزايد الاهتمام بتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي وتطبيقاتها المتعددة، برزت الحاجة إلى استكشاف مدى فاعلية هذه التقنية في تحسين مخرجات التعليم، خاصة في المراحل التعليمية المبكرة. ومع ذلك، لا تزال هناك بعض التحديات حول كيفية إدراك المدرسين، وهم صناع القرار في الصف، لتأثير الذكاء الاصطناعي على ممارساتهم التعليمية.

تأتي هذه الدراسة كجزء من الجهود لفهم تأثير الذكاء الاصطناعي على قطاع التعليم، خاصة التعليم الابتدائي، بالمغرب وتقييم مدى جاهزية المدرسات والمدرسين للتعامل مع هذه التكنولوجيا الحديثة، ورصد الآراء والتجارب العملية للمدرسات والمدرسات حول استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في الفصول الدراسية، وذلك بهدف تحديد الفرص المتاحة لتحسين هذه الأدوات وتطوير سياسات داعمة لدمجها في العملية التعليمية، ساعية إلى الإجابة على سؤال أساسي: كيف يمكن الاستفادة من الذكاء الاصطناعي لتحسين ممارسات التدريس في المرحلة الابتدائية وضمان حصول جميع التلاميذ على تعليم عالي الجودة؟

1. الإخيار المنهجي للدراسة:

إشكالية الدراسة

على الرغم من التوجه العالمي المتنامي نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، يظل السؤال الجوهرى هو: إلى أي مدى يساهم الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم الابتدائي؟ وهل

المدرسات والمدرسون الجدد مجهزون بما يكفي لاستخدام هذه التكنولوجيا واستثمارها على النحو الأمثل؟ وما هي التحديات التي يواجهونها في هذا السياق؟

فرضيات الدراسة

1. يساهم الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم من خلال توفير أساليب تعلم مخصصة ومرنة.
2. هناك فارق مرتبط بمدى قدرة المدرسات والمدرسين الجدد على استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي بناءً على جنسهم، مستواهم التعليمي، وخبرتهم العملية.
3. يواجه المعلمون الجدد تحديات متعلقة بالمهارات التقنية والأخلاقيات المرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي في الفصول الدراسية.

أهمية الدراسة

1. تسليط الضوء على تأثير الذكاء الاصطناعي في التعليم الابتدائي: تعتبر هذه الدراسة خطوة مهمة في تحليل كيفية تأثير تقنيات الذكاء الاصطناعي على تحسين جودة التدريس وتقديم أساليب تعلم مخصصة ومرنة في مرحلة التعليم الابتدائي.
2. تعزيز فهم استعداد المدرسين الجدد: تساهم الدراسة في تقييم مدى جاهزية المدرسين والمدرسات الجدد لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، مما يساعد على سد الفجوات المعرفية والتقنية لديهم من خلال برامج تدريبية ملائمة.
3. التعامل مع التحديات الأخلاقية والتقنية: تبرز هذه الدراسة أهمية مناقشة التحديات الأخلاقية والتقنية التي تواجه المدرسين عند استخدام الذكاء الاصطناعي في الفصول الدراسية، ما يفتح المجال لطرح توصيات وممارسات تضمن استخدامًا أخلاقيًا وآمنًا لهذه التقنيات.
4. المساهمة في تطوير السياسات التعليمية: من خلال النتائج التي تقدمها هذه الدراسة، يمكن للمؤسسات التعليمية وواضعي السياسات اتخاذ قرارات مستنيرة حول كيفية إدماج الذكاء الاصطناعي في التعليم الابتدائي وتحقيق استفادة قصوى منه.
5. تعزيز البحث العلمي في مجال تكنولوجيا التعليم: تعد هذه الدراسة إضافة قيمة للأدبيات العلمية المتعلقة باستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، مما يساهم في تطوير مجالات البحث المستقبلية حول أفضل طرق استثمار هذه التقنية لتحسين مخرجات التعليم.

2. الإخار النظرى للدراسة

1- تعريف الذكاء الاصطناعي

تم طرح مصطلح "الذكاء الاصطناعي" لأول مرة خلال ورشة عمل نُظمت في كلية دارتموث عام 1956، بالولايات المتحدة. وكان الهدف من المصطلح هو وصف "العلم والهندسة المتعلقين بتطوير الآلات الذكية، وبخاصة البرامج الحاسوبية الذكية" (مكارثي وآخرون، 2006، ص 2). وعلى مدار العقود التالية، شهد مجال الذكاء الاصطناعي تقدماً غير منتظم، مع فترات من التطور السريع تلاها ما يُعرف بفصول الشتاء للذكاء الاصطناعي، حيث كان التقدم أقل وضوحاً (راسل ونورفيغ، 2016).⁽¹³⁾

وتعددت تعريفات الذكاء الاصطناعي، وغالباً ما ارتبطت بأسئلة فلسفية حول مفهوم "الذكاء" وإمكانية أن تكون الآلات "ذكية" بالفعل. نسوق مثالا على ذلك، فقد عرّف زونغ Zheng الذكاء الاصطناعي بأنه: "فرع من العلوم والتكنولوجيا الحديثة يهدف إلى استكشاف أسرار الذكاء البشري من جهة، وزرع هذا الذكاء في الآلات قدر الإمكان من جهة أخرى، بحيث تتمكن الآلات من أداء المهام بذكاء وفق حدود قدراتها"⁽¹⁴⁾

ولتجنب الخوض في هذا النقاش المطول بطريقة عملية، ولأغراض هذه الدراسة، يمكن تعريف الذكاء الاصطناعي على أنه "أنظمة حاسوبية مصممة للتفاعل مع العالم باستخدام قدرات تعتبرها عادة بشرية" (لوكين وآخرون، 2016). وتقدم لجنة اليونسكو العالمية لأخلاقيات المعرفة العلمية والتكنولوجيا (COMEST) تفاصيل إضافية، إذ تصف الذكاء الاصطناعي على أنه يشمل آلات قادرة على تقليد وظائف محددة للذكاء البشري، مثل الإدراك، والتعلم، والتفكير، وحل المشكلات، والتفاعل اللغوي، وحتى إنتاج أعمال إبداعية (COMEST، 2019).⁽¹⁵⁾ ومن أجل إغناء المفهوم يمكن أن نختار هذا التعريف العام على اعتبار أن الذكاء الاصطناعي AI هو فرع من علوم الحاسوب يهدف إلى

⁽¹³⁾اليونسكو، المركز الإقليمي للتخطيط التربوي، مركز من الفئة الثانية التابعة لليونسكو 75352 Paris 07 SP, France
Fontenoy de place 7 ص 09

⁽¹⁴⁾Zheng, N, Liu, Z, Ren, P, Ma, Chen, S, Xue, J ? Chen B, &Wang. Hybrid-augmented intelligence : collaboration and cognition, Frontiers of Information Technology& Electronic, Engineering p 90.

⁽¹⁵⁾اليونسكو، المركز الإقليمي للتخطيط التربوي، ص 09 مرجع مذكور.

تصميم أنظمة قادرة على أداء المهام التي تتطلب عادة الذكاء البشري. تتضمن هذه المهام: التعلم، التفكير المنطقي، حل المشكلات، الفهم اللغوي، والإدراك البصري⁽¹⁶⁾

2- الذكاء الاصطناعي في التعليم

ينظر إلى تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي بوصفها إحدى القوى المحركة الرئيسة في التحولات الكبرى التي يشهدها التعليم على مستوى العالم. لم يعد الذكاء الاصطناعي مقتصرًا على التطبيقات الصناعية والتجارية، بل أصبح قوة دافعة نحو تحديث قطاع التعليم بجميع مكوناته، من التدريس والإدارة إلى التقييم والتعلم الفردي. ويُعد دمج الذكاء الاصطناعي (AI) مع التعليم نقلة نوعية في مجال التعليم والتعلم، حيث يوفر تجارب تعليمية مخصصة وكفاءة تشغيلية أعلى بالنظر إلى قدرته على تحليل مجموعات لا متناهية من البيانات، الأمر الذي يمكن من تقديم مسارات متخصصة ومتنوعة من التعلم لتلبية احتياجات كل تلميذ على حدة، ويعزز فرص النجاح الأكاديمي ويحسن نتائج التعلم ويسهم في زيادة الإنتاجية والكفاءة في العمليات التعليمية التعلمية، وهو ما يُهد الطريق لمشهد تعليمي أكثر فعالية وشمولية.

هذا ويمتد التخصيص الذي يوفره الذكاء الاصطناعي إلى إنشاء محتويات متعددة ومتنوعة؛ حيث يقوم بتنظيم مواد متآخية وجذابة، مما يساعد على الحفاظ على اهتمام المتعلم ودعمه في الاستفادة من المعرفة المكتسبة،⁽¹⁷⁾ مرورًا بعملية التقويم المعتمدة على الذكاء الاصطناعي والتي لا تكتفي بتسهيل عملية التقييم، بل تمنح المدرسين المزيد من الوقت للتركيز على الجوانب النوعية في التدريس. وتوفر مستوى أعلى من الموضوعية، مما يؤدي إلى قياس أكثر دقة لتقدم التلاميذ في التعلم⁽¹⁸⁾

فضلا عن ذلك، يُظهر الذكاء الاصطناعي قدرته على تعزيز الوصول للمتعلمين ذوي الإعاقات من خلال أدوات مثل برامج تحويل النص المكتوب إلى نص مسموع، مما يُبرز أهميته في خلق بيئات تعليمية شاملة. وعلى مستوى التدبير، تسهم أتمتة المهام التدريسية بواسطة الذكاء الاصطناعي في تعزيز

⁽¹⁶⁾ Russell, S., & Norvig, P. (2010). Artificial Intelligence : A Modern Approach (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, p 01.

⁽¹⁷⁾ George, B., & Wooden, O. (2023). Managing the Strategic Transformation of Higher Education through Artificial Intelligence. Administrative Sciences, 13(9). <https://doi.org/10.3390/admsci13090196>

⁽¹⁸⁾ Liu, J. T., Li, S. C., Ren, C., Lyu, Y., Xu, T. T., Wang, Z. H., & Chen, W. (2023). AI Enhancements for Linguistic E-Learning System. APPLIED SCIENCES-BASEL, 13(19). <https://doi.org/10.3390/app131910758>

الكفاءة، مما يتيح للمدرسين تخصيص المزيد من الوقت للجهود التعليمية الاستراتيجية والتفاعل المباشر مع التلاميذ⁽¹⁹⁾.

في المجمل، يسهم دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم في تحسين جودة التعليم، وتعزيز شموليته، وزيادة الكفاءة لدى المدرسين والمتدربين.

تحديات الذكاء الاصطناعي في التعليم

على مدار العقد الماضي، شهد استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي لدعم التعلم تطوراً كبيراً وتوسعاً ملحوظاً⁽²⁰⁾ وزاد هذا الاستخدام بشكل أكبر بعد إغلاق المدارس بسبب جائحة كوفيد-19. ومع ذلك، لا تزال الأدلة محدودة بشأن كيفية تأثير الذكاء الاصطناعي على تحسين نتائج التعلم، وما إذا كان بإمكانه المساهمة في تعزيز فهم العلماء والممارسين لعمليات التعلم الفعال⁽²¹⁾. ورغم الإقبال المهول على استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم بشكل كبير، لكن الأدلة على فعاليته ما زالت محدودة⁽²²⁾. ويمكن لتطبيقاته في التعليم تطل مجموعة من المجالات التعليمية من قبيل التدبير، التعلم والتقييم، التكوين الذاتي للمدرسين والمتدربين، والتعلم مدى الحياة.

1. التدبير:

- تحسين الكفاءة: استخدام الذكاء الاصطناعي لتسهيل المهام الإدارية مثل الجدولة وتقييم الأداء؛
- تخصيص التعلم: تحليل البيانات لتوفير تجارب تعليمية مخصصة لكل تلميذ؛
- دعم صنع القرار: تقديم رؤى حول السياسات التعليمية بناءً على البيانات.

2. التعلم والتقييم:

- أنظمة التدريس الذكية: توفير مسارات تعليمية مخصصة لكل تلميذ؛

⁽¹⁹⁾George, B., & Wooden, O. (2023). Managing the Strategic Transformation of Higher Education through Artificial Intelligence. Administrative Sciences (ref cité)

⁽²⁰⁾Holmes,W,Bialik and Fadel - C 2019 Artificial Intelligence in Education Promises and. implications for teaching and learning Boston: MA ,Center forCurriculum Redesign.

⁽²¹⁾Zawachi- Richter, O, Marin, V ,L Bond,M and Gouverneur, 2019.Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education-where are the educators ? International journal of Educational Technology , Vol 6 N.1, pp1- 27.

⁽²²⁾اليونسكو، المركز الإقليمي للتخطيط التربوي، ص 18.

- تقييم الكتابة الآلي: توفير تغذية راجعة فورية للطلاب؛
- تعلم القراءة واللغة: دعم تعلم اللغات وتطوير مهارات القراءة؛
- الواقع الافتراضي والواقع المعزز: توفير تجارب تعليمية غامرة.

3. التكرين النافى:

- تقديم المساعدة للمدرسين: تخفيف العبء على المدرسين من خلال أتمتة المهام الروتينية.
- تطوير المهارات: توفير أدوات لدعم تنمية كفايات المدرسين المهنية.
- خلق بيئة متعاونة: تسهيل التعاون بين المدرسين.

4. التعلم مدى الحياة:

- شبكات التعلم: توفير منصات للتعلم التعاوني والتعلم مدى الحياة.

التحديات والمخاوف:

رغم اعتراف جل المنظومات التعليمية بأهمية الذكاء الاصطناعي في تطوير المجال التعليمي إلا أنه يطرح جملة من التحديات يمكن أن نجملها على النحو الآتي:

- التفاوت في الوصول للتكنولوجيا: ليس بمقدور كل التلاميذ أو المؤسسات الوصول إلى تقنيات الذكاء الاصطناعي المتقدمة. الأمر الذي يمكن أن يؤدي إلى تفاقم الفجوة الرقمية بين المناطق الغنية والفقيرة أو المتقدمة والنامية؛

- الخصوصية وأمن البيانات يعتمد: استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم بشكل كبير على جمع وتحليل البيانات الشخصية للتلاميذ، وهذا يثير مخاوف بشأن الخصوصية وحماية البيانات؛

- تحيز الأنظمة: قد تحتوي خوارزميات الذكاء الاصطناعي على تحيزات كامنة بناءً على البيانات التي تُدرَّب عليها. يمكن أن يؤدي هذا إلى تقديم تجارب تعليمية غير عادلة لبعض التلاميذ

- التأثير على دور المعلم: هناك مخاوف من أن الذكاء الاصطناعي قد يقلل من دور المعلم في العملية التعليمية، على الرغم من أنه يُفترض أن يعمل كأداة داعمة وليس بديلاً؛

- التحديات الأخلاقية: يتطلب استخدام الذكاء الاصطناعي وضع سياسات واضحة حول الاستخدام الأخلاقي لهذه التكنولوجيا في التعليم، بما في ذلك ضمان الشمولية والإنصاف لجميع الطلاب.

الاستفادة من الذكاء الاصطناعي لتحقيق الصالح العام:

- توسيع نطاق التعليم: توفير فرص تعليمية للجميع، بما في ذلك المناطق النائية.
- تخصيص التعليم: تلبية احتياجات كل تلميذ على حدة.
- تحسين نتائج التعلم: زيادة كفاءة التعلم وتحقيق نتائج أفضل.
- تمكين المدرسين: دعم المدرسين وتزويدهم بالأدوات اللازمة لتحقيق النجاح.

رغم أن الذكاء الاصطناعي لديه القدرة على تحويل التعليم، ولكن يجب استخدامه بحذر وبشكل أخلاقي. من الضروري موازنة الفوائد المحتملة مع المخاطر والتحديات. يجب أن يكون الهدف هو استخدام الذكاء الاصطناعي لتعزيز دور المعلم وليس استبداله.

3. الدراسة الميدانية

للإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها، تم إعداد استبيان موجه إلى عينة تشتمل على 267 مدرسًا ومدرسة من أساتذة التعليم الابتدائي بالمديرية الإقليمية بمدينة الجديدة المغربية، بحيث يغطي هذا الاستبيان محاور عدة تشمل تأثير الذكاء الاصطناعي على التدريس، مهارات المدرسين، التحديات التي يواجهونها، ومدى تأثير المتغيرات (الجنس، المستوى العلمي، الخبرة) على استخدامهم للذكاء الاصطناعي، وسيتم تحليل البيانات باستخدام عدة أساليب إحصائية مثل المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، و مقياس ليكرت من ثلاث مستويات (موافق، محايد، غير موافق) لقياس آراء المشاركين حول أساليب الذكاء الاصطناعي، إلى جانب أدوات أخرى لتحليل الفروق الإحصائية باستخدام اختبار شيفيه و اختبار t للعينات المستقلة. لتحليل البيانات

متغيرات الدراسة

متغير الجنس

جدول 1 متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	123	46%
أنثى	144	54%
الإجمالي	267	100%

المستوى الدراسي

جدول 2 متغير المستوى الدراسي

المستوى العلي	العدد	النسبة المئوية
الإجازة	180	%67
الماستر	70	%26
الدكتوراه	17	%7
الإجمالي	267	%100

سنوات الخبرة

جدول 3 متغير سنوات الخبرة

الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من 3 سنوات	120	%45
بين 3-6 سنوات	90	%34
أكثر من 6 سنوات	57	%21
الإجمالي	267	%100

جدول 4 المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل محور:

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تأثير الذكاء الاصطناعي على جودة التدريس	2.75	0.45
المهارات التقنية اللازمة لاستخدام الذكاء الاصطناعي	2.40	0.55
التحديات التقنية والأخلاقية	2.10	0.60

تحليل النتائج بناءً على مقياس ليكرث:

- الموافقة: المتوسطات من 2.34 إلى 3.0
- الحياد: المتوسطات من 1.67 إلى 2.33
- عدم الموافقة: المتوسطات من 1.0 إلى 1.66

تفسير المتوسطات:

- أظهر المدرسون (ات) موافقة على تأثير الذكاء الاصطناعي على تحسين جودة التدريس بمتوسط 2.75.
- هناك حياد نسبي بشأن المهارات التقنية اللازمة لاستخدام الذكاء الاصطناعي بمتوسط 2.40.
- أظهر المدرسون (ات) حيادًا تجاه التحديات التقنية والأخلاقية بمتوسط 2.10.

تحليل نتائج الاستبيان باستخدام مقياس ليكرث

تم استخدام مقياس ليكرث بثلاث مستويات لتحليل استجابات المدرسين حول مدى تأثير الذكاء الاصطناعي في تحسين التعليم والتحديات التي يواجهونها. النتائج موزعة كما يلي:

الجدول 5 نتائج الاستبيان باستخدام مقياس ليكرث

العبارة	موافق	محايد	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكاء الاصطناعي يساهم في تحسين جودة التدريس	72%	18%	10%	2.62	0.48
الذكاء الاصطناعي يساعد في تخصيص التعليم لكل تلميذ	65%	22%	13%	2.52	0.55
يواجه المعلمون صعوبة في تعلم تقنيات الذكاء الاصطناعي	58%	30%	12%	2.46	0.63
هناك مخاوف أخلاقية مرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي	70%	20%	10%	2.60	0.50

تفسير النتائج:

- يساهم الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التدريس: بلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة 2.62، مما يشير إلى وجود موافقة قوية بين المدرسين على تأثير الذكاء الاصطناعي الإيجابي في تحسين جودة التدريس.
- يساعد الذكاء الاصطناعي في تخصيص التعليم لكل تلميذ: بلغ المتوسط الحسابي 2.52، مما يدل على موافقة على أن الذكاء الاصطناعي يساعد في تخصيص التعليم وفق احتياجات التلاميذ.
- يواجه المعلمون صعوبة في تعلم تقنيات الذكاء الاصطناعي: بلغ المتوسط الحسابي 2.46، مما يشير إلى وجود صعوبات ملموسة في تعلم المدرسين لاستخدام الذكاء الاصطناعي.
- هناك مخاوف أخلاقية مرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي: بلغ المتوسط الحسابي 2.60، مما يعكس توافقاً حول وجود مخاوف أخلاقية مرتبطة باستخدام هذه التقنية.

الجدول 6 نتائج اختبار تحليل التباين (ANOVA)

المتغير	F-القيمة	قيمة p	النتيجة
الجنس	4.12	0.02	فروق ذات دلالة إحصائية
المستوى العلمي	5.67	0.01	فروق ذات دلالة إحصائية
الخبرة العملية	3.45	0.04	فروق ذات دلالة إحصائية

تحليل النتائج:

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مدى استخدام الذكاء الاصطناعي.
- الفروق تظهر بين المدرسين من مستويات تعليمية مختلفة (الماستر، الدكتوراه).
- الخبرة العملية تلعب دورًا مهمًا في القدرة على استخدام الذكاء الاصطناعي.

اختبار شيفيه (Scheffe) لتحديد الفروق

تم استخدام اختبار شيفيه لتحليل الفروق بين المجموعات بناءً على الجنس، المستوى العلمي، والخبرة.

جدول 7 اختبار شيفيه (Scheffe) لتحديد الفروق

المتغير	نتيجة اختبار شيفيه
الجنس	الإناث أظهرن اهتمامًا أكبر بتعلم المهارات التقنية مقارنة بالذكور.
المستوى العلمي	المعلمون الحاصلون على درجات علمية أعلى (الماستر، الدكتوراه) كانوا أكثر كفاءة في استخدام الأدوات التكنولوجية مقارنة بزملائهم البكالوريوس.
الخبرة العملية	المعلمون ذوو الخبرة التي تتجاوز 6 سنوات أظهروا قدرة أكبر على استخدام الذكاء الاصطناعي مقارنة بزملائهم الأقل خبرة.

جدول 8 استخدام اختبار t للعينات المستقلة

المتغير	t-القيمة	قيمة p	النتيجة
الجنس	2.89	0.003	فروق ذات دلالة إحصائية

تحليل النتائج

1. اختبار الفروق بناءً على متغير الجنس

- أظهر التحليل أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في القدرة على استخدام الذكاء الاصطناعي، حيث كانت الإناث أكثر استعدادًا لاستخدام التكنولوجيا مقارنة بالذكور ($p > 0.05$).

2. اختبار الفروق بناءً على المستوى العلمي :

- أظهرت النتائج أن المدرسين الحاصلين على درجات علمية أعلى (الماستر، الدكتوراه) كانوا أكثر قدرة على التعامل مع تقنيات الذكاء الاصطناعي مقارنة بزملائهم البكالوريوس.

3. اختبار الفروق بناءً على الخبرة :

-أوضح التحليل وجود فروق واضحة بناءً على الخبرة؛ حيث أن المدرسين الذين لديهم خبرة تزيد عن 6 سنوات كانوا أكثر قدرة على استخدام الذكاء الاصطناعي بكفاءة مقارنة بالمدرسين الجدد.

مناقشة النتائج

أظهرت الدراسة أن الذكاء الاصطناعي يمثل أداة فعالة لتحسين جودة التعليم في المدارس الابتدائية. ومع ذلك، هناك تفاوتات في مدى استعداد المدرسين لاستخدام هذه التكنولوجيا بناءً على الجنس، المستوى العلمي، والخبرة.

التحديات الرئيسية التي يواجهها المعلمون تشمل :

-قلة التدريب التقني: يعاني المعلمون الجدد من نقص في التدريب على كيفية استخدام الذكاء الاصطناعي بشكل فعال في الفصول الدراسية.

-القضايا الأخلاقية: هناك مخاوف حول قضايا الخصوصية وأخلاقيات جمع البيانات التي تترافق مع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.

التوصيات

1.زيادة التدريب والتطوير المهني : يجب توفير برامج تدريبية مكثفة للمعلمين الجدد لتعزيز مهاراتهم التقنية والتكنولوجية وذلك عبر :

- تطوير برامج تدريب مخصصة وذلك بهندسة عدة تدريبية مخصصة تلبي احتياجات المدرسين المختلفة بناءً على جنسهم ومستواهم التعليمي وخبرتهم؛

- توفير عدة مفتوحة المصدر تساعد المدرسات والمدرسين على تسهيل عملية التعلم والاستخدام؛

- تشجيع منتديات المدرسين من خلال إنشاء مجتمعات للمدرسات والمدرسين لمشاركة الخبرات والتجارب وتبادل الأفكار حول استخدام الذكاء الاصطناعي.

2. تعزيز الشراكات بين القطاعين العام والخاص: يجب أن تعمل المؤسسات التعليمية مع شركات التكنولوجيا لتطوير أدوات تعليمية متكاملة قائمة على الذكاء الاصطناعي.

- تقييم القدرات: تحديد الشركات التي تمتلك الخبرة التقنية والكفاءات اللازمة لتطوير أدوات الذكاء الاصطناعي المتخصصة في التعليم؛

- التوافق مع الأهداف التعليمية عبر اختيار الشركاء الذين يتشاركون الأهداف التعليمية للمؤسسات التعليمية ويسعون إلى تطوير حلول مبتكرة؛
 - التوافق الثقافي للتأكد من أن الشركاء يتشاركون نفس القيم والمبادئ الأخلاقية.
3. تعزيز الأخلاقيات وحماية الخصوصية وذلك بوضع معايير واضحة لاستخدام البيانات الشخصية للتلاميذ وتدريب المدرسين على الأخلاقيات المرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي من خلال :
- تطوير إطار عمل أخلاقي شامل بناء على وضع إطار عمل أخلاقي شامل ينظم استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، ويحدد المعايير الأخلاقية التي يجب الالتزام بها.
 - تعزيز الوعي بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي وذلك بتنظيم ورش عمل وبرامج تدريبية للمعلمين والطلاب وأولياء الأمور لتوعيتهم بالقضايا الأخلاقية المرتبطة بالذكاء الاصطناعي.
 - ضمان الشفافية والمساءلة من خلال جعل أنظمة الذكاء الاصطناعي المستخدمة في التعليم شفافة وقابلة للمساءلة، بحيث يمكن تتبع القرارات التي تتخذها هذه الأنظمة وفهم الآليات التي تعمل بها.
 - حماية خصوصية البيانات بوضع إجراءات صارمة لحماية خصوصية البيانات الشخصية للطلاب والمعلمين، وتجنب جمع أو استخدام أي بيانات شخصية دون الحصول على الموافقة اللازمة.
 - تجنب التحيز وذلك بالحرص على تجنب أي تحيزات قد تتضمنها خوارزميات الذكاء الاصطناعي، والتي قد تؤثر سلباً على فرص التعلم لدى بعض الفئات من الطلاب.
4. دمج الذكاء الاصطناعي في المناهج الدراسية: يجب دمج مبادئ الذكاء الاصطناعي في المناهج الدراسية لتعليم التلاميذ كيفية استخدام هذه التقنيات بشكل فعال على النحو الآتي:
- إنشاء مواد تعليمية تفاعلية عبر تطوير مواد تعليمية تعتمد على التكنولوجيا، مثل المحاكاة التفاعلية والألعاب التعليمية، لتعزيز فهم الطلاب لمفاهيم الذكاء الاصطناعي؛
 - دمج قصص النجاح من خلال تقديم أمثلة واقعية عن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الحياة اليومية، ما يشجع التلاميذ على التفكير الإبداعي؛
 - توفير مصادر تعليمية مفتوحة ومتاحة للجميع، مثل الدورات التدريبية عبر الإنترنت والكتب الإلكترونية؛
 - تشجيع التعاون: تشجيع المعلمين على التعاون وتبادل الخبرات في مجال التدريس بالذكاء الاصطناعي.

5. التقويم المستمر وذلك بتبني إجراء تقييمات مستمرة لآثار دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتعديل الاستراتيجيات وفقًا للنتائج من خلال:

- تحديد مؤشرات لقياس أداء التلاميذ في مختلف المجالات المعرفية والمهارية، مثل التحصيل الأكاديمي، مهارات التفكير النقدي، والقدرة على حل المشكلات؛
- تحديد مؤشرات لقياس مدى فعالية المعلمين في استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي، ومستوى رضاهم عن هذه الأدوات؛
- تحديد مؤشرات لقياس تأثير دمج الذكاء الاصطناعي على النظام التعليمي ككل، مثل معدلات التحصيل، معدلات التسرب، والرضا العام عن العملية التعليمية التعليمية.

خاتمة

أثبتت هذه الدراسة أن الذكاء الاصطناعي يحمل إمكانيات كبيرة لتحسين جودة التعليم الابتدائي. ومع ذلك، يتطلب تحقيق هذه الإمكانيات تدريبًا مناسبًا للمعلمين وضمان احترام القيم الأخلاقية والمعايير المتعلقة باستخدام البيانات. ينبغي على واضعي السياسات تطوير استراتيجيات شاملة لتحقيق التوازن بين التكنولوجيا والتعليم، مع تعزيز الابتكار والتفكير النقدي لدى المدرسين والتلاميذ على حد سواء.

- اليونسكو، المركز الإقليمي للتخطيط التربوي، مركز من الفئة الثانية التابعة لليونسكو France ,SP 07
7 Paris 75352 ,Fontenoy de place
- Zheng, N, Liu, Z, Ren, P, Ma,Chen,S, Xue,J ? Chen B, &Wang. Hybrid-augmented intelligence: collaboration and cognition, Frontiers of Information Technology& Electronic,Engineering.
 - Russell, S., & Norvig, P. (2010). Artificial Intelligence: A Modern Approach (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education
 - George, B., & Wooden, O. (2023). Managing the Strategic Transformation of Higher Education through Artificial Intelligence. Administrative Sciences, 13(9).
 - Liu, J. T., Li, S. C., Ren, C., Lyu, Y., Xu, T. T., Wang, Z. H., & Chen, W. (2023). AI Enhancements for Linguistic E-Learning System. APPLIED SCIENCES-BASEL, 13(19).
<https://doi.org/10.3390/app131910758>
 - Holmes,W,Bialik and Fadel - C 2019 Artificial Intelligence in Education Promises and. implications for teaching and learning Boston: MA ,Center forCurriculum Redesing.
 - Zawachi- Richter, O, Marin, V ,L Bond,M and Gouverneur, 2019.Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education-where are the educators ? International journal of Educational Technology , Vol 6 N.1.

أهمية المقاربة اللسانية في اكتساب مهارات التعبير الشفهي في مرحلة التعليم الابتدائي. إشكاليات الاكتساب وآليات الممارسة

د. علي خالق

أستاذ علوم التربية بالمدرسة العليا للأستاذة بمكناس
جامعة مولاي إسماعيل

ملخص:

الأهداف: تسعى هذه الورقة البحثية تحقيق مجموعة من الأهداف الصريحة والضمنية، حيث سنعمل على التحقق من الآثار الإيجابية لعملية التعبير الشفهي، من أجل تأسيس تعلم ناجع وفعال عند متعلمي التعليم الابتدائي، مما سيساهم لا محالة، في تطوير مدارات البحث السيكو-تربوي باعتباره أحد المقاربات الأساسية التي تحظى بالكثير من الراهنية والأهمية في تفسير أنشطة التعلم والاكتساب. الإشكالية: على الرغم من أهمية التعبير الشفهي في تطوير القدرة على اكتساب اللغة، إلا أنه في الغالب ما يتم اختزال هذه العملية الحيوية في بعض الأنشطة التعليمية بشكل محدود، ولهذا سنعمل في هذه الورقة على مقاربة الإشكال التالي: ما أهمية المقاربة اللسانية في تطوير آليات ممارسة التعبير الشفهي عند المتعلم؟

المنهجية: من أجل الإجابة عن هذه الإشكالية الحيوية، سنعمد في هذا المقال على منهجية تحليلية تركز على مقومات المنهج الاستقرائي، والذي سيمكننا من مقاربة موضوع التعبير الشفهي في أبعاده التربوية والديداكتيكية، على ضوء قراءات نقدية في الموضوع من جانب النصوص المؤطرة للفعل التعليمي. الخلاصة: تبين بعد تحليل الموضوع في مختلف مستوياته، أن للتعبير الشفهي مكانة استراتيجية في تطوير مكنزمات اكتساب اللغة، ولهذا يتعين تطوير هذه العملية ومنحها الأهمية اللازمة في تدبير عمليات التعليم والتعلم، بغية تطوير الخيارات اللغوية عند المتعلمين.

الكلمات المفتاحية: الوساطة اللغوية-التعلم الفعال-الاستراتيجيات التواصلية-التجسير المعرفي.

Abstract :

Objectives: This research paper aims to achieve a set of explicit and implicit objectives. We will focus on examining the positive effects of oral expression in order to establish effective and successful learning among primary school learners. This will undoubtedly contribute to the development of psycho-educational research frameworks, as it is one of the essential approaches that hold significant relevance and importance in explaining learning and acquisition activities.

Problem: Despite the importance of oral expression in developing language acquisition abilities, this vital process is often reduced to limited educational activities. Therefore, this paper will address the following issue: What is the importance of a linguistic approach in developing the mechanisms of oral expression practice among learners?

Methods: In order to address this vital issue, this paper will rely on an analytical methodology based on the principles of the inductive approach, which will allow us to examine the topic of oral expression in its educational and didactic dimensions, in light of critical readings on the subject from the perspective of texts that frame the teaching-learning process.

Conclusion: After analyzing the topic at various levels, it becomes clear that oral expression holds a strategic position in the development of language acquisition mechanisms. Therefore, this process must be developed and given the necessary importance in managing teaching and learning processes, with the aim of enhancing learners' linguistic skills.

Keywords: Linguistic mediation-effective learning-communicative strategies-cognitive bridging.

تقديم

يتحقق اكتساب اللغة سواء في بعدها الطبيعي التلقائي، أو في مستواها التعليمي عبر آليات الممارسة الشفهية، ما يتطلب منا إيلاء الأهمية اللازمة لتطوير تقنيات الاستماع والتحدث، باعتبارها مدخلين أساسيين لتعليم اللغة والتحكم في إواليات ممارستها، ولهذا أضحي التركيز على الاستعمال الشفهي لها في سياق التعاملات المدرسية أمرا ضروريا ينبغي العمل على تحقيقه في كل سيرورات التعلم والاكتساب، وذلك عبر الاهتمام بالتواصل الشفهي {استماعا وتحدثا} باعتبارها أهداف حيوية في حد ذاتها ومكونا مستقلا على مستوى التدبير الديدكتيكي لموارد التعلم.

ويندرج فعل الاستماع والتحدث عموما ضمن مفهوم التواصل التربوي، الذي يبقى مدخلا استراتيجيا، وكفاية مستعرضة تستثمر في تعليم وتعلم مختلف المواد الدراسية مهما كانت طبيعتها، حيث لا يمكن أن نتصور بأي شكل من الأشكال إمكانية تحقيق غايات التعلم دون حضور التواصل التربوي سواء بين المتعلمين {ة} والمدرس من جهة والمتعلمين فيما بينهم من جهة أخرى، حيث يتحقق اكتساب المعارف والمفاهيم ويتم اكتساب مختلف القيم والمواقف والمهارات.

لا يمكن الحديث عن إمكانية تعليم لغة ما دون تعليم الأصوات؛ باعتباره عملية حيوية في تدريس اللغة نظريا أو تطبيقيا؛ ومعه أصبح مدرس اللغة ملزما بأن يتسلح بعدة بيداغوجية ونظرية تجعله قادرا على تشخيص الصعوبات الفونولوجية التي يواجهها المتعلمين، وبالتالي انتقاء الاستراتيجية المناسبة للتدخل والمواكبة. فالأصوات تشكل ماهية اللغة التواصلية، ولن يكون لهذه الأصوات أي معنى ما لم تنتظم في وحدات أو كلمات، وفي هذا المنحى أصبح من الحتمي التركيز على التحدث والاستماع في تعلم أي لغة.

المحور الأول التعبير الشفهي إشكالية الاكتساب وآليات الممارسة

1. موقع التعبير الشفهي في اللغة

تعتبر اللغة عن عمق التجربة الإنسانية التي تجعل الإنسان قادرا على التحرر من العالم المادي والولوج نحو العالم الرمزي⁽¹⁾. إذ تبقى اللغة والفن والأسطورة أحد أهم الخيوط التي تحاك منها الشبكة الرمزية، لدرجة أن بعض الفلاسفة والمفكرين قد اعتبروا أن ما يحدد ماهية الإنسان ليس هو العقل ولا الحس، إنما هو البعد الرمزي للغة⁽²⁾، بحيث أن وظائف اللغة هي متعددة وتختلف باختلاف أطوار ممارستها لكن يبقى الاستعمال الوظيفي للغة في بعدها التواصلية {التعبير الشفهي} أحد أهم الأبعاد الأساسية في اللغة المنطوقة، التي تتحدد ماهيتها في كونها عبارة عن كلام منطوق يعبر به المتكلم عن أفكاره ورغباته... بل أكثر من ذلك يتحول التعبير الشفهي إلى وسيلة خطائية موجهة للتأثير في المتلقي، فعلى سبيل المثال اعتمد الفيلسوف اليوناني سقراط في فلسفته على منهجي التهكم والتوليد باعتبارهما الوسيلة المثلى لممارسة التفلسف... أما في الفصل الدراسي فيبقى التعبير الشفهي وسيلة تواصل أساسية داخل الفصل الدراسي بين المدرس والمتعلمين وتنبني مهاراته على ثلاث مقومات رئيسية وهي: المدرس، المتعلم، المنهج الدراسي...

حري بالذكر أن التحول البرديجماتي الذي تبناه المغرب مع بداية الألفية الأولى من القرن الواحد والعشرين، عبر مراجعة المناهج والبرامج التربوية على أساس مقاربة العمل بالكفايات- كمدخل بيداغوجي إلى جانب مدخلي القيم والتربية على الاختيار باعتبارهما اختيارا استراتيجيا للمساهمة في إصلاح نظام التربية والتكوين وفق مبادئ الميثاق الوطني للتربية والتكوين {2000}. حيث سمح هذا التحول في تغيير النظرة تجاه المتعلم الذي لم يعد مجرد متلقي للمعرفة عن طريق الأستاذ، بل أصبح عنصرا فاعلا ومساهما في مختلف أنشطة التعاملات المدرسية، ومن بينها التعبير الشفهي الذي يبقى أحد أهم الوسائل التي يعبر بها المتعلم عن قدراته المعرفية ومؤهلاته ومهاراته، وفق ما يسمى بالتعبير الشفهي الإبداعي الذي يعبر به عن الطاقة الإبداعية التي تسكن كل فرد.

(1) الرمز: هو التمثيل الفكري لموضوع معين فعن طريقه يتحرر الفكر من سلطة الأشياء المادية، وبهذا يكون الرمز هو الأساس الذي يميز اللغة الإنسانية عن اللغة الحيوانية..

(2) كاسيرر، ارنست، مدخل إلى فلسفة الحضارة الإنسانية أو مقال في الإنسان، ترجمة إحسان عباس، مراجعة محمد يوسف نجم، دار الأندلس-بيروت بالاشتراك مع مؤسسة فرنكلين المساهمة للطباعة والنشر، بيروت-نيويورك 1961. ص 69. 69

2. اللغة والتواصل

تعد اللغة الوسيلة المثلى التي تحقق وظيفة التواصل في بعده اللفظي، لدرجة لا يمكن أن نتصور إمكانية لتطور سيرورة الوجود الإنساني دون استحضر أهمية التواصل فما وصلت إليه الحضارة الإنسانية اليوم من تقدم يعود فيه الفضل على مستوى العديد من الجوانب إلى التواصل الحضاري بين الأمم والشعوب، مما مكن من نقل الأبعاد الرمزية لكل حضارة إنسانية، ومع التطور الهائل الذي عرفته مجالات الاقتصاد والمعرفة وانتاج الثروة ازدادت الحاجة للتواصل، لكن ومع تطور أليات التواصل خصوصا الافتراضية لم يعد فعل التواصل مقتصرًا على الكلام بل أضحي يمارس بوسائل متنوعة مخترقًا جميع الحدود الزمانية والمكانية.

وتتحدد وظيفة اللغة في إطار الممارسات البيداغوجية، باعتبارها الأداة الحيوية التي تحقق فعل التواصل بين مختلف الفاعلين في مجال التربية والتكوين من جهة وبين المدرسين والمتعلمين من جهة أخرى، لدرجة يمكن أن نعتبر بأن فشل آليات وأدوات التواصل سيأثر لا محالة على جودة التعاملات، ولهذا يتعين أن يخضع اختيار لغة التدريس للتحليل العلمي بما يخدم الذات المتعلمة في ارتباطها الوطيد بالسياق السوسيو-ثقافي الذي تعيش فيه، فاللغة كما تمكنت من التعبير عن المحيط الذي يعيش فيه المتعلم كما أدى ذلك إلى تحقيق البعد الوظيفي لها وبالتالي خلق الحافزية اللازمة للانخراط في عملية التعليم والتعلم.

3. موقع الاستماع والتحدث في منهاج التعليم الابتدائي

بغية تطوير مهارات المتعلمين في الوضعيات التواصلية ركز منهاج اللغة العربية من التعليم الابتدائي على ضرورة استثمار وضعيات ومواقف تعبيرية ومقامات تواصلية وأفعال كلامية متنوعة ملائمة لمستوى المتعلمين والمتعاملات، ذات صلة بواقعهم السوسيو-ثقافي، وفي هذا المنحى تؤكد المقاربة السوسيو-بنائية؛ على أن نمو وتطور الكفاية اللسانية في بعدها التواصلية لا يتحقق فقط عبر التكوين البيولوجي والنفسي، إذ لا بد من نشأة الطفل وترعرعه وسط بنيات اجتماعية ومؤسست ثقافية؛ تشكل الإطار النموذجي لتعلم اللغة الشفهية، عبر مجموعة من الأنشطة التي عادة ما يزاوها الطفل بشكل عفوي مثل {التقليد، اللعب...}. فحسب فيكوتسكي (Vygotsky) تأخذ اللغة شكلًا تحويليًا من الحديث الظاهر إلى الحديث الذاتي، بحيث يتطور استخدامها من مجرد تسمية الأشياء إلى بناء تكامل بين الكلمات والجمل⁽³⁾.

⁽³⁾ Vygotsky, L. (1984), Pensée et langage ; ed sociales trad. Frane; Paris.

4. أقسام التعبير الشفهي

ينقسم التعبير الشفهي إلى قسمين رئيسيين وهما:

التعبير الشفهي الوظيفي: يتحقق هذا النوع من التعبير الشفهي حينما يمارس التلاميذ عرضا وظيفيا، إذ يساعدهم في التعبير على أفكارهم ومشاعرهم بطريقة سليمة وبأسلوب منظم، وبالتالي تحقيق أهدافهم بواسطته، إذ يساهم هذا التعبير الوظيفي في إحداث التوازن بين اكتساب المعارف من جهة، والتدرب على المهارات التعبيرية والتواصلية من جهة ثانية، واستدماج القيم والسلوك والآداب التي تتطلبها الوضعيات التعليمية والمواقف التعبيرية والتواصلية من جهة ثالثة وذلك في ارتباط تام بين أهداف التواصل وتحقيق غايات التعلم المحددة في البرنامج التعليمي... وهكذا يتحقق التعبير الشفهي الوظيفي في كل السياقات التعليمية الموجهة والمنظمة عبر منهجية صارمة تراعي {الزمن، موضوع محدد...}.

التعبير الشفهي الإبداعي: على عكس التعبير الوظيفي، يسمح التعبير الإبداعي على منح الحرية الكاملة للمتعلم في التعبير عن أفكاره ومشاعره وأحاسيسه الخاصة، إذ لا يتحدد منطوق هذا التعبير في أداء مهمة تواصلية محددة بشكل مسبق، بل يراهن على تطوير الملكات الفردية عبر عنصر الإبداع؛ الذي يبقى طاقة ذاتية تختلف من فرد لآخر حسب الاستعدادات البيولوجية والمكتنزمات السيكلولوجية، السياقات السوسيو-ثقافية التي ترعرع فيها الطفل المتعلم.

1.4. آليات التدريب على مهارات التعبير الشفهي

إن عملية التعبير الشفهي ليست بسيطة، بل إن اكتسابها وتملك تقنياتها يمر عبر مجموعة من المراحل التي تتأثر أساسا بعوامل الخبرة والنضج والتمرس...ومعه أصبح من الضروري موضوعة التلاميذ في وضعيات تعليمية تركز أساسا على أهم تقنيات التعبير الشفهي مع ضرورة وضعهم في سياقات تجريبية من أجل تطوير قدراتهم في التواصل، مع الأخذ بعين الاعتبار طابع التدرج في نمو الكفاية التواصلية من مستوى تعليمي إلى آخر. وفي هذا الصدد يمكن مقارنة الموضوع عبر معاناة الجوانب التالية:

- ما هي المراحل التي تمر منها عملية التعبير الشفهي؟

- ما هي أساليب ممارسة هذه العملية؟

ما دور المدرس في تطوير استراتيجيات التعبير الشفهي عند التلاميذ؟

إن البحث عن تطوير الكفاية التواصلية عند المتعلمين لا يمكن أن يتحقق بمحض الصدفة ولهذا ركز منهاج اللغة العربية في السنة الأولى والثانية ابتدائي على ضرورة بناء التعلمات بشكل تكاملي {تشارك فيه جماعة القسم} فالمدرس لا ينبغي أن يستحوذ على كل فترات الحصّة الدراسية، بل إنه

يحاول أن يوجه ويحفز المتعلمين على الانخراط في مختلف الوضعيات التعليمية خصوصا التواصلية منها، وأخيرا يقوم بعملية تقويم تلك الوضعيات التي كان فيها المتعلم هو العنصر الأساسي..

يقصد بطرائق التعبير الشفهي مجموع الإجراءات والعمليات التي يقوم بها الأستاذ مع التلاميذ قصد إنجاز مهمة معينة، وتحقيق الأهداف المحددة لحصة التعبير الشفهي، لكن لا توجد طريقة مثلى لتنمية مهارات التعبير الشفهي لأنها تتوقف على مجموعة من العناصر ومن أهمها:

• **المستوى الدراسي:** من البديهي أن ممارسة التعبير الشفهي يختلف باختلاف كل مستوى دراسي، بحيث تتطور تقنيات ممارسته عند المتعلم كلما ارتقى من مستوى لآخر، ففي المرحلة الابتدائية يتعرف المتعلم على البنى والقواعد اللغوية المحددة للغة لينتقل إلى مستوى ممارستها عبر مجموعة من الأنشطة للتعبير الشفهي سواء باللغة العربية أو اللغة الفرنسية... أما في باقي المستويات التعليمية تصبح عملية التعبير الشفهي أكثر تعقيدا لأنها تتوقف على مدى تملك الكفاءة اللغوية، إضافة إلى ضرورة التزود بالرصيد المعرفي والثقافي... وهكذا ففي كل مستوى تعليمي تتم مراعاة الخصوصيات النائية للمتعلم { بدنيا، نفسيا، وجدانيا، معرفيا... }.

• **نجاعة آليات التدريس:** على الرغم من درجة المدرس عن مركزته المطلقة خصوصا في المستوى الذي يجعله هو المصدر الوحيد للمعلومة إلا أنه لا يمكن أن نتصور نجاح سيرورة التعلم عموما والتعبير الشفهي خصوصا دون استدعاء دور المدرس الذي يلعب دورا جوهريا في تحفيز المتعلمين على الانخراط في ممارسة أنشطة التعبير الشفهي؛ لكن تحقيق هذا المعطى يتوقف بالأساس على مدى امتلاك المدرس لمجموعة من الكفايات الأساسية؛ كفايات المسؤولية التربوية وأخلاق المهنة إذ ينبغي على المدرس أن يكون موضوعيا عبر تفاعله مع المتعلمين على أساس العدالة، التي لا تنبغي على أساس المساواة بل على شروط الاستحقاق {الميروطقراطية} وذلك عبر إعطاء الفرصة لجميع المتعلمين في بناء أنشطة التعبير الشفهي والمشاركة فيها؛ هذا بالإضافة إلى ضرورة امتلاك المدرس للكفاية المعرفية عبر تزوده برصيد معرفي، وكفايات التخطيط والبرمجة خصوصا أننا نعيش في عالم يتميز بالانتشار الواسع للوسائل التكنولوجية التي جعلت من المعلومة في متناول الجميع، لكن تبقى كيفية توظيف تلك المعلومات والتعبير عنها، هي الوظيفية التي ينبغي على الأستاذ القيام بها وفق ما يتمتع به من كفايات بيداغوجية وتواصلية.

• **المناهج الدراسي:** يتميز تعليم اللغة وفق تصور منهاج اللغة العربية في التعليم الابتدائي، على ضرورة مراعاة السياقات المعرفية والتواصلية والاجتماعية، عبر إرساء البعد الوظيفي للغة في الحياة

العامة للمتعلمين، وذلك انطلاقاً من علاقته بذاته وبالأخر وبمحيطه الاجتماعي والبيئي؛ بحيث تكون سيورة التعلّات مطابقة ومنسجمة مع الحياة الاجتماعية للمتعلم، تبعاً للنمو الذهني والوجداني حسب كل مرحلة تعليمية، وحسب الامتداد المجالي من البيت باعتباره المؤسسة الاجتماعية الأولى، وصولاً إلى المستوى العالمي والكوني باعتباره الامتداد الإنساني المستهدف في آخر المطاف⁽⁴⁾ وهكذا يراهن المنهاج على تعليم اللغة العربية واكتساب مهاراتها التواصلية بطريقة تفاعلية وتحوارية، وقد ركز المنهاج على مواضيع ووضعايات تواصلية حية تحاكي الحياة اليومية للمتعلم الذي يدمج فيها بين التعبير الشفهي والتعبير الكتابي.

2.4 مراحل التدريب على اكتساب مهارة التعبير الشفهي

إن تطور الكفاية التواصلية في بعدها الشفهي يمر عبر مجموعة من المراحل المترابطة بشكل منهجي، بحيث لا يستطيع المتعلم ممارسة التعبير الشفهي دفعة واحدة إذ لا بد أن تتطور تقنيات ممارسته الشفهية عبر المراحل التالية:

- المرحلة الأولى: يبقى التخطيط المسبق لإنجاز أي حصة دراسية من العوامل الأساسية التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المتوخاة منها، ففي حصة التعبير الشفهي ينبغي على المدرس أن يكون قد أعد تخطيطاً مسبقاً عبر تحضيره لبطاقة تقنية تتضمن مجموعة من الأسئلة الأساسية ومن أهمها تحديد ما يسعى إلى تحقيقه من أهداف إجرائية قابلة للتحقق والتقييم، فكما كانت الغايات واضحة تكون عملية تمريرها أسهل، الأمر الذي يساعد على ممارسة تقويم موضوعي عادل ومنصف، فأتثناء عملية التخطيط لحصة التعبير الشفهي ينبغي على المدرس أن يحدد نوع المهارة المستهدفة فمثلاً إذا كان يسعى إلى تعليم مهارة النطق السليم للكلمات والحروف فعليه أن يقوم بإعداد مجموعة من الموارد المعرفية والوسائل التعليمية التي تتماشى مع طبيعة الكفاية المستهدفة. على اعتبار أن كل لغة تتميز بنظام خاص يجعلها متميزة عن اللغات الأخرى؛ حيث يتكون هذا النظام أساساً من الوحدات الصوتية، والمقطعية والكلمات والجمل والتراكيب⁽⁵⁾. إذ لا يمكن الحديث عن إمكانية تعليم لغة ما دون تعليم الأصوات؛ باعتباره بعد استراتيجي في عملية تدريس اللغة.

وهكذا أضحي مدرس اللغة عموماً ومدرس اللغة العربية ملزماً بأن يتسلح بعدة بيداغوجية ونظرية تجعله قادراً على تشخيص الصعوبات الفونولوجية التي يواجهها المتعلمين، وبالتالي انتقاء الاستراتيجية

⁽⁴⁾ دليل الأستاذ والأستاذة في رحاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي. مكتبة السلام الجديدة، الدار العالمية للكتاب. ص: 40.

⁽⁵⁾ علي أحمد مذكور {2009} تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان ص 30

المناسبة للتدخل. فالأصوات هي ماهية اللغة التواصلية، ولن يكون لهذه الأصوات أي معنى ما لم تنتظم في وحدات أو كلمات، فعلى سبيل المثال إذا أخذنا أحد الحروف {الألف} منعزلا عن بعده التركيبي في الكلمة لن يدل على أي شيء، وبهذا فإن تعليم اللغة لا بد أن يستهدف التمييز بين الحروف، التي تبقى المادة الأساسية في تعلم اللغة والقراءة. وفي هذا المنحى يمكن أن نؤكد على بعض الاستراتيجيات الأساسية التي من شأنها أن ترتقي بالكفاية الصوتية عند المتعلمين ومن أبرزها؛ العمل على جذب انتباه المتعلمين أثناء ترديد المدرس للحروف والكلمات، وعبر التكرار الجماعي لها... أما إذا كان المدرس يسعى إلى تنمية قدرة المتعلم على المحادثة، أو مواجهة الآخرين دون مجل فعليه أن ينجز تخطيطا يناسب طبيعة المهارة المستهدفة في التعبير الشفهي.

-المرحلة الثانية: ترتبط هذه المرحلة باختيار الموضوع الذي يحقق غاية التعبير الشفهي، فمن الضروري أن يكون الموضوع مناسباً ومستجيباً لمستوى وميول واهتمامات التلاميذ المعرفية والعمرية والنفسية، فكلما أحس التلميذ على أن موضوع التعبير قد حقق رغباته النفسية كما أدى ذلك إلى تحفيزه على المواصلة والإبداع في انجازه، أما إذا شعر بأن الموضوع لا يلي حاجياته فإنه يتعامل معه على أساس اللامبالاة... فلا يجب أن يكون الموضوع سهلاً مبتذلاً، ولا صعباً ومعقداً، مع العمل على تنويع المواضيع والحرص على محاكاة الحياة اليومية... عبر استئثار خبرات المتعلمين المباشرة قدر الإمكان؛ مثل مطالبة المتعلمين بإعداد تقارير ميدانية أثناء قيامهم برحلات في الأيام السابقة لخصص التعبير، أو مثل مطالبتهم بوصف أشياء يعايشونها من خلال وصف مناسبات دينية أو وطنية... بحيث يعمل المدرس على تحقيق عملية الانتقال بالتعلم من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد، ومن الجزء إلى الكل. عبر الربط بين اختيار موضوع التعبير الشفهي والكفاية المستهدفة، مع الأخذ بعين الاعتبار البعد التعاقدى الذي يجعل الأستاذ منفتحاً على إشراك المتعلمين في انتقاء المواضيع.

-المرحلة الثالثة: بناء على المراحل السابقة يعمل الأستاذ في هذه المرحلة على تهيئة الموضوع للمناقشة الجماعية، وفق مجموعة من التوجيهات التي يحرص على تطبيقها، خصوصاً في المستوى الذي يرتبط بالذات المتعلمة باعتبارها ذات نشيطة وفاعلة لها من تقدير الذات ما يكفي للمشاركة في التعبير والانخراط في سيروراته، إذ أصبح من البديهي أن للتلميذ قدرات ومهارات مسبقة، تحتاج فقط لعملية التنظيم والتوجيه نحو انتقاء المعلومة المناسبة لموضوع التعبير، وهنا بالضبط تبرز الوظيفية الحيوية للمدرس الذي عليه أن يستدعي أدواته الديدانكتيكية وخبراته البيداغوجية... أثناء عملية المناقشة التي ينبغي أن يكون فيها المتعلم هو العنصر المركزي، أما وظيفة المدرس فهي تقتصر على تتبع سيرورة

المناقشة مع بقاءه على أهبة الاستعداد للتدخل في تقويم مدى تمكن المتعلمين من اكتساب المهارات اللازمة، والأهداف المحددة.

المرحلة الأخيرة: إن نجاح كل عمليات التعليم والتعلم يتوقف بالأساس على النقد والتقييم، إذ يقوم المقوم بتقييم أداء المتعلمين، وتصنيفهم حسب درجة الأداء، اعتماداً على الجهد المبذول والمجهود الذي قام به كل فرد، إذ ينبغي عليه أن يثني ويشجع الفئة المتميزة لكن دون إحباط الفئة التي كانت متعثرة، من أجل زرع روح المثابرة والاجتهاد في نفوسهم لتشجيعهم على المشاركة في الحصص الموالية ف... باعتبار أن التقويم لا يتم فقط في نهاية نشاط تعليمي معين، حيث يراهن التقويم التكويني على البعد المندمج للتقويم في سياق سيرورة التعلم، فيقوم المتعلم والمدرس به في جميع مراحل وفقرات التعلم بغاية التأكد من تمكن المتعلمين من إرساء الموارد وإدماجها، وتهدف إجراءاته توجيه المتعلمين ومعرفة مكامن القوة لديهم لتعزيزها وتقويتها ومواطن الضعف أو الصعوبة لدعمها أو معالجتها، كما أن الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون أثناء القيام بحصة التعبير الشفهي تكون جد مهمة لتقويم الكفاية التواصلية وبالتالي تصحيح الأخطاء المرتكبة في الوقت المناسب عبر البعد التكويني للتقويم.

3.4. الخطوات العملية لممارسة التعبير الشفهي

قد يبدو أن ممارسة التعبير الشفهي تتم بشكل تلقائي دون التخطيط لها، لكن في الحقيقة حيناً نقوم بممارسة التعبير الشفهي تعترضنا مجموعة من الصعوبات وذلك راجع بالأساس إلى التعقيد الذي يميز هذه العملية، ولتجاوز مختلف هذه الصعوبات يمكن الاعتماد على الخطوات العملية التالية:

-الاستئارة والحافزية: يشكل الاهتمام المتزايد بالمتعلم وجعله مركز للتعلم تحولا أساسيا تراهن مقارنة الكفايات على تحقيقه، عبر الاهتمام برغبات الطفل وحاجاته وجعلها قاعدة أساسية موجبة لمختلف أهداف التعلم، وللأنشطة التربوية عبر استهداف الذات المتعلمة في مختلف الممارسات البيداغوجية؛ وبخصوص تطوير مستوى المتعلمين في التعبير الشفهي فلا بد من التركيز أولاً على البنى التركيبية والنحوية المميزة للغة المنطوقة على أساس أن اللغة، التي يتكلمها الطفل تشكل من الناحية الطبيعية لغة بيئته ومحيطه، فإن اكتسابها لا يمكن أن يتحقق بمعزل عن مبادئ التعلم الأساسية وبالأخص مبدأ التعزيز، الذي غالبا ما يتخذه الآباء والراشدين لتثبيت وتأسيس لغة الطفل؛ وجعله أكثر اقتراباً من اللغة التي يتداولها المجتمع⁽⁶⁾.

⁽⁶⁾ Skinner, Verbal Behavior. Forewords and Corrections made by B. F. Copyright © 1992, 2014 by the B. F. Skinner Foundation, 1957.

وهكذا أصبح تحفيز المتعلم نفسيا وذهنيا واجتماعيا لإثارة رغبته في التعبير، أمرا ضروريا ودافع مباشر لحثه على التواصل عبر القيام بمجموعة من الأنشطة التطبيقية للتعبير الشفهي {يعلق على حديث تلميذ آخر، أو يعلق على صورة عرضت عليه...}.

-التفكير: بعد توفير الدافعية اللازمة للتعبير تأتي مرحلة تجميع الأفكار والمعارف المناسبة للتحدث، وترتيبها بشكل منهجي ومنطقي مقنع من طرف التلميذ، حتى يعطي الدلالة والمعنى للكلام، إذ يعمل الأستاذ على توجيه التلاميذ نحو تعليمهم ألا يتحدث أحدهم إلا إذا جمع الأفكار والمعارف المناسبة للتحدث

-الصياغة: بعد الاستثارة والتركيز تأتي مرحلة الصياغة التي تتم فيها عملية انتقاء الرموز، أي الألفاظ والعبارات والتراكيب المناسبة لمحتوى الكلام، ويعد اختيار أسلوب التعبير عن الأفكار من أهم الأمور التي تفرق بين المتحدث الجيد والمتحدث الرديء وعليه يجب تدريب التلاميذ أثناء انتقاء ألفاظهم وعباراتهم بحيث تناسب الحال والمقام

-النطق: في هذه المرحلة تتحقق الممارسة الفعلية للتعبير الشفهي، التي يبقى نجاحها من عدمه رهين بمدى مراعاة المراحل السالفة الذكر، فبالنطق السليم للألفاظ المختارة التي تعبر عن المعاني المختارة -أيضا- بعناية، فالنطق هو المظهر الخارجي لعملية التحدث التي يراها المستمع، غير أن دور الأستاذ لا يمكن في اهتمامه بالشكل الخارجي بقدر ما يهتم بتنمية التفكير واختيار المعاني لدى التلاميذ.

خاتمة

لقد أصبح من البديهي أن تطوير الكفاية التواصلية عند المتعلمين لا ينبغي أن يقتصر على استراتيجيات التعبير الشفهي على فكرة أن الكتاب المدرسي هو المرجع الوحيد الذي يحتوي على كل ما يحتاجه الطفل من معرفة، ولكي تشحذ همم المتعلمين وتمنح لهم الثقة في النفس لكي يصبحوا متملكين نسبيا للقدرة على ممارسة التعبير الشفهي بشكل تلقائي، لا بد من التركيز على دور الأستاذ الذي عليه أن يبدع ويوظف مختلف الممارسات الناجعة التي يجب اعتمادها لترسيخ ممارسة التعبير الشفهي عند التلاميذ منذ السنوات التعليمية الأولى على اعتبار أن تطور الكفاية التواصلية لا يتحقق دفعة واحدة لكن يتحقق عبر الارتقاء في سيرورات التعلم...ولهذا فإن تطوير المهارات الأساسية في التواصل {الاستماع، التحدث، القراءة...} يتوقف إلى حد كبير على كفاءة الأستاذ وقدراته ويتكوينه البيداغوجي المتين القائم على الانفتاح على مختلف التصورات البيداغوجية المعاصرة، مع ضرورة تركيز المنهاج الدراسي على تطوير قدرات التواصل عند المتعلمين..

إذا كان التعبير يرتبط بمدى نضج مهارات التواصل لدى التلاميذ على التعبير عن أفكارهم وميولاتهم، وتدريبهم على سلامة النطق، وعلى أصول التواصل من إصغاء واحترام رأي الآخرين، فإن المنهاج الدراسي يعد من أكثر الوسائل التعليمية فاعلية وكفاءة المساعدة في تمكين الأساتذة من أداء مهامهم التربوية والتي تنعكس إيجاباً على تطوير الكفاية التواصلية عند المتعلمين، ولتطوير تقنيات التحدث والاستماع عند المتعلمين تؤكد على ضرورة تبني النظام التعليمي لبعض التقنيات والوسائل التالية:

-خلق تحفيز إيجابي للمتعلمين، بشكل يجعلهم يشبعون رغباتهم النفسية، بحيث يصبح ممارسة أنشطة التحدث والاستماع أداة للاستمتاع، فَمَا هو ثابت في مختلف المقاربات البيداغوجية أضحى التعلم باللعب وسيلة بيداغوجية فعالة تمكنهم من تطوير شخصيتهم وترفع عندهم مكنوزات تقبل الذات وتقديرها بشكل إيجابي، خصوصاً أن عنصر المواجهة الذي يتيح التعبير الشفهي يتيح إمكانيات هائلة للرفع من القدرة على التواصل والإبداع وبالتالي تجاوز الرهاب الاجتماعي الذي قد يعيق نمو الكفايات التعليمية الحيوية.

-يتعين على البرامج الدراسية أن تولي أهمية أكبر لأنشطة التعبير الشفهي سواء على مستوى الرفع من الغلاف الزمني المخصص له أو على مستوى اختيار مواضيع من السياق الاجتماعي الثقافي الذي يعيش فيه المتعلم، مع ضرورة مراعاة البنيات الثقافية التي تتميز بالتعدد والغنى الذي يميز المجتمع المغربي.

-ضرورة افتتاح المدرسة على الأنشطة الفنية وتفعيل أدوار الحياة المدرسية، عبر إحياء المسرح المدرسي والقصة القصيرة. مع ضرورة استغلال المناسبات الدينية والوطنية لإقامة أنشطة موازية تمكن المتعلمين من إثراء قدراتهم في التعبير الشفهي.

-تشكل مراجعة مدخل التقويم ضمن السياق التعليمي المغربي أحد المرتكزات الأساسية التي ينبغي مراجعتها اليوم أكثر من أي وقت مضى فالتقويم أصبح اليوم ملزماً بأن يستجيب لهذه الثورة الكبرى الواقعة اليوم في مجال التجديد البيداغوجي⁽⁷⁾، إذ يتوقف تعزيز الدور المحور للتعبير الشفهي على إدماجه ضمن عمليات التقويم المختلفة خصوصاً على مستوى التقويم الإشهادي بحيث أنه بمجرد ما إن يصبح أداة للتقويم فإنه لا محالة ستزداد أهمية عند المتعلمين والمدرسين والنظام التعليمي بشكل عام.

-ينبغي العمل على توفير الوسائل والأدوات الضرورية داخل الفصل الدراسي، عبر الانفتاح على إدماج تكنولوجيا المعلومات لما تتيحه من إمكانيات هائلة على تسهيل عملية التعبير الشفهي.

⁽⁷⁾رشيدة كوجيل، علي خافي، المقاربة السيكمومعرفية لتكييف التقويم عند المتعلمين في وضعية إعاقة ذهنية، مجلة التدريس الجامعي، مطبعة أنفوبرانت 12 شارع القادسية- الليلو- فاس ع3، 2022 ص: 10-20.

ببليوغرافيا

- الحسن عبد النوري، استراتيجية تعلم اللغة وصناعاتها وطرائق تدريسها، مجلة علوم التربية، العدد. 65، أبريل، مطبعة النجاح الجديدة، (2016).
- الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المغرب. (2015).
- اللجنة الملكية لإصلاح التعليم سنة 1957. 1958.
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين. وزارة التربية الوطنية. المملكة المغربية (1999).
- دليل الأستاذ والأستاذة في رحاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي. مكتبة السلام الجديدة، الدار العالمية للكتاب.
- رشيدة كوجيل، علي خالق، المقاربة السيكو-معرفية لتكييف التقويم عند المتعلمين في وضعية إعاقة ذهنية، مجلة التدريس الجامعي، مطبعة أنفو-برانت 12 شارع القادسية- الليدو- فاس العدد الثالث 2022.
- علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، 2009.
- في رحاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، مكتبة السلام الجديدة، 2019.
- كاسير، ارنست، مدخل إلى فلسفة الحضارة الإنسانية أو مقال في الإنسان، ترجمة إحسان عباس، مراجعة محمد يوسف نجم، دار الأندلس- بيروت بالاشتراك مع مؤسسة فرنكلين المساهمة للطباعة والنشر، بيروت- نيويورك 1961.
- جليبر غرانغيوم اللغة والسلطة والمجتمع في المغرب العربي، ترجمة: محمد أسليم، مكتاس، الفارابي للنشر، (1995).
- كلود لفي ستراوس، حوارات مع شاربوني-دار بلون، باريس (1969)
- مستجدات المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، مديرية المناهج {2019}.
- مستجدات المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، مديرية المناهج {2019}.
- Léopold, W.F. Speech development of bilingual Child, Eranston LIII: North Western University, (1949).
- Skinner (1957), Verbal Behavior. Forewords and Corrections made by B. F. Copyright © 1992, 2014 by the B. F. Skinner Foundation.
- Vygotsky L. Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In Bronkard et Schneuwly , Vygotsky aujourd'hui. Neuchâtel paris (1985) Niestlé et Delachaux Neuchâtel.

مبادئ التدريس عند بدر الدين الزركشي (ت: 794هـ)

لمياء الحموتي

طالبة باحثة في سلك الدكتوراه، تخصص الفقه والأصول،
الكلية المتعددة التخصصات بالناظور، المغرب

ملخص:

الأهداف: إظهار الخصوصية العلمية والتربوية للأمة الإسلامية، لبيان سبق المفكرين والأئمة العلماء إلى وضع الأفكار التربوية التي تنظم عملية التعليم، والبحث عن مبادئ التدريس عند الإمام الزركشي. **الإشكالية:** الوقوف على مبادئ التدريس طبيعة النصوص الشرعية وتدرسيها، وهل تناسب الفلسفة التربوية الإسلامية للمنظومة التعليمية المعاصرة؟ **المنهجية:** المنهج الاستقرائي، وقد أتى البحث في مقدمة وأربعة مباحث وخاتمة. **النتائج:** وجود مبادئ للتدريس عند الزركشي تنقسم إلى نوعين: مبادئ تدريسية قيمة أدبية وأخرى علمية، يعتبر في تقسيمها الخصائص العلمية والنفسية والإيمانية لكل من المعلم والمتعلم.

الكلمات المفتاحية: الغايات التربوية - مبادئ التدريس الأدبية - مبادئ التدريس العلمية - سيكولوجية المتعلم - أهلية التدريس

Abstract:

Objectives: demonstrate the precedence of thinks scholarship islamic in developing educational that organize the educational process.

Problem: extracting principals teaching and compared him with them of nature Islamic philosophy educational.

Methods: Inductive proach

Conclusions: Education is based on respect for teaching principals that are divided into two types: according to the morality and psychological characteristics.

Keywords: educational objectives - teaching principles value - teaching principles scientific - learner psychology -teaching eligibility.

تعد عملية التدريس عملية تربوية واجتماعية يتفاعل فيها المدرس مع طلبته من خلال نقل المعارف وتحويل الخبرات والشخصية، ومعرفة المبادئ التي تؤثر في سيروية التدريس من أهم ما تتحقق به غاية التربية عند الإمام الزركشي رحمه الله.

1. غايات التربية:

من خلال استقراء أغلب النصوص التربوية التي وردت في كتب الإمام الزركشي، يتبين أن غايات التربية عنده تتمركز في نقاط متنوعة، أهمها:

- التعلم اللامحدود: فإن الإمام الزركشي كان يشجع طلابه على الاستمرار في طلب العلم، وأنه لا ينبغي لطالب العلم أن ينقطع عن الطلب، مهما ارتقت درجته وتقلب في المناصب العلمية، فحث على التعلم المستمر والدراية المعمقة، وقد قال الإمام الزركشي: ("والأنفس الشريفة تتشوف لطلب العلم وتحصيله")⁽¹⁾؛ وهي دعوة صريحة للمعلم والمتعلم حتى لا ينقطع عن العلم مهما علت رتبته.

- حرية التفكير واحترام الآخر⁽²⁾: من المبادئ الضرورية للعملية التعليمية التربوية، فقد رغب في المشاركة التفاعلية من خلال التواصل بين الأطراف المشاركة في التربية، وبين طلبة العلم أنفسهم من خلال المناقشة والمناظرة في العلوم.

-مراعاة طبيعة المتعلم ومداركه العقلية والوجدانية؛ فالزركشي دائماً يربط بين العلم والقلب⁽³⁾.

-الأخذ بالهدي النبوي في التعليم: الحرص على مراعاة الشريعة والوقوف عندها في العملية التربوية⁽⁴⁾؛ لأنها هي اللبنة في تكوين الفرد الصالح المصلح. فنجد الزركشي ممن يرى أن تعليم الناس شؤون دينهم ودنياهم، من فروض الكفاية فلا بد من نشر العلم بين المسلمين⁽⁵⁾.

فالملاحظ عند الزركشي اعتماد غايات تربوية يمكن تقسيمها إلى نوعين: غايات تربوية عامة تتميز بالشمولية تتمثل في الحث على طلب العلم والاستمرار عليه دون انقطاع، أي السعي لتكوين فرد متعلم في جميع مراحل العمرية، وهو ما يتفق مع أغلب الغايات التربوية التعليمية المطروحة اليوم التي تسعى إلى تزويد المجتمع بالكفاءات من خلال دفع المتعلم نحو التعليم الذاتي. وأما النوع الثاني فتتعلق بالغايات التربوية الخاصة، تمكن المتعلم بمجموعة من المهارات والقيم والمعارف من خلال تفاعله ومشاركته في البيئة التعليمية، وهذه الغايات تستدعي من المدرس مراعاة الجوانب النفسية والعقلية للمتعلم، وهي ازدواجية معروفة عند الزركشي وهو من علماء القرن الثامن، مما يميز عن سبق علمائنا إلى وضع أسس الغايات التربوية وأغراضها، وليست وليدة العصر الحالي.

⁽¹⁾ بدر الدين الزركشي، المنشور في القواعد الفقهية، وزارة الأوقاف المصرية، الطبعة الثانية 1985م: 66/1. ملاحظة: بالنسبة لمؤلفات الإمام الزركشي لا يوجد عنده كتاب مستقل حول التعليم والتربية، ولقد قمت باستقراء نصوصه التربوية من ثنايا كتبه المتنوعة.

⁽²⁾ ينظر: المنشور في القواعد الفقهية: 3/ (398-399).

⁽³⁾ ينظر: بدر الدين الزركشي، البحر المحيط في أصول الفقه، تحرير: عبد القادر عبد الله العاني، مراجعة: الدكتور عماد سليمان الأشقر، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الطبعة الثانية 1992م: 45/1 و 89/5.

⁽⁴⁾ ينظر: بدر الدين الزركشي، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، لبنان. الطبعة الأولى 1957م: 16/1.

⁽⁵⁾ ينظر: المنشور في القواعد الفقهية: 35/3.

2. المبادئ الأخلاقية للتدريس:

نجاح عملية التدريس لا ترتبط فقط بتوفر المدرس على مؤهلات علمية عالية، بل تتوقف أيضا على وجود مجموعة من المبادئ الأخلاقية في المدرس لضمان سيورة الدرس والتحكم في الفصل الدراسي. وباستقراء النصوص التربوية للإمام الزركشي في كتبه وبتتبع منهجه في التعامل مع طلبة العلم والعلماء؛ نجد عنده إشارات كثيرة تربط التعليم بالجانب الفكري والجانب السلوكي والنفسي. بل حتى نصوص العلماء التي وظفها في كتبه والتي تناولت الحديث عن العلم وبعض المسائل الشرعية، لا تخلو من ربط العلم والتعليم بما هو نفسي قلبي، ومن هذه المبادئ الآتي:

- التمكن من العلوم الشرعية والتحلي بالصبر والأناة ونبذ الغرور⁽⁶⁾: ونهى العلماء والمدرسين على وجه الخصوص، من وضع عبارات ملغزة أو مبهمة في كتبهم التعليمية، لكي يُرجع إليهم للشرح⁽⁷⁾.

كما يبحث على التواضع، ولقد ذكرت المصادر التي ترجمة للإمام الزركشي أنه كان شخصا متواضعا سواء في تعامله مع طلبته أو على مستوى ملبسه⁽⁸⁾. وكان يصغي لطلابه ويدنو منهم ليتبادل معهم الحديث، ويقبلُ صُحبته⁽⁹⁾ فيلمس الباحث في كتب الزركشي عنايته بتعليم أبناء مجتمعه، وإخلاص النية في ذلك، فلم يكن هم الأجرة التي يتلقاها مقابل التدريس، فقد عرف عن الرجل الزهد، وكان همّه هو التعليم والتعلم⁽¹⁰⁾. حتى حرص على تعليم الأجانب ممن لا يحسنون اللغة العربية؛ وجوز تفسير مقالة الشرع بلغة العجم على وجه التعليم لهم.

ثم يتناول الحديث عن مبدأ التيسير: وكثيرا ما كان يبسط عباراته في كتبه ليسهل على الطلاب الفهم، كما ألف كتباً في فنون العلم، مختصرة من غير إخلال، حتى يتمكن طلبة العلم من حفظها⁽¹¹⁾.

⁽⁶⁾ ينظر: المنثور في القواعد الفقهية: 66/1، وقد أشار إلى هذه الأخلاقيات في مواضع متفرقة من كتابه البحر المحيط في أصول الفقه وكتابه الموسوم بسلاسل الذهب بتحقيق الشيخ محمد المختار الأمين الشنقيطي، يعسر تتبعها جميعا وحصرها في هذا البحث، فأشرت إلى خلاصتها في المتن.

⁽⁷⁾ ينظر: المنثور في القواعد الفقهية: 403/3.

⁽⁸⁾ ينظر: بن السيد المصري، هداية القاري إلى تجويد كلام الباري، مكتبة طيبة، المدينة المنورة، الطبعة الثانية: 712/2. وقد ذكر نصوصا عن الإمام بدر الدين الزركشي وحياته العلمية.

⁽⁹⁾ ينظر: ابن قاضي شبهة، طبقات الشافعية، تحقيق: الحافظ: عبد الحليم خان، عالم الكتب، بيروت، الطبعة الأولى 1897م.: 167/3 والضوء اللامع: 281/7. وقد نقلوا صحبته لبعض من تلاميذه من بينهم شمس الدين البرماوي فقد كان يتردد إلى داره ويلزمه.

⁽¹⁰⁾ ينظر: بدر الدين الزركشي، تشنيف المسامع بجمع الجوامع تاج الدين السبكي، تحقيق: الدكتور سيد عبد العزيز والدكتور عبد الله ربيع، مكتبة قرطبة: 75/1.

⁽¹¹⁾ ينظر: البحر المحيط: 89/5 والمنثور في القواعد: 66/1 وتشنيف المسامع: 75/1.

ونجده يستنكر على المدرس الذي يتكبر على طلابه، ويعظم نفسه أثناء الكلام معهم باستعمال أساليب التفخيم والتعظيم، أو تعظيم نفسه في كتاباته بتوجيه الخطاب منه بمقالة الجمع، ولا يرخص له ذلك إلا أن يناوب في الخطاب غيره: ("فعلى هذا القول يجوز أن يستعمل "النون" كل من لا يباشر العلم بنفسه، فأما قول العالم "نحن نشرح، ونحن نبين، ففسوح له، لأنه يخبر بنون الجمع عن نفسه وأهل مقالته")⁽¹²⁾.

ودعا إلى استشعار مراقبة الله تعالى في تعليم الناس والامتنثال لشريعته، وذلك بالوقوف عند ما يتوجب شرعا على العالم والمدرس تعليمه للناس في حال ما لم يوجد غيره في البلاد أو لم يوجد العدد الكافي من المدرسين ممن يتكلف بالتدريس ومنه تعليم القرآن الكريم وتدرسه للطلاب، بحيث لا يسقط على المدرس تعليمه إلا إذا وجد جهات أخرى تتكلف بذلك بحسب ما ذكره الإمام الزركشي عن أصحابه، فقال: ("قال أصحابنا: تعليم القرآن فرض كفاية وكذلك حفظه واجب على الأمة... فإذا لم يكن في البلد أو القرية من يتلو القرآن أتموا بأسرهم ولو كان هناك جماعة يصلحون للتعليم وطلب من بعضهم وامتنع لم يأثم في الأصح، كما قاله النووي في التبيان؛ وهو نظير ما صححه في كتاب السير أن المفتي والمدرس لا يأتمان بالامتناع إذا كان هناك من يصلح غيره... وينبغي تعليمه على التأليف المعهود فإنه توقيفي... وإنما وردت الرخصة في تعليم الصبي والعجمي من المفصل لصعوبة السور الطوال عليهم")⁽¹³⁾. ويتبين من النص كذلك ضرورة مراعاة القواعد التي بنيت عليها الشريعة في تدريس كتاب الله، والتوقف عندها احتراماً لكلام الله وعدم تجاوزها إلا إذا كان التدريس بمخالفة تلك القواعد ما فيه سعة ورخصة.

وهذه المبادئ وغيرها تعكس رؤية الإمام الزركشي لبعض المبادئ التدريسية، التي تستدعي توفرها في المدرس في ذاته أثناء أداء المواقف التعليمية، ومبادئ أخرى يراعيها المدرس في ذات الطلبة. وهو تصور شامل لا يقتصر فقط على مبادئ التدريس كونها مبادئ عامة لمباشرة المهنة، كما يتطرق إليها بعض التربويين اليوم، بل الإمام الزركشي جعلها مبادئ لا تنفك عن مراعاة أحوال ثلاثة أركان: المدرس، المتعلم، وكيفية التدريس.

3. مبادئ التدريس العلمية عند الإمام الزركشي:

استعمال طرائق وأساليب معينة في التدريس لا تكون فعالة ومحقة للغايات التربوية التعليمية عند الزركشي؛ إلا إذا ارتبطت ببناء اتصال وتواصل بين المدرس والمتعلم، كذلك تتوقف فاعلية التدريس على الكيفية التي يتم فيها نقل المادة المعرفية وآداب المدرس وخبرته التربوية في دفع المتعلم نحو التعلم.

⁽¹²⁾ تشنيف المسامع بجمع الجوامع: 100.

⁽¹³⁾ البرهان في علوم القرآن: 456/1.

3-1- مبدأ التدرج في التعليم:

التدرج في التعليم من الأسهل إلى الأصعب؛ من المبادئ التي عرفتها المناهج التربوية الإسلامية مبكراً وطبقت في التعليم، وهو مبدأ قرآني يراعي خصائص شخصية الإنسان وتكوينه العقلي، لأن المتعلم كلما تلقى العلم بالتدرج كلما سهل عليه الفهم واستوعب مادة الدرس وانسجم مع المدرس وتحفز لتعلم المزيد، وهو ما قرره الإمام الزركشي فقال عن ترتيب موضوعات التعلم: ("والحكيم إذا أراد التعليم لابد له أن يجمع بين بيانين: إجمالي تشوف إليه النفس، وتفصيلي تسكن إليه")⁽¹⁴⁾.

انطلاقاً من نص الإمام الزركشي نجد أنه يؤكد على المدرس مراعاة مبدأ التدرج، من العام إلى الخاص، من المجمل إلى المفصل، من السهل إلى الصعب، فقد نبه على أهمية التدرج عندما أطلق وصف "الحكيم" على المعلم؛ لأن المعلم الذي يسعى لنجاح عملية التعليم يهتم بتجويد الوسائل والطرق التي تمكنه من تمرير معارفه وخبراته إلى المتعلم ثم أتبع كلامه بعبارة "لا بد له" وهذا ينم عن مدى اهتمام الإمام بتنويع سبل التعليم؛ وأن ذلك كله من حكمة المدرس.

وفي الربط بين التعليم والحكمة يقول الدكتور خلافة متوكل: ("ويمكن أن يمتزج الجانب البيداغوجي بما نسميه في الشرع الحكمة، قال تعالى: ﴿يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا﴾ سورة البقرة: 268، ومن أجل ما احتفظ به لمفهوم الحكمة أن تقول الذي ينبغي على الوجه الذي ينبغي في الوقت الذي ينبغي")⁽¹⁵⁾.

وقد كان من أوائل من أشار إلى موضوع الحكمة في التعليم الإمام بدر الدين الزركشي ثم أخذها عنه من بعده من بينهم ابن خلدون في كتابه المقدمة، فقد لاحظت أثناء اشتغالي على مؤلفات الزركشي أن بعض النصوص التي يستدل بها ابن خلدون إنما هي مأخوذة عن مؤلفات الزركشي، ثم جاء الحديث عن الحكمة في التعليم عند من بعدهم إلى عصرنا الحالي، وقد أشار الدكتور الخلافة المتوكل بدوره إلى أهمية الحكمة والاتصاف بها عند التدريس، فلا يكتفي المدرس بتحصيل ما نسميه بالكفاءات العلمية للتدريس دون الحرص على قدر من أخلاقيات المهنة، والحكمة أولها.

فينبغي للمدرس عندما يتعلق الدرس بنقل المعرفة أن يبدأ بما هو مجمل من مسائل العلم وأبوابه؛ كاللقاء المفاهيم أو المبادئ وكليات العلم على المدرس لتهيئته لفهم ذاك الفن من العلم؛ ثم يربط تلك

⁽¹⁴⁾ المنشور في القواعد: 66/1.

⁽¹⁵⁾ خلافة متوكل، الإفادة من علم أصول الفقه في صياغة نظرية تربوية إسلامية، نشر المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية بالرباط، الطبعة الأولى 2021م. : 321.

المفاهيم أو القواعد بالدرس السابق إن كان بينهما تكامل⁽¹⁶⁾؛ ثم يشرع في الشرح والبيان حتى يخرج من الإجمال ويدخل في تفصيل غاية الدرس ومقصده وهو لب الدرس ويستمر بالشرح إلى أن يستوفي المادة حقها من التوضيح والبيان ولا يبقى منها ما هو غامض مستغلق بالنسبة للطلبة وحتى تسكن إليه النفس بتعبير الإمام.

ونجد أن ابن خلدون هو بدوره قد عبر عن التدرج في التعليم بأسلوب الإجمال والتفصيل في نص طويل أذكره مختصراً، وكأنه يشرح مقالة الإمام الزركشي؛ فقال: ("اعلم أن تلقين العلوم للتعلمين إنما يكون مفيداً؛ إذا كان على التدرج شيئاً فشيئاً، وقليلًا قليلًا (...). ويستوفي الشرح والبيان ويخرج عن الإجمال")⁽¹⁷⁾.

فكلما تدرج المدرس في المادة العلمية كلما كانت الاستفادة أكثر للطلبة وكان الطالب أقرب: ("ليشتد عوده في العلم المدرس حتى ينتهي فيه إلى المراتب العليا")⁽¹⁸⁾.

والتدرج في مواد العلوم الشرعية يشمل حتى المجال المنهجي المهاري للمادة؛ فيدرّب المدرس طالبه على المسائل فيبدأ من لأصعب نحو الأسهل حتى يقتدر مع طول الدربة من الخوض في المسائل العويصة من أبواب كل علم خصوصاً المواد التي تعتمد على المهارات العقلية، ويتحقق ذلك باختيار طرق وأساليب التدريس المناسبة.

ونجد الإمام الزركشي يدعو المؤدبين وشيوخ الكتاتيب إلى استعمال مبدأ التدرج في تعليم الصبيان القرآن الكريم، حتى يسهل عليهم حفظه وحتى يتيسر لهم حفظه كاملاً من غير ملل ولا انقطاع، فقال: ("وسورت السور طوالاً وقصاراً وأوساطاً تنبئها على أن الطول ليس من شرط الإعجاز، فهذه سورة الكوثر ثلاث آيات وهي معجزة إعجاز سورة البقرة، ثم ظهرت لذلك حكمة في التعليم وتدرج الأطفال من السور القصار إلى ما فوقها يسيراً يسيراً، تيسيراً من الله على عباده لحفظ كتابه")⁽¹⁹⁾. فيتضح من المبحث أنه من المهم مراعاة مبدأ التدرج في التعليم عند مباشرة عملية التدريس.

⁽¹⁶⁾ ينظر: البحر المحيط: 7/1؛ تصنيف المسامع: 1/ 40-118-120.

⁽¹⁷⁾ عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تحقيق: الدكتور علي عبد الواحد وافي، شركة نهضة مصر، 2004م: 683.

⁽¹⁸⁾ سعيد حليم، المرجع في كيفية التدريس، مطبعة أنفوا بفاس، الطبعة الأولى 2009م: 114.

⁽¹⁹⁾ البرهان في علوم القرآن: 1/ 264.

2-3- مبدأ مراعاة الجانب النفسي، السيكلوجي للمتعلم:

حرص الإمام الزركشي في بناء دروسه على تطوير التواصل بينه وبين طلبته، وذلك باستعمال الطريقة الحوارية في التدريس وتنويع أساليبها كأسلوب المناقشة والاستجواب والمناظرة... الخ.

وهي أساليب تجعل التواصل متبادلا بين المدرس والمتعلم حول المضمون المعرفي أو المهاري للدرس، ولا يقتصر التواصل عنده مع طلبته أثناء نقل الدرس فقط بل يمتد إلى خارج الحجرة الدراسية، قال الإمام السخاوي: ("وبلغنا أن صاحب الترجمة كان يقدم القاهرة للاشتغال وأنه في بعض قدماته تخيل في أثناء سفره من تعبث بعضهم في غيبته بزوجته، ولم ينفك هذا الوارد عنه وأنه بمجرد اجتماعه بشيخه البدر الزركشي قال له ابتداء: طب نفسا وقر عينا فإنه لا يسقي زرعك غير مائك، فانبسط حينئذ وزال الوارد، رحمهم الله وإيانا")⁽²⁰⁾.

فالنص الذي بين أيدينا يبين لنا العلاقة التعليمية التواصلية الوطيدة بين المدرس وتلميذه؛ فقد جاء الطالب من مكان بعيد عن مكان التعلم، وارتحل إلى أستاذه ليأخذ العلم عنه ولكن في هذه الأثناء طرأ له مانع يحول بينه وبين الدراسة بحيث شوش ذهن الطالب ولم يستطع التركيز على ما أتى إليه؛ فلجأ إلى أستاذه وأخبره بالذي أهمه من أمر أهله، ويتبين أن موضوع الحوار أمر شخصي حساس لا يبوح به المرء لأي كان ما قد يدل على سبق حدوث التواصل المباشر والتعارف بين الأستاذ والمتعلم؛ ورد الإمام الزركشي على طالبيه بقوله: "طب نفسا وقر عينا فإنه لا يسقي زرعك غير مائك"، يدل على مدى اهتمام علمائنا الأقدمين بالجانب النفسي للطلاب؛ والتركيز على التواصل معهم لمعرفة أصل المشكلة أو العائق الذي قد يحول بين المتعلم وبين سيرورة الدراسة والتعلم.

وصنيع الإمام الزركشي عندما أفرغ عقل المتعلم ما يشوش ذهنه وهياً لاستقبال الدرس يُظهر حكمته وعمق فهمه للعملية التربوية التعليمية، لأن المتعلم يستحيل أن ينتبه للدرس إذا كان عقله مشغولاً بأحداث خارج الدرس؛ فقد كان الذي يعاني منه مجرد حالة نفسية متخيلة تسببت الشك عند الطالب ولم يطلب منه العودة من حيث أتى بعدما قطع مسافة بعيدة للوصول إلى القاهرة للتعلم من الإمام. فبفضل حكمة المدرس والتواصل مع الطالب، استطاع الزركشي تقديم علاجاً نفسياً: "فانبسط حينئذ وزال الوارد".

ونجد أن التواصل مع الطلبة عند الإمام الزركشي ليس محدوداً في التواصل المباشر بينه وبين طلبته بل يمتد ليشمل حتى التواصل غير المباشر؛ فلقد كان الطلبة يرسلون شيوخهم للاستفسار عن مسائل

⁽²⁰⁾ السخاوي، الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، مكتبة الحياة بيروت: 269/8.

علمية يرجون أجوبتها أو لطلب كتابة كتاب علمي ما أو متن في فن من فنون العلم⁽²¹⁾. وقد راعى الجانب النفسي للمتعلم أيضاً عندما حث على استعمال مبدأ التدرج في التعليم، حتى يطمئن المتعلم إلى ما يتلاقاه، فلا يتم تحصيل العلم إلا بعد فهمه والغوص في كنهه، وذلك بمزيد شرح وتفصيل فحينها تسكن النفس إلى ما تعلمته.

فمراعاة الجانب النفسي للمتعلم من قبل المدرس يتطلب فتح حوار مع المتعلم يمتد إلى ما بعد الحجرة الدراسية من خلال المراسلة، كما أن السؤال عن خصوصيات الطالب التي قد تشكل عائقاً للتعلم بغرض الوصول إلى حلول، والسؤال والمتابعة لما ركز عليه الزركشي لمعرفة الحالة النفسية للمتعلم أو لتبرير سلوك معين صدر منه كالشرود أو عدم متابعة الدروس؛ ولقد طبق هذا المبدأ أثناء مزاولته لمهنة التربية والتعليم. إلا أنه في عصرنا الحالي مع اكتظاظ الأقسام الدراسية بعدد التلاميذ في المدارس والثانويات؛ وامتلاء القاعات بالطلبة في الجامعات؛ يعسر مراعاة الجانب النفسي للمتعلم بالشكل الخاص الذي درج عليه الزركشي في حياته التعليمية.

3-3: التحفيز المعنوي:

فن بين المبادئ التي عُرفت عن الزركشي هو تعزيز أداء طلبته مباشرة بعد انتهائهم من أداء واجب تعليمي، فقد قال الإمام السخاوي في ترجمة تلميذ الزركشي الملقب بابن المراغي: ("وقرأ على البدر الزركشي إحكام عمدة الأحكام من تأليفه سنة ثمان وثمانين وأجازه به وبمروياته ومؤلفاته، ووصفه بالشيخ الإمام الفاضل العالم سليل الأكابر ومعدن المفاهر")⁽²²⁾. فاستحسن الإمام الزركشي قراءة تلميذه ووصفه بألقاب علمية مفخمة، لا تنطبق كصفات حقيقية على الطالب مقابل المجهود المبذول منه لأداء واجبه الدراسي والذي يتمثل في أداء واحد وهو "القراءة على الشيخ"؛ وقد يكون هذا الجهد بسيطاً مقارنة مع مواقف علمية أخرى، وما ذلك من الإمام إلا لطول باعه في التربية والتعليم ولإدراكه بأهمية المدح والتعزيز في تشجيع الطلبة على الاستمرار في التعلم.

⁽²¹⁾ ينظر: بدر الدين الزركشي، فتح الرحمان شرح على مقدمة لقطة العجلان وبله الظمان للإمام تحقيق الشيخ زكرياء الأنصاري، حاشية: ياسين الحمصي، دار ميراث النبوة، القاهرة الطبعة الأولى 2020م. : 27-29. وهو كتاب ألفه بطلب من طلبته في الأصلين؛ أصول الفقه وأصول الدين ويشمل أيضاً علم المنطق والمناظرة.

⁽²²⁾ الضوء اللمع: 161/7.

خاتمة:

التدريس عند المسامحين منذ القدم كان قائماً على أسس ممنهجة وأنظمة متينة، وليس كما يوصف أحياناً بالعشوائية، من بين هذه الأسس الاعتماد على بعض المبادئ التدريسية التي تتميز عند بدر الدين الزركشي بكونها تربط بين الخصائص المهنية العلمية للمدرس مع الخصائص العقلية والنفسية والإيمانية لشخص المدرس؛ فالعقلية تتجلى في دعوة المدرس للاستمرار في الاشتغال بالعلم والاهتمام بالاطلاع ليواكب كل جديد في تخصصه بحسب ما تستدعيه حاجة المجتمع، والنفسية الالتزام بمجموعة من الآداب والأخلاقيات أثناء التدريس، والإيمان بالامتنال لأمر الله في نشر العلم وعدم كتمانها والحرص على إخلاص النية لله.

ببليوغرافيا

- الإفادة من علم أصول الفقه في صياغة نظرية تربوية إسلامية، خلافة متوكل، نشر المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية بالرباط، الطبعة الأولى 2021م.
- البحر المحيط في أصول الفقه، بدر الدين الزركشي، تحرير: عبد القادر عبد الله العاني، مراجعة: الدكتور عماد سليمان الأشقر، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الطبعة الثانية 1992م.
- البرهان في علوم القرآن، الزركشي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، لبنان. الطبعة الأولى 1957م.
- تصنيف المسامع بجمع الجوامع تاج الدين السبكي، الزركشي، تحقيق: الدكتور سيد عبد العزيز والدكتور عبد الله ربيع، مكتبة قرطبة.
- الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، السخاوي، مكتبة الحياة بيروت.
- طبقات الشافعية، ابن قاضي شعبة، تحقيق: الحافظ: عبد الحليم خان، عالم الكتب، بيروت، الطبعة الأولى 1897م.
- فتح الرحمان شرح على مقدمة لقطعة العجلان وبله الظمان للإمام بدر الدين الزركشي، تحقيق الشيخ زكرياء الأنصاري، حاشية: ياسين الحمصي، دار ميراث النبوة، القاهرة الطبعة الأولى 2020م.
- المرجع في كيفية التدريس، الدكتور سعيد حليم، مطبعة أنفوا بفاس، الطبعة الأولى 2009م.
- مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمن بن خلدون، تحقيق: الدكتور علي عبد الواحد وافي، شركة نهضة مصر، 2004م.
- المنثور في القواعد الفقهية، الزركشي، وزارة الأوقاف المصرية، الطبعة الثانية 1985م.
- هداية القاري إلى تجويد كلام الباري، بن السيد المصري، مكتبة طيبة، المدينة المنورة، الطبعة الثانية.

التجاذبات التأويلية في مقاربات ما بعد البنيوية، التأويل والحجاج أية علاقة؟ فاتحة القول في كتاب "تأويل مشكلة القرآن" لابن قتيبة أنموذجا

✉ إلهام التباي، زينب مازوز،
د. منير السرحاني

تخصص اللغة العربية، جامعة الحسن الثاني، المغرب

ملخص:

الأهداف: يريد هذا المقال توضيح العلاقة بين الحقول المعرفية خاصة بين التأويلات الحديثة باعتبارها فن الفهم والكشف عن الغامض والعصي عن الفهم وبين الحجاج ك مجال احتمال ورجحان يفتحه بابه أمام تأويل المتلقي الحجة. الإشكالية: يطرح الفعل الحجاج مجموعة من الإشكالات الخاصة تلك المتعلقة بالحجة وطريقة تفكيكها ثم تأويلها. ومنه تساءلنا الحجة عن مكانه التأويل باعتباره فن الفهم وإزالة الغموض. يمكن تلخص إشكال عبر الصيغة التالية: أين يقع التأويل في المقاربات الحديثة؟ وما هي تجلياته وحدوده؟ وإلى أي حد نستطيع الحديث عن التقاطعات التأويلية والحجاجية؟ المنهجية: اعتمدنا في هذا المقال المنهج الوصفي التحليلي. فأما الأول فيبرز من خلال البحث والتنقيب ووصف التجاذب بين الحجاج والتأويل، وأما الثاني فيتعلق بالشق التطبيقي المتعلق آلية تأويل الحجة. الخلاصة: يتميز الدرس التأويلي باستقراره في عمق المقاربات الحديثة فنجد امتداداته داخل المقاربات الحديثة، لأنه فعل وجودي مرتبط بالمتلقي وتفاعله مع النص، ولعل أهم هذه المقاربات، المقاربة الحجاجية التي تعتمد على تفكيك حجة الخصم لفهمها ثم بناء حجة جديدة.

الكلمات المفتاحية: التأويل، التأويلات، الحجاج، الحجاج اللغوي، الحجج شبه المنطقية.

Abstract:

Objectives: This article aims to clarify the relationship between fields of knowledge, particularly between modern hermeneutics as the art of understanding and uncovering the obscure and incomprehensible, and argumentation as a domain of probability and plausibility that opens the door for the audience to interpret the argument.

Problematic: The act of argumentation raises a set of specific problems, especially those related to the argument, its deconstruction, and its interpretation. Thus, the argument questions the place of hermeneutics as the art of understanding and removing ambiguity. The core problematic can be summarized as follows: Where does hermeneutics stand in modern approaches? What are its manifestations and limitations? To what extent can we discuss the intersections between hermeneutics and argumentation?

Methods: In this article, we employed the descriptive-analytical method. The descriptive aspect highlights the exploration and description of the interaction between argumentation and hermeneutics. The analytical aspect pertains to the practical mechanism of interpreting the argument.

Conclusion: Hermeneutic study is distinguished by its stability within the depths of modern approaches, as its influence extends across them. This is because it is an existential act tied to the audience and their interaction with the text. Among the most notable modern approaches is the argumentative approach, which relies on deconstructing the opponent's argument to understand it and then constructing a new argument.

Keywords: Interpretation-Hermeneutics-Argumentation-Linguistic-Argumentation

تقديم

يعتبر الفعل التأويلي، فعلاً أنطولوجياً، يتم عن محاولات متلقي الخطاب الكشف عن المستور المغلف بتجليات الزينة اللغوية. نشير في هذا المقام أن التأويل ك مفهوم مرتبط بالتفسير والوصول للمعنى فيحين أن التأويليات ترتبط بالقدرة على توليد المعنى. لا ريب أن تعدد المناهج والمقاربة ما بعد الكولونيالية تجعلنا نطرح سؤالاً جوهرياً عن مكانة التأويل أمام سلطة التمويه التي تفرضها خطابات ما بعد الحداثة؟ إذ أضى ضروريا حضور الحدس التأويلي منذ البرهة الأولى لتلقي الخطاب.

1. التأويل والحجاج أية علاقة، نحو تأويل المعطيات الحجاجية

يقر شايم بيرلمان بضرورة تأويل المعطيات الحجاجية على اعتبار أن العملية الحجاجية لا تستقيم دون هذه الشراكة لتتبع الخطاب، فالبرهنة القائمة على أسس معرفية تبنى على أساس الوضوح والتفسير⁽¹⁾. يقر شايم بيرلمان وتيتيكا في مصنفهما أن التأويل لا يطرح أي مشكلة أو على الأقل المشاكل التي يطرحها هي بعيدة عن النظرية الحجاجية. هو الأمر الذي يجعل بيرلمان وتيتيكا يؤكدان أن الأمر في الحجاج لا يتعلق بمجرد جرد المعطيات وإنما بطريقة تأويلنا وتفسيرنا للمعطى الحجاجي وهو أمر يخوضه الباحث بشتى الطرق. ومنه جمع المؤلفان بين الممارسة والنظرية، فطرحا السؤال التالي: عن أي تأويلية حجاجية نتحدث؟⁽²⁾

تأويل المعطى الحجاجي حسب بيرلمان وتيتيكا غير اختياري إذ هو بنية منهجية في السيرة الحجاجية ويمثل بيرلمان وتيتيكا بالقطار الذي نوجد فيه والقطار الذي على وشك الحركة، ففي كلا

⁽¹⁾Chaïm Perlman et Lucie olbrechts-tyteca, Traite de l'argumentation, Edition de l'université de Bruxelles. P. 161.

⁽²⁾Ibid,P.161.

الأحوال سنجاري مسار القطار وعليه فالمسار تأويلي للمعطيات الحجاجية بنية متجذرة في العملية الحجاجية.⁽³⁾ في هذا السياق قارنت اولبريخت تيتيكا وشايم بيرلمان بين التأويل القديم والتأويل الحديث، معتبران الممارسة التأويلية الهرمينوطيقية عند القدماء من الفلاسفة والمظرين والقضاة قد ارتبطت بالنصوص، فحين ارتبط التأويل عند علماء النفس المعاصرين بسؤال الوجود.⁽⁴⁾

يؤكد مؤلفا مصنف في الحجاج، أن تشعب التأويل يجعلهما يقترحان طريقة تشبه النظرية الحجاجية وترصد العلاقة بين تأويل العلامة وما تنطوي عليه باعتبارها ظواهر تواصلية، ويمثلان لذلك بالفعل الإنجازي "اخرج" المنطوي على حالتين، الأول، طلب الخروج من طرف المتحدث، والثاني، هو إشارته لحالة الغضب من طرف نفس الشخص.⁽⁵⁾

إيمان تيتيكا وبرلمان، بالتوافق بين التأويل والحجاج جعلهما يفردان فصلا عن تأويل الخطاب، معتبرين أن تأويل نص معين يترجم لنا مجموع توقعات الكاتب بالإضافة إلى تتبعنا للاستراتيجية الحجاجية نستطيع الوقوف عند المستور من النص، ويضيف بأسكال في هذا الصدد إمكانية جعل التأويل في الإطار الحجاجي والوقوف عند التأويل المتناهي.⁽⁶⁾

وفي هذا الصدد نجد دراسة للدكتور علي الشبعان معنونه: الحجاج والحقيقة وآفاق التأويل، وقد اعتمد فيها سورة البقرة نموذجا. خلال هذه الدراسة توصل إلى تحديد ملامح العلاقة بين الحجاج والتأويل، معتبرا أن الحجاج رافدا تأويليا: "لقد أُل بنا أمر تدبر الحجاج في نماذج ممثلة من تفسير سورة البقرة إلى محصلة مفادها بما هو إجراء متحيز في الخطاب، إنما هو رافد من روافد الفعل التأويلي الذي يجريه المؤول على النص القرآني... إذ إن المؤول لحظة محاجة خصمه الواقعي أو غريمه المقترض، إنما ينتصر لزعم تأويلي على حساب زعم تأويلي آخر اعتقد في فساده وآمن بجدوده."⁽⁷⁾ يضيف أيضا: "وهذا الإجراء يجعل الحجاج آلية تصنع الكون التأويلي وتبني عوالم الاعتقاد الممكنة، فهذا التصاهر بين الحجاج عملية مركبة تتجمع في محيطها كفاءات مختلفة (اللغة/ التداول والتعامل/ العقائد

⁽³⁾Ibid, P. 162.

⁽⁴⁾Ibid, P. 162.

⁽⁵⁾Ibid, P. 165.

⁽⁶⁾Ibid, P. 167.

⁽⁷⁾علي الشبعان، الحجاج والحقيقة وآفاق التأويل، تقديم حمادي صمود، دار الكتاب الجديدة، ط1، 2010، ص: 463

والتصورات...) وبين العمل التأويلي عملاً يتجاوز حدود "الدائرة التفسيرية"، التي لا يشغلها سوى التأصيل الابستمولوجي والضبط المعجمي الدلالي، ليحل في محيط "الدائرة التأويلية".⁽⁸⁾

2. نحو تنزيل هرمينوحجاجي، فاتحة القول في كتاب "تأويل مشكلة القرآن" لابن قتيبة نموذجاً

تطرح الساحة العلمية في الانسانيات مقاربات قديمة حديثة، تجمع بين الممارسة الأزلية، والتنظير المعاصر. بهدف فهم النص أو الخطاب. والكشف عن أغواره وبنياته التي جعلت من بعض النصوص كلاسيكيات حسب تعبير الدكتور محمد العمري. ومن بين هذه المقاربات نجد التأويل والحجاج، هما معا يتميزان بالبعد الذي يحث عن الممارسة والتنزيل الذي يمكننا وصفه بالأزلي المعاصر- معرفيا الذي يتبنى أسس الوضوح والتفسير⁽⁹⁾. تستوقفنا في هذا المقام أسئلة عدة: ما منطقة تقاطع بين الحجاج والتأويل؟ وهل كل خطاب حجاجي هو بالضرورة تأويلي؟ أم أن تأويل المعنى بإخراج معناه الباطني يستدعي المحاجة والاقناع لتحقيق الاقتناع؟ اخترنا لمقاربة هذا الاشكال، العودة للتراث من خلال كتاب تأويل مشكلة القرآن لابن قتيبة، وذلك لمقامه التأويلي، الحواري، الحجاجي. وسنحاول الإجابة عن سؤال ما الذي يجعل من هذا المنجز تأويليا حجاجيا؟ ثم إلى أي حد توافق مشروع ابن قتيبة مع منجزه؟ قبل محاورة النص التراثي، لابد من مقارنة سؤال إلى أي مدى نستطيع قراءة التراث بآليات معاصرة؟ وهل يسمح لنا التراث بذلك؟

التراث بالنسبة للعقل العربي المعاصرة، ما تزال مهمة القبض عليه زُبُقِيَّة يصعب الحسم في طريقة المناسبة لمقاربة التراث. أنقرأ تراثنا بأعين تراثية، أم نكشف مضمراته بآليات الحداثة وما بعد الحداثة ونكسر صرخ القداسة عن تراثنا. كان الدكتور عابد الجابري دقيق الوصف حين عبر عن هذا المد والجزر قائلا: "القارئ العربي المعاصر، مؤطر بتراثه، مثقل بمحاضره".⁽¹⁰⁾ لمقاربة الإشكال موضوع لهذا قام الدكتور عابد الجابري باستقراء مجموعة من الأسئلة، أولهما: كيف نعيش عصرنا؟ وكيف نتعامل مع تراثنا؟⁽¹¹⁾ وفي إطار تحليل عابد الجابري الابستمولوجي والأنطولوجي لهذين السؤالين أقر أن كل واحد

⁽⁸⁾ نفسه، ص: 463.

⁽⁹⁾ Chaïm Perlman et Lucie Olbrechts-Tyteca, Traité de l'argumentation, Edition de l'université de Bruxelles. P. 161.

⁽¹⁰⁾ محمد عابد الجابري، نحن والتراث قراءات معاصرة في تراثنا الفلسفي، المركز الثقافي العربي، ط6، 1993، ص: 22.

⁽¹¹⁾ نفسه، ص: 14.

منهما يستعدي بالضرورة الآخر ذلك أن ممكن التقاطع بينهما أنطولوجي بين "الماضي" والحاضر" وهي علاقة ارتبطت في عصرنا بالغرب الأوربي.

ليبان وتوضح البعد الحجاجي في منجز ابن قتيبة، لا بد من العمد إلى استراتيجية حجاجية. نحدد من خلالها: المتكلم في النص؟ السياق التداولي؟ الغرض والمقصد من الكتاب؟ ثم الآليات الحجاجية المتوسل بها؟

1.2 السياق التداولي:

كان ابن قتيبة⁽¹²⁾ من أهل السنة والجماعة، الذين ساهم الشهرستاني في مله ونحله، "بالصفاتية" وقال عنهم "اعلم أن الجماعة كثيرة من السلف كانوا يثبتون الله تعالى صفات أزلية من العلم، والقدرة، والحياة، والإرادة والسمع، والكلام، والجلال، والإكرام، والجود، والإنعام، والعزة، والعظمة. وكذلك يثبتون صفات خبرية مثل البدين، والوجه، ولا يؤولون ذلك إلا أنهم يقولون: هذه صفات وردت في الشرع فنسميها صفات خبرية. ولما كانت المعتزلة ينفون الصفات والسلف يثبتون، سمي السلف صفاتية والمعتزلة معطلة."⁽¹³⁾ ونشير في هذا الصدد أن صفاتيه منهم من بالغ في إثبات الصفات إلى درجة التشبيه بالصفات المحدثات، ومنهم "من توقف في التأويل، وقال: عرفنا بمقتضى العقل أن الله تعالى ليس كمثل شيء من المخلوقات ولا يشبهه شيء منها، وقطعنا بذلك، إلا أننا لا نعرف معنى اللفظ الوارد فيه، مثل قوله تعالى: "الرحمان على العرش استوى". ومثل قوله: "خلقت بيدي..." ثم إن المتأخرين زادوا على ما قاله السلف، فقالوا: لا بد من إجراءها على ظاهرها، فوقعوا في التشبيه الصرف، وذلك خلاف ما اعتقده السلف... وانتقلت سمة الصفاتية إلى الأشعرية. ولما كانت المشبهة والكرامية من مثبتي الصفات عددها فرقتين من جملة الصفاتية."⁽¹⁴⁾

وجاء في تلبيس إبليس للإمام عبد الرحمان بن الجوزي البغدادي المتوفى "597هـ" في باب أسماه "الأمر بلزوم السنة والجماعة". أن "عبد الوهاب ابن المبارك الحافظ ويحيى بن علي المديني أبو محمد الصريفي أبو بكر محمد ابن الحسن بن عبدان ثنا أبو محمد بن صاعد ثنا سعيد بن يحيى الأموي ثنا أبو بكر بن عياش عن عاصم بن أبي النجود عن زر عن عمر بن الخطاب. قال رسول الله صلى الله عليه

⁽¹²⁾ عبد الله بن سام بن قتيبة الدينوري النحوي اللغوي، زيل بغداد وفيه قال الخطيب: كان رأساً في العربية واللغة والأخبار وأيام الناس، ثقة ديناً فاضلاً. ولي قضاء الدينور، وحدث عن إسحاق بن راهويه، أبي حاتم السجستاني، وعنه ابن القاضي أحمد، وابن درستوسه. وعنه قال البيهقي: كان كرامياً.

⁽¹³⁾ أبي بكر الشهرستاني، الملل والنحل، تحقيق، أمير على منها، علي حسن فاعو، ج1، دار المعرفة لبنان، ص: 104

⁽¹⁴⁾ نفسه، ص، 106/105.

وسلم: "من أراد مجبوحة الجنة فليزِم الجماعة، فإن الشيطان مع الواحد وهو من الاثنين أبعد."⁽¹⁵⁾ وعلية نستطيع القول إن عصر ابن قتيبة وغيره من الكلاميين هو عصر مرافعة والمحااجة. فالمنهج الكلامي "يقوم على دعائتين أساسيتين هما العقل والنقل، فلقد ذهبوا إلى عدم تعاضهما، وأدخلوا عنصر العقل في المعرفة وبذا لا تقتصر على النقل وحده ودافعوا عن النظر كأحد مصادر المعرفة وأهمها، ضد المنكرين له من السمنية المقتصرين على الحدس، والسفسطائية المشككين في المعرفة العقلية، والحوشية المنكرين لاستخدام العقل في الدين والواقفين عند ظواهر النصوص."⁽¹⁶⁾

وقد عرفه الايجي: "الكلام علم يقتدر معه على إثبات العقائد الدينية بإيراد الحجج ودفع الشبه، والمراد بالعقائد ما يقعد به نفس الاعتقاد دون العمل، وبالدينية المنسوبة إلى محمد صلى الله عليه وسلم، فان الحضم وإن خطأناه لا نخرجه من علماء الكلام."⁽¹⁷⁾ وفي موضوعه قال الايجي أنه ممكن تمايز العلوم، لأنه معلوم مرتبط بإثبات العقائد الدينية. ثم إنه يقوم على الدر العبث ويقوم على خمسة أمور هي:

- الترتي من الحضيض التقليد إلى الذروة الايقان، ويرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم الدرجات.

- إرشاد المسترشدين بإيضاح الحجة، وإلزام المعاندين بإقامة الحجة.

- حفظ قواعد الذين عن أن تزلزلها شبه المبطلين.

- أن يبيني عليه العلوم الشرعية فإنه أساسها وإليه يؤول أخذها واقتباسها.

- صح النية والاعتقاد. إذ بها يرجي قبول العمل، وغاية ذلك كله الفوز بسعادة الدارين.⁽¹⁸⁾

أما الفرائي في إحصاء العلوم فيتحدث عن علم الكلام انطلاقاً من مقارنة ثلاثية الأبعاد بين علم الكلام والعلم المدني وعلم الفقه، أما العلم المدني فقال عنه: "فإنه يفحص عن أصناف الأفعال والسنن الارادية وعن الملكات والأخلاق والسجايا والشيم التي عنها تكون الأفعال والسنن."⁽¹⁹⁾ علم الفقه سباه صناعة الفقه وقال: "هي التي بها يقتدر الانسان على أن يستنبط تقدير شيء ما لم يصرح واضع الشريعة

⁽¹⁵⁾ عبد الرحمان الجوزي البغدادي، تلبيس إبليس، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت-لبنان، ص: 8.

⁽¹⁶⁾ عبد الفتاح المغربي، الفرق الكلامية الإسلامية مدخل. ودراسة، مكتبة وهبة، ص: 17.

⁽¹⁷⁾ القاضي عبد الرحمان أحمد الايجي، المواقف في علم الكلام، عالم الكتب بيروت، ص: 7.

⁽¹⁸⁾ نفسه، ص: 8.

⁽¹⁹⁾ أبي نصر الفارابي، إحصاء العلوم، صححه عثمان محمد أمين، مطبعة السعادة، ص: 65.

بتحديده على الأشياء التي صرح فيها بالتحديد والتقدير.⁽²⁰⁾ أما صناعة الكلام فيعرفها: "صناعة الكلام يقتدر بها الانسان على نصره الآراء والافعال المحدودة التي صرح بها واضع الملة، وتزيف كل ما خالفهما بالأقويل وهذا ينقسم جزئين أيضا: جزء في الآراء وجزء في الأفعال.

2.2 إيتوس ابن قتيبة:

قبل تحديد إيتوس ابن قتيبة لا بد من تحديد الغرض من كتابه⁽²¹⁾. يلعب الإيتوس دورا مهما في جعل المتلقي ينخرط في العملية الحجاجية، باعتباره "وسيلة خطابية تمكن من كسب ثقة المخاطب، استألمته، وذلك باستحضار صورة الكاتب/ الخطيب وحاله". وصورة ابن قتيبة التي تمثل سلطة حاضرة في هذا المقطع، وذلك راجع لسلطته الدينية وخاصة أنه من أهل السنة والجماعة كما سبق الذكر. ثم من خلال مؤلفاته واضح أن ابن قتيبة يجد ملاذه في الرد عن أهل عصره وإيضاح ما اشتبهه على الناس. وعليه فإنه يحظى بسلطة دينية وعلمية. وهي سلطة واضحة من خلال اطلاعه على الإنجيل والتورات هو ما جعله في مواطن عدة يتحدث على لسان أهل الكتاب ثم يقنعهم. كقوله في باب المجاز: "واختلف النحل: فالنصارى تذهب في قول المسيح عليه السلام في "الإنجيل": "أدعو أي، وأذهب إلى أي... وقد قرأوا في الزبور... وفي التوراة..."⁽²²⁾ وهذا يعني بالنسبة للملحد أن الرجل لا يتكلم من فراغ بل هو على إطلاع على الكتب السماوية ويعلم مكن الإجماد والرفض ويرد انطلاقا من توجيه متلقيه الخاص المتمثل في الملاحدة والطاعنين في كتاب الله. وصورة ابن قتيبة هذه تجعل المتلقي يدعن أو على الأقل ينخرط في العملية الحجاجية ويسلم بما يقوله.

3.2 الحجج المؤسسة لبنية الواقع:

منذ بداية التعاطي مع فاتحة القول يتضح أن ابن قتيبة يؤول ويكشف عن الدلالة الخفية المضمرة في بعض الآيات متوسلا بمجموعة من الأليات الحجاجية. عند حديثه في فاتحة القول اعتمد ابن قتيبة على حجة الشاهد انطلاقا من آية قرآنية: "لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، تنزيل من حكيم

⁽²⁰⁾ نفسه، ص: 70

⁽²¹⁾ في تعريف الغرابي لعلم الكلام، لفظة نصره الآراء والأفعال، ونصرة الرأي لا تتم إلا باستخدام الحجج والبراهين. ولأن الفرق الكلامية اختلفت في التشابه من القرآن الذي يضع القارئ أمام سوء فهم، فكان لابد من الاعتماد على التفسير والتأويل باعتبارهما آليتين في الفهم. ولأن الفهم الصحيح غير كافي بل لابد من المحاجة لإثبات صحة التأويل ما لا يدع مجالا للشك. هو الأمر الذي جعلنا نفتح على كتاب تأويل مشكلة القرآن لابن قتيبة.

⁽²²⁾ عبد الله بن مسلم بن قتيبة، تأويل مشكلة القرآن، تحقيق السيد أحمد صقر، مكتبة ابن قتيبة، دار التراث، الطبعة 2، 1973، ص: 103.

حميد⁽²³⁾ وهو من الحجج المؤسسة لبنية الواقع، ويعرفها الحسين بنوهاشم: "أن يحاج المرء بواسطة الشاهد، معناه افتراض وجود انتظام أو اطراد لما يوفر الشاهد جسيدا له، فهو يسعى لإثبات القاعدة".⁽²⁴⁾ وشاهد في هذا الجزء جاء بشكل استنباطي أي أن ابن قتيبة انطلاقا من القاعدة الكبرى التي تمثل دعواه وهي أن القرآن كتاب حكيم منزّه عن الباطل. وهي حجة تتطوي على سلطة تتمثل في القرآن نفسه.

الحجج المنتمية لهذا الصنف الموجودة في فاتحة قول الكتاب، نجد "المثال" فهو عكس الشاهد الذي يؤسس للقاعدة فالمثال يستخدم للتوضيح "قاعدة واضحة ومسلم بها".⁽²⁵⁾ وقد جاء المثال في قول الجعدي واصفا الجيش:

بأرعن مثل الطود تحسب أنهم وقوف لحاج والمركاب تهملج.⁽²⁶⁾

والهدف من خلال هذا المثال هو توضيح قوله تعالى: "وترى الجبال تحسبها جامدة وهي تمر مر السحاب".⁽²⁷⁾ الذي أوله أن كثرة الجبال تجعلها في مرأى العين كثرة جامدة لكنها تسير كما تسير السحب. فكذلك الجيش الكثير البعيد فهو يظهر وكأنه جامد لكنه في الحقيقة يسير سير السحب. وعليه فإن ابن قتيبة أخرج الآية عن معناها الظاهر ففسرها وأولها ثم عمد مثال شعري يوضح من خلاله ويؤكد صحة تأويله. وهو مثال يحتوي علاقة تناسب فابن قتيبة شبه الجبال في الآية الكرمة بالجيش في البيت الشعري إلا أننا هنا "لسنا أمام علاقة تشابه بل أمام تشابه في العلاقة".⁽²⁸⁾ وحجة المثال حاضرة بشكل كبير في الفصل قيد الدراسة.

4.2 الحجج المؤسسة على بنية الواقع:

من الحجج كذلك نجد حجة التوجيه باعتبارها من الحجج المؤسسة على بنية الواقع، ويتم استعمالها حين تكون هناك مسافة بين مسلمات المستمع ودعاوى الخطيب، ومعنى ذلك أن ابن قتيبة كان يوجه القارئ العام، وصاحب الدعاوى المضادة أي الملاحدة وكان يستحضر إيتوس المتلقي وحجة التوجيه تبرز

⁽²³⁾ نفسه، ص: 3.

⁽²⁴⁾ الحسين بنوهاشم، نظرية الحجاج عند شايم برلمان، مكتبة الادب المغربي، ط1، 2014، ص: 83.

⁽²⁵⁾ نفسه، ص: 84.

⁽²⁶⁾ تأويل مشكلة القرآن، ص: 6.

⁽²⁷⁾ نفسه، ص: 6.

⁽²⁸⁾ نظرية الحجاج، ص: 89.

بشكل جلي في الأفعال التداولية التالية: "فتدبر... فكر... وتبين."⁽²⁹⁾ هي حجج توجيهية تحمل على صنف التوجيهات عند أوستين. أما أثرها الحجاجي فيبرز من خلال البعد الإيهامي للمؤول وكأنه يتفهم موقف التلقي ويحاول أن يوجهه نفسه للفهم الصحيح وبيان التأويل الصحيح.

لدينا كذلك حجة نفعية وهي من الحجج المؤسسة على بنية الواقع وتندرج ضمن علاقة التعاقب ويعرفها بنو هاشم قائلا: "هذه الحجة ذات أهمية كبرى في الحجاج، فهي بالنسبة إلى لنا الحجة الوحيدة الصالحة حين يتعلق الأمر بتبني معيار ما."⁽³⁰⁾ ونجد هذه الحجة في قول ابن قتيبة "وهدي للحجة على من ظل عنه، لأنه لو كان الثمرة بالماء ولتربة، لوجب في القياس ألا تختلف الطموع، ولا يقع التفاضل في الجنس الواحد، إذا نبت في مغرس واحد، وسقي بماء واحد، ولكنه صنع اللطيف الخبير."⁽³¹⁾

5.2 الحجج شبه المنطقية:

ومن الحجج شبه المنطقية المتوسل بها نجد التقسيم باعتباره حجة شبه منطقية "هي التي نستخلص فيها نتيجة متعلقة بالكل بعد أن نستدل على كل جزء."⁽³²⁾ وقد عمدنا ابن قتيبة في تأويل قوله تعالى: "خذ بالمعروف وأمر بالعرف وأعرض عن الجاهلين."⁽³³⁾ وفي تحليل الامر بالعرف قسم العرف إلى: "عرفا" و"معروفا."⁽³⁴⁾ وعليه فقد عبر عن الكل هو "العرف"، انطلاقا من الجزء هو "عرفا" و"معروفا".

في نفس الآية نجد حجة التحليل ذلك أنه حلل "الاعراض عن الجاهلين" بالصبر والحلم. والأمر بالعرف على أنها تقوى الله، وصلة الأرحام. و"أخذ العفو" بأنها صلة القاطعين والصفح عن الظالمين. نلاحظ أن ابن قتيبة أول الآية محاولا ذر سوء فهم الملاحظة بالتحليل الذي يوازي التعريف وهو ما عبر عنه الحسين بنو هاشم: "إن التحليل يقود، بواسطة تقنيات فلسفية مختلفة، إلى نفس النتائج الحجاجية للتعريف. وهو مثله مثل هذا الأخير."⁽³⁵⁾

⁽²⁹⁾ تأويل مشكلة القرآن، ص: 4، 5.

⁽³⁰⁾ نظرية الحجاج عند شايم بيرلمان، ص: 75.

⁽³¹⁾ تأويل مشكلة القرآن، ص: 5.

⁽³²⁾ نظرية الحجاج عند شايم بيرلمان، ص: 83.

⁽³³⁾ تأويل مشكلة القرآن، ص: 5.

⁽³⁴⁾ نفسه، ص: 5.

⁽³⁵⁾ نظرية الحجاج، ص: 63.

6.2 الحجاج اللغوي:

الحديث عن الحجاج اللغوي، يقتضي التأمل اللغوي للنص، ذلك أن الحجاج اللغوي بنية متجدد في اللغة ويدعي أصحابها أن الحجاج موجود في جميع الأنماط اللغوية وغير اللغوي وهو ما عبر عنه الدكتور أبو بكر العزاوي: "وأن الخطابات البصرية والصورة الإشهارية، التي لا تتضمن أي مكون لغوي، مجاجية، وهي تشتمل على ما دعونه بالحجاج الأيقوني، فحيث يكون التواصل يكون الحجاج، والعكس صحيح. ونحن عنا نؤكد المبدأ العام الذي أوردناه في بحثنا السابقة: "لا تواصل من غير حجاج ولا حجاج من غير تواصل"، فيكون الحجاج مرتبطا بكافة أشكال التواصل، اللغوي وغير اللغوي."⁽³⁶⁾ وبما أن ابن قتيبة كتب كتابه ردا على الملاحظة يكون بهذا الشكل مستحضرا البعد التداولي الحواري، ما يفسر اعتمادها على هذا النوع من الحجاج اللغوي في مؤلفه.

ونجد في هذا المقطع قيد الدراسة قول ابن قتيبة: "ولا يقع التفاضل في الجنس الواحد، إذا نبت في مغرس واحد، وسقي بماء واحد، ولكنه صنع اللطيف الخبير."⁽³⁷⁾ المقطع يضم عاملين و رابط حجاجي يربط بينهم هو "لكن"، فنجد ثلاثة أسباب قبل لكن والنتيجة بعد لكن وحسب الدرس الحجاجي اللغوي أقوى الحجج تأتي بعد لكن، أي أن "ولكنه اللطيف الخبير"، تلقي ما سبق لقوتها الحجاجية الإذاعية. "فإن الرابط الحجاجي "لكن" المشار إليه هنا هو الربك التداولي الحجاجي، وليس مجرد الربط النحوي، فهذا الأخير يندرج في النوع الأول ويشكل إحدى تحقيقاته السطحية الظاهرة."⁽³⁸⁾

ونجد كذلك الروابط النحوية التي تضمن الانسجام والاتساق في النص في قول ابن قتيبة:

"ثم شرط الإخلاص... ثم قال ... ثم قال..."⁽³⁹⁾ كما نجد ابن قتيبة استعمل نوعا من الاستفهام الخارج مقتضاه الظاهر، فالاستفهام في أصله هو طلب حصول الفهم لخالي الذهن، أو المتردد، أو المنكر. لكن قول ابن قتيبة "كيف نفى عنها بهدفين اللفظين جميع العيوب..."⁽⁴⁰⁾ هو استفهام استنكاري لأن ابن قتيبة يعلم الجواب مسبقا لكن هدفه هو توجيه المتلقي للوصول إلى الجواب بنفسه.

⁽³⁶⁾ أبو بكر العزاوي، الخطاب والحجاج، مؤسسة الرحاب الحديثة، ط 1، 2010، ص: 12.

⁽³⁷⁾ تأويل مشكلة القرآن، ص: 5.

⁽³⁸⁾ الحجاج والخطاب، ص: 44.

⁽³⁹⁾ تأويل مشكلة القرآن، 7.

⁽⁴⁰⁾ نفسه، ص: 7.

خاتمة:

وفي الأخير نشير أن لكتاب ابن قتيبة تيمته الأساسية هي تأويل المتشابه والرد على الملاحدة انطلاقا من بيان المضمهر الخفي في الآيات القرآنية. إلا أن التأمل في المنجز يدفعنا للقول إن ابن قتيبة أول المعاني القرآنية بطابع استدلاي حجاجي حاولنا تبينه من خلال مقاربتنا لفاتحة قول الكتاب. ونشير أن فهم النسق التأويلي الحجاجي عند رجل يقتضي الاطلاع على تفسير غريب القرآن لقوله: "ثم نبتدئ في تفسير غريب القرآن، دون تأويل مشكله: إذ كنا قد أفردنا للمشكل كتابا جامعا كافيا، بحمده الله". وقال أيضا: "ونبذنا منكر التأويل، ومنحول التفسير".

ما يعني أن ابن قتيبة كان يعلم الفرق بين التفسير والتأويل. فهل ابن قتيبة فعلا أول في المشكلة أم سقط في التفسير؟ ولعل أهم ما يمكن الحسم فيه كخلاصة لهذا المقال، أن الفعل التأويلي مرتبط بالوجود الإنساني ما يعكس حضوره في المقاربات الحديثة خاصة وأنه يبحث عن منافذ الفهم ورفع اللبس والغموض وبه يصبح مدخلا للمقاربات الحديثة. خاصة مجال الحجاج الذي يستهدف الإقناع الذي لم يمكن أن ينجح إلى بعد فهم حجة الخصم وتأويلها تأويلا صحيحة وإقامة حجة معارضة على أنقاضها ما يعكس السيرة التأويلية في الفهم وإعادة البناء والتوليد.

ببليوغرافيا

- الادنه أحمد بن محمد، طبقات المفسرين، مكتبة العلوم والحكم المدينة المنورة، ط 2000.
- الايجي القاضي عبد الرحمان أحمد، المواقف في علم الكلام، عالم الكتب بيروت.
- البغدادي عبد الرحمان الجوزي، تلبيس إبليس، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت-لبنان.
- بن رشد أبو الوليد، فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال، دراسة وتحقيق، د. محمد عمارة.
- بن قتبية عبر الله بن المسلم، تأويل مشكلة القرآن، تحقيق السيد أحمد صقر، مكتبة ابن قتبية، دار التراث، الطبعة 2.
- بن قتبية عبر الله بن المسلم، تفسير غريب القرآن، السيد أحمد صقر، دار الكتاب العلمية.
- بنو هاشم الحسين، نظرية الحجاج عند شايم برلمان، مكتبة الادب المغربي، ط 1، 2014.
- الجابري محمد عابد، نحن والتراث قراءات معاصرة في تراثنا الفلسفي، المركز الثقافي العربي، ط 6، 1993.
- الحافظ شمس الدين محمد بن أحمد الداودي، طبقات المفسرين، ج 1، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان.
- الذهبي شمس الدين، سيرة الأعلام النبلاء، بيت الأفكار الدولية، ج 1.
- الشبعا علي، الحجاج والحقيقة وآفاق التأويل، تقديم حمادي صمود، دار الكتاب الجديدة، ط 1، 2010.
- الشهرستاني أبي بكر الملل والنحل، تحقيق أمير على مهنا، علي حسن فاعو، ج 1، دار المعرفة لبنان.
- طربشي جورج، معجم الفلاسفة، بيروت، ط 3.
- العزاوي أبو بكر، الخطاب والحجاج، مؤسسة الرحاب الحديثة، ط 1، 2010.
- غدامير هانس جورج، الحقيقة والمنهج، ترجمة حسن ناظم، وعلي حاكم صالح، دار أويا 2007.
- الفارابي أبي النصر، إحصاء العلوم، صححه عثمان محمد أمين، مطبعة السعادة.
- المغربي عبد الفتاح الفرق الكلامية الإسلامية مدخل.. ودراسة، مكتبة وهبة.
- Traite de l'argumentation, Chaïm Perlman et Lucie Olbrechts-Tyteca, Edition de l'université de Bruxelles.

بعض خصائص النسق اللغوي لهجة المغربية الجبلية

د. عبلة الجملي

اللسانيات (اللغة العربية)

جامعة سيدي محمد بن عبد الله

ملخص

الأهداف: تهدف هذه الورقة إلى إجراء دراسة عربية تطبيقية تسعى إلى التعرف على طرق التعبير عن مفهوم الجهة في اللغة العربية المغربية، ومحاولة بناء تمثيل جيد للظواهر اللغوية ضمن أنساق محددة المعالم والخصائص.

الإشكالية: بما أن مجال هذه الدراسة يقتصر على اللهجة المغربية الجبلية، فإنه ينفرد بإشكال واحد له علاقة بقضايا النسق الجهي تركيبيا ودلاليا داخل مختلف مجالات خطاب الدارجة الجبلية وهو: كيف يتباين النسق الجهي بين الفصحى والعامية؟

المنهجية: لقد اتخذ هذا البحث من بعض البنى التركيبية المتداولة في الخطاب اللهجي الجبلي متنا لغويا له ومادة أساسية للتحليل والتطبيق، معتمدين في ذلك الملاحظة المباشرة في جرد العينات اللغوية التي توحى باستعمال اللسان الجبلي لهذه البنى ووصفها وتحليلها.

الخلاصة: لا يخلو نسق اللهجة المغربية من ملامح مقولة الجهة التي تستعمل في مركبات فعلية واسمية. ويتم اشتقاق الدلالة الجهة من الفعل في إطار العلاقة التفاعلية بينه وبين موضوعاته. فالفعل لا يحمل سمة زمنية أو جهة داخل التركيب إلا إذا تفاعل مع عناصر نحوية أخرى.

الكلمات المفتاحية: العربية العامية، اللهجة المغربية، النسق اللغوي، النسق الفصحى، المقولات المعجمية.

Abstract

Objectives: This paper seeks to conduct an applied Arabic study to identify the various methods used to express the concept of directionality in Moroccan Arabic and to develop a clear understanding of linguistic phenomena within well-defined frameworks and specific characteristics.

Problem: This study focuses on the Moroccan Jablia dialect. Therefore, it has one unique problem which is: How do Aspectual systems differ between Standard Arabic and Moroccan dialects?

Methods: The research analyzes syntactic structures commonly used in Jablia dialectal discourse, using these as the linguistic corpus and primary material for examination. The methodology relies on direct observation to gather examples of how the Jablia dialect employs these structures.

Conclusion: The Moroccan dialect exhibits features of the Aspectual category, which appears in both verbal and nominal structures. Aspectual meaning is derived from the interaction between the verb and its arguments.

Keywords: Colloquia Arabic, Moroccan dialect, Linguistic system, Standard Arabic, Lexical categories.

تقديم:

من الأمور المسلم بها في الدراسات اللسانية الحديثة أن اللغة ظاهرة اجتماعية ترتبط بالمجتمع، تتقدم بتقدمه وتتأخر بتأخره. ولم تعد اللغة مع مرور الزمن قادرة على الحفاظ على نواتها الأولى بحكم العوامل المناخية والتاريخية والثقافية... وهنا نتج ما سمي بـ "اللهجات".

سنهتم في هذه الورقة بتحديد مفهوم اللهجة المغربية الجبلية ورصد بعض خصائص نسقها اللغوي صواتيا وصرافيا وتركيبيا ودلاليا، ولكي يكون الوصف تاما لنسقها اللغوي، ينبغي ألا ينحصر فقط في المستوى الصرفي للفعل، بل أن يسعى هذا الوصف إلى دراسة الاستعمالات بالبحث في القيم الداخلية المختلفة للموجّهات الفعلية وتوارد بعضها مع بعض داخل السياق.

1. اللهجة، تعريف وتحديد

يقصد باللهجة Dialect عموما اللغة العامية أو المحلية أو الدارجة أو اللغة المنطوقة، أي اللسان اليومي المتداول بين أفراد المجتمع لقضاء أغراضهم والتواصل فيما بينهم. ويختلف هذا اللسان من منطقة لأخرى، وذلك حسب عوامل مختلفة. والعامية ظاهرة كونية، لا تقتصر على اللغة العربية فقط، بل تعرفها كل اللغات العالمية تقريبا. ويرى الدكتور أنيس فريجة أن "دراسة اللهجات أثبتت وبطريقة لا يتسرب إليها الشك أن اللهجة ليست تهقرا ولا انحطاطا لغويا Linguistic degeneration بل تطورا وتقدما لغويا فرضتها التواميس الطبيعية التي تتحكم بمصير كل لغة"⁽¹⁾. وتختلف تعاريف اللهجة باختلاف رواها.

إن اللهجة طريقة معينة في الاستعمال اللغوي توجد في بيئة خاصة من بيئات اللغة الواحدة. فهي مجموعة من الصفات اللغوية التي تنتمي إلى بيئة خاصة ويشارك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة، فكل لهجة تشترك مع باقي اللهجات الأخرى في خصائص لغوية في بيئة أوسع وأشمل، وتنفرد كل لهجة بخاصية معينة. ويعود الاهتمام باللهجات إلى العرب القدامى، حيث درسوا لهجات عربية مختلفة، واستنبطوا منها الخصائص اللغوية الخاصة بكل لغة معينة، وإن كان العرب القدامى لم يستعملوا مصطلح اللهجة بنفس التصور الذي نجده في الدرس اللساني الحديث، فقد كانوا "يعبرون عما نسميه الآن باللهجة بكلمة "اللغة" حيناً وبكلمة "اللحن" حيناً آخر"⁽²⁾.

⁽¹⁾ أنيس فريجة، اللهجات وأسلوب دراستها، 1989، ص: 78.

⁽²⁾ ينظر للمزيد من التفصيل إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، ص: 15.

وترتبط اللغة باللهجة ارتباطاً مهماً ويظل هذا الارتباط معقداً جداً، وقد أثبتت الدراسات اللسانية الحديثة أنه لا فرق بين اللغة واللهجة إلا في مجالات الاستعمال، ذلك أن الاستعمال هو الذي يحدد الفرق بينهما، والاستعمال العادي للغة هو الذي يحولها إلى لهجة، يقول إبراهيم أنيس في هذا الصدد: "إن العلاقة بين اللغة واللهجة هي العلاقة بين العام والخاص. فاللغة تشتمل على عدة لهجات، لكل لهجة ما يميزها، وتشترك هذه اللهجات في مجموعة من الصفات اللغوية، والعادات الكلامية التي تؤلف لغة مستقلة عن غيرها من اللغات، ومن هذه الصفات اللغوية ما يتعلق بالأصوات وطبيعتها Phonetic أو ما يتعلق ببنية الكلمة ونسجها Morphology وما يتعلق بتركيب الجملة Syntax أو ما يتعلق بالألفاظ ودلالته "Semantic"⁽³⁾ ومنه يمكن القول:

- إن اللهجة مشتقة من اللغة وتتولد منها.

- توجد بعض الخصائص المشتركة بين مختلف اللهجات العربية حول ظاهرة لغوية معينة.

- إن لكل لهجة نسقها الخاص من حيث النظام الصوتي، والصرفي، والتركيبى والدلالي.

ويذهب فرجسون⁽⁴⁾ (1959) إلى ضرورة اختيار نمط من النمطين دون الآخر في عملية تحويل شفرة لغوية داخل خطابات متنوعة. وينبغي الأخذ بعين الاعتبار أثناء التمييز بين اللغتين أن العربية المعيار تستعمل في المجالات التواصلية الرسمية كالمجال الديني، المجال التربوي، المجال الإداري... الخ. ومن ثمة تكتسب اللغة الفصحى طابع النمط العالي المحترم والرفيع، في مقابل العربية العامية التي تستخدم في المجالات المتسمة بالتواصل اليومي، (داخل الوسط الأسري، بين الأصدقاء) أو بالتواصل في مجال الآداب الشعبية (الحكايات، الأمثال، الأغاز...).

2. اللهجة المغربية

تندرج اللهجة المغربية ضمن المستوى المنطوق من اللغة داخل اللسان المغربي العربي الذي لا يلتزم بقواعد النحو القياسية للعربية المعيار بقدر ما يلتزم بفطرية الفئة المتكلمة في التعبير عن أغراضها دون تكليف أو إلزام، فهي أداة شفوية لإبراز المعاني، أي أنها لغة الكلام الطبيعي والاعتيادي. ولا زال الاعتقاد سائداً عند النخبة المثقفة من المغاربة وغير المتخصصة في مجال علم اللهجات، على أن اللهجة ما هي سوى صورة محرفة ومشوهة للفصحى، وليس هناك من ضرورة تدعو إلى الاهتمام بها، ولا من حاجة

⁽³⁾ إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، 1952، ص: 15.

⁽⁴⁾ Ferguson. Ch-A: "Diglossia" in world, p.p: 325-340, Vol 15, 1959.

تدفع إلى دراستها ومقارنتها بالفصحى، إلا أنها بالرغم من ذلك تبقى تساير وتعايش الفصحى باعتبارها ضرورة في كل الاستعمالات اللسانية بحكم أنها طائفة تعبيرية يستحيل رفضها أو عدم الاعتراف بها.

ولقد فرضت اللهجة المغربية من حسانية وجبلية وفاسية... نفسها على الواقع العربي على تنوع مقوماتها منذ فترات تاريخية طويلة باعتبارها اللسان الأم للشريحة الاجتماعية المغربية. فأصبحت وبدون شك تمثل حضارة الأمة المغربية ونظمها وعاداتها وتقاليدها ومظاهر نشاطها الثقافي، كما اعتبرها بعض العلماء أصدق سجل لتاريخ أمة ومقياس مكانتها الحضارية.

3. بعض خصائص النسق اللغوي للهجة المغربية الجبلية

قد تحافظ اللغة على خصائصها الصوتية والصرفية والتركيبية والدالية إذا ظل المجتمع مغلقا على ذاته، أما إذا انفتح على باقي المجتمعات الأخرى سيظهر التغيير بشكل واضح وتظهر معه الفروق اللغوية.

1.3. المستوى الصوتي

تتأثر اللهجة بالبيئة، إذ تتعرض للتغير الدائم نتيجة العوامل الداخلية أو الخارجية لهذه البيئة، وقد اقتضى منا تحديد الخصائص الصوتية للهجة المغربية الجبلية دراسة ميدانية عملية تعتمد على السماع المباشر لمختلف الكلمات والمفاهيم والتراكيب، ثم تسجيلها بغية التوصل إلى استنتاجات مقنعة بخصوص أبنيتها الصوتية. فالمادة اللهجية يجب أن يسجلها مختص لكي يقف على كل دقائقها وتفصيلها، لأن أي إخفاق في تدوين النص اللهجي وتتبع مكوناته الصوتية يؤدي إلى نتائج غير صحيحة في التحليل والاستنتاج.

ويشارك كل من النسق الفصيح والنسق العامي في عدد كبير من الصوامت Consonants باستثناء بعض الصوامت القليلة كحروف "الذال" و"الظاء" و"الذال" التي تغيب في اللهجة المغربية. فاللهجات العربية تختلف من حيث البناء الصوتي، وتقوم على أساس مخارج الأصوات وطريقة توظيفها في الاستعمال اللغوي. وأعتقد أنه من الممكن أن نربط الخصائص الصوتية للهجة المغربية الجبلية بظاهرة الإدخال في اللغة العربية، والإبدال هو "جعل حرف مكان غيره"⁽⁵⁾ بمعنى إبدال صوت من كلمة بصوت آخر، ويقع بين الأصوات المتقاربة وكذا المتباعدة في المخرج. ونكتفي هنا باستعراض بعض الأمثلة التي توضح الخصائص الصوتية للهجة المغربية الجبلية، وذلك بالتركيز على حرف الهمزة الذي

⁽⁵⁾ حسام سعيد النعيمي، الدراسات اللهجية والصوتية عند ابن جني، 1980، ص: 346.

يعد في الأدبيات الصوتية صوتا حلقيا شديدا لا مجهورا ولا مهموسا⁽⁶⁾ ، وكذا صوتا غير محقق إلا في اللغة العربية الفصحى.

*الهمزة في الاسم اللهجي الجبلي، وتمثل لذلك في الجدول الآتي:

– اللهجة الجبلية: خَائِي/ لِيَام/ يَمَا/ غُرْخ/ طُرْش

– اللغة العربية الفصحى: أَخِي/ أَيَام/ أَمِي/ أَعْرَج/ أَطْرَش

*الهمزة في وسط الاسم الجبلي، كما في الجدول الآتي:

– اللهجة الجبلية: رَاسِي/ سُولِي/ لِيَاسْ/ كَائِنَة/ خَائِفْ

– العربية الفصحى: رَأْسِي/ سَأَلْنِي/ الْيَاسْ/ كَائِنَة/ خَائِف

نلاحظ أنه تم إبدال الألف والواو بالياء والهمزة.

*الهمزة في آخر الاسم الجبلي، وتمثل لذلك بالجدول الآتي:

– اللهجة الجبلية: جَا/ تَوْضَى/ ضَوْ/ ثُلَاث

– العربية الفصحى: جَاء/ تَوَضَّأ/ ضَوء/ الثَلَاثاء

نلاحظ أن الهمزة لم تتحقق في الاسم اللهجي الجبلي ولكن تتحقق في اللغة العربية. ونفسر ذلك بكون صامت الهمزة ليس من الحروف الأصلية في اللغة العربية. فاللهجة المغربية الجبلية تخلو من صامت الهمزة وتميل إلى إبداله بصوامت أخرى أكثر يسرا في النطق وهي: الألف، والواو، والياء.

2.3. المستوى الصرفي

تنتمي كل من العربية المعيار والعربية العامية إلى اللغات غير السلسلية Non-Concatinative، وتعتمد البنية الصرفية في الصرف غير السلسلي على تغيير البنية الداخلية للكلمة من اشتقاقات بإضافة لواصق أو لواحق أو حشويات مثل: (رجع/ راجع) في الفصحى و(كذب / كُذَّاب) في الدارجة. كما يشترك كل من النمطين في المعلومات الصرفية والدلالية الدالة على الزمن والجهة والتطابق... فاللهجة المغربية تحافظ على موقع صرفة الزمن (الباء/ يُخْرِجُ والتاء/ تَخْرِجُ، و(النون / نُخْرِجُ) في بداية الكلمة مع إضافة بعض المتغيرات الصرفية التي تختلف باختلاف الانتهات الجغرافية

⁽⁶⁾المزيد من التفصيل ينظر إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية 1952، ص: 97.

كحرف (الكاف / كَيُخرجو) أو حرف (التاء/ تَيُلعبو) وغيرها من الخصائص والسمات الصرافية التي يشترك فيها النسق الفصح مع النسق العامي.

إن النسق اللهجي الجبلي غني بالمعطيات الصرافية، ولا نخفي أننا نجد صعوبة كبيرة في تحديد هذه الخصائص. فبنية الفعل الجبلي تنحرف عن النسق اللغوي العربي المعياري من حيث الإعراب إذ يتوقف متكلمو اللهجة الجبلية على أواخر الكلمات بالسكون ويعتبر هذا تحريفا في القواعد اللغوية النحوية. وسنورد في هذا الباب بعض تحريفات العامية المغربية في مشتقات الفعل.

• صيغ الفعل الثلاثي

إن الفعل الثلاثي الصحيح في اللغة العربية المعياري له الأوزان التالية: "فَعَلَ" و"فَعِلَ" و"فَعُلَ". بيد أن هذه الصيغ في اللهجة الجبلية تتحقق مسكنة الأول والآخر كما في الأمثلة (1) و(2) و(3). والقصد من هذا التغيير في البنية الصرفية للفعل هو التخفيف في النطق وهي سمة لهجية نامسها في باقي اللهجات المغربية.

- صيغة "فَعَلَ": (1) دَخَلَ = دَحَلَ

- صيغة "فَعِلَ": (2) سَمِعَ = سُمِعَ

- صيغة "فَعُلَ": (3) طَلَعَ = طُلُغَ

• صيغ الفعل المضارع

تستخدم صيغ الفعل المضارع في العربية العامية مسكنة الأول والآخر في الصيغ الآتية: أفعل، يفعل، تفعل، أما صيغة "نفع" فتستعمل مسكنة الأول ومضمومة الآخر لاقترانها بواو الجماعة والألف، وتدخل اللهجة المغربية الجبلية على الفعل المضارع حرف "الباء" للدلالة على تأكيد حدوث الفعل في زمن المتكلم وتظل مفتوحة في صور الفعل المضارع المختلفة "أفعل/ يفعل/ تفعل/ نفع" كما في الأمثلة (4-5-6-7): (4) أكتب/ينكتب- (5) يكتب/ بيكتب- (6) تكتب/ بتكتب- (7) نكتب/ نكتبوا. ويمكن القول بأن "الباء" الداخلة على الفعل المضارع مرتبطة بأداء الفعل في الزمن الحاضر.

• الجمع

يراد بالجمع في العربية الفصحى ما دل على أكثر من اثنين أو اثنتين وهو ثلاث أنواع: جمع المذكر السالم، جمع المؤنث السالم، جمع التكسير (جمع قلة وجمع كثرة)، واللهجة الجبلية تسكن الحرف الأول في

حالة الجمع الذي هو كثير الاستعمال فيها سواء في حالة التذكير أو التأنيث. فواو الجماعة قد يستخدم لجماعة الذكور كما في المثال (8) وقد يستعمل لجماعة الإناث عوضا عن نون النسوة كما في المثال (9) وتحذف نون الرفع في آخر الفعل في زمن المضارع، كما يوضح المثال (10): (8) ذَرَارِي خُرْجُوا - (9) لُبْنَات خُرْجُوا - (10) يَذْخُلُونَ / يَدْخُلُوا

يبدوا إذن من خلال الأمثلة (8) و (9) و (10) أن العربية المغربية لا تفرق بين ضمير جماعة الذكور وضمير جماعة الإناث، أي أنها لا تستخدم نون جماعة النسوة مع الإناث مثل: "خرجن- يخرجن" للغائبات و"اخرجن" للمخاطبات كما في العربية المعيار وإنما تقول: "خُرجوا - يُخرجوا- " مثل جماعة الذكور تماما في العربية العامية.

• **المثنى** : هو ما دل على اثنين أو اثنتين بزيادة ألف ونون بآخره في حالة الرفع كما في (11) وياء ونون في حالتي النصب والجر كما في المثالين (12) و (13):

(11) أقبل الولدان- (12) قابلت الولدين- (13) سلمت على الولدين

وتدل التثنية في اللهجة الجبلية على الجمع، التي تستخدم مكان ألف الاثنين الملحق بالأفعال ضمير الجمع الخاص بالذكر والمؤنث، وهذا إخلال بقواعد المطابقة بين الضمير وما يعود عليه كما يظهر في الأمثلة (14-15-16)

(14) لُبْنَات جَاو / ذَرَارِي جَاوْ

(15) خَرْجَتَا = خُرْجُوْ

(16) مسلمان = جوج مُسلمين

يظهر لنا من خلال المثال (8) والمثال (14) أن الفعل الثلاثي الصحيح في اللهجة المغربية يظل محافظا على الأفراد والجمع، في مقابل التثنية كما في (15) التي لا تصمد كثيرا، بل تتحول إلى جمع نوظفه في الاستعمال اليومي. وبالنظر إلى المركب الاسمي كما في المثال (16)، نجد أن العربية المغربية ومنها اللهجة الجبلية تعامل المثنى معاملة الجمع وتخصصه بالعدد "جوج (اثنان)"، في مقابل العربية المعيار التي تملك سمة المثنى وتعبّر عنه بصرفية مستقلة، ومن هنا يكمن الفرق بين اللغتين في تركيب المثنى. فالعربية المعيار تكون المثنى بالصرف والعربية المغربية بالتركيب العددي. وطبعا ولتأكيد الأمر نحتاج إلى المزيد من المعطيات حول اللهجة الجبلية كي نحولها إلى ظاهرة للدراسة.

• اسم الفاعل

يصاغ اسم الفاعل من الفعل الثلاثي على وزن فاعل نحو: عالم، قادر... ومن غير الفعل الثلاثي بإبدال حرف المضارعة ميما مضمومة مع كسر ما قبل آخره نحو: مُعَلِّم، مُهندِس... وفي العربية العامية المغربية كل اسم فاعل من فعل ثلاثي يصاغ على وزن "فاعل" بتسكين الحرف الأخير كما في المثالين (16) و(17)، وكل اسم فاعل من فعل ثلاثي أجوف تقلب الألف ياء مسكنة كما في المثالين (18) و(19) وكل اسم فاعل من فعل غير ثلاثي يسكن أوله وآخره كما في المثالين (20) و(21).

(16) ضرب/ضارب-(17) جلس / جالس

(18) خاف/خائف-(19) مال / مایل

(20) علم/مُعلم-(21) قَدِم / مُقَدِّم

وقد يجمع اسم الفاعل الثلاثي جمع مذكر سالم كما في المثالين (22) و(23)، وقد تلحق به كذلك نون الوقاية قبل ياء المتكلم كما في المثال (24) و(25): (22) كَاتِب/كاتبين-(23) فَاهِم/فاهمين-(24) قَابِلِي/مقابلي-(25) سَاهِمِي/مساهمي.

• اسم المفعول

يصاغ اسم المفعول في العربية المعيار من الفعل الثلاثي على وزن مفعول نحو: مكتوب، موجود... ومن غير الفعل الثلاثي بإبدال حرف المضارعة ميما مضمومة وفتح ما قبل آخره نحو: مُشَاهَد، مُسْتَخْرَج... وفي العربية المغربية كل اسم مفعول من فعل ثلاثي (سالم، أجوف) أو غير ثلاثي يسكن أوله والحرف ما قبل الآخر كما في المثال (19):

(19-أ) باع / مَبِيع، ضرب / مُضْرِب

(19-ب) استعمل / مُسْتَعْمِل، ارتفع / مُرْتَفِع

ولعل فيما قدم من نماذج يدل بوضوح على إحداث العربية العامية تحريفات شملت قواعد العربية الفصحى من صيغ وهيئة وحداتها المعجمية.

• الصفة المشبهة

تصاغ الصفة المشبهة في اللغة العربية الفصحى من الفعل اللازم، وتأتي بصور كثيرة مثل: كريم، عالم، شجاع، لئيم... ولها صيغ كثيرة، ففي صيغة الصفة المشبهة "فعل" نجد أن العربية المغربية الجبلية تسكن الحرف الأول كما في الأمثلة (20-21-22):

(20) كبير/كُبِير- (21) شريف/شُرِيف- (22) سمين/سُمِين.

وتصاغ الصفة المشبهة في الألوان والعيوب على وزن "أفعل" و "فعلاء" مثل: أبيض / بيضاء، أعرج / عرجاء... وحين تدخل العامية المغربية على الصيغة "أفعل" أداة التعريف "ال" تحذف همزتها كما تحذف الألف من أداة التعريف وتسكن لامها كما في الأمثلة (23-24-25-26): أبيض /لَبِيض- (24) أحمر/لُحْمَر- (25) أعرج/لُغْرَج- (26) أحول /لُحُول. وفي الصفة المؤنثة "فعلاء" تحذف العامية حرف المد وتزيد هاء السكت كما في البنات التالية (27-28-29): (27) حمراء/لُخْرَه- (28) بيضاء /لَبِيض- (29) عرجاء/لُغْرَجَة

3.3. المستوى التركيبي

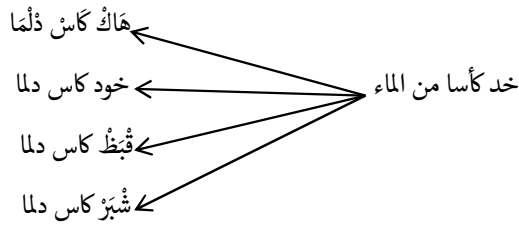
لا تخلو أي لغة طبيعية من نسق تركيبى يجمع بين التمثلات الذهنية التصورية للمقولات النحوية والعناصر المكونة لها من فعل وموضوعات. ولقد ظل المكون التركيبى في النماذج التوليدية التحويلية ينفرد بأهمية خاصة على غرار باقي مكونات الدرس اللساني، كونه نسقا يدرس التآلف والتعالق المكوني بين الكلمات والجمل. فإذا كانت الكلمة تشكل أصغر وحدة معجمية داخل الجملة، فإن الجملة تعد أصغر وحدة تركيبية لها، مكونة من صورة صوتية ومعنى وقد ترد مستقلة بذاتها أو غير مستقلة إذا كانت متصلة ببنيات أخرى داخل السياق (النص / الخطاب).

ويرتبط النسق التركيبى بالآتي الإنتاج والتوليد، بانطلاق مستعمل اللغة ما هو مخزن في الدماغ من معارف لغوية لإنتاج وتوليد جمل غير محصورة العدد، ومجسدة في شكل رسائل منطوقة أو مكتوبة. ولا يتسنى له ذلك إلا بالاستناد إلى قواعد نحوية ضمنية تعمل على تحديد كفايته اللغوية من جهة وعلى وصف وتفسير البنات التركيبية التي تتكون منها لغته من جهة ثانية. وإذا كانت اللغة العربية تنتمي إلى فصيلة اللغات ذات الرتبة "ف-فا-مف" وتخضع لقاعدة الملائمة النحوية بين المقولات المعجمية وسماها، فإن اللسان المغربى كذلك ينتمي إلى هذه الفصيلة ويخلو من تلك القاعدة التي تسمح له بتحديد الجملة والحكم عليها بالمقبولية النحوية أو اللامقبولية.

ويتجسد المكون التركيبي في اللسان الجبلي انطلاقاً من ظاهرة التوزيع المقولي للوحدات المعجمية التي تقتضي نسقا متكاملًا من العناصر الداخلية المشكلة لبنية محددة، تتوقف على علاقات نحوية متسلسلة طبقاً لقواعد الكفاية اللغوية. فالنسق التركيبي يتطلب عدداً من المورفيات المقيدة بعلاقة مقامية حفاظاً على معنى البنية التركيبية، بحيث إن كل مورفيم يقتضي المورفيم الذي يليه في الجملة الواحدة ليتم التعبير عن صورة المتكلم الذهنية بشكل صحيح. والجدير بالذكر أن النظام التركيبي للعامة لا يبعد عن النظام التركيبي للفصحى بوصف عام، سواء على مستوى الجملة النواة، أو على مستوى الترتيب الاعتيادي للجملة والترتيب المخالف لها.

4.3. المستوى الدلالي

يكتسي علم الدلالة مكانة خاصة ضمن الأدبيات اللسانية الحديثة، فهو يدرس البنية الدلالية للوحدات المعجمية والعلاقات التي تربط بين هذه الوحدات بعضها البعض. غير أن دلالة الألفاظ تختلف من لهجة إلى أخرى باختلاف الموقع الجغرافي والثقافي والحضاري، وقد تختلف داخل المنطقة الواحدة أيضاً، وهنا نشير إلى مفهوم "اللكنة" وهي لهجة الفرد الخاصة التي يستخدمها في إطار اللهجة المحلية نتيجة التأثير بعوامل عدة أسهمت بشكل كبير في اختلاف الألفاظ. وتحقق اللهجة الجبلية التافرناتية الرغبة التواصلية بين المتكلمين، فهي تعكس معاني ودلالات قريية من ذاتية المتكلم الجبلي وتملك آليات التواصل اليومي بين العائلة الجبلية. فكلمة واحدة تستطيع أن تعبر عنها اللهجة الجبلية بعدة معان، وذلك نظراً لتوفرها على رصيد لغوي كبير جداً. لاحظ مثلاً، أن الفعل "أخذ" في اللغة العربية يمكن أن نعبّر عنه بدلالات كثيرة في اللهجة الجبلية كما يظهر ذلك في الترسيم الآتية:



الملاحظ أن هناك تقارباً دلالياً بين المفردات المعجمية، فقد نوظف "هأك" و"قُبْطُ" و"خود" و"شَبْرُ"، كقابلات لفعل الأمر "أخذ". ويستطيع المتكلم الجبلي أن يشغل كل هذه المعاني، إلا أن اللهجة الجبلية مثل باقي اللهجات المغربية الأخرى بدأت تستقطب مفردات جديدة كل يوم، وذلك بفضل الاحتكاك باللهجات الأخرى القريبة من المنطقة، فباتت تغير في بنيتها الصوتية أحياناً، وتوسع من شبكة مفرداتها، مثلاً كلمة "فُشِّلِي" نقول: مُخْتَلِي، قُبْلِي...

خاتمة

حاولنا على امتداد هذه الورقة أن نكشف عن بعض خصائص اللهجة الجبلية المغربية بمعالجتها صواتيا وصرافيا وتركيبيا ودلاليا، وهي معالجة تروم تبيان استقلالية النظام اللغوي للهجة عن نظام اللغة المعيار. وأن بروز دور بعض المكونات الدلالية في المقولات الوظيفية للتعبير عن طبيعة الحدث يسهم إلى حد كبير في التعرف على الطبيعة المعجمية للفعل وما يرتبط به من موضوعات.

بيليوغرافيا

- أنيس ابراهيم، في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1952.
- فريجة أنيس، اللهجات وأسلوب دراستها، دار الجيل للطبع والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 1989.
- النعيمي حسام سعيد، الدراسات اللهجية والصوتية عند ابن جني، دار الرشيد للنشر، منشورات وزارة الثقافة، الجمهورية العراقية، 1980.
- Ferguson. Ch-A: "Diglosia" in world. Vol 15. 1959.
- Pollock, j,y: "verb movement, Universal Grammar and the structure of Ip", linguistic inquiry 20, The MIT. Press, 1989.

من آراء عبد القاهر الجرجاني النحوية: تعريف الفعل نموذجاً

د. صارة اضوالي

النحو والبلاغة
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين،
جهة الشرق، وجدة، المغرب

ملخص

الأهداف: تسعى هذه الورقة إلى تحقيق أهداف منها: الاهتمام بالتراث النحوي العربي الإسلامي، ونفض الغبار عن أعلامه وقضاياهم، ومحاولة مدّ الجسور بينه وبين الدرس اللساني المعاصر.
الإشكالية: ولعلّ أهمية أيّ دراسة تنبع من طبيعة الإشكالية التي تناقشها. وعليه، فإن الإشكالية الأولى التي تنقذ إلى الذهن حول هذه الدراسة هي: كيف نظر عبد القاهر الجرجاني إلى الفعل؟ وهل كان لرأيه صدى في الذين جاؤوا من بعده؟
المنهجية: قصد الإجابة عن هذه الإشكالية، توّسلنا بحزمة من الآليات المنهجية، في مقدمتها الوصف والتحليل والمقارنة؛ وصف أقوال النحاة في باب تعريف الفعل، ثم المقارنة بينها وبين ما جاء عند عبد القاهر الجرجاني حتى يتسنى للقارئ معرفة ما بينها من اختلاف وتباين.
الخلاصة: تبين بعد البحث في القضية أن لعبد القاهر الجرجاني نظرة خاصة لأقسام الكلام لا سيما قسم الفعل، وهذه النظرة جعلته ينفرد برأيه في المسألة سالكاً مساراً تصورياً مختلفاً عن غيره من النحاة.
الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، النحو، الفعل، عبد القاهر الجرجاني، التراث.

Abstract:

Objectives: This paper seeks to achieve goals, including: paying attention to the Arab-Islamic grammatical heritage

Problem: The first problem that comes to mind about this study is: How did Abdul Qahir al-Jurjani view action? Did his opinion resonate with those who came after him?

Methods: We used a set of methodological mechanisms. Describing the sayings of grammarians in the section on defining the verb, then comparing them with what was stated by Al-Jurjani so that the reader can know the differences and discrepancies between them.

Conclusions: Al-Jurjani has a special view of the parts of speech, especially the verb section, and this view made him unique in his opinion on the issue, following a conceptual path different from other grammarians.

Keywords : Arabic language, grammar, verb, Abd al-Qahir al-Jurjani, Heritage.

تقديم:

يجمع القدماء والمحدثون على أن عبد القاهر الجرجاني يعدّ، بحق، علماً من أعلام اللغة البارزين الذين بصموا تاريخ التراث العربي الإسلامي بصماتٍ كان لها من الأثر العظيم في توجيه الدرسين النحوي والبلاغي الشيء الكثير. لقد استأثرت مؤلفات الرجل باهتمام واضح عند الدارسين المعاصرين، تكفي نظرة عجلٍ في المكتبة الحديثة ليقف القارئ على زخم الدراسات والأبحاث التي اعتنت بفكر الرجل وتوجيهه في حقول معرفية عديدة سواء في النحو أم في البلاغة أم في الإيجاز أم في علم الكلام وغيرها. وتأتي هذه الورقة لتسهم من منظورها في بناء لبنة بحثية أخرى تضيء جانباً من جوانب هذا الفكر، وسمتها بـ "آراء عبد القاهر الجرجاني النحوية: تعريف الفعل نموذجاً". لقد دأب النحاة، منذ رائداهم التنظيري الأول لعلم النحو سيبويه، أن يقدموا تعريفاً محدداً للفعل؛ هذا التعريف يراعي شروطاً لا يمكن أن يخلو منها أي كتاب من كتب النحو المتقدمة منها أو المتأخرة وهو يتحدث عن مميزات قسم الفعل عن بقية الأقسام: الاسم والحرف. غير أن عبد القاهر لا يرتضي هذا التعريف للفعل، لذلك يتفرد برأيه في هذه المسألة متبعاً أستاذه أبا علي الفارسي الذي سبقه إلى هذا الرأي، ولا نستغرب من هذا التفرد إذا نحن علمنا بأن الرجل صاحب نظرية عريقة ومحاولة رائدة في مجال إيجاز القرآن الكريم، وهي محاولة استطاعت، بكل اقتدار وثبات، أن تجمع بين علمين كان قد ساد الاعتقاد فيهما أنهما منفصلين، فجاءت هذه النظرية لتثبت أن الفصل بين علوم العربية فصل منهجي فحسب، وإلا فإن علم النحو لا تقتصر مهمته على تقويم اللسان وحمايته من الزلل، بل تتعداه إلى حفظ فصاحته ومراعاة مقامات الخطابات وأحوال أصحابها، ومصطلح "معاني النحو" الذي يروج استعماله في نصوص عبد القاهر الجرجاني لخير دليل على ما تقدّم ذكره. تقترح هذه الدراسة أن تعالج موضوعها في ضوء عدد من المحاور، نستهلها بمحور التعريفات التي أسندها النحاة لقسم الفعل، ثم يأتي بعدها محور تقارن فيه بين ما جاء في هذه التعريفات وبين تصوّر عبد القاهر، ثم نخلص في الختام إلى ذكر أهم النتائج المتوصل إليها.

1. تصور النحاة لقسم الفعل

إن الذي يتصفح المصادر النحوية يلاحظ أن الحدود التي يقدّمها النحاة للمصطلحات النحوية تتأسس على ذكر مميزات المفهوم وخصائصه وعلاماته، وقد كان هذا النهج واضحاً وهم يعمدون إلى تعريف الفعل للتمييز بينه وبين الاسم⁽¹⁾. لهذا، كانت علامة الزمن إحدى العلامتين التي تشكّل هيكل

⁽¹⁾ ابن السراج أبو بكر، الأصول في النحو، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط3، (د.ت)، 38/1.

الفعل إلى جانب الحدث الذي يجري فيه، ولربما عاد سبب ذلك إلى أن الأفعال أو الأحداث لما كانت لا تنفصل عن زمنها، وكان هذا الزمن بمثابة الوعاء الذي تصب فيه وتجمع وتحفظ، جعل علامة لها وموضع فصل مخصوص بها، وميّز لها عن غيرها. وإلى هذا يشير صاحب (شرح المفصل) وهو يتحدث عن أصناف الفعل قائلا: "ولما كانت الأفعال مساوقة للزمان والزمان من مقومات الأفعال توجد عند وجوده وتنعدم عند عدمه انقسمت بأقسام الزمان".⁽²⁾

وفيا يلي، بعض التعاريف التي حدّ بها النحاة الفعل، وسنراعي في إثباتها الترتيب الزمني لتبَيّن ما لحقها من إضافات وما شابهها من تغييرات.

1.1. تعريفات الفعل عند القدماء:

من هذه التعريفات ما يأتي:

- سيبويه (180هـ): "أما الفعل فأمثلة أخذت من لفظ أحداث الأسماء، وبنيت لما مضى، ولما يكون ولم يقع، وما هو كائن لم ينقطع".⁽³⁾

- الكسائي (189هـ): "الفعل ما دلّ على زمان". وبه قال ابن فارس أيضا.⁽⁴⁾

- أبو بكر بن السراج (316هـ): "الفعل ما دلّ على معنى وزمان، وذلك الزمان إما ماض وإما حاضر، وإما مستقبل. وقلنا زمان لنفوّق بينه وبين الاسم الذي يدل على معنى فقط".⁽⁵⁾

- الزجاجي (340هـ): "الفعل ما دلّ على حدث وزمان ماض أو مستقبل، وحدّ بعض النحويين الفعل بأن قال: ما كان صفة غير موصوف".⁽⁶⁾

- أبو علي الفارسي (377هـ): "أما الفعل فما كان مستندا إلى شيء ولم يسند إليه شيء".⁽⁷⁾ قال الجرجاني شارحا هذا الكلام: "أما الفعل فما كان خبرا عن شيء ولم يكن مخبرا عنه".⁽⁸⁾

⁽²⁾ ابن يعيش موفق الدين، شرح المفصل، عنيت بطبعه ونشره بأمر المشيخة، إدارة الطباعة ال شرح ابن الناظم على ألفية ابن مالك، ابن الناظم، وقد صار الاعتناء بتصحيحه وتنقيحه على نسخ معتبرة: محمد بن سليم اللبابيدي، مطبعة القديس جاورجيوس، بيروت، ط1898م/1316هـ، منيرة، (د. ط)، (د. ت)، 4/7.

⁽³⁾ سيبويه، الكتاب، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1988، 12/1.

⁽⁴⁾ ابن فارس أحمد، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، علق عليه ووضع حواشيه: أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1997، ص: 50.

⁽⁵⁾ ابن السراج أبو بكر، الأصول في النحو، (م. س)، 38/1.

⁽⁶⁾ الزجاجي أبو القاسم، الجمل في النحو، حققه وقدم له: علي توفيق الحمد، مؤسسة الرسالة، بيروت، دار الأمل، الأردن، ط1، 1984، ص: 1.

- عبد القاهر الجرجاني (471هـ): إعادة ما في الإيضاح، وقد بين فساد رأي من قال بأن الغرض من الفعل هو إفادة الزمان، وفيه شيء من الإشارات إلى تحولات الزمن داخل السياق. (88 pdf).
- الزمخشري (538هـ): "الفعل ما دل على اقتران حدث بزمان".⁽¹⁰⁾
- الأنباري (577هـ): "حد الفعل كل لفظة دلّت على معنى تحتها مقترون بزمان محض (معين). وقيل ما أسند إلى شيء ولم يُسند إليه شيء".⁽¹¹⁾
- ابن يعيش (634هـ): "الفعل فكل كلمة تدل على معنى في نفسها مقتونة بزمان".⁽¹²⁾
- ابن عصفور الاشبيلي (669هـ): "الفعل لفظ يدل على معنى في نفسه ويتعرض ببنيته إلى الزمان".⁽¹³⁾ المقرب، 45/1.
- ابن مالك (672هـ): "الفعل كلمة تسند أبدا، قابلة لعلامة فرعية المسند إليه... وأقسامه ماض وأمر ومضارع... والأمر مستقبل أبدا".⁽¹⁴⁾
- الفاكهي (972هـ): "الفعل كلمة دلت في نفسها مقتونة بزمن معين وضعاً".⁽¹⁵⁾
- بالنظر إلى هذه التعاريف التي تعزى إلى نخبة ينتمون إلى فترات زمنية مختلفة، يمكن القول إنها تلقت في نقاط ثلاثة تكاد تشترك فيها جميعها، وهي:

⁽⁷⁾ الفارسي أبو علي، الإيضاح العنصري، حققه وقدم له: حسن شاذلي فريهود، كلية الآداب، جامعة الرياض، ط1، 1969، ص: 7.

⁽⁸⁾ الجرجاني عبد القاهر، المقتصد في شرح الإيضاح، قرأه وعلق عليه: أبو فهر محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، مطبعة المدني، القاهرة، (د. ط)، (د. ت)، ص: 76.

⁽⁹⁾ الجرجاني عبد القاهر، شرح الجمل في النحو، تحقيق ودراسة: خديجة محمد حسين باكستاني، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في النحو، إشراف: محسن سالم العميري، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1987، ص: 9.

⁽¹⁰⁾ ابن يعيش موفق الدين، شرح المفصل، (م، س)، 2/7.

⁽¹¹⁾ الأنباري أبو البركات، أسرار العربية، عني بتحقيقه: محمد بهجة البيطار، مطبوعات المجمع العلمي، دمشق، (د. ط)، (د. ت)، ص: 11.

⁽¹²⁾ ابن يعيش موفق الدين، شرح المفصل، (م، س)، 2/7.

⁽¹³⁾ الأشبيلي ابن عصفور، المقرب، تحقيق: أحمد عبد الستار الجوّاري وعبد الله الجبوري، إحياء التراث الإسلامي، بغداد، ط1، 1972، 45/1.

⁽¹⁴⁾ النحوي ابن مالك، تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، حققه وقدم له: محمد كامل بركات، دار الكاتب العربي، المكتبة العربية للتراث، مصر، ط1967، ص: 4.

⁽¹⁵⁾ الفاكهي عبد الله بن أحمد، شرح كتاب الحدود في النحو، تحقيق: المتولي رمضان أحمد الدميري، مكتبة وهبية، القاهرة، ط2، 1993، ص: 95-96.

- الزمن.
- الحدث أو المعنى.
- الإسناد.

فأما الزمن، فقد أشارت التعريفات إلى أن زمن الفعل ثلاثة: ماضٍ ومضارعٍ واستقبال، فقول سيبيويه: "ما مضى" دال على حدوث الزمن في الماضي، وقوله: "ما يكون ولم يقع" دال على زمن الاستقبال وقوله "ما هو كائن لم ينقطع" دال على ما هو في زمن الحال مستمر إلى زمن الاستقبال، وهو في هذا التصور يقترب من الفعل الدائم عند الكوفيين. ولعل قارئ هذا الكلام يلمح إطلاقية الأزمنة، فزمن الماضي الذي يتحدث عنه سيبيويه زمن مطلق لا محددات فيه ولا قيود تشير إلى زمن قريب أو بعيد أو مستمر أو زمن باعتبار العادة أو التجدد.

وأما الحدث أو المعنى، فمعنى ذلك أن الفعلَ يحمل في هيكله حدثاً، وقد ذكر سيبيويه أن الفعل مأخوذ من المصدر أو ما سماه اسم الحدث؛ بوصفه حدثاً مجرداً من أي دلالة زمنية، فقال: "أما الفعل فأمثلة أخذت من لفظ أحداث الأسماء".

إضافة إلى القيدتين السابقتين، ذكر النحاة أن الفعل يأتي أبداً مسنداً، شأنه في ذلك شأن الخبر في الجملة الاسمية.

استناداً إلى ما سبق، يتضح أن أغلب التعريفات تنطلق من رؤية مزدوجة للفعل، فلا وجود لفعل دون حدث، ولا حدث بدون زمان.

2. تعريف الفعل بين الجرجاني والنحاة: دراسة مقارنة

في ضوء التعريفات السابقة، يبدو أن رأي من عرّفوا الفعل بأنه "ما أسند إلى شيء ولم يسند له شيء" (الفارسي والجرجاني)، لم يحظَ بالشيوع والقبول، كالذي كان لغيره من التعريفات الأخرى. لقد رفض أصحاب التعريف الأول أن يكون الغرض من الفعل مقصوراً على فائدة الزمان، فهذا عبد القاهر الجرجاني يتحدث عن علة مجيء الفعل على أمثلة مختلفة قائلاً: "ذكروا أن السبب في أن كان الفعل على أمثلة مختلفة أنهم أرادوا أن يدلوا على الزمان الذي يقع فيه المعنى الذي يشق منه، وأن يكون في صيغته دليلاً يفصل الماضي من الحال والمستقبل... وهذا من قولهم يوهّم أن يكون الغرض من

هذا الفعل إفادة الزمان، وهذا ظن يعظم الخطأ فيه؛ وذلك أننا نعلم أن القصد في وضع الفعل أول شيء هو الخبر⁽¹⁶⁾.

في هذا النص، تبدو نظرة الجرجاني إلى الفعل مختلفة عن نظرة أغلب النحاة الذين يجعلون من الزمن ركيزة هامة في تعريف قسم الفعل، وليس من المستبعد أن تكون هذه النظرة سببا وجيها في اطمئنانه إلى تعريف أبي علي الفارسي، وانصرافه عن بقية التعاريف الأخرى التي يعدها كلاما موهما وخطأ عظيما في أن جعلت الزمان الأصل الأول والفائدة الكبرى وراء اختلاف أمثله أو صيغه. فانظر، يا رعاك الله، إلى قوله: "لأنه قد كثر في كلامهم ما يوهم الغرض من الفعل إفادة الزمان، وزاد في إيهام ذلك أنهم قد اعتمدوا كثيرا في حده على دلالة على الزمان"⁽¹⁷⁾.

فإذا كان النحاة يقولون بأن الغرض من وراء قسمة الفعل قسمة ثلاثية (ماض وحاضر ومستقبل) هو تخصيص معناه بزمان وقوعه، فإن عبد القاهر يبتل أن يكون هذا هو الغرض الذي لأجله وضع الفعل وقسم؛ إذ ليس الأصل في الوضع الأول للفعل إلا الخبر الذي يقتضي معنى النفي والإثبات، كيف لا؟ وهو الذي يعد الخبر "أول معاني الكلام وأقدمها، والذي تسند سائر المعاني إليه وترتب عليه"⁽¹⁸⁾، وذلك أنه لما كانت صيغ الفعل المجردة (فعل، يفعل) موضوعا للخبر، قيل إنها مزالة عن حقيقتها إذا دلّت على غيره؛ كأن تجيء بالماضي للدعاء في قولك: رحمه الله، أو بالحال نحو قولك: يغفر الله له، فيكون لفظه خبرا، ومعناه دعاء.⁽¹⁹⁾

ويستمر عبد القاهر في التدقيق في مسألة تعريف الفعل حين يشرح قول أبي علي الفارسي الذي يعرف الفعل بأنه ما وقع مسندا لا مسندا إليه، فبعدما يقرر مسبقا بأن فائدة الفعل هي الإخبار، يستدرك ليرينا الفرق بينه وبين الإسناد قائلا: "اعلم أن الإسناد مجراه مجرى الإخبار، فكأنه قال: وأما الفعل فما كان خبرا عن شيء ولم يكن مخبرا عنه، غير أن في الإسناد فائدة ليست في الإخبار، وهي أن من الأفعال ما لا يصح إطلاق الإخبار عليه كفعل الأمر نحو: ليضرب زيد، إذ الأمر لا يكون من حيث أن الخبر ما دخله الصدق والكذب، ويصح أن يطلق عليه الإسناد، لأن حقيقة الإسناد إضافة الشيء وإمالته إليه وجعله متصلا وملامسا (...) فالإسناد إذاً يصلح لما يصلح له الإخبار، والإخبار لا

⁽¹⁶⁾ الجرجاني عبد القاهر، شرح الجمل في النحو، (م، س)، ص: 9.

⁽¹⁷⁾ المصدر نفسه، ص: 9.

⁽¹⁸⁾ الجرجاني عبد القاهر، أسرار البلاغة، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1981، ص: 366. الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، قرأه وعلق عليه: أبو فهر محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، (د. ط)، (د. ت)، ص: 526.

⁽¹⁹⁾ الجرجاني عبد القاهر، شرح الجمل في النحو، (م، س)، ص: 9.

يصلح لكل ما يصلح له الإسناد⁽²⁰⁾. بعبارة مختصرة يرى عبد القاهر أن كل إخبار إسناد، وليس كل إسناد إخباراً.

هل بعد الذي عرفناه، نقول إن عبد القاهر يرفض الزمن في الفعل جملة وتفصيلاً؟

الجواب عن ذلك أن الجرجاني لا ينكر الزمن في الفعل مطلقاً، وكيف له ذلك، وهو قائم في الفعل معنى ودلالة، وإنما يرفض أن يكون القصد بالزمان منه أولى، وعليه أكد؛ إذ ليست دلالاته على الفعل إلا على سبيل التبع والصلة، يقول عبد القاهر: "فأما الزمان فلا يكون الغرض الذي يكون القصد بدءاً إليه، وإنما يدخل في القصد على سبيل التبع والصلة من حيث أردنا أن نُفيده أن هذا الضرب [ضرب زيد] الذي أثبتناه له وادّعينا وقوعه منه وقع في زمانٍ ماضٍ".⁽²¹⁾

خاتمة:

في خاتمة هذه الدراسة، هذه هي أهم الخلاصات التي توصلنا إليها خلال البحث في قضية تعريف الفعل بين عبد القاهر الجرجاني والنحاة:

- ينطلق النحاة من رؤية مزدوجة في تعريف الفعل وهي تشمل عنصرين هما: الحدث والزمن.
- ينفرد عبد القاهر الجرجاني بتصوّر خاص في تعريف الفعل، وقد جاء هذا التفرد نتيجة تأثره بأستاذه أبي علي الفارسي، لذلك نجد التاميز وفتناً لشيخه إذ يقوم بشرح كتابه (الإيضاح العضدي)، في كتاب له سماه: (المقتصد في شرح الإيضاح).
- إن القصد من وضع الفعل عند النحاة هو إفادة الزمان؛ لأنه وقع على أمثلة مختلفة، في حين يتبين ما سلف أن عبد القاهر يرفض هذا التصور القاصر ويجاوزه إلى القول بأن مدار المزية في الفعل على الخبر أولاً، وما الزمن إلا دلالة تابعة له.

⁽²⁰⁾ الجرجاني عبد القاهر، المقتصد في شرح الإيضاح، (م، س)، ص: 76-77.

⁽²¹⁾ الجرجاني عبد القاهر، شرح الجمل في النحو، (م، س)، ص: 10.

ببليوغرافيا:

- ابن السراج أبو بكر، الأصول في النحو، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط3، (د. ت).
- ابن يعيش موفق الدين، شرح المفصل، عنيت بطبعه ونشره بأمر المشيخة، إدارة الطباعة ال شرح ابن الناظم على ألفية ابن مالك، ابن الناظم، وقد صار الاعتناء بتصحيحه وتنقيحه على نسخ معتبرة: محمد بن سليم اللبائدي، مطبعة القديس جاورجيوس، بيروت، ط1898م/1316هـ، منيرية، (د. ط)، (د. ت).
- سيبويه، الكتاب، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1988.
- ابن فارس أحمد، الصحابي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، علق عليه ووضع حواشيه: أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1997.
- الزجاجي أبو القاسم، الجمل في النحو، حققه وقدم له: علي توفيق الحمد، مؤسسة الرسالة، بيروت، دار الأمل، الأردن، ط1، 1984.
- الفارسي أبو علي، الإيضاح العضدي، حققه وقدم له: حسن شاذلي فرهود، كلية الآداب، جامعة الرياض، ط1، 1969.
- الجرجاني عبد القاهر، المقتصد في شرح الإيضاح، قرأه وعلق عليه: أبو فهر محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، مطبعة المدني، القاهرة، (د. ط)، (د. ت).
- الجرجاني عبد القاهر، شرح الجمل في النحو، تحقيق ودراسة: خديجة محمد حسين باكستاني، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في النحو، إشراف: محسن سالم العميري، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1987.
- الجرجاني عبد القاهر، أسرار البلاغة، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1981.
- الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، قرأه وعلق عليه: أبو فهر محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، (د. ط)، (د. ت).
- الأنباري أبو البركات، أسرار العربية، عني بتحقيقه: محمد بهجة البيطار، مطبوعات المجمع العلمي، دمشق، (د. ط)، (د. ت).
- الإشبيلي ابن عصفور، المقرب، تحقيق: أحمد عبد الستار الجوارى وعبد الله الجبوري، إحياء التراث الإسلامي، بغداد، ط1، 1972.
- النحوي ابن مالك، تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، حققه وقدم له: محمد كامل بركات، دار الكتب العربي، المكتبة العربية للتراث، مصر، ط1967.
- الفاكهي عبد الله بن أحمد، شرح كتاب الحدود في النحو، تحقيق: المتولي رمضان أحمد الدميري، مكتبة وهبية، القاهرة، ط2، 1993.

الأساليب التربوية في القرآن الكريم وتطبيقاتها في تدريس مادة التربية الإسلامية

د. إسماعيل السباع

تخصص الفكر الإسلامي

ملخص:

أهداف البحث: توضيح مفهوم الأساليب التربوية وأهميتها-التأصيل الشرعي للأساليب التربوية-بيان مدى عناية القرآن الكريم بطرق التدريس-استخراج الأساليب التربوية من القرآن الكريم والحث على توظيفها في العملية التعليمية.

الإشكالية: تعرف طرق التدريس أضرًا وأنواعًا شتى من أساليب التدريس المختلفة، لكن ليست كلها تحقق الأهداف المنشودة، فما هي الأساليب التعليمية الناجحة لتربية المتعلم؟ وكيف نستفيد مما زخر به القرآن الكريم من الأساليب التربوية في تدريس مادة التربية الإسلامية؟

المنهجية: الورقة ستعرض بعض الأساليب التربوية في القرآن الكريم وتطبيقاتها في مادة التربية الإسلامية، باعتماد المنهج الوصفي، والتحليلي، والاستقرائي، من أجل استقراء الآيات واستنباط منها بعض الأساليب التعليمية ومدلولاتها التربوية.

الخلاصة: تعد الأساليب التربوية من أهم عناصر العملية التعليمية التي اعتنى بها الذكر الحكيم لما لها من أهمية في السيرة التعليمية للدرس، فبحسن توظيفها تتحقق الأهداف التربوية بشكل سلس ويتيسر التواصل بين المعلم والمتعلم. وأنه بإمكان كل مدرس مادة التربية الإسلامية أن يطور منهجية تدريسه ويحولها من نمط الإلقاء والتلقين العمودي إلى جو متفاعل بالحوار والمناقشة والعصف الذهني والورشات والتجريب، والربط بالواقع والأحداث.

الكلمات المفتاحية: الأساليب التربوية - التربية الإسلامية - التطبيقات التربوية

Abstract

Objectives: Clarifying the concept of educational methods and their importance-Legal rooting of educational methods-Explaining the extent to which the Holy Qur'an pays attention to teaching methods-Extracting educational methods from the Holy Qur'an and urging their use in the educational process.

Problem: There are many different teaching methods and types of teaching methods, but not all of them achieve the desired goals. What are the successful educational methods for raising the learner? How do we benefit from the educational methods that the Holy Qur'an abounds in teaching Islamic education?

Methods: It is desirable in the educational field to share successful experiences, especially those that draw from modern education, which seeks to improve and improve practices, to combat the prevailing stereotypes that kill innovation and creativity. From this standpoint, the paper will present some

educational methods in the Holy Qur'an and their applications in Islamic education, adopting the descriptive, analytical, and inductive approach, in order to extrapolate the verses and derive from them some educational methods and their educational implications.

Conclusion:

Educational methods are considered one of the most important elements of the educational process that the Wise Men took care of because of their importance in the educational process of the lesson. By employing them well, educational goals are achieved smoothly and communication between the teacher and the learner is facilitated.

Every Islamic education teacher can develop his teaching methodology and transform it from the style of vertical delivery and indoctrination to an interactive atmosphere with dialogue, discussion, brainstorming, workshops, experimentation, and linking to reality and events.

Keywords: educational methods-Islamic education-educational applications.

تقديم:

لقد اهتم القرآن الكريم بالعلم اهتماما بالغا وبأه مكانة عالية، إذ جعله من أولويات هذا الدين الذي به تقوم الحياة وتستقيم الأمور وتسعد البشرية، ولذلك حثّ الشرع على طلبه والإقبال عليه. ولضمان تعلم نافع وتحصيل سليم سلك القرآن الكريم منهجا تربويا فعالا تتسم فيه العناصر التعليمية بالتناغم والتنوع، ووظف أحسنها وأجودها في سبيل بناء الإنسان المسلم الصالح المصلح.

فاستعمل أسلوب الترغيب ليرغب عباده في فعل الخيرات وفي جنة عرضها الأرض والسماوات، وفي المقابل استعمل أسلوب التهيب لينفر عباده من الوقوع في مزالق المعاصي وسيئ الأخلاق التي تجرهم إلى سوء العاقبة في الدنيا والآخرة، ونجده تارة أخرى يستعمل أسلوب الحوار ويعرض الرأي الآخر ويسجله، ليعلمنا أخلاق التواصل وفن الدعوة إلى الله. ثم يجوب بنا في ساحة القصة لنقتبس منها دروسا ونقطف ثمارا وعبرا نتفعنا في حياتنا. وإذا أراد أن يقرب مفهومنا إلى أذهاننا ويوضحه، ضرب لنا الأمثال ليبدو المشهد جليا كأنه حقيقة، وغيرها من الأساليب التربوية المتنوعة التي وظفها الذكر الحكيم لتربية الإنسان عقديا وأخلاقيا، وحتى يتبع كل مدرس هذا المنهج الدقيق ويستعمل هذه الأساليب في العملية التعليمية.

المحور الأول: أسلوب الحوار والمناقشة

يعد الحوار من أكثر الأساليب نجاحا في العملية التعليمية خاصة في مرحلة الثانوي، حيث تظهر بعض المشاكل من الطلاب ما يدعو لوقف تأمل لعلاجها، والوقوف عند أسبابها، وإذا نظرنا إلى المعلمين الناجحين نجد مشاكلهم مع المتعلمين قليلة أو منعدمة، وذلك لاتباعهم أسلوب الحوار مع طلبتهم. ولقد

قدم لنا القرآن الكريم نماذج كثيرة ومشاهد متنوعة من أسلوب الحوار، كحوار الله مع الملائكة وحوار الله مع أنبيائه، والرسول مع أقوامهم، وحوار المسلمين مع أهل الكتاب، وحوار أهل الجنة مع أهل النار، وحوار الإنسان مع المخلوقات الأخرى (حوار سيدنا سليمان مع الهدهد) وغير ذلك. ولكل حوار مغزاه التعليمي ودروس تربوية توجيهية ينبغي أن نستنبطها ونتوقف عندها بتأمل وبصيرة. وسأعرض بعض النماذج للإفادة منها واقتباس العبر التربوية المتضمنة لها.

أ. المفهوم التربوي للحوار:

"الحوار أسلوب تربوي معناه تعليم الناشئ عن طريق التجاوب معه، بعد تحضير الأسئلة تحضيراً يجعل كل سؤال يبنى على الجواب المأخوذ من المتعلم، على نحو يجعل المتعلم يشعر في نفسه أن النتائج التي توصل إليها ليست جديدة عليه، فيصل المتعلم إلى المعلومات التي يراد إقناعه بها دون كبير عناء، ودون أن يشعر أنها مفروضة عليه، ودون أن يجد غرابة أو صعوبة في تلقي هذه المعلومات أو الاقتناع بها وتبنيها"⁽¹⁾.

ب. مفهوم الحوار القرآني:

يقول عبد الرحمن النحلاوي في كتابه "التربية بالحوار": "وهذا الأسلوب يمكننا مبدئياً أن نعرفه بأنه: كل نداء أو خطاب أو سؤال يوجهه القرآن الكريم، أو يحكيه موجهاً إلى منادى أو مخاطب أو مخاطبين، حول أمر هام قصد توجيه اهتمامهم لهذا الأمر أو إلى تحقيق هدف معين، أو القيام بسلوك فكري، أو اعتقادي أو اجتماعي أو أخلاقي أو تعبدية، وعددناه حواراً مع تقديرنا لاستجابة المخاطب أو تجاوبه النفسي"⁽²⁾.

ت: أسلوب الحوار في القرآن الكريم

حوار الله مع الملائكة

يقول الله تعالى في سورة البقرة: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَقْبِلُوا عَلَى الْأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ

⁽¹⁾ من أساليب التربية الإسلامية: التربية بالحوار، لعبد الرحمن النحلاوي، ص: 13

⁽²⁾ نفس المرجع، ص: 14

قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ قَالَ يَا آدَمُ أَنْبِئْهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ فَلَمَّا أَنْبَأَهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُلْ لَكُمْ إِنِّي أَعْلَمُ غَيْبَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنْتُمْ تَكْتُمُونَ ﴿٣﴾.

لقد كانت محاوره الله سبحانه وتعالى مع الملائكة يختلف عن سائر المحاورات القرآنية الأخرى، فهي نموذج أعلى للإرشاد والقدوة والتوجيه، حيث جعل سبحانه وتعالى من ذاته معلما ومثلا أعلى يقتدى به ليتعلم الناس منهج الحوار ويتعاملون به؟

القارئ والسامع لهذه الآيات يتبادر إلى ذهنه أنه ثمة معارضة من الملائكة لله تعالى على خلقه وقراراته، لكن إنما أراد الله تعالى أن يعطينا من خلال هذا المشهد دروسا في الشورى، فجعل المولى عز وجل ذاته طرفا في حوار يختلف في الرأي مع الملائكة في خلق آدم.

فالله عز وجل "لم يقل للملائكة" لماذا تعارضوني؟ بل بين لهم في حوار جميل أن المسألة أكبر من ذلك، وأنه سبحانه يعلم أنه سيكون من هذا الإنسان المتهم أنبياء كبار عظام ومؤمنون صادقون في مقابل أهل الشر. ﴿قَالَ إِنِّي أَغْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾، الله هو العليم الخبير بمصائر الأمور. ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا﴾، إما أنه علمه حقائق الوجود أو علمه أسماء الملائكة جميعا أو علمه أسماء ذريته أو علمه أسماء الحسنى⁽⁴⁾.

وهنا إشارة إلى الجواب، وهو أن الإنسان عنده قدرة كامنة لاكتساب المعرفة وتلقي العلم. ثم لكون هذا الإنسان مكلف بحمل الأمانة استحق أن يكشف له الغطاء فيعلم من الله ما لم تعلمه الملائكة.

فوائد تربوية من حوار الله مع الملائكة:

- الله عز وجل على كل شيء قدير، طليق الإرادة لا يحتاج للاستشارة أو الحوار مع أحد، لكنه سبحانه أراد أن يعلمنا أهمية الحوار والإنصات للرأي الآخر، فعرض مسألة خلافة آدم في الأرض على الملائكة لتكون قدوة لكل أستاذ مع متعلميه ليتعامل معهم بأسلوب الحوار اللطيف.

- مشروعية السؤال والاستفسار ﴿قَالَ إِنِّي أَغْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ...﴾. ومن هنا يجب على المعلم إذا سأله التلاميذ أن يصغي إليهم حتى وإن جاؤوا برأي غير رأيه، وأن يفتح معهم باب المناقشة ليوسع دائرة التعلم، وألا يتفرد بطرح رأيه حتى وإن كان صائبا.

⁽³⁾ سورة البقرة، من الآية 30 إلى الآية 33

⁽⁴⁾ في ظلال القرآن، ج 1/ ص: 57

حيث شبه سبحانه أصحاب الميِّ والأذى في الصدقات، بالمرائي الذي لا يبتغي بعمله مرضاة الله تعالى، ولا يقصد به وجه الله، ولتوضيح بطلان العمل الذي لا يقصد به وجه الله، صور سبحانه وتعالى ذلك في مشهد صحرة ساهها صفوان، من الصفا وهي الحجرة الملس، عليها تراب ضئيل يخيل لأول وهلة أنها أرض نافعة صالحة للنبات، فأصابها مطر غزير جرف التراب عنها فتركها صلداً صلباً، كذلك القلب الذي أنفق ماله رياء الناس فلم يثمر خيراً ولم يعقب مثوبة، وعمل المانِّ والمؤذي بعد الإنفاق وعمل المرائي سيان.

أما المشهد الثاني الذي يقابله، فهو مشهد قلب عامر بالإيمان ينفق ماله ابتغاء مرضاة الله ينفقه عن ثقة نابعة من الايمان، فقلب المؤمن مثل جنة خصبة عميقة التربة، وعمله المخلص مثل ربوة خضراء خصبة عالية يصيبها مطر غزير أو خفيف فتنبث وتثمر وتأتي أكلها الطيب.

وهذان المثلان في غاية الدقة والتصوير وتحريك الوجدان للتربية على قيمة الإخلاص في العمل، والتحلي بذلك الخلق الرفيع المتمثل في الإنفاق والإحسان إلى الناس، والابتعاد عن المن والأذى والرياء والتباهي، وغير ذلك من الأخلاق الرديئة المنافية للإخلاص، والتي تحول دون تقبل العمل.

المحور الثاني، أسلوب القصة في القرآن الكريم

لعل من أمتع الأساليب وأحبها إلى المتعلمين هي القصة الشيقة الهادفة، إذ ترك أثراً طيباً في نفوس المتلقين وفي سلوكهم، وتستحوذ على مشاعرهم. لذا يعتبر الأسلوب القصصي القرآني من أفضل الأساليب لتربية الناشئة على القيم الرفيعة، لأن القصة أجدى نفعا وتأثيراً، فهي تلخص خبرات وتجارب ومشاعر وأحداث مر بها الإنسان في حياته، فتعلق بأذهان المتعلمين وتنفذ قلوبهم ويفهمون المغزى والمراد بسهولة ويسر، خاصة إذا كانت القصة تلمس حاجاتهم وخاصة إذا كان راوي القصة يملك مهارات السرد بدقة وفن، فكيف إذا كانت القصة من القرآن والراوي هو الله عز وجل؟

قصة موسى عليه السلام مع الخضر:

من قوله تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِفَتَاهُ لَا أَبْرُحْ حَتَّىٰ أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ أَوْ أَمْضِيَ حُقُبًا فَلَمَّا بَلَغَا مَجْمَعَ بَيْنَهُمَا نَسِيَا حَوْثَهُمَا فَاتَّخَذَ سَبِيلَهُ فِي الْبَحْرِ سَرَبًا فَلَمَّا جَاوَزَا قَالَ لِفَتَاهُ آتِنَا غَدَاءًا لَقَدْ لَقِينَا مِنْ سَفَرِنَا هَذَا نَصَبًا قَالَ أَرَأَيْتَ إِذْ أَوَيْنَا إِلَى الصَّخْرَةِ فَإِنِّي نَسِيتُ الْحَوْتَ وَمَا أَطْعَمْتُهُ إِلَّا الشَّيْطَانُ أَنْ أَذْكُرَهُ وَاتَّخَذَ سَبِيلَهُ فِي الْبَحْرِ عَجَبًا قَالَ ذَلِكَ مَا كُنَّا نَبْغِ فَارْتَدَّ عَلَىٰ آثَارِهِمَا فَقَصَصَاهُ ۚ إِلَىٰ قَوْلِهِ تَعَالَىٰ: ﴿ذَلِكَ تَأْوِيلُ مَا لَمْ تَسْطِعْ عَلَيْهِ صَبْرًا﴾⁽⁵⁾.

⁽⁵⁾ سورة الكهف، من الآية 60 إلى الآية 82

تضم قصة سيدنا موسى ﷺ مع الرجل الصالح "الخضر" فوائد تربوية عظيمة، لكل عالم وطالب علم خاصة، ولكل الناس عامة، فهي قصة ماثرة مفيدة تستحق التأمل والتدبر. وابتدأت القصة بتقديم وتمهيد عن محيط القصة وسببها، لتهيئة النفوس وتشويقها لمتابعة أحداث القصة، قال سبحانه: ﴿وَأُذِّنْ قَالِ مُوسَى لِفَتَاةٍ لَا أَرْبُحُ حَتَّى أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ أَوْ أَمْضِيَ حُقُبًا﴾⁽⁶⁾.

الفوائد التربوية من القصة:

- استحباب الرحلة لطلب العلم والتزود للسفر.
- تعلم الصبر وتحمل مشقة السفر للتعلم على يدي أهل العلم الصالحين.
- معرفة أن العلم الذي يعلمه الله لعباده نوعان: علم مكتسب يدركه الإنسان باجتهاده، وعلم لدني يهبه الله لمن يشاء من عباده.
- وجوب تأدب المتعلم مع المعلم.
- تعلم التواضع في طلب العلم والتعليم، فلا ينبغي للمدرس إذا كان مثلاً قاصراً في علم النحو أو علم النفس أو غيره، أن يستكبر من أن يتعلمه ممن هو أَمهر منه.
- تعلم السؤال في موضعه وعدم تعجل المتعلم بسؤال معلمه.
- تعلم المبادرة إلى الإنكار في حال وقوع شيء محظور.
- تعلم الوفاء بالعهد.

المحور الثالث: أسلوب السؤال في القرآن الكريم

أولى القرآن الكريم السؤال عناية كبيرة فذكره في كثير من الآيات، وجاء بنماذج من السؤال والسائلين، وذلك لما له من أهمية بالغة في التربية والتعليم وتفتح العقول والبصائر. وقد كان السؤال وما زال من أفضل الطرق التربوية لكسب العلم وتعليمه، وقد جعله الله طريقاً إلى العلم والمعرفة فأمر عباده المؤمنين بالسؤال عما أشكل عليهم فقال تعالى: ﴿فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ فَسَأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾⁽⁷⁾.

ويُعدّ السؤال الطريقة التي يتعرّف المتعلم من خلالها على العالم المحيط به، حيث يحرك تفكيره، ويثير نشاطه، ويقوي صلتَه بالموضوعات التي يدرسها، كما يعتمد المعلم على السؤال في تحقيق كثير من الأهداف التعليمية والتربوية، وحسن استخدام المعلم للسؤال يعد آية نجاحه.

⁽⁶⁾ سورة الكهف، الآية: 60

⁽⁷⁾ سورة الأنبياء، الآية: 7

نماذج من السؤال في القرآن الكريم

السؤال عن الإنفاق: ورد السؤال عن الإنفاق مرتين، قال تعالى: ﴿يَسْأَلُونَكَ مَاذَا يُنْفِقُونَ قُلْ مَا أَنْفَقْتُ مِنْ خَيْرٍ فَلِلَّهِ الدِّينُ وَالْأَقْرَبُونَ وَلِلْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينِ وَابْنِ السَّبِيلِ وَمَا تَفْعَلُوا مِنْ خَيْرٍ فَإِنَّ اللَّهَ بِهِ عَلِيمٌ﴾⁽⁸⁾. وقال سبحانه: ﴿وَيَسْأَلُونَكَ مَاذَا يُنْفِقُونَ قُلِ الْعَفْوَ﴾⁽⁹⁾. وهذا يدل على اهتمام الصحابة وحرصهم على التكافل الاجتماعي وإحسانهم لبعضهم وهذه قيم جليلة يجب الحرص على تعليمها للمتعلمين.

السؤال عن اليتامى: قال تعالى: ﴿وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الْيَتَامَى قُلْ إِصْلَاحٌ لَهُمْ خَيْرٌ وَإِنْ تُخَالِطُوهُمْ فَإِخْوَانُكُمْ وَاللَّهُ يَعْلَمُ الْمُفْسِدَ مِنَ الْمُصْلِحِ وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَأَغْنَتْكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾⁽¹⁰⁾.

الفوائد التربوية من أسلوب السؤال:

1. يعدّ السؤال "عماد المعلم في تعليم التلاميذ الذين لا يطبقون التلقي والاستماع طويلاً دون إثارة انتباههم وتجديد نشاطهم بالمناقشة وتوجيه الأسئلة"⁽¹¹⁾.
2. يدفع السؤال المتعلم إلى إعمال العقل والتفكير لمعرفة المقصود من السؤال.
3. يؤدي أسلوب السؤال إلى ثبات المعلومات واستمرارها لدى المتعلمين، حيث يلاحظ أن المعلومات التي يصل إليها المتعلم عن طريق السؤال تتصف بالثبات والاستمرار فترة من المعلومات التي تصله عن طريق التلقي.
4. تؤدي مشاركة المتعلم في الدرس من خلال طرح الأسئلة إلى الشعور بقيمته الذاتية ما يعزز ثقته بنفسه ويدفعه نحو المزيد من التقدم في دراسته وتعلمه.
5. طرح السؤال يساعد المدرس في كشف نواحي اهتمام التلاميذ وقدراتهم وطبائعهم.
6. تسهم الأسئلة التي يوجهها المدرس للتلاميذ في معرفة نسبة استيعابهم للدرس وبالتالي نسبة نجاح الدرس.

⁽⁸⁾ سورة البقرة، الآية: 215

⁽⁹⁾ سورة البقرة، الآية: 219

⁽¹⁰⁾ سورة البقرة، الآية: 220.

⁽¹¹⁾ أساسيات في طرق التدريس، محب الدين أبو صالح، ص: 23

سورة يونس، الآية: 57.

المحور الرابع، أسلوب العصف الذهني في القرآن الكريم

قال تعالى في سورة الأنبياء في قصة إبراهيم عليه السلام: ﴿وَتَاللَّهِ لَأَكِيدَنَّ أَصْنَامَكُمْ بَعْدَ أَنْ تُولُوا مُدِيرِينَ﴾ **فَجَعَلَهُمْ جُذَاذًا إِلَّا كَبِيرًا لَهُمْ لَعَلَّهُمْ إِلَيْهِ يَرْجِعُونَ** قَالُوا مَنْ فَعَلَ هَذَا بِآلِهَتِنَا إِنَّهُ لَمِنَ الظَّالِمِينَ ﴿إِلَى قَوْلِهِ تَعَالَى: ﴿أَفَبِمَا نَعْبُدُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾⁽¹²⁾.

لقد استعمل نبي الله إبراهيم أسلوب العصف الذهني مع قومه ليجعلهم يستخدمون عقولهم وتفكيرهم، فبعدما حطم الأصنام أبقى على كبيرها ليحقق هدفين منطقيين، فهذه الأصنام التي حطمت لا تملك دفع الضر عن نفسها وهي بالتالي عاجزة عن حماية نفسها فكيف تحمي نفسها!

لقد أحرجهم عقلياً وحاصره بالمنطق والحكمة، وعصف أذهانهم بالسؤال المفحم الذي أظهر لهم عجز أهتهم. "فرجعوا إلى أنفسهم فقالوا إنكم أنتم الظالمون". فأعملوا تفكيرهم وبدأ لهم ضلالهم كيف يعبدونها، وهي عاجزة عن أن تدفع عن نفسها شيئاً، وأقروا على أنفسهم بالظلم والشرك.

الأغراض التربوية من أسلوب العصف الذهني:

- تفعيل دور المتعلم في المواقف التعليمية.
- تحفيز المتعلمين على توليد الأفكار الإبداعية حول موضوع معين، من خلال البحث عن إجابات صحيحة أو حلول ممكنة للقضايا التي تعرض عليهم.
- أن يعتاد المتعلمون على الاستفادة من أفكار الآخرين.
- ولتحقيق هذه الأهداف يجب مراعاة هذه القواعد:
- 1. "ضرورة تجنب النقد أثناء جلسات العصف الذهني.
- 2. إطلاق حرية التفكير والترحيب بكل الأفكار مهما كان مستواها مادامت متصلة بمشكلة موضوع النقاش.
- 3. البناء على أفكار الآخرين وتطويرها"⁽¹³⁾.

⁽¹²⁾ سورة الأنبياء، من الآية 57 إلى الآية 67.

⁽¹³⁾ أثر استخدام العصف الذهني في تدريس مادة التربية الإسلامية، ماجد زكي الجلال، ص: 64.

نموذج تطبيقي لدرس مادة التربية الإسلامية: أهمية الدين في حياة الفرد والمجتمع:

<p>أهداف الدرس:</p> <p>- أن يعرف المتعلم حقيقة الدين وحاجته إلى الدين</p> <p>- أن يدرك آثار الدين على حياة الفرد والمجتمع</p> <p>- أن يتمثل قيم الدين الصحيح.</p>	<p>- مدخل: التزكية (العقيدة)</p> <p>- عنوان الدرس:</p> <p>أهمية الدين في حياة الفرد والمجتمع</p> <p>- الفئة المستهدفة: الثالثة إعدادي</p> <p>- مدة الإنجاز: ساعتان</p>
--	---

1. تقويم المكتسبات (تذكير/ربط):

2. سياق الوضعية المشكلة:

قرأت تدوينة في الفيسبوك لصديقك كريم ينتقد فيها تخلف المسلمين وأحوالهم السيئة ويعتبر أن الدين هو السبب في ذلك ما يستدعي تركه والتخلي عنه، علّق عليه أحمد بقوله: إن الدين ضروري في حياتنا لا يمكن الاستغناء عنه، والخلل إنما هو في تدبّر المسلمين وليس في دينهم، لكن كرّما رد عليه قائلا: لا فرق بين الدين والتدين فهما وجهان لعملة واحدة.

- التعليمات:

- حدد الحدث الرئيس في الوضعية المشكلة
- ما المشكلة التي تطرحها الوضعية؟
- استخرج المواقف الواردة في الوضعية؟

- المنتوج المنتظر:

- الحدث الرئيس: قراءة تدوينة تطعن في الدين وتتهجم على الدين.
- المشكلة المطروحة: اختلاف الآراء حول أهمية الدين وعلاقته بالدين
- المواقف:

- موقف كريم: لا فرق بين الدين والتدين، وهما سبب التخلف.
- موقف أحمد: الدين يختلف عن التدين، والخلل الملاحظ إنما هو في الدين لا في الدين.

3. تحديد المهمات :

- المهمة الأولى: بناء مفهوم الدين والتدين، وتحديد الفرق بينهما.
- المهمة الثانية: حاجة الإنسان إلى التدين.
- المهمة الثالثة: ثمار التدين في حياة الفرد والمجتمع.

4. إنجاز المهمات (بناء المفاهيم)

• المهمة الأولى :

الدعامة (1):

قال تعالى: (ومن يتبع غير الإسلام ديناً فلن يقبل منه وهو في الآخرة من الخاسرين) [آل عمران: 85]

الدعامة (2):

(فالدين إذن هو التعاليم الإلهية التي خوطب بها الإنسان على وجه التكليف، والتدين هو الكسب الإنساني في الاستجابة لتلك التعاليم، وتكييف الحياة بحسبها في التصور والسلوك، وبحسب هذا التعريف فإن حقيقة الدين تختلف عن حقيقة التدين؛ إذ الدين هو ذات التعاليم التي هي شريعة إلهي، والتدين هو التشريع بتلك التعاليم، فهو كسب إنساني) في فقه التدين فهما وتنزيلاً، عبد المجيد النجار.

- التعليمات :

- (1) ما هو الدين المعتبر عند الله؟ وما مصير من يتبع ديناً غيره؟ (الدعامة 1)
- (2) بين أوجه الاختلاف بين الدين والتدين باستثمار الدعامة 2.
- (3) صل بينهم كل مصطلح بما يناسبه:

- | | |
|----------------------------|----------|
| • أفعال بشرية | • الدين |
| • أحكام ربانية | • التدين |
| • لا يقبل النقد أو التقويم | |
| • يمكن انتقاده وتقويمه | |

(4) باستثمار الدعامتين عرف بأسلوبك الدين والتدين.

- المنتج المنتظر:

مفهوم الدين والتدين:

- الدين: هو التعاليم والأحكام الإلهية التي كلف الله بها الإنسان، ويشمل العقائد والعبادات، والمعاملات والأخلاق.
- والدين المعتبر عند الله تعالى هو الإسلام الذي يقوم على توحيده وعدم الإشراك به.
- التدين: هو التطبيق العملي لتعاليم الدين، والالتزام بأحكامه.

• المهمة الثانية:

الدعامة (1):

(فالإنسان مخلوق متدين، والتدين نزعة فطرية، لا يمكن تصور إنسان بدونها، مهما كانت صورة ذلك التدين، والاستقراء يؤكد أنه وجدت في التاريخ مدن ليس فيها مصانع، ولا معامل، ولا مدارس، ولا نواد، لكن لم توجد في تاريخ الإنسان الطويل مدينة بلا معابد... والذين يظنون أنهم ترمدوا على دين الله، وخرجوا عليه لم يدركوا أنهم سقطوا في عبودية الأشخاص والأهواء والشهوات قال تعالى: "أَفَرَأَيْتَ مَنْ اتَّخَذَ إِلَهَهُ هَوَاهُ" في فقه التدين فهما وتنزيلا، عبد المجيد النجار

الدعامة (2):

(إن القلب الإنساني دائم الشعور بالحاجة إلى الله، وهو شعور أصيل صادق لا يملاً فراغه شيء في الوجود إلا حسن الصلة برب الوجود) العبادة في الإسلام، القرضاوي

- التعليمات:

- 1) ما القضية التي تؤكد لها حقيقة انعدام مدن بلا معابد عبر التاريخ؟ (الدعامة 1)
- 2) ما هي نتائج التمدد على دين الله تعالى؟ (الدعامة 1)
- 3) ما هي حاجات القلب الإنساني؟ (الدعامة 2)
- 4) استخلص ما تقدم أهمية التدين.

- المنتج المنتظر:

حاجة الإنسان إلى التدين:

- انسجامه مع فطرة الإنسان، وتوافقه مع طبيعته.

- يَخْلِّصُ الإنسان من عبودية الأشخاص والشهوات .
- يلبي حاجات القلب، ويغذي روح الإنسان .

• الهمزة الثالثة :

الدعامات :

- قال تعالى : (الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ) [الرعد: 28]
- قال تعالى : (فَاسْتَقِمْ كَمَا أَمَرْتُ وَمَنْ تَابَ مَعَكَ وَلَا تَطْغَوْا) [هود: 112]
- قال تعالى : (هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ) [الجمعة: 2]
- قال تعالى : (وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا) [البقرة 143]
- التعليمات : استخلص من الدعامات أثر التدين في حياة الإنسان .
- المنتج المنتظر :

أثر التدين في حياة الإنسان :

- تحقيق السكينة والطمأنينة
- الاستقامة على شرع الله
- تركية النفس والعصمة من الضلال
- ترسيخ الوسطية ونبذ الانحلال والتطرف

5. القيم المستفادة :

دعامة :

"إذا لم يكن الإله موجودا فكل شي مباح" دوستوفسكي

- (1) ما علاقة وجود الإله بالتدين؟
- (2) كيف يكون حال الإنسان عند انعدام التدين؟
- (3) ما القيم المستفادة من هذه المقولة؟

- المنتج المنتظر :

القيم المستفادة: التوحيد - الاستقامة - الاستجابة

6. تقويم المواقف:

- التعليمات: على ضوء ما تم بناؤه في الدرس أعط رأيك في المواقف المستخرجة من الوضعية مع التعليل.

- المنتج المنتظر:

تقويم المواقف: أعارض موقف كريم، وأتفق مع موقف أحمد، لأن هناك تبايناً بين حقيقة الدين والتدين، فالدين هو الأحكام الإلهية التي تتصف بالكمال المطلق ولا تقبل النقد، والتمسك بها كما ينبغي يحقق الصلاح والفلاح، أما التدين فهو الممارسة العملية لهذه الأحكام من طرف الإنسان، وقد يكون فيها خلل أو قصور.

7. تقويم إجمالي:

التعليمات: ما رأيك في العبارة المتداولة الآتية "اعتنق الإنسانية، ثم اعتنق ما شئت من الديانات"؟
ادعم رأيك بالحجج والأدلة.

8. أنشطة التعلم الذاتي:

ابحث في محيطك عن مظاهر الخلل في التدين، وحدد أسبابها، واقترح طرقاً للعلاج.

خاتمة:

تعد الأساليب التربوية من أهم عناصر العملية التعليمية التي اعتنى بها الذكر الحكيم لما لها من أهمية في السيرة التعليمية للدرس، فبحسن توظيفها تتحقق الأهداف التربوية بشكل سلس ويتيسر التواصل بين المعلم والمتعلم.

وأنة بإمكان كل مدرس مادة التربية الإسلامية أن يطور منهجية تدريسه ويحولها من نمط الإلقاء والتلقين العمودي إلى جو متفاعل بالحوار والمناقشة والعصف الذهني والورشات والتجريب، والربط بالواقع والأحداث، وغير ذلك من الأساليب التي تحرك المتعلم داخل الفصل الدراسي، وتنمي مهاراته وقدراته، وتعمل على صقل مواهبه، وتكسبه نظرة إيجابية لمادة التربية الإسلامية ومدرسيها.

إن ما تم التطرق إليه في هذه الورقة يمكن اعتباره خطوة أولى في مسار التجديد، إذ لا زال يحتاج إلى المزيد من التطوير، والبحث عن أساليب جديدة في القرآن الكريم، من أجل النهوض بالعملية التعليمية التعليمية، وجعل الدروس أكثر تشويقاً وتحفيزاً، تدفع المتعلمين إلى المشاركة الفعالة في بناءها والتفاعل مع مضامينها، بما يضمن تنمية مهاراتهم وتعزيز ملكاتهم المرتبطة بالتعلم الذاتي.

وهذا لن يتحقق إذا لم ينخرط المعنيون بشأن ديداكتيك المادة من أساتذة ومؤطرين، فهم مفتاح الإصلاح، وقطب رعى التجديد.

ببليوغرافيا

- القرآن الكريم برواية ورش.
- دلائل النبوة ومعرفة أحوال صاحب الشريعة، أبو بكر البهقي، دار الكتب العلمية - بيروت، ط1، 1405هـ.
- أثر استخدام العصف الذهني في تدريس مادة التربية الإسلامية على تحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبداعي، ماجد زكي الجلال، الإمارات العربية - الفجيرة.
- أساسيات في طرق التدريس العامة، محب الدين أحمد أبو صالح، دار الهدى للنشر والتوزيع، ط2، 1991م.
- التربية بضرب الأمثال، عبد الرحمان النحلاوي، دار الفكر - دمشق، ط2، 2005م.
- الجامع الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه، محمد ابن إسماعيل البخاري، دار ابن كثير للنشر - بيروت، ط1، 2002م.
- المنهج القرآني في الدعوة والتبليغ، محمد بلشير الحسني، مطبعة المعارف الجديدة - الرباط، ط1، 2002م.
- خطب الشيخ محمد الغزالي في شؤون الدين والحياة، دار الاعتصام، القاهرة، 1988م.
- في ظلال القرآن، سيد قطب، دار الشرق، القاهرة، ط17، 1412هـ.
- من أساليب التربية الإسلامية: التربية بالحوار، عبد الرحمن النحلاوي، دار الفكر دمشق، ط1، 2000م.
- منهج التربية الإسلامية، محمد قطب، دار الشروق، ط14، 1993م.
- التربية بالأحداث في السنة النبوية وتطبيقاتها التربوية، الغريب علي خبتي العمري، كلية التربية، المملكة العربية السعودية، 1431هـ.

الأثر الحجاجي للاستفهام في غزليات قيس بن الملوح - طبيعته ومقصدياته -

✉ الهادي مريم

اللغة العربية وآدابها
كلية الآداب والعلوم الإنسانية،
جامعة محمد الخامس، الرباط

ملخص:

الأهداف: تهدف هذه الورقة إلى تقريب معاني الاستفهام وتتبع تمثلاتها، وتبين طاقاتها الحجاجية وأبعادها في دعم مقصديات الشاعر الإقناعية والدفاع عن قراراته وأفكاره، في خطاب الشعري الغزلي الإشكالية: يعالج البحث إشكالية أساسية تنبثق من سؤال جوهري هو: كيف يعزز الاستفهام باعتباره أسلوباً لغوياً لإنشائها الحجة في القول الشعري؟ وما مقصديات الاستفهام التي تبناها شاعر الغزل للدفاع عن قضاياها الشعورية والفكرية؟
المنهجية: اخترنا منهجاً التوسل باليتي الوصف والتحليل؛ وصف معاني الاستفهام ومكانته في البلاغة، وآراء النقاد حول أهميته وأدواره، ثم تحليل طبيعة السؤال وأنواعه والفرق بينها والمعاني التي يؤديها ووظائفها في إثبات رأي الشاعر والدفاع عنه، وفق استراتيجية حجاجية تنبثق من التقرير أو الاستنكار أو التوريط أو غيرها.
الخلاصة: تبين أن شعر قيس بن الملوح الغزلي ينطوي على أساليب استفهامية تؤدي أدواراً إقناعية وتحدث أثراً حجاجية، وتساهم في إقناع المتلقي وزعزعة أفكاره، والتشكيك في آرائه بحصره في وجهات دلالية محددة، ودفعه إلى استنتاج مقصدية الشاعر.

الكلمات المفتاحية: البلاغة- الحجاج - الاستفهام- الغزل- قيس بن الملوح

Abstract

Objectives: This study aims to explore the meanings and argumentative roles of interrogation in enhancing persuasion in love poetry.

Problem: It focuses on how interrogation strengthens the argument in poetic discourse and how poets use it to support their emotional and intellectual themes.

Methods: A descriptive-analytical approach is used to examine the types of questions and their rhetorical impact on reinforcing the poet's perspectives through strategies like emphasis or denial.

Conclusion: The study reveals that Qays ibn al-Mulawwah employs interrogation as a persuasive tool, using questions to challenge the audience's thinking and guide them to understand his message.

Keywords: Rhetoric-Argumentation-Interrogation-Love Poetry-Qays ibn al-Mulawwah.

تقديم:

إن الاشتغال في إطار الآفاق المنهجية التي توظف المقاربة الحجاجية للنص الشعري، يدفع إلى البحث في مختلف المحاور والقضايا التي تسائلها طبيعة هذا الخطاب، خاصة ما يتيحها الدرس اللغوي والبلاغي من إمكانات خصبة للتحليل والتأويل، باعتباره خطوة أولى لفهم عميق لمقاصد النص وغاياته، لذلك حظي السؤال بأهمية كبيرة في دائرة تحليل الخطاب، وباشتغال مركزي داخل النص الشعري.

إن انفعال شعوري، ولذلك فإن بناء قضاياها يقوم على إنتاج لامتناهي للأفكار والأسئلة/ الأجوبة، وهو أمر يصبح معه الفعل التواصل حركة لسؤال لا تتوقف. بل يعد السؤال "الوسيلة الأكثر استخداما في أية مواجهة اقتناعية تجري بين طرفين، وأداة المطارحة الكفيلة بمساءلة اعتقادات الآخر"⁽¹⁾.

لقد اعتنى القدامى بالسؤال منذ الفلسفة اليونانية بداية من سقراط وأفلاطون مروراً بأرسطو الذي ربطه بالجدل وعده وجهها من وجوهه، إلى المحدثين الذين أعادوا النظر في وظيفة السؤال على رأسهم "ميشيل ماير"، إذ كانت انطلاقاً مشروعاً في المساءلة من خلال الانهيارات التي عرفت العقلائية الأوروبية وأودت بها إلى العدمية والتشييء، وكثرة الحروب والدمار، لهذا عمد إلى إعادة الفلسفة لوظيفتها الأولى وهي المساءلة والشك في كل شيء، وهذا ما هدف إليه ماير من خلال كتابه "De la Problématique"، حيث اعتبر أصل الفلسفة هو السؤال، به نشأت ومنه تفرعت⁽²⁾.

إن اعتماد المساءلة في الفكر يفتح المجال أمام الذات لتتفتح على المتعدد والمختلف، أي يمكنها من الانتقال من الذات الخالصة إلى مناطق واسعة منفتحة عليها، حيث إن الذات غير مستقلة بذاتها وإنما تتشابك فيها عوامل معقدة؛ تفضي إلى كسر أفق التوقع الذي يبنينا على الاكتمال، واكتشاف اللامتوقع من خلال تعدد الأجوبة وتنوعها، بتنوع الرؤى واختلافها، ذلك بأن "تأصل المساءلة (في الفكر) يقطع (... مع الحاجة للمطلق أو لمعرفة قضوية قاطعة، إن الإقرار بالمساءلة كأساس يعني الإقرار ونهايتها بأن الأسئلة وحدها هي الأصل، مما يعني انفتاحاً متعددًا على الأجوبة"⁽³⁾، بهذا تصبح المعرفة متعددة، فالسؤال يولد خيارات متعددة في الجواب ويخلق امتدادات تتفتح على بدائل

⁽¹⁾ عادل عبد اللطيف، بلاغة الإقناع في المناظرة، دار الأمان، الرباط، المغرب، ط 1، 2013م، ص 207.

⁽²⁾ MEYER, Michel: De la problématique, philosophie, science et langage, Paris, presses universitaire de France, 2008, p 3.

⁽³⁾ MEYER, Michel: De la problématique, philosophie, science et langage, Paris, presses universitaire de France, 2008, p 305-306.

ودلالات أخرى، تتصافر فيها المقاصد التداولية والتأويلية والبلاغية.

يتضح إذاً، أن السؤال ليس مجرد طلبٍ لأمر مجهول تُرجى معرفته، وإنما يتجاوز ذلك ليصبح مشتملاً لمعارف عدة وأفكار متنوعة، بل نحن "نتحدث ونفكر فقط إذا كان لدينا سؤال في الاعتبار"⁽⁴⁾ من خلاله نستطيع تبليغ رسالة، أو استفزاز مخاطبٍ لإثارة شكوكه، أو إقناع متلقٍ بمحاجته حول فكرة ما، وهو أمر يدعو إلى التساؤل حول أهمية السؤال في هذه المحاجة؟ وكيف للسؤال أن يكون محفزاً ومدعماً لرأي المتكلم، وطاقة إقناعية لموقفه؟ وكيف الغزلي قيس بن الملوّح طاقة السؤال الإقناعية في الدفاع عن مواقفه وآرائه؟

الحال أن الناس عندما يتكلمون يسألون ويستشكلون، ليس لمجرد السؤال وإنما بحثاً عن المعرفة، أو الإقرار بها، فتنتقل دينامية الخطاب في الدحض والقبول، وبالتالي يكون للحجاج اتصال عميق بالخطاب من خلاله ندرك خطورة طرح الأسئلة وكيفيات انبثاقها، إذ أنها استراتيجية هامة، ووسيلة إثارة فعالة في دفع الغير إلى إعلان موقفه إزاء الإشكال المطروح، وهذا الموقف يحدده المتكلم بقرائن ومواد اختبار يستدعيها السياقات؛ اللغوي والمقامي معاً، ما يقود إلى عملية استنتاج متصلة بالإشكال المعرفي المطروح.

1- غيبية السؤال

الأصل في الاستفهام الحقيقي هو "ما يكون سؤالاً عما لا تعلمه لتعلمه"⁽⁵⁾، بمعنى أن الاستفهام طلبٌ للفهم والاستخبار، غير أن الاستفهامات التي اعتمدها قيس في غزلياته لا تتخذ هذا المطلب أساساً لها، وإنما حثّها الشاعر أبعاداً إقناعية وأهدافاً مجاجية، خرج معها الاستفهام من مجرد الإفهام إلى معانٍ أخرى تخدم مقصديات الشاعر وغاياته وتعكس الطاقات الإقناعية التي ينطوي عليها.

والمتتبع لطبيعة الاستفهامات في قصائد قيس بن الملوّح الغزلية، يجد أنها تراوح بين السؤال المحصور والسؤال المفوض، وهي مراوحة غير اعتباطية أو عشوائية، وإنما يعمد إليها الشاعر باعتبارها ضرورة تدفع المتلقي إلى الوجهة الهدف، والنتيجة المبتغاة، عبر حمله على اتخاذ القرار إزاء المشكل المطروح، سواء من خلال الإمكانيات المختلفة للإجابة على سؤال الواحد، حين يجد الشاعر نفسه يُسأل قضايا شعورية لا يمكن الحسم فيها بإجابة واحدة أو إجابتين، وإنما تتجاوز ذلك إلى حد التعقيد والتدبر في الطبيعة الشعورية للإنسان وتقلباته وعقيدته وذاكرته التاريخية والثقافية، وبالتالي تبقى وجوه الإجابة

⁽⁴⁾ المرجع نفسه، ص 3.

⁽⁵⁾ إسحاق بن وهب الكتّاب، البرهان في وجوه البيان، تح حنفي محمد شرف، مكتبة الشباب، القاهرة، مصر، 1969م، ص 94.

رهينة بسياقات التلقي والفهم والتأويل، أو من خلال حصر المتلقي في دائر صغيرة من الإجابات، لتقييد البحث داخل النص الشعري، باعتباره نصا بضوابط محكمة، يحمل رسائل تثير نقاشات معرفية مشتركة، ولا تقبل التعدد أو التعميم.

- السؤال المحصور

وهو "ما حصرت فيه على المجيب أن يجيب إلا ببعض السؤال، كقولك: ألحما أكلت أم خبزاً؟ فقد حصرت عليه أن يجيبك إلا بأحدهما"⁽⁶⁾، وهي خاصية مميزة يستحضرها الشاعر لمحاصرة المتلقي في أجوبة محددة تخدم غايته.

فَعِيدَكَ رَبِّ النَّاسِ يَا أُمَّ مَالِكٍ أَلَمْ تَعْلَمِينَ نَعْمَ مَاوَى الْمُعْصَبِ

إن سؤال الشاعر يتجاوز طلب المعرفة لشيء لا يعلمه، حيث يُضْمَنُ السؤال دلالات محددة يدفع المتلقي إلى استنتاجهما، إذ فضل مأوى العبد الضعيف والرأفة به أمر مشترك في المعرفة العامة عند كل الناس؛ هو الشخص الخير ويكون له خير الجزاء ونعم الأجر، وهو الجزاء نفسه الذي ستظفر به ليلي إن عطف بقيس وأوته من ظلم الحب وقهر العشق، فكان غذاء روحه بقاء ليلي كغذاء الجائع لبطنه، وشفاء داء غرامه كشفاء السقيم من مرضه، فسؤاله قائم على افتراض ضمني مفاده أن حاجته إلى ليلي تضاهي حاجة الفقير إلى المال، أي حاجة إلى من يبعث فيه الحياة والأمل.

إن غاية هذا البيت تتمثل في كون ليلي هي مأوى قيس، هي مسكنه وحاضنته، ومن ثم ندرك أن طاقة الإقناع في هذا السؤال متأتية من كونه لم يجعل حاجته إلى ليلي محل السؤال، بل جعل علم الحبيبة بتلك الحاجة هو الإشكال الحقيقي، محاصراً بذلك المخاطب (ليلى) بنوع واحد من الإجابة وهو الإثبات، فكيف لها ألا تعلم جزاء إيواء الفقير المحتاج؟ إن الشاعر يسائل وهو يعلم أنها ليست جاهلة بالجواب وإنما متجاهلة له، فكانت قاسية وظالمة وجائرة، لم تقدر حبه ومسعاها لقرىها. هكذا جاء استفهام الشاعر محاصراً للمتلقي واضعاً إياه في إطار تحديدي للموضوع، حتى لا يظل تائهاً في معانٍ عدة ويصل إلى معنى محدد، أدى السؤال فيه دوراً حجاجياً أكثر تأثيراً وأشد إقناعاً للمتلقي.

لنتأمل قوله كذلك من (الطويل):⁽⁷⁾

وَكَيْفَ يَطِيقُ الصَّبُّ كَثْرَانَ حُبِّهِ وَهَلْ يَكُونُ الْوَجْدُ امْزُجاً وَهُوَ مُغْرَمٌ

⁽⁶⁾ ابن وهب، البرهان في وجوه البيان، مرجع سابق، ص 94.

⁽⁷⁾ الديوان، ص 166

يحصّر الشاعرُ المخاطبَ في إجابات محدّدة لسؤاله، فيكون الجواب إما بالنفي أو بالإثبات، من خلال اعتياده حرف الاستفهام "هل" الذي يفيد الاختيار بين حالتين أو أكثر، وإن كان هذا السؤال يحمل في جوفه إشكالات عديدة يتعلّق أولها بالعاشق الصادق وصفاته، التي من بينها عدم القدرة على كتمان عشقه، لأنّه شعور لا يُكتم أو يُستر إن كان حقيقياً ويتجاوز المقاومة الطبيعية للإنسان ليبدو جلياً واضحاً عليه. ذلك بأن أي إجابة مهما كان نوعها فهي محصورة في دلالات تسلم بتلك الافتراضات التي يُضمّنُها الشاعر في قوله، فيقر المتلقّي بصحتها ويمتثل لحكمها.

- السؤال المفوّض

نظفر في ديوان قيس بن الملوّح على شواهد عديدة من السؤال المفوّض، وهو سؤال لا يكون فيه الجواب محدداً أو محصوراً، "كقولك: ما أكلت؟" فله أن يقول ما شاء من المأكولات لأنك قد فوّضت الجواب إليه⁽⁸⁾، وهي استراتيجية لغوية وبلاغية يهدف فيها المتكلم إلى فتح باب التأويلات وتعدد الإجابات أمام المتلقّي، وبالتالي الدفع إلى استنتاج مقصدية الشاعر وغايته، ويمكن التمثيل لحضور السؤال المفوض في شعر قيس من خلال قوله من (الطويل)⁽⁹⁾:

وَكَيْفَ أَسْلَى النَّفْسَ عَنِّي وَحُبَّهَا يُؤْرِقُنِي وَالْعَاذِلُونَ هَوَايَ
وَقَلْبِي كَيْبٌ فِي هَوَاهَا وَإِنِّي لَفِي وَضَلٍ لَيْلَى مَا حَيْثُ لَطَامُ

ويقول كذلك من (الطويل)⁽¹⁰⁾:

أَتَهْجُرُ نَيْتًا لِلْحَبِيبِ تَعَلَّقْتُ بِهِ الْحُبُّ وَالْأَعْدَاءُ أَمْ أَنْتَ زَائِرُهُ
وَكَيْفَ خَلَاصِي مِنْ جَوَى الْحُبِّ بَعْدَمَا يُسِرُّ بِهِ بَطْنُ الْفُؤَادِ وَظَاهِرُهُ

يطرح الشاعر من خلال أسئلته إشكالية عامة غير مرتبطة بجهل سابق لمعلومة ما أو فكرة، كما لا يتغيّا وراء سؤاله إجابة شافية وكافية، وإنما يفتح باب الإجابات المحتملة والإمكانات الدلالية المقصودة التي يُضمّنُها أسلوب استفهامي مستند إلى ما فيه من افتراضات ضمنية تمنح الخطاب طاقة إقناعية هامة، فالشاعر يخاطب ذاته في ظاهر النص، لكنه في واقع الأمر يخاطب الذات العاشقة بشكل عام، إذ بسؤاله هذا يطرح إشكال علاقة العاشق بمحبوبته، وهو إشكال قائم في الظاهر على افتراضات عدة،

⁽⁸⁾ المرجع نفسه، ص 94.

⁽⁹⁾ الديوان، ص 169.

⁽¹⁰⁾ الديوان، ص 176.

أحدها أن المهجر والسلو ليس من صفات العاشق الحقيقي، حتى وإن كان سببا في حزنه وآلامه، كما أن قرار الابتعاد وفراق المحبوبة ليس مجهولا لكنه عسير لا حول ولا قوة للشخص على تداركه أو التحكم فيه، وهو الافتراض الأعظم الواقع خلف كل الافتراضات هو أن المهجر محزن بطبعه، لكن المحزن أكثر هو عدم قدرة الشاعر على مبادلة نفس مشاعر الصد والسلو؛ المتغزل به هو سبب الوجود، وبدونه تعسر الحياة وتستحيل، وحبه عذاب يظل لصيقا بصاحبه طوال الدهر، فلا القلب قادر على نسيانه، ولا الوجد يسير فعله. إنه إحساس العاشق الصافي، واعتراف صريح من عاشق فذ لمحبوته، لا تهدأ روحه ويطمئن قلبه إلا بالوصال ورباط الود، ونبد قانون التقاليد التي أودت بهجران حبيبته وأحالت بينهما.

2. مقصديات السؤال

إن من مقاصد الاستفهام طلب ما في الخارج أو إثبات معناه في الذهن، لذلك لا يأتي حقيقيا إلا فيما ندر، ويخرج لمقاصد أخرى تبرز طاقته الإقناعية التي ينطوي عليها، ويمكننا اختزال هذه المقاصد أو الأغراض في ما يأتي:

- سؤال التقرير

تنهض معظم فرضيات الاستفهام التقريري على إقرار معنى معروف في ذهن المخاطب، أي يكون "سؤالا عما تعلمه ليقتر لك به"⁽¹¹⁾، ومن هنا انطلقت مشروعية الطاقة الحجاجية التي تمنحها مقصدية هذا السؤال، حيث تدفع إلى استنتاج عَمَلِ السائل على توجيه المتلقي إليه أو التمهيد إلى بلوغه، من ذلك قول قيس من (الطويل)⁽¹²⁾:

أَلَمْ تَعْلَمِي أَنِّي أَهِيْمُ بِذِكْرِكُمْ عَلَى حِينٍ لَا يَنْتَقِي عَلَى الْوَضَلِ هَائِمٌ
أُظِلُّ أَمَّتِي النَّفْسُ إِذَاكَ خَالِيَاً كَمَا يَتَمَتَّى بَارِدَ الْمَاءِ صَائِمٌ

إن مقصدية الاستفهام هنا لا يبحث في الخبر، وإنما يبحث عن إقرار المخاطب به وعن تفاصيله ودواعيه وكذا نتائجها، المتمثلة في أن تُقَرَّ المحبوبة بمجريات هذا العشق لكي تشكر له صدق شعوره وتقدر وفاءه وبالتالي تتبني الشعور ذاته بعيدا عن خلفية التشكيك والصد المبهم. هذه هي الحقيقة التي يدافع عنها قيس، ويسحب المخاطب إلى الاعتراف بها وفق استراتيجية استنتاجية واضحة تسهل

⁽¹¹⁾ ابن وهب، البرهان في وجوه البيان، ص 94.

⁽¹²⁾ الديوان ص 169. (تح هدى وائل عامر).

عملية الإقناع والاعتناع؛ لهذا لا نجد من مقصديات السؤال التقريري التوضيح والإخبار، لأن "هذا النوع لا يهدف إلى الاستفسار عن مسألة أو الاستيضاح عن جانب من الجوانب المطروحة، وإنما يسعى إلى تقرير استنتاج قام السائل بعرضه على الجمهور تمهيدا لنقده"⁽¹³⁾.

- سؤال الاستنكار

يأتي سؤال الاستنكار في غزليات قيس بن الملوّح في دلالات عديدة، أهمها ما يتعلق بإنكار أمر عام يستنكره الجميع ولا يقبله العقل، منه قول الشاعر من (الطويل)⁽¹⁴⁾:

أَزْمُ أَتَى عَاشِقُ ذُو صَبَابَةٍ بَلِيْلَى وَلَا أَبْيَى وَتَبْكِي الْبَهَائِمُ
كَذَبْتُ وَبَيَّتَ اللَّهُ لَوْ كُنْتُ عَاشِقًا لَمَا سَبَقْتَنِي بِالْبَكَاءِ الْحَمَائِمُ

إن الشاعر يستنكر عن نفسه وعن العاشق عامة عدم البكاء، لأنه الفعل الطبيعي والسلوك اللازم عند صدق الشعور وحالة الحزن والألم، وهو إذ ذاك يستبعد أي موقف آخر يدافع عنه الخصم أو يتبناه، حيث يضعه الشاعر في موضع استبعاد أو استحالة تغلق المجال أمام هذا الخصم للدفاع عن رأيه أو الإقناع به.

ويقول كذلك من (الطويل):⁽¹⁵⁾

وَكَيْفَ أَعَزِّي الْقَلْبَ عَنْهَا تَجَلْدًا وَقَدْ أُورِثْتُ فِي الْقَلْبِ دَاءً مُكَمًّا

التأمل في هذا البيت يحيل أن الشاعر يستند إلى السؤال الاستنكاري، لإثبات وترسيخ فكرة ضعف الذات العاشقة، وقسوة داء الضب في ذهن المتلقي، وهو أمر لا يملك صاحبه عليه قدرة ولا تحكّم، وإنما يقبله بكل مرارته ويعيشه بمأساه، والشاعر يسلك منجى السؤال الاستنكاري لتحقيق كفاية الإقناع المبتغاة من قوله، واضعا المتلقي في موضع الشك والريبة، وأحيانا في موضع الإحراج والسخرية لأنه اتخذ موقفا غير الموقف الذي يدافع عنه الشاعر.

⁽¹³⁾ حسين الصديق، المناظرة في الأدب العربي الإسلامي، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونغمان، القاهرة، مصر، ط1، 2000م، ص259.

⁽¹⁴⁾ الديوان، ص 130

⁽¹⁵⁾ الديوان، ص207.

– سؤال التبرير

يمتاز الاستفهام في شعر قيس بن الملوّح، بمقصدية التبرير التي تدفع الخصم إلى الإعمال بها، وهي خاصة لا تقتف عند حدود السؤال فحسب وإنما تُضمّن جواباً يهدف المتكلم إلى التوجيه إليه، خلال مرحلة التفكير والتحليل والاستنتاج ثم رد الجواب أو التبرير له أثناء تلقي الخطاب، ويمكن التدليل على حضور هذا النوع من الاستفهام في غزليات قيس من خلال قوله من (الطويل)⁽¹⁶⁾:

وَحَتَّى دَعَانِي النَّاسُ أَحَقَّ مَاتِقًا وَقَالُوا: تَبُوعٌ لِلضَّلَالِ مُطِيعٌ
وَكَيْفَ أُطِيعُ الْعَاذِلَاتِ وَحُبُّهَا يُؤَزِّقُنِي وَالْعَاذِلَاتُ هُجُوعٌ

ويقول في موضع آخر من (الوافر)⁽¹⁷⁾:

وَقَالُوا لَوْ تَنَشَأُ سَلَوْتُ عَنْهَا فَقُلْتُ لَهُمْ: فَإِنِّي لَا أَشَاءُ
وَكَيْفَ وَحُبُّهَا عَلَيَّ بِقَلْبِي كَمَا عَلَّقْتُ بِأَرْشِيَّةٍ دَلَاءُ

يضع الشاعر المُخاطب في وضعية المطالبة بالحجة، لأن الأمر لا يتطلب حكماً فحسب أو اختياراً ولا حتى إقراراً بفكرة الشاعر، وإنما يتطلب مبررات وتعليلات تنفي هذه الفكرة وتثبت عكسها أو تبريرات تناقضها أو تضعف من درجة ثبوتها. وبذلك فسؤال التبرير له سمة خطابية تخلخل أفكار المتلقي، فإذا كان الشاعر في موقف المغرم الصادق، الذي أرقه الحب وأقلق العشق وساده، بينا العاذلات اللوامات نائمات، لا يلقون من أرقه شيئاً ولا يسهد ليلهم فترة، فإن حكم طاعتهم واتباع أقوالهم باطل، وهو الحكم ذاته على من يرى الشاعر فائق قدرة على البعد والسلو رغم تعلق قلبه بمحبوبته.

هذه المواقف وغيرها يواجهها الشاعر بأسلوب سؤال التبرير بطبيعته الحجاجية قصد التخفيف من انفعال المخاطب، وكسر أفق حجاجيته لمواقفه ما دام لم يطلب تبريرات أقوى تضعف موقف الشاعر، فيكون بذلك الأثر الحجاجي.

– سؤال التوريط

يمكن التدليل للأثر الحجاجي لمقصديات السؤال في شعر قيس خلال قوله من (الطويل)⁽¹⁸⁾:

يَقُولُونَ لَوْ عَزَّيْتُ قَلْبَكَ لَارَوَعِي فَقُلْتُ: وَهَلْ لِلْعَاشِقِينَ قُلُوبُ

⁽¹⁶⁾ الديوان، ص 51.

⁽¹⁷⁾ الديوان، ص 161.

⁽¹⁸⁾ الديوان، ص 131.

نلاحظ أن الشاعر ألحم المُخاطَب في دائرة إرباك تفضي إلى مراجعة فكرية ثانية لقراراته وأفكاره المسبقة، لتغدو عملية الإقناع استراتيجية تتوخى الزج بالطرف الخصم في حالة حرجة لا يمكنه الخروج منها إلا بوضع سيء، ومن ثمت الفوز بنقط ضعفه والانتصار على مواقفه حجاجيا. فإذا كان الحب إيقاع متكرر في الحياة؛ في الزمان والمكان، من يعيشه لا يملك لنفسه سلطة لتغيير شعوره، ولا وسلية لإيقاف آلامه ومآسيه، لأن القلب تعلق ومصيره أصبح رهينا برأفة الآخر وطبيعة الشعور الذي يبادل إياه، لهذا جعل الشاعر الذات العاشقة مجردة من قلبها فارغة منه، فكيف لومها وعتابها عما ليس بيدها؟

إن مقصديات سؤال التوريط تُضمن أثرا حجاجيا أساسا، ينصب فيها المتكلم من خلاله "طعما Appât للخصم، فيجره إلى خلاف اعتقاده أو التنكر لرأيه، والانسجام مع موقف مناظره"⁽¹⁹⁾.

خاتمة

اتضح من كل ما سبق؛ كيف تجسد السؤال في شعر قيس بن الملوح، باعتباره حملا لطاقت إقناعية لا يكون معها الجواب مخلصا وصريحا، ولكنه يفتح باب التأويلات أمام المتلقي ويجعله يقر بما أراده الشاعر ضمنا، ويؤمن بافتراضات المعنى المتخفية، ويمكن أن نجمل معظم الخلاصات التي توصلنا إليها فيما يأتي:

- يشغل الاستفهام مكانة توجيهية هامة داخل الخطاب الشعري، يعمل خلالها الشاعر على حصر المخاطب، في وجهة محددة تخدم المقصديات والغايات الكبرى من الخطاب.

- على الرغم من أن شعر الغزل، شعر ينأى في أصله عن مساقات التدليل والبرهان، إلا أننا نظفر في بنياته اللغوية وأساليبه البلاغية ما يؤهله لأن يجاور النصوص الخطابية في الدفاع عن أطروحة أو فكرة أو شعور ما.

- ينهض السؤال في شعر قيس بن الملوح على مقصديات عديدة، يخرج معها الاستفهام من استفهام حقيقي ليؤدي معانٍ ومقاصد أخرى يعمد إليها الشاعر لتدعيم الأثر الحجاجي لمواقفه.

- إن طاقة السؤال الإقناعية تنبني في أغلب الأحيان على الضمني المتخفي لا على المصرح به والظاهر، وهذا ما يجعل من السؤال أسلوبا حجاجيا إقناعيا.

لقد تطرقنا إلى أهم مقاصد السؤال في شعر قيس ومعانيه، ولا نزع أننا أحطنا بها جميعها، وإنما اخترنا ما بدا مهما في أداء الوظيفة الحجاجية للقول الشعري، وكان أثره جليا في خدمة غاية الشاعر الإقناعية.

⁽¹⁹⁾ عبد اللطيف عادل، بلاغة الإقناع في المناظرة، ص 218.

ببليوغرافيا

- ديوان مجنون بني عامر مع بعض أحواله، تحقيق هدى وائل عامر، دار الفارس للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011م.
- حسين الصديق، المناظرة في الأدب العربي الإسلامي، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العالمية للنشر، لوانجمان، القاهرة، مصر، ط1، 2000م.
- عادل عبد اللطيف، بلاغة الإقناع في المناظرة، دار الأمان، الرباط، المغرب، ط1، 2013م.
- إسحاق بن وهب الكاتب، البرهان في وجوه البيان، تح حنفي محمد شرف، مكتبة الشباب، القاهرة، مصر، 1969م.
- MEYER, Michel: De la problématique, philosophie, science et language, Paris, presses universitaire de France, 2008.

أساليب الإقناع في القرآن الكريم واستثمارها

في التربية على القيم

(سورة يوسف نموذجاً)

د.الحسن سعداني

تخصص أصول الفقه ومناهج التدريس
جامعة سيدي محمد بن عبد الله بقاس

ملخص:

الأهداف: يروم البحث استنتاج بعض أساليب الإقناع الواردة في سورة يوسف؛ لتوظيفها في سياقات تربوية؛ لتربية الناشئة على القيم الإسلامية، والارتقاء بها من التصور إلى التحلي بالتوجيهات القرآنية في الحياة الإنسانية.

الإشكالية: انطلق البحث من إشكالية ضмор القيم لدى الناشئة، مما أدى إلى أن نتساءل: ما هي مسالك إحياء البعد القيمي في الوسط الاجتماعي والتربوي؟ وما هي أساليب إقناع المتعلمين بالقيم التربوية؟ وما المسالك الإجرائية للانتقال بالقيم من مستوى التصور العقلي إلى مستوى التفعيل في الواقع. المنهجية: اعتمدت الدراسة منهج التحليل في مدارس بعض الآيات واستنتاج أساليب إقناعية، والمنهج الحواري من خلال صورته الوظيفية إذ استخدمت في إبراز وظيفية تلك الأساليب في تربية الناشئة على القيم التربوية.

الخلاصة: خلص البحث إلى أن القيم التربوية هي أداة صناعة الإنسان الصالح، لكن أزمة القيم أزمة تفعيل، وقد تضمنت سورة (يوسف) أساليب إقناعية كفيلة بنقل هذه القيم من مستواها النظري إلى مستوى التنزيل.

الكلمات المفتاحية: أساليب الإقناع - القيم - التربية - سورة يوسف - مسالك التنزيل.

Abstract:

Objectives : This research aims to identify persuasive be upon him, and apply them in educational contexts to teach young people morals valus. The goal is to elevate these values from theoretical understanding to practical behavior, ensuring commitment to the Quran's guidance in human life.

Problem: The research was motivated by the problem of the decline in moral values among young people, raising questions about how to revive the importance of values in social and educational settings. Key questions include : What are the persuasive methods to instill educational values in learners? How can these values move from intellectual understanding to behavioral practice and emotional influence?

Methods: The study used an analytical approach, examining various verses from Surah Yusuf to extract persuasive techniques. It also employed a dialogical method, highlighting how these techniques can function effectively in teaching values to the younger generation, both in understanding and practice.

Conclusions : The research concluded that when young people embrace values in thought and embody them in behavior, they become tools for building a virtuous individual. However, the real challenge lies in implementing these values. Surah Yusuf provides effective persuasive methods capable of transforming values from theoretical concepts into behavioral and emotional practices.

Keywords: Persuasion methods-values-education-Surah Yusuf -Activation pathways.

تقديم:

ينطلق هذا البحث من إشكال تربوي، ألا وهو الهوية السحيقة بين التحصيل المعرفي، والامتثال السلوكي، والالتزام الأخلاقي، والتشجيع الوجداني من الناشئة بمعاني القرآن الكريم وقيمته التربوية، من وفاء وحب للخير وعفة... قد يتحدث المدرس داخل الحصة التعليمية ويتفاعل معه المتعلمون تفاعلا إيجابيا على المستوى النظري، من قراءة للآيات التي تتحدث -مثلا- عن العفة، ولكنه في واقعه يلبس لباسا مخلا بمقتضيات هذا الخلق الإسلامي الجميل.

إن الأزمة التي يعاني منها شباب الأمة الإسلامية هي أزمة ضмор القيم، وهذا الإشكال يفرض التساؤل عن السبيل إلى إحياء البعد الأخلاقي في الوسط الاجتماعي عموما والمجتمع التعليمي خصوصا، وآلية بناء القيم بناء روحيا يرتقي فيه الإنجاز التربوي من مستوى المقصد التعليمي الأدنى إلى مستوى المقصد الوجداني الأعلى.

ويمكن ترجمة هذا الإشكال إلى تساؤلات تتلوه الأجوبة عن مفادتها في صلب البحث، فما هي الأساليب الكفيلة لإقناع المتعلمين بتلك القيم التربوية المتضمنة في سورة يوسف؟

وما هي المسالك الإجرائية للانتقال من مستوى الإقناع العقلي إلى الامتثال السلوكي والتأثر الوجداني؟

المحور الأول: البناء المفاهيمي للدراسة أساليب الإقناع- سورة يوسف- القيم

من القواعد المقررة في (علم المنطق) أن الحكم على الشيء سلبا أو إيجابا، تأثرا وتأثيرا فرع عن تصويره، ما يستوجب دراسة المفاهيم المؤسسة للعنوان، وفي طليعتها على سبيل الأصالة مفهوم القيم، على أن تأتي باقي المفاهيم على سبيل التبع والتكملة.

1- تعريف القيم :

جاء في لسان العرب أن "القيمة واحدة القيم، وأصله الواو، لأنه يقوم مقام الشيء. والقيمة: ثمن الشيء بالتقويم، تقول تقاوموه فيما بينهم، وإذا انقاد الشيء واستمرت طريقته فقد استقام لوجهه"⁽¹⁾. أما

⁽¹⁾ ابن منظور، لسان العرب، ج: 11 ص: 357.

التعريف الإجرائي للقيم يتمثل في: المبادئ الأساسية والمعايير المرشدة لسلوك الفرد، والتي تساعده على تقويم معتقداته وأفعاله وصولاً إلى المثل العليا والسمو الخلقي للذات والمجتمع⁽²⁾. والتربية على القيم من مداخل المنهاج المغربي إلى جانب الكفايات والتربية على الاختيار، والتنشئة القيمية التربوية من الوظائف الملقاة على عاتق المؤسسة التعليمية إلى جانب مؤسسات المجتمع كالأُسرة والإعلام.

2- أساليب الإقناع:

الإقناع: بنية مصدرية يؤصل جذرها اللغوي للتفاعل بين عناصر التخاطب من خلال قناة اللغة التي تتسم ببعد تواصلية إقناعي. وورد في معجم مقاييس اللغة أن: "الْقَافُ وَالْثَوْنُ وَالْعَيْنُ أَصْلَانِ صَحِيحَانِ، أَحَدُهُمَا يُدَلُّ عَلَى الْإِقْبَالِ عَلَى الشَّيْءِ، ثُمَّ تَخْتَلِفُ مَعَانِيهِ مَعَ اتِّفَاقِ الْقِيَاسِ؛ وَالْآخَرُ يُدَلُّ عَلَى اسْتِدَارَةٍ فِي شَيْءٍ، فَالْأَوَّلُ الْإِقْنَاعُ؛ الْإِقْبَالُ بِالْوُجْهِ عَلَى الشَّيْءِ. يُقَالُ: أَقْنَعُ لَهُ يُقْنَعُ إِقْنَاعًا"⁽³⁾.

وفي الاصطلاح: عبارة عن "عمليات فكرية وشكلية يحاول فيها أحد الطرفين التأثير على الآخر، وإخضاعه لفكرة ما"⁽⁴⁾.

وقد مهدت البلاغة العربية لأساليب الإقناع من خلال في البيان والمعاني، إذ كان البيان أداء المعنى بطرائق مختلفة ومتنوعة، من تشبيهات ومجازات وكنائية، غايتها وضوح الفكرة وإقناع المخاطب بضمونها. وفي الفترات الأخيرة استعمل الإقناع استعمالاً أوسع في اللسان اللغوي العربي، إذ روعي فيه البعد القيمي للغة عبر تقنية الحجاج، حيث اعتبر المتأخرون أن كل خطاب قاصد إلى تحقيق الإقناع والتأثير؛ إذ يهدف إلى الانتقال بالمخاطب من حال إلى أخرى، من ذهول إلى انتباه وتذكر، ومن مجود إلى تصديق وإيمان.

3- بين يدي سورة يوسف عليه السلام:

وصفت السورة الكريمة بأحسن القصص لاشتغالها على قيم تربوية تبعث على الارتياح والطمأنينة والثقة بالقدر تدبيراً وعطاء، وكما قال ابن عطاء: "من الآيات ألا يسمع هذه القصة محزون مؤمن بها، إلا واستروح، وتسرى عنه ما فيه"⁽⁵⁾. وقد نزلت السورة الكريمة في فترة حرجة من تاريخ الدعوة الإسلامية

⁽²⁾ أحلام عتيق مغلي السامي، مفهوم القيم وأهميتها في العملية التربوية وتطبيقاتها السلوكية من منظور إسلامي، ص: 4.

⁽³⁾ أحمد بن فارس القزويني، مقاييس اللغة، باب القاف، ج5، تحقيق: عبد السلام هارون، الناشر: دار الفكر، 1399 هـ / 1979 م، ص: 32.

⁽⁴⁾ عبد الله بن محمد العوشن، كيف تقنع الآخرين، دار العاصمة بالرياض، ط1، 1413 هـ، ص 26.

⁽⁵⁾ الألوسي، روح المعاني، ج: 13، ص: 75.

بعد وفاة شخصين كانا يحميان الدعوة الإسلامية ويدافعان عنها بشراسة أبو طالب عم رسول الله صلى الله عليه وسلم، وزوجه خديجة بنت خويلد رضي الله عنها، فهي مملوءة "بعبير متناهية، يتجلى بعض منها في قضية دخوله السجن مظلوماً، ثم يأتيه العفو والحكم... إنها أحسن القصص في أنها أدت المتحد والمتفق عليه في كل الكتب السابقة، وعلى لسان محمد الأمي، الذي لا خبرة له بتلك الكتب، لكن جاء عرض السورة بأسلوب جذاب مستميل مقنع، أو أنها أحسن القصص؛ لأن سورة يوسف هي السورة التي شملت لقطات متعددة تسير العمر الزمني، والعمر العاطفي للإنسان في كل أطواره، ضعيفا مغلوبا على أمره، وقويا مسيطرا ممكننا من كل شيء"⁽⁶⁾.

والباعث على اختيار سورة يوسف أن في جداول السورة الرقاقة تناسب جملة من القيم في سلاسة ونعومة، يبتهج بها العقل، ويزهو القلب، وتهنأ النفس، وتنعم الروح؛ لأن "قصة يوسف - كما جاءت في هذه السورة- تمثل النموذج الكامل لمنهج الإسلام في الأداء الفني للقصة، بقدر ما تمثل النموذج الكامل لهذا المنهج في الأداء النفسي والعقدي والتربوي والحركي أيضا.. ومع أن المنهج القرآني واحد في موضوعه وأدائه، إلا أن قصة يوسف ﷺ تبدو وكأنها المعرض المتخصص في عرض هذا المنهج من الناحية الفنية للأداء"⁽⁷⁾.

المحور الثاني: الأساليب الإقناعية في سورة يوسف عليه السلام؛

إن اللسان العربي ذو طبيعة مقامية يراعي أحوال المخاطبين، وسياقاتهم الاجتماعية، وبناهم الفكرية، وحالاتهم النفسية، فوضع علماء البيان قواعد إنتاجية الخطاب من أجل إبلاغ الرسالة، وتشبع المخاطب بما تحمله من معان وقيم تسهم في تعديل السلوك وتصحيح التوجه، وإقامة الفكر. وهذه الأساليب البيانية هي آليات إقناعية استعملها القرآن الكريم في أبهى وأرقى صورها الفنية، ولسورة يوسف منها نصيب يلفت القارئ المتذوق إلى جميل التعبير، ورائق التصوير، فكان خطاب القرآن الكريم خطابا حيا يدفع القارئ "إلى التفكير الرصين، والتأمل بالعقل الذي ميز الله به الإنسان؛ فيسلك أفضل السبل التي تهديه إلى الإيمان والصلاح والتقوى، وهنا كان السر في الخطاب الحجاجي القرآني؛ إنه تنوير للعقول، وهدم كل ما يحجب الحقيقة عنها من أوهام باطلة وخرافات واهية"⁽⁸⁾.

⁽⁶⁾ تفسير الشعراوي، ج: 11، ص: 6836.

⁽⁷⁾ سيد قطب، في ظلال القرآن، ج: 12، ص: 1951.

⁽⁸⁾ المرجع نفسه، ص: 1.

والآليات البيانية، والصور الفنية، من تشبيهات ومجازات وكنائيات تفيض بها سورة يوسف على منوال باقي سور القرآن الكريم، بالإضافة إلى آليات إقناعية أخرى تنوعت ما بين آليات لغوية، وآليات عقلية، و اقتصر في البحث على هذين أسلوبين لما يتميزان به من أهمية في الإقناع العقلي وقابلية للامتداد والتنزيل في سياقات قيمة أخرى، وليسا مقتصرين على المشاهد القيمة الواردة في السورة الكريمة، بل الغاية من سوقها في هذا المقام التنبيه على الانتقال بها إلى باقي الأشباه والنظائر في مختلف الوضعيات التربوية، لتكون مسالك في تدبير الفعل التربوي تدبيرا يعث المتعلم على التفاعل والإقناع، وتحقيق الاستجابة لأمر الله ورسوله.

(1) **أسلوب التعليل:** من أرق الأساليب الإقناعية وأنفعها إقناعا وتأثيرا في الفكر والسلوك، وأعني بذلك ربط القيمة التربوية بأثرها الإيجابي، ومن شواهد هذا الأسلوب الإقناعي تعليل سيدنا يوسف عليه السلام عدم إقدامه على الاستجابة لزوات النفس وعدم خيانة عزيز مصر عليه السلام ﴿قَالَ مَعَاذَ اللَّهِ إِنَّهُ رَبِّي أَحْسَنَ مَثْوَايَ إِنَّهُ لَا يُفْلِحُ الظَّالِمُونَ﴾⁽⁹⁾ وتعليل سيدنا يعقوب عليه السلام تساؤل أبنائه عن عدم انتمائهم على أخيه يوسف عليه السلام ﴿قَالَ إِنِّي لَيَحْزُنُنِي أَنْ تَذْهَبُوا بِهِ وَأَخَافُ أَنْ يَأْكُلَهُ الذِّئْبُ وَأَنْتُمْ عَنْهُ غَافِلُونَ﴾⁽¹⁰⁾، وكا في خطاب سيدنا يوسف عيه السلام أيضا لإخوته جوابا عن تعجبهم من سمو المقام الذي تبوأه والمنزلة التي أنزله الله إياها ﴿إِنَّهُ مِنْ يَتَّى وَيَضْبِرْ فَإِنَّ اللَّهَ لَا يُضِيعُ أَجْرَ الْمُحْسِنِينَ﴾⁽¹¹⁾ فقد أرجع يوسف عليه السلام هذا المنح الرباني، والإكرام الإلهي إلى عاملين: تقوى الله، وقوة الصبر.

ومن مظاهر أسلوب التعليل في السورة التعليل في سياق الشعور النفسي الإيجابي، والدعوة إلى التعلق بالله، ودوام الثقة فيه سبحانه كما وصى بها يعقوب بنيه حيث أمرهم بالبحث عن يوسف، مع استمرار الأمل وعدم اليأس؛ لأن اليأس مظهر من مظاهر المنقطعين عن الله عليه السلام ﴿يَا بَنِيَّ اذْهَبُوا فَتَحَسَّسُوا مِنْ يُوسُفَ وَأَخِيهِ وَلَا تَيْأَسُوا مِنْ رَوْحِ اللَّهِ إِنَّهُ لَا يَيْأَسُ مِنْ رَوْحِ اللَّهِ إِلَّا الْقَوْمُ الْكَافِرُونَ﴾⁽¹²⁾.

(2) **أسلوب الحوار:** حوار أبناء يعقوب لأبيهم عليه السلام في شأن أخذ يوسف عليه السلام حوارا إقناعيا "قال إنني ليحزنني أن تذهبوا به..."، وضمن سلسلة الحوار توجد حلقة المقارنة بين الأشياء قصد إبراز المفاهيم وضبطها، وإحقاق الحقائق وإجلالها، وذلك ما قام به سيدنا يوسف عليه السلام مع صاحبيه في

⁽⁹⁾ سورة يوسف، الآية: 23.

⁽¹⁰⁾ السورة نفسها، الآية: 13.

⁽¹¹⁾ السورة نفسها: الآية: 90.

⁽¹²⁾ السورة نفسها: الآية: 87.

السجن حيث تسأل مقارنا كما حكى عنه القرآن الكريم: ﴿يَا صَاحِبِ السِّجْنِ أَزْبَابٌ مُتَفَرِّقُونَ خَيْرٌ أَمْ اللَّهُ الْوَاحِدُ الْقَهَّارُ﴾⁽¹³⁾.

هي أساليب إقناعية أهدف من خلالها في نهاية الأمر إلى تلمس دعائم اقتراحية تترجم تلك القيم التربوية والمعاني السامية، كالعفة، والصبر، والعفو، والعلم إلى حقائق سلوكية تندرج في رحاب حياة ناشئة الأمة الإسلامية، فتصير تصديقا قلبيا بجلال الله عز وجل، وإنعاما روحيا بتجليات جماله، وتطبيقا بالجوارح يحمل المكلف الإقدام على أوامر الله، ويُحْجَم عن محرماته.

المحور الثالث، مشاهد من النسق القيمي في سورة يوسف عليه السلام.

سورة يوسف تفيض بمجموعة من القيم لا يتسع المقام لاستقصائها والوقوف معها جملة وتفصيلا، لكن حسبي في هذا المقام استقصاء مجموعة من المواقف الإيمانية التي تحمل في أبعادها دلالات قيمة تتصف بالمحورية داخل الخطاب القرآني في السورة الكريمة، بالإضافة إلى عرضها في قالب تصويري بياني، وتقديمها في قالب منهجي إقناعي، تعليلا أو برهنة واستدلالا. وتضمنت سورة يوسف ﷺ نسقا قيميا يمثل مرجعية معيارية في توجيه سلوك الناشئة على وجه الخصوص بالنظر إلى المرحلة العمرية التي يعيشونها، واختيار هذا النسق القيمي ليس اعتباطيا، بل هو نابع من التكامل الوظيفي فيما بينها والتفاعلي في تكوين شخصية تتحلى بالمبادرة الإيجابية، والانفتاح على المحيط الاجتماعي انفتاحا إصلاحيا، بالإضافة إلى أنها قيم أخلاقية يقتضيها الواقع التربوي، فهو واقع يعج بالمارسات غير الأخلاقية المنافية لقيم العفة والحياء، والتقاعس في الأداء التعليمي، والإنجاز التربوي، كل ذلك في مرحلة عمرية تحتاج إلى التوجيه والرعاية نظرا لما يكتنفها من تغيرات بيولوجية وسيكولوجية.

ومن هذه المواقف الإيمانية التي جاءت في السورة الكريمة:

- **قيمة العفة:** وهذا المشهد تجلى في عفة سيدنا يوسف ﷺ بعد المحاولات الإغرائية الفاتنة من زوجة العزيز في ساحة القصور، وفي أحضان عائلة الملوك وما تعرفه من بذخ وترف، فكان الرد موقفا إيمانيا يدرس لشباب الأمة الإسلامية وشبيها ما تعاقبت الأجيال، وتوالت الأيام والليالي، إنه موقف المشاهدة الربانية والمراقبة الإلهية، والانتقال الى إقناع النفس البشرية التي امتزجت بقوة الغريزة بتعليلات منطقية نابعة من مشاهدة البصيرة "قال معاذ الله" ومن واقع المشهد "إنه ربي أحسن مثوأي" ومن مآل الفعل وأثره على مسار الحياة الإنسانية "إنه لا يفلح الظالمون".

(13) السورة نفسها، الآية: 39.

- **قيمة التوحيد:** إن المنهج القويم المؤسس على الربانية ينطلق من تصحيح المعتقد، وتصويب الفكر الإنساني، حتى تستقيم نظرتهم إلى الكون، ويبني تصورا حول نفسه، بدءا وتوسطا، وانتهاء، وهذا هو المنهج الفعال في ميدان الدعوة إلى الله؛ كما فعل نبي الله يوسف عليه السلام؛ فمن جذور الإيمان الراسخة في سويداء القلب برؤية رب الأرباب تتفرع إثبات الحاكمية لله عز وجل.

ويمتد أثر صفة الحاكمية الإلهية بالمتعلم إلى مواجهة جملة من التيارات الفكرية المعاصرة التي تستهدف عقول الناشئة وقيم الدين الإسلامي الجميلة، الإيمان بحاكية الله تدبيرا للكون وتشريعا لما يعود على الانسانية بالمصلحة عاجلا وآجلا: أي في الدارين معا.

وقد تكررت هذه الصفة الإلهية مرة أخرى في السورة الكريمة على لسان يعقوب عليه السلام بعد توجيه أبنائه ونصحهم بالدخول من أبواب متفرقة، لكن هذا لا ينافي الأخذ بالأسباب مع اعتقاد الحاكمية في تدبير الكون كله والحياة الإنسانية لله عز وجل، وهذه الحاكمية تستوجب التفويض وإرجاع الأمور إلى الله حكما وتدبرا.

- **قيمة العلم:** قال السيد قطب في كتابه "الظلال": في هذه السورة - كما في السورة القرآنية الأخرى- تتكرر تعبيرات معينة تؤلف جزءا من جو السورة وشخصيتها الخاصة، وهنا يرد ذكر العلم كثيرا، وما يقابله من الجهل وقلة العلم في مواضع شتى⁽¹⁴⁾.

وقد ورد العلم في مقامات متعددة، مقام الامتنان، ودلائل البشري، والتواضع، وهذه تجليات لقيمة العلم في شخص يوسف عليه السلام قد تقرر في مواضع شتى من السورة الكريمة، انطلاقا من علم تأويل الرؤى كإرهاصات مستقبلية لنبوة سيدنا يوسف كما تنبأ بها أبوه يعقوب عليه السلام اجتناء وإتماما لهذه النعمة باستمرار سلسلة النبوة في آل يعقوب عليهم السلام: ﴿وَكَذَلِكَ يَجْتَبِيكَ رَبُّكَ وَيُعَلِّمُكَ مِنْ تَأْوِيلِ الْأَحَادِيثِ وَيُمِيقُ نِعْمَتَهُ عَلَيْكَ وَعَلَىٰ آلِ يَعْقُوبَ كَمَا أَكْمَلُوا عَلَىٰ أَبِيكَ مِنْ قَبْلُ إِبْرَاهِيمَ وَإِسْحَاقَ﴾⁽¹⁵⁾، وامتنانا من الله عليه بالعلم المقترن بالحكم حيث آتاهما الله إياه عند بلوغ أشده ﴿وَلَمَّا بَلَغَ أَشُدَّهُ آتَيْنَاهُ حُكْمًا وَعِلْمًا وَكَذَلِكَ نُجْزِي الْمُحْسِنِينَ﴾⁽¹⁶⁾، وتواضعا حيث أظهر فضل الله عليه وشكره على ما من عليه به من علم تعبير الرؤى بعد أن فسر للسجينين ما رأياه في منامهما "ذلك ما

⁽¹⁴⁾ سيد قطب، في ظلال القرآن، ج: 12، ص: 1966.

⁽¹⁵⁾ سورة يوسف: الآية: 6.

⁽¹⁶⁾ سورة يوسف، الآية: 22.

علمني ربي"، وانتهاء بشق الطريق إلى تبوأ المنصب الأعلى حيث تم تكليفه في جهاز الدولة المصرية بإدارة شؤون دولة مصر بواسطة العلم ﴿قَالَ اجْعَلْنِي عَلَى خَزَائِنِ الْأَرْضِ إِنِّي حَفِيظٌ عَلَيْهَا﴾⁽¹⁷⁾.

اتخذ نبي الله يوسف ﷺ من تحليله بالعلم وحفظ الأمانة استدلالاً على كفاءته، ودوافع ترشيح نفسه لخدمة مصلحة الأمة العامة، واستحقاق منصب إدارة الشؤون المالية، لكن السؤال الذي يفرض نفسه هو: ما نوع العلم الذي علمه الله نبي الله يوسف، وأهله لتبوء كل هذه القامات دينا ودنيا؟ قال العلامة ابن عاشور - رحمه الله -: "قوله (ذلِكَ مَا عَلِمَنِي رَبِّي) إيذاناً بأنه علمه علوماً أخرى، [غير علم تعبير الرؤى] وهي علوم الشريعة والحكمة والاقتصاد والأمانة كما قال: ﴿قَالَ اجْعَلْنِي عَلَى خَزَائِنِ الْأَرْضِ إِنِّي حَفِيظٌ عَلَيْهَا﴾⁽¹⁸⁾.

- **قيمة العفو:** إن العفو تعبير عن قوة الشخصية العفوية المتحلية بهذا الخلق الكريم، إذ فيه قهر للنفس، وكبح لجماح الغلبة والكبرياء الذي يأخذ صاحبه عند الخطأ في حقه مع توفر الإمكانية، ووجود سلطة المؤاخاة بإثم الخطأ.

وعند النظر في نوعية الخطأ الذي صدر في حق نبي الله يوسف ﷺ يظهر أثر الجرم والكيد الذي لحق به من طرف إخوته ظالماً وحسداً؛ إثر شعور وجداني (الحب) صدر تجاهه من طرف أبيه يعقوب ﷺ، وكان أحق به وأهله لعوامل نفسية واجتماعية، ومع عظم الخطأ يعظم الموقف العفوي لنبي الله يوسف ﷺ، وهذا مشهد من مشاهد الصفاء القلبي والنقاء الروحي.

وبهذه المعاني النبيلة والأخلاق الكريمة تقوى أواصر الإنسانية، ويزداد تماسك المجتمع، وتنتشر الثقة بين أفرادها، وينعمون في سلام وأمن وأمان، إذ تتخلص النفوس من روااسب البغض، وضغائن الحقد، وتصح النفوس بعد زوال هذه الأدوية القلبية القاتلة.

- **قيمة الصبر:** ينبعث الصبر من خلال مواقف كثيرة وعظيمة في السورة لنبي الله يوسف ﷺ، بل إن الصبر هو عنوان السورة وقيمتها المحورية، والقنديل الذي كانت روح نبي الله يوسف تستدير به في حالك ظلمات الشدائد والمحن. وهذه القيمة التربوية من جملة القيم التي ينبغي الحرص على غرسها في نفوس ناشئة الأمة الإسلامية، إذ الصبر مفتاح التعلم، وسبيل نيل المطالب، وقتيل إيقاد العزائم، والتشمير عن ساعد الجد والاجتهاد، والسير الحثيث في مختلف دروب الحياة.

⁽¹⁷⁾ سورة يوسف، الآية: 55.

⁽¹⁸⁾ ابن عاشور، التحرير والتنوير، ج: 12، ص: 271.

المحور الرابع، مسالك التنزيل القيمي وتربية الناشئة على مكارم الأخلاق:

إن السبل الإجرائية لتفعيل القيم وتحقيق أثرها في النفوس المهيأة لقبول ذلك وفق فطرتها متعددة، ومنها ما سبقت الإشارة إليه كآليات إقناعية، لكن المقام لا يتسع للحديث عن جميعها، فلنكتف بذكر بعضها من باب التمثيل لا على سبيل الشمول.

1) مسلك المقارنة:

إن المقارنة أسلوب من أساليب الإقناع العقلي، ومن تجلياته في الخطاب القيمي في السورة ما قام به يوسف عليه السلام في منهج الدعوي مع صاحبيه في السجن؛ لإقامة الدليل العقلي على قيمة توحيد الله عز وجل وانفراده سبحانه بصفات الواحدية والقهر والحاكمة.

والتربية على القيم ليست خطاباً منمقا، أو تعبيراً أجوف يجري على اللسان، بل هي تصور فكري، وتفاعل وجداني وسلوكي معها مع ضرورة مراعاة الخطاب القيمي لمقتضى السياق والمقام، كما فعل سيدنا يوسف عليه السلام؛ إذ اختار المقام المناسب لمحاورة المخاطب.

اعتماد طرائق تفاعلية في التعلم والتعليم: و"من أهم الطرائق التفاعلية لتعليم القيم وتعلمها طريقتا الحوار والمناقشة، وهما من أكثر طرائق التدريس ملائمة لتعليم القيم وغرسها وتعزيزها، فالحوار يساعد المدرس في الكشف عن آراء المتعلمين، وتصوراتهم حول الموضوعات القيمية، ويبين منهج التفكير الذي يعتمدونه في إصدار أحكامهم حول المنظومة القيمية، كما يعمل الحوار والمناقشة على تقريب وجهات النظر والوصول إلى قضايا عامة، تشكل الأساس الذي ينطلق منه المتعلم في دراسة القيم وفهمها، والتعرف على حقيقتها"⁽¹⁹⁾.

إن اعتماد هذه الطريقة التعليمية في تدبير التعلمات القائم على أساس التفاعل بين المعرفة والمتعلم والمدرس ما يسهم في تحرير العقول وتنويرها بالانتقال إلى طرائق تدريسية تفاعلية قوامها التعليل والحوار والتنازع بين أركان العملية التربوية، وذلك بفتح باب التساؤل ومجال النقد أمام المتعلم، والتحليل والتفكير.

مسلك القصة القرآنية: إذا كان الإقناع وظيفة قرآنية فإن القصة مظهر من مظاهر البلاغ القرآني؛ لاكتسائها بطابع إقناعي؛ إذ هي من أبلغ آليات التأثير في المخاطب، وحمله على الامتنال؛ فتلقين القيم للناشئة في سن الشباب ومرحلة الفتوة من خلال مواقف تاريخية، وأحداث قصصية أبلغ من قيم مجردة لم ترتبط بكائن معين.

⁽¹⁹⁾ رعد محمد كريم، تعلم القيم وتعليمها في الفكر التربوي الإسلامي، مجلة الفتح، عدد 47، ص: 11.

القصة القرآنية أسلوب تعليمي ينقل القيم التربوية من عالم التجريد إلى أرض الواقع الملموس، ويجسد المعاني الذهنية؛ "والمعلم ذو الخبرة والمهارة يستطيع أن يوظف القصة في الوقت المناسب وذلك من أجل الولوج إلى كينونة الطالب؛ ليغرس القيم الإيجابية من خلال استثارة نوازع الطالب الكامنة في داخله، بحيث يكون أكثر خيرية وإيجابية"⁽²⁰⁾، "ولعل من أهم مميزات القصة كوسيلة من وسائل تنمية القيم لدى التلاميذ أنها تشد القارئ وتوقظ انتباهه، دون توان أو تراخ، فتجعله دائم التأمل في معانيها، وتتبع مواقفها، والتأثر بشخصياتها وموضوعها حتى آخر كلمة"⁽²¹⁾.

مسلك القدوة: من وظائف المعلم الناجح في أداء رسالته التربوية غرس القيم بظاهر الحال قبل لسان المقال، كما توسم السجينين في يوسف عليه السلام ﴿إِنَّا نُرَاكَ مِنَ الْمُحْسِنِينَ﴾⁽²²⁾، والقدوة لا بد أن تكون مصحوبة بزيادة المعرفة في بعدها الوظيفي، ومطلعا على أساليب الإقناع والتربية.

إن القيم التربوية أداة صناعة الإنسان عند التشبع بمعانيها، والتحقق بدلالاتها، وصورورتها هيئات راسخة في النفس الإنسانية، لكن القيم لا تنشأ من فراغ أو بدون هدف، أو أنها قوالب جامدة، فهي معيار سلوك الإنسان، وهو ترجمتها وتعبير عنها تعبيرا وجدانيا.

إن المتعلم في ظل المنظومة التربوية يعيش تناقضا على المستوى النفسي بين واقعه وتصوره الفكري، فيكون ذلك مدعاة إلى التخلف على مستوى التحصيل والجد والاجتهاد، وذلك راجع إلى عدم ربط المدرس للقيم التربوية بأثرها الإيجابي على مستوى محيط المتعلم وواقعه المعيش، وتأيد ذلك باستجلاء أثر قيم العلم والتعلم في توجيه الحياة المستقبلية ونيل المعالي، وسمو المراتب.

إن سورة يوسف عليه السلام تضمنت نسقا من القيم التربوية التي تشتد حاجة المنظومة التربوية إليها اليوم، لكنها مغمورة في نهاية درس الشطر القرآني بين أنشطة تعليمية أخرى، فلا يتم تناولها إلا في نهاية الدرس من باب تذكير المتعلم وتزويده بها لتكون موردا معرفيا يتم استنفاره يوم الامتحان، وذلك بالنسبة لتلاميذ السنة الأولى بكالوريا من التعليم الثانوي التأهيلي. وتعرف سورة يوسف أساليب الإقناع والتوجيه، لكن هذه البنية من الأساليب الإقناعية لا يتم استثمارها من طرف المدرسين في غرس القيم التربوية لدى الناشئة، وربما لم يتم التعرف عليها أثناء عملية الشرح والتحليل.

⁽²⁰⁾ دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظات غزة من وجهة نظرهم، سهيل أحمد الهندي، ص: 63.

⁽²¹⁾ أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، النحلاوي، ص: 182.

⁽²²⁾ سورة يوسف، الآية: 36.

ببليوغرافيا

- أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، النحلاوي، الناشر: دار الفكر، الطبعة: الخامسة والعشرون، 1428 هـ - 2007م.
- التحرير والتنوير، ابن عاشور، الدار التونسية للنشر، تاريخ الطبعة: 1984م.
- التفسير المنير، وهبة الزحيلي، دار الفكر - دمشق، الطبعة العاشرة: 1430 هـ - 2009م.
- بلاغة التوجيه في القرآن الكريم: دراسة تداولية، نجوى عبد اللطيف محمد أحمد، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في اللغة العربية وآدابها، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- تعلم القيم وتعليمها في الفكر التربوي الإسلامي، رعد محمد كريم، مجلة الفتح، عدد: 47، سنة 2011.
- دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظات غزة سهيل أحمد الهندي، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة - فلسطين سنة 2001.
- روح المعاني، الألوسي، دار إحياء التراث العربي، بيروت - لبنان، تاريخ الطبع: غفل.
- في ظلال القرآن، سيد قطب، دار الشروق، الطبعة الثانية والثلاثون، 1423 هـ - 2003م.
- مفهوم القيم وأهميتها في العملية التربوية وتطبيقاتها السلوكية من منظور إسلامي، أحلام عتيق السامي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، العدد الثاني، يناير 2019م.
- لسان العرب، ابن منظور، دار إحياء التراث العربي، بيروت - لبنان، الطبعة الثالثة، 1419 هـ / 1999م.
- مقاييس اللغة، أحمد بن فارس القزويني، تحقيق: عبد السلام هارون، الناشر: دار الفكر، 1399 هـ / 1979م.
- كيف تقنع الآخرين، عبد الله بن محمد العوشن، دار العاصمة بالرياض، ط1، 1413 هـ.



Revue Brochures Éducatives

Revue Marocaine Spécialisée en Sociologie de L'éducation

Sociologie de L'éducation Perspectives et Enjeux

Volume 02, Numéro (17), Janvier 2025

Sommaire

Le Parc National de Khénifra (PNK) : diagnostic environnemental et enjeux pour l'éducation.....	5
--	----------

✍ O.OUHSINE, ✍ A.OUIGMANE, ✍ H.BELAHSEN

✍ Z. OUHSINE, ✍ M.BERKANI

L'impact de l'enseignement préscolaire sur les performances des élèves en première année du primaire	17
---	-----------

✍ Zayd Labdouti, ✍ Mohamed Jarmouni et ✍ Taoufik Lakhchine

De l'enseignement explicite, principes et caractéristiques	31
---	-----------

✍ Abdessalam OUHMID

Enseigner la Lecture au Cycle Qualifiant:	41
--	-----------

Les Principaux Obstacles à la Compréhension des Œuvres	41
---	-----------

✍ HICHAM ZINE LAABIDINE

Poésie et enseignement du français au Maroc: Etude des représentations des élèves et perspectives interculturelles.....	55
--	-----------

✍ ELMEHDI ELMAOULOUE

Évaluation de la compréhension des concepts abstraits en physique à travers l'IA : étude de cas des forces de gravitation universelle.....	65
---	-----------

✍ Mohamed Jarmouni, ✍ Zayd Labdouti , ✍ Mohamed Bellaihou,

✍ Assia Arectout et ✍ Taoufik Lakhchine

Analyse des pratiques pédagogiques en mathématiques: le cas de l'école fondamentale mauritanienne	83
--	-----------

✍ Dr. Yarba Ould AHMED VALL

Le Parc National de Khénifra (PNK) : diagnostic environnemental et enjeux pour l'éducation

✉ O.OUHSINE¹, ✉ A.OUIGMANE², ✉ H.BELAHSEN³

✉ Z. OUHSINE⁴, ✉ M.BERKANI⁵

¹Équipe de spectrochimétrie appliquée et environnement,
Université du Sultan Moulay Slimane, Beni Mellal, Maroc.

²Professeur de cycle qualifiant au Ministère de l'éducation nationale,
du préscolaire et du sport, Khénifra, Maroc.

³Laboratoire de Biotechnologie, Bioressources et Bioinformatique, Ecole Supérieure
de Technologie de Khénifra, Université du Sultan Moulay Slimane, Beni Mellal, Maroc.

⁴Biotechnology, Bioresources and Bioinformatics Laboratory, Khénifra Higher School
of Technology, Sultan Moulay Slimane University, Beni Mellal, Morocco.

⁵Directeur du parc national de Khénifra.

Résumé:

biodiversité -Objectifs: Détermination de l'état environnemental actuel du parc PNK, identifier sa géo
et à explorer ces potentialités pour développer des programmes d'éducation environnementale
.e naturelefficientes afin de préserver son patrimoine

Problème: Quelles sont les potentialités du PNK permettant de promouvoir l'éducation
environnementale, de préserver sa biodiversité et d'exploiter son potentiel de manière durable et
? efficiente

ée qui consiste à collecter et l'analyser de données Méthode: une méthodologie rigoureuse a été utilis
.variées en se référant à la direction de PNK en s'appuyant sur l'analyse SWOT

Conclusions: L'étude a révélé que le PNK abrite une biodiversité remarquable et une géologie
ntiel pédagogique pour sensibiliser à l'importance de l'utilisation exceptionnelle, offrant un pote
.durable et de la protection de ces ressources naturelles

Mots clés: PNK - Diagnostic - SWOT - Education - Environnement

Abstract:

biodiversity and -KNP Park, identify its geo Determine the current environmental status of :**Objectives**
explore its potential for developing efficient environmental education programs to preserve its natural
.heritage

What potential does KNP have to promote environmental education, preserve its :**Problem**
?ty and exploit its potential sustainably and efficientlybiodiversi

A rigorous methodology was used, consisting in collecting and analyzing a variety of data :**Methods**
.with reference to KNP's management, based on SWOT analysis

P is home to remarkable biodiversity and exceptional The study revealed that KN :**Conclusions**
geology, offering educational potential to raise awareness of the importance of sustainable use and
.protection of these natural resources

Keywords: KNP-Diagnosis-SWOT- Education-Environment

Introduction

Les défis environnementaux mondiaux, tels que le changement climatique, la perte de biodiversité et la dégradation des écosystèmes, constituent une menace sérieuse pour la planète (Petit & Prudent, 2008 ; Parant et al., 2017 ; Loreau et al., 2024). L'éducation environnementale se révèle être un outil indispensable pour sensibiliser et mobiliser les populations à agir en faveur de la protection de l'environnement (Karwera, 2007 ; Villemagne, 2008 ; Parant et al., 2004). Au niveau national, le Maroc est également confronté à des problèmes environnementaux importants, tels que la désertification et la gestion des ressources en eau (BENMAHANE, 2018 ; Hicham et al., 2019 ;). Au niveau local, le Parc National de Khenifra, situé dans le Moyen Atlas, est un site reconnu par une richesse écologique et culturelle exceptionnelle, mais il fait face à des pressions croissantes dues au tourisme non durable, à la dégradation de l'environnement et aux changements climatiques (PNK, 2018).

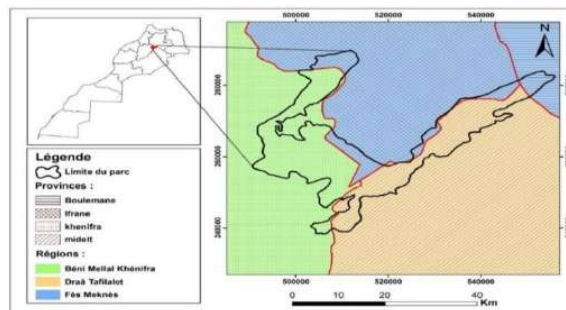
L'objectif de ce travail est d'examiner la biodiversité du Parc National de Khenifra (PNK). Elle porte sur l'évaluation de la richesse écologique du parc et d'exploiter ces capacités pour promouvoir l'éducation environnementale et de préserver sa biodiversité et à exploiter son potentiel en efficience

1. Matériel et méthodes

1.1. Zone d'étude :

Le PNKh s'insère, sur le plan biogéographique, dans la zone sud du Moyen Atlas (à l'Est de la ville de khénifra) :

Figure 1. Localisation de la zone d'étudié



Source : PNK, 2018

1.2. Matériel et méthodes utilisés

Le matériel et la méthode utilisés dans cette étude comprend, d'une part, les documents internes de la direction de PNK qui sont analysés afin de fournir des informations sur la diversité des ressources de PNK, et, d'autre part, une analyse SWOT a été effectuée pour déterminer ces forces, ces opportunités, ces faiblesses et ces menaces.

Figure 2 Matériels et méthodes utilisées



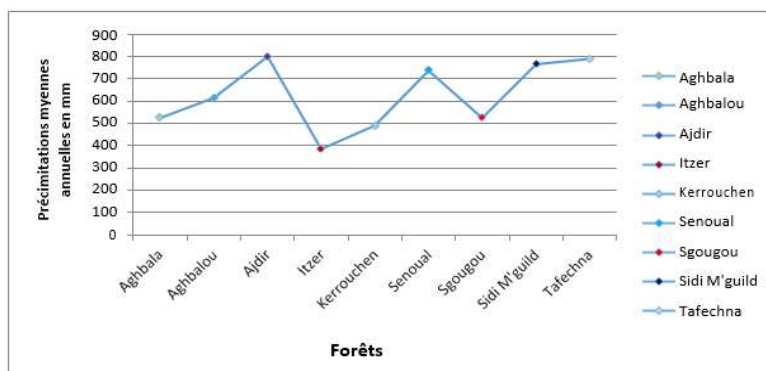
2. Résultats et discussion de diagnostic de PNK

2.1. Caractéristiques physiques diversifiées

2.1.1. Climat

Le parc appartient à une zone bioclimatique allant du subhumide à l'humide, avec une variante fraîche à froide, caractérisée par des précipitations décroissantes d'Ouest en Est et croissantes avec l'altitude, variant de 1 157 mm à 497 mm par an. La région d'Ajdir reçoit environ 1 000 mm/an, tandis qu'Ighir N'Hass reçoit 400 mm/an. Les précipitations sont irrégulières tout au long de l'année, avec des chutes de neige de l'automne au printemps. Le printemps présente des températures élevées malgré des matins frais avec gelées, et des pluies orageuses. L'été est chaud avec des nuits fraîches, l'automne voit les premières gelées en novembre, et l'hiver est froid et très humide. Les températures maximales varient entre 28°C et 31,9°C en juillet et août, et les minimales entre 4°C et 2,2°C en janvier et décembre. Les régions bioclimatiques du parc incluent humide et subhumide avec hivers frais et froids (Ajdir), semi-aride avec hivers frais et froids (Itzer), subhumide d'altitude et subhumide chaud (Kerrouchen), et humide froid (Sidi M'Guild). Les gelées fréquentes en haute altitude peuvent durer d'octobre à avril, et les précipitations occultes maintiennent une humidité élevée grâce aux brouillards, surtout en hiver et au début du printemps, parfois même en été.

Figure 3: Distribution des précipitations moyennes dans le PNK (PNK, 2017)

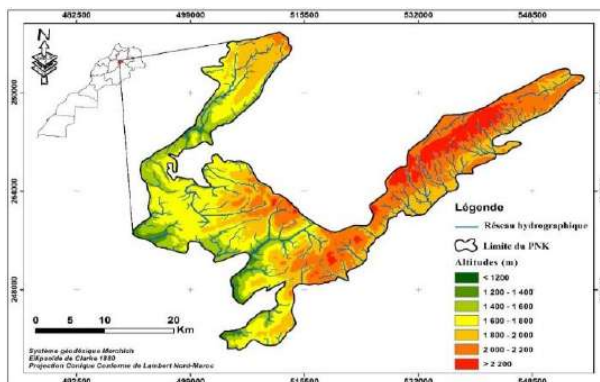


Source : PNK, 2018

2.1.2. Les facteurs topographiques

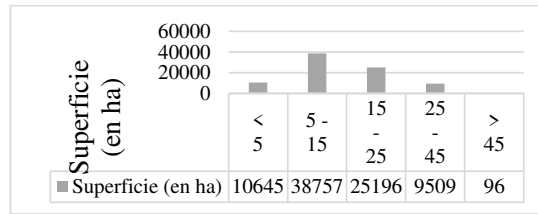
Le parc national de Khénifra s'étend sur une région de moyenne montagne avec quatre grands ensembles structuraux : le causse d'Ifrane, le plateau d'Azrou, une partie du causse Ain Leuh, et le plateau d'Ajdir Izayane. Les altitudes varient entre 1143 m et 2402 m, avec une moyenne de 1772,5 m et un écart-type de 363,73 m, 76 % de la superficie se situant entre 1600 m et 2200 m. Les expositions sont statistiquement égales mais géographiquement variées, les expositions Est et Sud prédominant dans la province de Midelt, et les Ouest et Nord dans la province de Khénifra, les zones plates étant rares. Les pentes, quant à elles, sont distribuées de manière hétérogène dans le parc.

Figure 4: Carte des altitudes du Parc Nationale de Khénifra



Source : fourni par l'auteur

Figure 5: Distribution des superficies par classe des pentes



Source : fourni par l'auteur

2.1.3. Cadre géologique, géomorphologique et pédologique de PNK

Le parc national de Khénifra (PNK) présente un relief tabulaire avec des bassins fermés ou semi-fermés, des montagnes avec des anticlinaux moyennement élevés et des versants parfois très pentus, ainsi que des collines allongées avec une ossature rocheuse centrale ou asymétrique et des versants argileux. Le substrat géologique est varié, constitué de matériaux allant du secondaire au trias, incluant grès rouge, argile marneux, dolomie, calcaire, conglomérat, matériaux de solifluxion et formations karstiques. La pédogenèse est influencée par la végétation et l'humidité sur chaque type de substrat.

La géomorphologie du parc englobe quatre ensembles structuraux : la cause d'Ifrane, le plateau d'Azrou, une portion du cause Ain Leuh et le plateau d'Ajdir Izayane, avec des altitudes variantes entre 1326 m et 2407 m. La forêt se situe sur du calcaire liasique, affecté par des mouvements orogéniques et marqué par un volcanisme intense (région de Sidi M'Guild), ainsi que sur des dolomies et calcaires du trias, des grès rouges et argiles marneuses du trias, et des conglomérats et matériaux de solifluxion du plio-quadernaire (région d'Ajdir) (PNK, 2017).

2.1.4. Cadre hydrologique et zones humides

2.1.4.1. Hydrologie

La région de Khénifra, située dans le Moyen Atlas et le Haut Atlas, constitue une partie essentielle du château d'eau du Maroc, traversée par des cours d'eau importants tels que l'Oued Oum Errabiaa, l'Oued Srou, et l'Oued Tizguit. Plusieurs barrages, notamment sur l'Oued Oum Errabiaa, permettent une meilleure gestion de l'eau, incluant les barrages Tanafnit El Borj, Al Massira, Imfout, Aït Ouarda, Daourat et Ait Lahj. Le parc national de Khénifra (PNK) abrite des sites d'intérêt biologique et écologique,

comme les sites terrestres Aghbalou Laârbi et Jbel Talaghine, et des zones humides telles qu'Aguelmame Sidi Ali, Aguelmame Azegza, Aguelmame Ouiouane, Aguelmame Abekhan et Aguelmame Miami. Ces zones humides sont créées naturellement par des conditions climatiques favorables, des formations géologiques calcaires et dolomitiques, et des pentes fortes, formant des lacs et des dolines calcaires.

Figure 6. Limites des principaux bassins versants au niveau du PNK



Source : PNK, 2018

Figure7. Lac Aguelmame Sidi Ali



Source : fourni par l'auteur

Figure 8. Lac Ouiouane



Source : PNK, 2018

Figure 9: Lac AguelmamAzegza
(PNK 2022)



Figure 10: Lac AguelmamMaani
(Ouhine, 2023)



Source : fourni par l'auteur

2.1.5.Occupation des sols

Le PNK fait l'objet de plusieurs utilisations (Tableau 9). Ainsi, sa superficie totale qui est de l'ordre de 84256,63ha.

Tableau 1. Occupation des sols (superficie/type de sol) (PNK, 2017)

Type	Superficie (ha)	%
Forêt	61275,49	72,72
Terrains Agricoles	10213,41	12,12
Parcours	7498,57	8,90
Terrains Agricoles plus Forêts	2335,07	2,77
Matorral	2040,76	2,42
Lacs	379,81	0,45
Reboisements	225,89	0,27
Arboriculture	173,28	0,21
Constructions	114,35	0,14
Total PNK	84256,63	100

Nous constatons donc à travers l'analyse du tableau et appuyé par la figure ci-dessous, que la forêt est la principale occupation du parc, suivi de terrains agricoles, du parcours, etc.

Cependant, le matorral se rencontre exclusivement dans la forêt d'Aghbalou Laarbi. Ce matorral fait office de terrain de parcours.

2.1.6.Infrastructures et équipements existants :

2.1.6.1.Routes et pistes

Le PNK est bien desservie en routes, pistes et chemins et dont la moyenne est supérieure à la moyenne nationale qui est de l'ordre de 2ml/ha. Ces pistes et chemins nécessitent non seulement des entretiens, mais aussi des réhabilitations, voire des réfections (PNK, 2017).

Tableau 2 : La zone du Parc est relativement bien desservie en routes et pistes (PNK, 2017).

Infrastructure	Longueur (km)
Piste	600,9
Route goudronnée	225,4
Total général	826,3

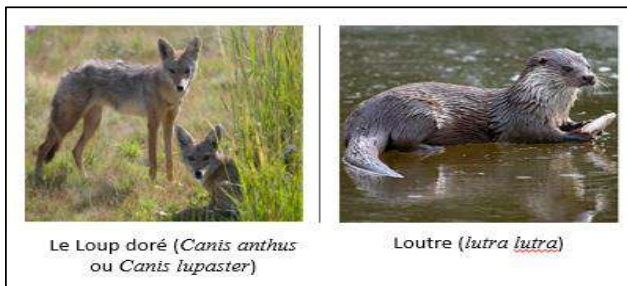
Source : PNK, 2018

2.2.Description biologique

2.2.1.Description faunistique

Dans cette description, seules les espèces d'intérêt majeur seront considérées pour la biodiversité de la région du Parc National de Khénifra en général.

Figure 11. Biodiversité faunistique de PNK



Source : PNK, 2018

Figure 11. Biodiversité faunistique de PNK(suite)



Source : PNK, 2018

2.2.2.Description floristique

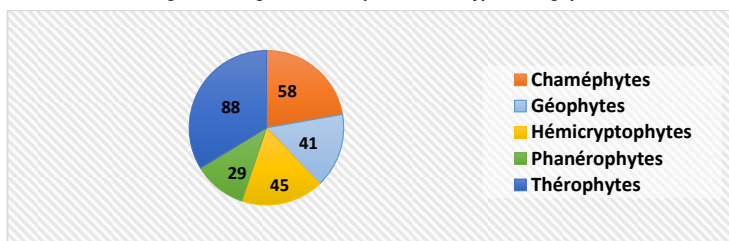
Les travaux de collecte des informations sur le terrain ainsi que le dépouillement des travaux floristiques réalisés par divers auteurs, au cours des dernières décennies dans les cédraies du Moyen Atlas, ont permis de noter la présence de 261 espèces réparties sur 63 familles. Ce nombre non exhaustif peut être revu à la hausse (PNK, 2018).

Sur environ 150 familles floristiques naturelles au Maroc, 63 s'observent dans le PNK mais avec des taux de présence très inégaux par espèce :

Quatre familles sont nettement dominantes (Asteraceae, Poaceae, Fabaceae et Lamiaceae) avec 20 à 40 espèces, 7 familles sont faiblement représentées, 5 à 10 espèces (Caryophyllaceae, Apiaceae, Liliaceae, Brassicaceae, Cistaceae, Scrophulariaceae et Rosaceae), 25 familles sont rares, 2 à 4 espèces seulement et 27 familles montrent une seule espèce.

Selon la classification des types biologiques, les Thérophytes sont au nombre de 88 suivis par les Chaméphytes (58), les Hémicryptophytes (45), les Géophytes (41) et les Phanérophytes (29) (PNK, 2018).

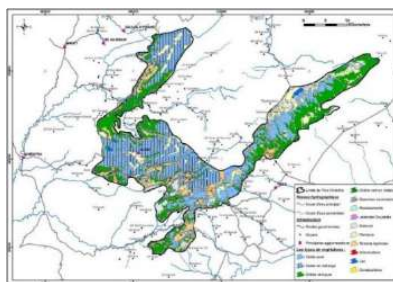
Figure 12: Diagramme de répartition des types biologiques



Source : PNK, 2018

Concernant les principales formations forestières, le PNK renferme les écosystèmes représentatifs de la cédraie du Moyen Atlas Central, en particulier la zone biogéographique d'Ajdir, Kerrouchen, Itzer, Sidi M'Guild et Aghbalou Larbi. Il abrite une végétation très variée où le Cèdre et le Chêne vert restent les formations végétales les plus dominantes (PNK, 2018).

Figure 14: Principales formations forestières du PNK



Source : PNK, 2018

2.3.Diagnostic de PNK par la méthode SWOT

Les résultats de l'analyse SWOT sont présentés dans la figure

Figure 13. Résultats de l'analyse SWOT de PNK

Force : <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Riche Biodiversité<input type="checkbox"/> Cadre Hydro-géographique<input type="checkbox"/> Géo-patrimoine varié<input type="checkbox"/> Présence de l'ecomusée	Faiblesses : <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Ressources Limitées : (financement, personnel et d'infrastructures)<input type="checkbox"/> Accès Limité : l'absence de transports publics et de routes praticables, peuvent limiter la participation du public aux activités éducatives et touristiques dans le parc.
Opportunités : <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Éducation Environnementale ;<input type="checkbox"/> Tourisme Éducatif<input type="checkbox"/> Tourisme Durable<input type="checkbox"/> Sport éducatif	Menace : <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Pressions Anthropiques :<input type="checkbox"/> Changements Climatiques :<input type="checkbox"/> Tourisme irresponsable :

Source : fourni par l'auteur

L'analyse SWOT du PNK met en évidence ses forces, telles que sa riche biodiversité, son cadre géographique varié, son géo-patrimoine diversifié et la présence d'un écomusée. Ces éléments offrent des opportunités prometteuses pour l'éducation environnementale et le tourisme durable (PNK, 2017). En comparaison avec d'autres études, telles que celle menée par BOUKHALLAD (2021), qui a également souligné l'importance de la diversité biologique et géographique pour le potentiel touristique et éducatif des parcs nationaux, nos conclusions renforcent l'idée que ces caractéristiques sont des atouts essentiels pour la valorisation et la conservation des espaces naturels protégés. Cependant, ces atouts sont tempérés par des faiblesses telles que des ressources limitées et un accès restreint, ce qui pourrait entraver la mise en œuvre efficace des programmes de conservation et d'éducation (PNK, 2017).

Les opportunités identifiées, notamment en matière d'éducation environnementale et de tourisme éducatif, sont confrontées à des menaces potentielles telles que les pressions anthropiques, les changements climatiques et le tourisme irresponsable (PNK, 2017). Ces facteurs pourraient compromettre la biodiversité et la durabilité du parc (PNK, 2017). En comparaison avec les études antérieures de BOUKHALLAD (2021), qui ont également identifié ces menaces pour les parcs nationaux, nos conclusions soulignent l'importance de développer des stratégies de gestion adaptatives pour faire face à ces défis croissants. Néanmoins, l'introduction du sport éducatif est identifiée comme une opportunité stratégique (PNK, 2017). En intégrant des activités sportives

dans les programmes éducatifs, le parc pourrait dynamiser l'expérience des visiteurs tout en renforçant leur conscience écologique (PNK, 2017). Cette approche pourrait également attirer un public plus diversifié, favoriser un mode de vie sain et actif, et renforcer les liens entre les visiteurs, la nature et la communauté locale (PNK, 2017).

L'intégration du sport éducatif, des activités éducatives et touristiques en plain nature, offrent de nouvelles perspectives pour sensibiliser et engager le public dans la conservation de la biodiversité et la durabilité environnementale du Parc National de Khénifra.

Conclusion

Le PNK a connue une richesse de ressources, ce qui peut contribuer à la construction d'un dispositif éducatif complet, articulé autour de trois pôles : scolaire, associatif et recherche. En combinant apports théoriques, activités pratiques sur le terrain et utilisation de pédagogies et technologies innovantes (TIC), le PNK doit viser à développer les compétences des apprenants, à favoriser leur engagement citoyen et à contribuer à la préservation de la biodiversité.

Références

- BENMAHANE, M. (2018). Économie verte et développement durable au Maroc : Bilan et perspectives. *Journal d'Economie, de Management, d'Environnement et de Droit*, 1(1), 39.
- BROUMI, S. (2019). Gestion des ressources en eau au Maroc : d'une simple lutte contre la dégradation à l'étude de faisabilité des Paiements pour les Services Environnementaux (PSE). *Revue Internationale des Sciences de Gestion*, 2(4).
- Karwera, V. (2007). L'éducation relative à l'environnement dans une communauté appauvrie: stratégies d'intervention éducative dans une perspective de développement durable. Université du Québec à Chicoutimi.
- Loreau, M., Hector, A., & Isbell, F. (2024). Les conséquences écologiques et sociétales de la perte de biodiversité. ISTE Group.
- Parant, A., Pascual, A., Jugel, M., Kerroume, M., Felonneau, M. L., & Gueguen, N. (2017). Raising awareness to climate change: An illustration with binding communication. *Environment and behavior*, 49(3), 339.
- Petit, J., & Prudent, G. (2008). Changement climatique et biodiversité dans l'Europe. IUCN.
- de Gestion du Parc National de Khénifra, Volume 1 : Etat des lieux, Parc National de Khénifra (2017), Plan d'Aménagement et des lieux, Parc National de Khénifra.
- PNK, (2018), Plan d'Aménagement et de Gestion du Parc National de Khénifra, Volume 2 : Economique, Parc National de Khénifra-Analyse socio-économique.
- la -Regard sur l'éducation relative à l'environnement des adultes. *VertigO*. (Villemagne, C. (2008). (revue électronique en sciences de l'environnement, 8(1).

L'impact de l'enseignement préscolaire sur les performances des élèves en première année du primaire

✉ Zayd Labdouti¹, ✉ Mohamed Jarmouni²

et ✉ Taoufik Lakhchine³

¹Enseignant et Docteur, LPMR, Département de Physique,
Université Mohammed I, Oujda, Maroc.

²Enseignant et Docteur, LTIN, École Normale Supérieure,
Université Abdelmalek Essaâdi, Tétouan, Maroc.

³Enseignant secondaire qualifiant.

Résumé

Cette recherche vise à étudier l'impact de l'enseignement préscolaire sur les performances : **Objectifs** académiques, sociales et linguistiques des élèves en première année du primaire. L'objectif est de contribuer au développement des compétences cognitives, sociales d'identifier comment le préscolaire et linguistiques, et d'évaluer les différences liées à la durée de la prestation et au genre des élèves. Malgré l'expansion de l'enseignement préscolaire, des disparités persistent : **Problème** performances des élèves en première année. Cela soulève la question: dans quelle mesure le préscolaire influence-t-il les résultats académiques et les compétences globales des élèves à leur entrée en 1^{re} année primaire?

Une analyse statistique b a été utilisée pour évaluer les performances en français, arabe, mathématiques et éveil scientifique. Les données incluent des variables telles que le genre des élèves et la durée de leur préscolarisation. Des études antérieures ont été mobilisées pour contextualiser les résultats.

Les résultats confirment l'importance du préscolaire dans le renforcement des : **Conclusions** compétences académiques et sociales des élèves. Une durée prolongée d'enseignement préscolaire améliore significativement les résultats en mathématiques et en éveil scientifique, tandis que des bases solides en langue favorisent l'apprentissage ultérieur. L'effet de genre s'est avéré négligeable, indiquant que l'impact du préscolaire est globalement équitable.

Mots-clés: Enseignement préscolaire, performances académiques, développement social, compétences linguistiques, première année primaire.

Abstract

This study aims to examine the impact of preschool education on the academic, social, : **Objectives** year primary school students. The goal is to identify how preschool -istic performance of firststand linguistic contributes to cognitive, social, and linguistic skills development and to evaluate differences based on preschool duration and student gender.

Despite the expansion of preschool education, disparities remain in the performance of Despi : **Problem** year students. This raises the question: to what extent does preschool influence academic-first outcomes and overall skills at the start of primary school?

stical analysis based on a Likert scale was used to assess performance in French, Arabic, mathematics, and scientific awareness. Data included variables such as student gender and the duration of their preschool experience. Previous studies were referenced to contextualize the findings. The findings confirm the importance of preschool education in strengthening students' academic and social skills. Extended preschool duration significantly improves results in language foundations support later learning. The mathematics and scientific awareness, while strong language foundations support later learning. The mathematics and scientific awareness, while strong language foundations support later learning. The gender effect was negligible, indicating that preschool has an equitable impact overall.

Keywords: Preschool education, academic performance, social development, linguistic skills, first-year primary school.

Introduction

L'éducation préscolaire est largement reconnue comme une étape fondamentale dans le développement de l'enfant, car elle constitue une préparation essentielle pour les apprentissages scolaires futurs. De nombreuses études ont démontré l'impact positif de l'éducation préscolaire sur les performances des élèves en début de primaire, en mettant en évidence des bénéfices cognitifs, sociaux et émotionnels. Cet article explore comment le préscolaire contribue au succès des élèves du primaire, en s'appuyant sur des recherches actuelles.

Les recherches indiquent que les enfants ayant suivi un programme préscolaire arrivent mieux préparés aux exigences académiques du primaire. Une étude de Barnett (2008) montre que les enfants bénéficiant d'un enseignement préscolaire structuré disposent de compétences linguistiques et mathématiques plus avancées en début de première année par rapport à ceux sans cette préparation. Ces programmes permettent aux enfants d'acquérir des compétences de base en mathématiques et en langage, essentielles pour leurs futurs apprentissages.

D'autres travaux, comme ceux de Heckman et Masterov (2007), révèlent que les enfants ayant une préparation préscolaire maîtrisent mieux les premiers concepts de lecture et d'écriture. Ils ont généralement une compréhension accrue des lettres, des mots et des nombres, facilitant leur passage vers les apprentissages plus formels de la première année.

L'éducation préscolaire est également cruciale pour le développement des compétences sociales et émotionnelles. En participant à des activités de groupe et en interagissant avec leurs pairs, les enfants apprennent à coopérer, partager et communiquer, des

compétences indispensables pour réussir en première année. Ladd et Price (1987) ont démontré que les enfants ayant une expérience en préscolaire sont mieux préparés à gérer leurs émotions et à travailler en groupe, favorisant ainsi leur adaptation au milieu scolaire.

Un autre avantage de l'éducation préscolaire est la confiance que les enfants y développent. Elle leur offre des expériences positives et les encourage à réussir dans un cadre structuré, renforçant ainsi leur estime de soi et leur motivation en première année.

Les programmes préscolaires soutiennent également le développement des compétences linguistiques, essentielles pour le succès scolaire. À travers des jeux de rôle, des discussions et des activités de lecture, les enfants améliorent leur capacité à exprimer leurs idées, comprendre des consignes et enrichir leur vocabulaire. Selon Dickinson et Tabors (2001), les enfants ayant bénéficié d'un programme préscolaire possèdent un vocabulaire plus développé et de meilleures compétences de compréhension orale, des atouts importants pour suivre les leçons en première année.

De plus, les enfants ayant fréquenté le préscolaire comprennent mieux les consignes et participent plus facilement aux activités en classe, comme l'a montré l'étude de Weiland et Yoshikawa (2013), qui a révélé que ces enfants interagissaient plus activement avec leurs enseignants et camarades.

Enfin, une étude longitudinale du « National Institute for Early Education Research » (NIEER) a suivi des enfants depuis le préscolaire jusqu'à la fin de la première année de primaire, montrant que ceux ayant eu un enseignement préscolaire de qualité obtenaient de meilleurs résultats en lecture et en mathématiques et développaient de solides compétences sociales, favorisant leur réussite académique et sociale. « Perry Preschool Project » a également démontré que les enfants ayant suivi un programme préscolaire structuré avaient plus de chances de réussir sur le plan scolaire et social.

D'autre part, Le ministère de l'Éducation marocain a entrepris des efforts significatifs pour développer l'éducation préscolaire, reconnaissant son importance dans la préparation des enfants pour la réussite scolaire. Des programmes ont été mis en place pour élargir l'accès au préscolaire, particulièrement dans les zones rurales et défavorisées. Le ministère a également développé des curriculums adaptés aux jeunes enfants, axés sur les compétences linguistiques, sociales et cognitives. En outre, il a intensifié la formation

des éducateurs pour garantir un enseignement de qualité. Ces initiatives visent à offrir à chaque enfant un départ solide, favorisant l'égalité des chances dès le début de la scolarité.

Problématique

L'enseignement préscolaire joue un rôle fondamental dans la préparation des enfants à leur parcours éducatif. En effet, les premières années de vie sont décisives pour le développement cognitif, social et émotionnel des enfants, posant les bases de leur réussite future. Cependant, il est souvent difficile de mesurer précisément l'impact de cet enseignement précoce sur les performances académiques des élèves en première année du primaire. Alors que certaines études montrent que les enfants ayant bénéficié d'un enseignement préscolaire de qualité réussissent mieux en lecture, en mathématiques et en compétences sociales, d'autres recherches soulèvent des interrogations sur la durabilité de ces effets au fil du temps. Ainsi, il est essentiel de se demander dans quelle mesure l'enseignement préscolaire influence les performances des élèves de première année du primaire dans le contexte marocain.

Hypothèses de recherche

- Les performances académiques des élèves de première année primaire diffèrent en fonction de leur genre, avec une éventuelle variation dans les domaines comme la lecture, les mathématiques et les compétences sociales, influencée par l'expérience de l'enseignement préscolaire.
- Les élèves ayant suivi deux années ou plus d'enseignement préscolaire obtiennent de meilleurs résultats en première année primaire que ceux ayant suivi une seule année, particulièrement en termes de préparation cognitive, d'adaptation scolaire et de développement social.

Méthodologie

❖ Conception de la recherche

L'étude a utilisé une conception de recherche quantitative, utilisant une échelle de Likert à 5 points pour la collecte de données. Il convient de noter que l'échelle de Likert

à 5 points décrite pour la première fois par Likert en 1932 (Likert, 1932). Cette échelle est importante pour mesurer, par exemple, les attitudes face à des problèmes difficiles, qui nécessitent que les répondants soient d'accord ou pas d'accord. Dans l'ensemble, les échelles de type Likert fournissent une méthode utile et relativement simple pour obtenir des données en sciences sociales (David Mellor, 2013).

L'objectif de cette approche quantitative est de déterminer l'impact de l'enseignement préscolaire sur les performances des élèves en première année du primaire. Ce type de conception est fortement recommandé lorsque les données doivent être rationalisées par des résultats empiriques. De plus, la conception de la recherche quantitative est adaptée pour « identifier des phénomènes inconnus et ensuite collecter des données pour les faire reconnaître » (Gall, Borg et Gall, 1996). Par conséquent, l'étude a également adopté l'approche corrélationnelle descriptive pour sa pertinence par rapport à la nature de l'étude actuelle.

❖ Instruments de collecte de données

Un questionnaire composé de 18 questions a été utilisé pour déterminer l'impact de l'enseignement préscolaire sur les performances des élèves en première année du primaire. Le questionnaire comprenait deux sections principales. La première section, axée sur la démographie, comprenait trois questions qui recueillaient des informations sur le genre, l'expérience professionnelle et les qualifications académiques des participants. La deuxième section, qui traite des objectifs de recherche fondamentaux, était divisée en trois sous-sections. Chaque sous-section, composée des questions sur une échelle de Likert à 5 points, explorait des aspects spécifiques : les compétences cognitives et académiques, le développement social et émotionnel, ainsi que les compétences linguistiques et communicationnelles.

❖ Sélection des participants et échantillonnage

Cette étude a été réalisée auprès d'enseignants et d'élèves de primaire de l'Académie Orientale, relevant du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Préscolaire et des Sports au Maroc. Avant de commencer la collecte des données, les enseignants potentiellement impliqués ont été informés des objectifs et de la portée de l'étude, avec une assurance d'anonymat et de confidentialité pour tous les participants. L'enquête a porté sur un échantillon de $N = 50$ enseignants et $N = 100$ élèves de

primaire provenant d'écoles publiques marocaines. La sélection des enseignants s'appuyait sur deux critères : (a) une expérience minimale de cinq ans dans l'enseignement primaire et (b) un intérêt déclaré à participer à l'étude. Cet échantillon d'enseignants représentait une variété de profils en termes de genre, d'années d'expérience et de qualifications académiques.

Tableau1: Informations démographiques sur l'échantillon étudié pour les enseignants

		Fréquence	Pourcentage (%)
Genre	Femme	28	56.0
	Homme	22	44.0
Expérience professionnelle	5 années	20	40.0
	De 5 à 10 années	20	40.0
	Plus de 10 années	10	20.0
Qualifications académiques	Licence	30	60.0
	Master	19	38.0
	Doctorat	1	2.0

❖ Analyse des données

L'outil de recherche a été conçu et soumis à un processus d'évaluation approfondi via un questionnaire. La cohérence interne et la fiabilité de l'instrument ont été évaluées à l'aide du coefficient alpha de Cronbach, calculé avec le logiciel statistique SPSS. Après cette évaluation, le questionnaire a été finalisé et validé pour être utilisé dans l'étude. Des analyses statistiques ont ensuite été réalisées sur les données en utilisant SPSS. L'étude avait pour objectif de mesurer les scores moyens des éléments du questionnaire, qui décrivent l'impact de l'enseignement préscolaire sur les performances des élèves en première année du primaire. Pour répondre aux questions de recherche, les moyennes arithmétiques et les écarts types des réponses au questionnaire ont été calculés. De plus, une analyse a été effectuée pour examiner l'influence potentielle de divers facteurs, tels que le genre et la durée de la prestation pour les élèves.

Résultats et discussion

La fiabilité de l'outil de recherche a été minutieusement vérifiée en utilisant le coefficient alpha de Cronbach. Cette vérification a donné un coefficient de fiabilité de 0.737 pour l'ensemble des dimensions de l'étude, ce qui est jugé satisfaisant et montre une fiabilité acceptable.

Après avoir collecté les données et analysé l'outil de recherche, une échelle de Likert à cinq points a été employée pour évaluer les réponses. Les scores moyens ont été interprétés selon les critères suivants : i) de 1,00 à 1,8 : réponse très faible, ii) de 1,81 à 2,6 : réponse faible, iii) de 2,61 à 3,4 : réponse modérée, iiiii) de 3,41 à 4,2 : réponse élevée, et iiiii) de 4,21 à 5,00 : réponse très élevée. Une analyse globale des données recueillies sera effectuée pour répondre aux questions de recherche formulées dans le cadre des thèmes de l'étude.

Tableau 2 : Moyennes arithmétiques et écarts types des estimations des membres de l'échantillon de l'étude selon les domaines des axes de l'étude.

		Moyenne	Ecart type
Q1	L'enseignement préscolaire a contribué à une meilleure compréhension des concepts académiques chez les élèves de première année.	4.64	0.484
Q2	Les élèves ayant suivi un enseignement préscolaire démontrent une plus grande capacité de concentration en classe.	4.38	0.635
Q3	L'enseignement préscolaire facilite l'acquisition des bases mathématiques chez les élèves de première année.	3.96	0.604
Q4	Les élèves ayant bénéficié d'un enseignement préscolaire montrent plus d'intérêt pour les activités scolaires.	4.5	0.505
Q5	L'enseignement préscolaire améliore la capacité des élèves à résoudre des problèmes simples dès la première année.	4.52	0.543
Axe 1	Développement Cognitif et Académique	4.4	0.325
Q6	L'enseignement préscolaire aide les élèves à mieux s'intégrer socialement avec leurs camarades.	4.56	0.501
Q7	Les élèves ayant suivi un enseignement préscolaire font preuve de plus de confiance en eux en classe.	4.32	0.471
Q8	L'enseignement préscolaire favorise la gestion des émotions chez les élèves de première année.	4.52	0.504
Q9	Les élèves ayant fréquenté un établissement préscolaire interagissent plus facilement avec leurs enseignants.	4.62	0.49
Q10	L'enseignement préscolaire encourage les élèves à travailler en groupe et à collaborer avec les autres.	4.38	0.49
Axe 2	Développement Social et Émotionnel	4.48	0.239
Q11	L'enseignement préscolaire améliore la capacité des élèves à comprendre les consignes orales en classe.	4.7	0.505
Q12	Les élèves ayant suivi un enseignement préscolaire s'expriment plus aisément et de manière structurée.	4.54	0.503
Q13	L'enseignement préscolaire contribue au développement du vocabulaire des élèves de première année.	4.34	0.557
Q14	Les élèves ayant bénéficié d'un enseignement préscolaire participent davantage aux discussions en classe.	4.46	0.578
Q15	L'enseignement préscolaire renforce les compétences d'écoute chez les élèves de première année.	4.22	0.418
Axe 3	Compétences Linguistiques et de Communication	4.51	0.338

L'analyse statistique des résultats présentés dans le tableau 2 de l'impact de l'enseignement préscolaire sur la performance des élèves de première année du primaire s'articule autour de trois axes principaux : le développement cognitif et académique, le développement social et émotionnel, ainsi que les compétences linguistiques et de

communication. Les résultats ont été évalués à l'aide de la moyenne arithmétique et de l'écart type pour chacun de ces axes, en se basant sur une échelle de Likert à cinq points.

Dans le domaine du développement cognitif et académique, avec une moyenne de 4.4 et un écart type de 0.325, les données montrent un fort consensus quant aux bénéfices de l'enseignement préscolaire. Les élèves ayant suivi une éducation préscolaire développent des aptitudes accrues en matière d'apprentissage scolaire dès leur entrée en primaire. Des recherches, notamment celle de Pianta et al. (2009), indiquent que les compétences acquises au préscolaire facilitent la concentration, la mémoire et la résolution de problèmes, essentiels pour le développement académique précoce.

Pour le développement social et émotionnel, une moyenne de 4.48 et un écart type de 0.239 révèlent un accord encore plus marqué sur l'impact positif du préscolaire. Ces élèves montrent une meilleure confiance en eux et une capacité d'adaptation sociale en classe. Des études, comme celles menées par Denham et al. (2012), confirment que le préscolaire aide les enfants à gérer leurs émotions et à établir des relations positives avec leurs pairs, indispensables pour l'interaction et l'apprentissage en milieu scolaire.

En ce qui concerne les compétences linguistiques et de communication, la moyenne élevée de 4,51 avec un écart type de 0,338 indique un large accord sur l'importance du préscolaire dans le développement de ces habiletés. Les enfants ayant bénéficié d'une éducation préscolaire montrent des aptitudes supérieures en expression orale et en compréhension, des compétences essentielles pour suivre les consignes et participer activement en classe. Burchinal et al. (2002) soulignent, dans leur étude, le rôle crucial des interactions de qualité entre enseignants et enfants en préscolaire pour le développement du langage. Les résultats montrent que les enfants ayant des relations positives avec leurs enseignants en préscolaire acquièrent de meilleures compétences de communication, facilitant ainsi leur réussite dans les niveaux scolaires ultérieurs.

Les résultats confirment les effets positifs de l'enseignement préscolaire sur les performances des élèves de première année primaire, particulièrement en matière de compétences linguistiques, de développement social et émotionnel, ainsi que de développement cognitif. Ces données mettent en évidence l'importance d'élargir l'accès à l'enseignement préscolaire pour favoriser la réussite académique et personnelle des élèves.

Tableau3 : Informations démographiques sur l'échantillon étudié pour les élèves

		Fréquence	Pourcentage (%)
Genre	Femme	48	48.0
	Homme	52	52.0
Durée de la prestation	0 année	21	21.0
	1 année	31	31.0
	2 années	48	48.0

Tableau 4 : Moyennes arithmétiques et écarts types des estimations des membres de l'échantillon de l'étude selon les résultats des élèves

	Moyenne	Ecart type
Français	6.00	1.177
Arabe	6.09	1.180
Mathématique	6.42	1.510
Eveil scientifique	6.43	1.490

L'analyse statistique des résultats des élèves en français, arabe, mathématiques et eveil scientifique révèle des différences marquées de performance entre ces matières. En français, avec une moyenne de 6 et un écart type de 1.177, les résultats suggèrent un niveau de compétence modéré et une faible variation, ce qui indique une relative uniformité des performances. Cette homogénéité pourrait s'expliquer par les compétences linguistiques développées en préscolaire, favorisant l'apprentissage d'autres langues comme le français, conformément aux conclusions de Burchinal et al. (2002).

En arabe, la moyenne de 6.09 avec un écart type de 1.180 indique des performances proches de celles observées en français, avec une légère amélioration. Dans notre cas où l'arabe n'est pas la langue maternelle, parce que ces élèves provenant de régions berbérophones, l'étude d'August et Shanahan (2006) offre des perspectives intéressantes. Leur recherche se concentre sur l'effet de l'enseignement précoce d'une langue seconde ou non maternelle sur le développement des compétences linguistiques. Ils ont trouvé que les enfants construisant une base solide dans une langue autre que leur langue d'origine sont mieux préparés pour maîtriser les structures linguistiques et renforcer leurs compétences en compréhension et en expression écrite.

En mathématiques, la moyenne de 6.42 et l'écart type de 1.510 indiquent un niveau légèrement supérieur, mais une dispersion accrue, suggérant une hétérogénéité des

compétences mathématiques parmi les élèves. Cela rejoint les travaux de Duncan et al. (2007), qui lient les compétences en mathématiques acquises précocement aux performances scolaires ultérieures, bien que des différences individuelles soient présentes. Pour l'éveil scientifique, les résultats, avec une moyenne de 6.43 et un écart type de 1.490, montrent un niveau de compétence similaire aux mathématiques, accompagné d'une certaine variabilité.

Cette dispersion pourrait être due aux activités de découverte scientifique en préscolaire, confirmées par les recherches d'Association nationale pour l'éducation des jeunes enfants (NAEYC), qui montrent que ces activités encouragent le développement des compétences scientifiques et la curiosité intellectuelle.

Les résultats statistiques indiquent que l'enseignement préscolaire a des effets variés selon les disciplines. Si les compétences en langue maternelle et en français sont bien consolidées, les mathématiques et l'éveil scientifique présentent davantage de disparité. Ces constats mettent en lumière l'importance d'un programme préscolaire équilibré, incluant des activités linguistiques, mathématiques et scientifiques, afin de favoriser un succès scolaire varié et complet.

Tableau 5 : Analyse de variance multiple de l'effet de genre et de durée de la prestation sur les disciplines

Source		Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification
Genre	Fr	0.012	1	0.012	0.038	0.845
	Ar	0.268	1	0.268	0.679	0.412
	Math	0.033	1	0.033	0.067	0.797
	ES	0.184	1	0.184	0.337	0.563
Durée de la prestation	Fr	98.570	2	49.285	159.454	0.000
	Ar	93.355	2	46.678	118.057	0.000
	Math	164.065	2	82.032	164.289	0.000
	ES	155.549	2	77.775	142.233	0.000
Erreur	Fr	29.054	94	0.309		
	Ar	37.166	94	0.395		
	Math	46.936	94	0.499		
	ES	51.400	94	0.547		
Total	Fr	3748.062	100			
	Ar	3728.531	100			
	Math	4347.375	100			
	ES	4354.375	100			

L'analyse statistique sur les résultats en français, arabe, mathématiques et éveil scientifique révèle des différences significatives pour la durée de la prestation préscolaire, mais non pour le genre. Les valeurs de p (<0.05) montrent que l'effet de genre n'a pas d'influence significative sur les résultats dans toutes les disciplines: français ($p=0.845$),

arabe ($p=0.412$), mathématiques ($p=0.797$) et éveil scientifique ($p=0.563$). Ces valeurs indiquent que les performances scolaires dans ces matières sont relativement homogènes entre les genres. Cette constance est soutenue par les recherches de Hyde (2005), qui suggère que les différences de performances scolaires entre les genres sont souvent minimales, en particulier dans les compétences linguistiques et les mathématiques à un jeune âge.

Cependant, l'effet de la durée de la prestation préscolaire se révèle statistiquement significatif ($p=0$) dans toutes les disciplines. Cela signifie que la durée d'exposition à l'enseignement préscolaire joue un rôle crucial dans la performance des élèves. Des recherches telles que celles de Magnuson et al. (2007) confirment que les enfants bénéficiant de plusieurs années de préscolarisation tendent à avoir de meilleures performances scolaires en lecture et en mathématiques, ce qui peut s'expliquer par un temps prolongé pour développer des compétences cognitives et socio-émotionnelles de base.

En français et en arabe, les performances des élèves sont fortement influencées par la durée de la prestation préscolaire, ce qui correspond aux travaux de Bialystok (2001), soulignant que les enfants exposés tôt à des langues structurées acquièrent une meilleure compétence linguistique. En mathématiques et éveil scientifique, la durée de la prestation est également significative, soutenue par les travaux de Duncan et al. (2007), montrant que les compétences de base en mathématiques et en sciences acquises en préscolaire sont déterminantes pour la réussite future.

Cette analyse souligne que la durée de l'éducation préscolaire est un facteur déterminant pour la réussite scolaire dans plusieurs disciplines, tandis que le genre ne semble pas affecter de manière significative les performances académiques dans les premières années d'école primaire.

Conclusion

La présente analyse a permis de mieux comprendre l'influence significative de l'enseignement préscolaire sur les performances des élèves en première année du primaire, en explorant les effets sur trois domaines clés : les compétences cognitives et académiques, le développement social et émotionnel, ainsi que les compétences linguistiques et communicationnelles. Les résultats obtenus soulignent l'importance cruciale de

cette première étape éducative dans la préparation des jeunes élèves à des réussites futures, tant sur le plan académique que personnel.

L'analyse statistique a révélé que la durée de la prestation préscolaire joue un rôle fondamental dans l'acquisition de compétences précoces en lecture, en mathématiques et dans la compréhension du monde environnant. En particulier, les résultats démontrent qu'une plus longue durée de l'enseignement préscolaire est associée à de meilleures performances académiques, tandis que l'effet de genre n'a pas montré de différences significatives dans les performances scolaires. Ces constatations sont en cohérence avec plusieurs études, comme celles de Magnuson, Ruhm et Waldfogel (2007), qui soulignent l'importance d'une exposition prolongée à l'apprentissage préscolaire pour renforcer les capacités cognitives fondamentales et l'engagement scolaire.

Concernant les compétences linguistiques et communicationnelles, la présence d'un apprentissage structuré en préscolaire, même pour des enfants non natifs dans la langue d'enseignement, semble favorable à l'acquisition de bases solides qui facilitent l'apprentissage des langues. Ceci est corroboré par les recherches de Bialystok (2001), qui soulignent l'impact de l'enseignement précoce des langues sur la structuration du langage et la capacité d'expression orale, deux compétences essentielles pour réussir dans l'environnement scolaire.

Sur le plan du développement social et émotionnel, les élèves ayant bénéficié d'une éducation préscolaire manifestent généralement une meilleure adaptation en classe, une confiance en eux accrue et des compétences interpersonnelles positives. Cette dimension est cruciale, car elle contribue non seulement à un environnement de classe harmonieux mais soutient également la capacité des élèves à participer activement aux activités d'apprentissage. Des recherches comme celles de Denham et al. (2012) confirment que les compétences sociales et émotionnelles cultivées dès le préscolaire sont un atout pour l'apprentissage ultérieur, en facilitant la gestion des émotions, l'adaptabilité sociale et le travail collaboratif.

En conclusion, les données collectées démontrent clairement l'importance du préscolaire dans le développement global de l'enfant et sa préparation à l'enseignement primaire. Une éducation préscolaire de qualité permet non seulement de combler les disparités d'apprentissage avant l'entrée en primaire mais offre également aux élèves une

base solide pour progresser académiquement, socialement et émotionnellement. Ces résultats plaident en faveur d'une politique éducative qui soutienne un accès élargi et équitable au préscolaire, avec des programmes enrichis axés sur le développement de compétences variées. Cela pourrait non seulement favoriser des taux de réussite plus élevés dès le début du primaire mais aussi avoir un impact positif à long terme sur l'ensemble du parcours scolaire des élèves.

Références

- .Barnett, W. S. (2008). Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications
- .Heckman, J. J., & Masterov, D. V. (2007). The productivity argument for investing in young children
- dd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following La .1189-Child development, 1168 the transition from preschool to kindergarten.
- t home and Dickinson, D. K. (2001). Beginning literacy with language: Young children learning a .Paul H Brookes Publishing school.
- Weiland, C., & Yoshikawa, H. (2013). Impacts of a prekindergarten program on children's mathematics, .2130-2112 ,(6)84 Child development, language, literacy, executive function, and emotional skills.
- .36-A technique for the measurement of attitudes. Journal of Applied Psychology, 39,31 .(1932) .Likert, R
- David Mellor, Kathleen A. Moore, The Use of Likert Scales with Children, Journal of Pediatric .379-Psychology, Volume 39, Issue 3, April 2014, Pages 369
- D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). Educational research: An introduction. Longman .Gall, M .Publishing
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool igned with the evidence base, and what education: What we know, how public policy is or is not al .88-49 ,(2)10 Psychological science in the public interest, we need to know.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of .143-137 ,40 Childhood Education Journal, Early young children's emotional competence.
- Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic -Burchinal, M. R., Peisner skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental .436-415 ,(5)40 school psychology, Journal of trajectories.
- Language -Developing Literacy in Second August, D., & Shanahan, T. (2006). Executive summary. Learners: A Report of the National Literacy Panel on Language Minority Children and Youth. .tes, IncMahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associa
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... & Japel, .1428 ,(6)43 Developmental psychology, C. (2007). School readiness and later achievement. <https://2u.pw/julUeqkU>
- .581 ,(6)60 American psychologist, similarities hypothesis. Hyde, J. S. (2005). The gender
- Magnuson, K. A., Ruhm, C., & Waldfogel, J. (2007). Does prekindergarten improve school .51-33 ,(1)26 Economics of Education review, preparation and performance?
- in development: Language, literacy, and cognition. Cambridge Bilingualism Bialystok, E. (2001). .University Press

De l'enseignement explicite, principes et caractéristiques

✉ Abdessalam OUHMID

Langage et société

Université Ibn Tofil, Kénitra

Résumé:

Objectifs: Présentation générale de l'enseignement explicite et ces éléments principaux-Elucider l'efficacité et l'impact de l'enseignement explicite sur les apprenants et le rôle majeur de l'enseignant-Analyser les forces, les limites et l'implication de l'enseignement explicite.

Problème: Comment l'enseignement explicite, en proposant une approche structurée et guidée, peut-il répondre aux besoins d'apprentissage des élèves tout en tenant compte des critiques liées à la réduction de l'autonomie et à la complexité des apprentissages?

Méthode: Pour traiter le sujet de l'enseignement explicite dans notre article, nous allons adopter une méthode explicative, veillant ainsi à présenter cette approche pédagogique et à en donner des détails et mentionner son importance croissant dans le système éducatif actuel. Nous allons également discuter les limitations théoriques et pratiques de cette approche.

Conclusion: L'enseignement explicite valorise une structure précise et planifiée. Les objectifs sont clairement énoncés, les étapes sont explicitement démontrées, l'enseignant à son tour guide et soutient les élèves, tout en leur fournissant des outils clairs pour résoudre des problèmes et développer leur autonomie à long terme sans nuire à leurs traces individuelles et à la possibilité d'explorer leurs compétences et inventer des stratégies d'apprentissage indépendantes.

Mots clés: Objectif-autonome-modélisation-guidage-explicite.

Abstract:

Objectives: Provide a general overview of explicit teaching and its main components-Elucidate the effectiveness and impact of explicit teaching on learners and the crucial role of the teacher-Analyze the strengths, limitations, and implications of explicit teaching.

Problem: How can explicit teaching, by offering a structured and guided approach, meet students' learning needs while addressing criticisms related to reduced autonomy and the complexity of learning?

Methods: To address the topic of explicit teaching in our article, we will adopt an explanatory method to present this pedagogical approach in detail and highlight its growing importance in the current educational system. We will also discuss the theoretical and practical limitations of this approach.

Conclusion: Explicit teaching emphasizes a precise and well-planned structure. Objectives are clearly stated, steps are explicitly demonstrated, and the teacher guides and supports students while providing them with clear tools to solve problems and develop long-term autonomy. This is achieved without compromising their individual traits or limiting their potential to explore their skills and devise independent learning strategies.

Keywords: Objective-Autonomy-Modeling-Guidance Explicit.

Introduction

L'enseignement explicite est une approche pédagogique structurée qui met l'accent sur la transmission claire et progressive des connaissances et compétences, avec un guidage direct des élèves. Cette méthode, souvent associée à la pédagogie explicite, repose sur une structuration précise de la leçon, où l'enseignant joue un rôle central en s'assurant que les objectifs d'apprentissage sont bien compris, tout en modulant son enseignement pour répondre aux besoins des élèves.

L'enseignement explicite est centré sur une modélisation claire de la part de l'enseignant. Ce dernier guide les élèves étape par étape à travers le processus d'apprentissage, en explicitant les stratégies et les procédures à suivre. Selon Barak Rosenshine, l'un des théoriciens majeurs de cette approche, l'enseignement explicite se base sur dix principes, parmi lesquels figurent : la révision quotidienne, la présentation de nouvelles informations par petites étapes, la pratique guidée avec de fréquentes vérifications de la compréhension, et la pratique autonome supervisée.¹

Un aspect central de cette méthode est la mise en œuvre de ce que Rosenshine appelle des "petites étapes". Cela consiste à diviser les tâches complexes en sous-tâches plus simples, rendant ainsi l'apprentissage plus accessible aux élèves. De plus, les élèves bénéficient d'une pratique guidée régulière, où l'enseignant fournit des rétroactions correctives et encourage les tentatives des élèves, renforçant ainsi leur engagement et leur maîtrise progressive des compétences.

1. Principes de l'enseignement explicite

L'un des fondements de l'enseignement explicite réside dans la modélisation des savoirs et des savoir-faire. Selon Rosenshine (2012), «un bon enseignement explicite comprend des explications claires, la démonstration des étapes à suivre et la mise en pratique guidée.»² Ce modèle se fonde sur une recherche cognitive qui montre que les élèves apprennent mieux quand ils reçoivent un enseignement systématique, suivi d'une pratique active et régulière.

¹Rosenshine, B. (2012). *Principles of Instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know*. American Educator.

²Ibidem p.12.

L'approche explicite se décline généralement en trois étapes principales :

➤ **Présentation des objectifs et des consignes:** l'enseignant explique clairement ce que les élèves doivent apprendre et pourquoi. Cette étape permet d'ancrer l'importance des contenus tout en favorisant la motivation.

L'enseignant doit expliquer de manière précise et concise le concept ou la compétence à enseigner. Il s'agit d'utiliser un langage simple et de segmenter l'information en petites étapes pour éviter de surcharger les élèves. Ces explications doivent être bien planifiées à l'avance, en tenant compte du niveau de compréhension des élèves. Il est important de :

- Formuler les objectifs d'apprentissage de manière explicite.
- Réduire les ambiguïtés en précisant les termes et en donnant des exemples concrets.
- S'assurer que chaque élève comprend ce qui est expliqué en posant des questions et en demandant des reformulations.

➤ **Modélisation:** l'enseignant montre, à travers des exemples ou des démonstrations, comment appliquer une compétence ou un concept. Il rend explicite le processus de réflexion sous-jacent.

Après avoir donné des explications claires, l'enseignant doit montrer de manière explicite comment réaliser la tâche ou appliquer le concept. Cela inclut la modélisation de la pensée à voix haute (la pensée visible) et l'exécution des étapes une par une en temps réel. Cette phase aide les élèves à comprendre non seulement quoi faire, mais comment le faire, en observant directement les actions de l'enseignant. Points clés à retenir :

- Montrer les étapes du processus en détail.
- Utiliser des exemples pratiques, réels et concrets.
- Expliquer le pourquoi derrière chaque action pour que les élèves comprennent le raisonnement sous-jacent.

➤ **Pratique guidée et autonome:** après la phase de démonstration, les élèves s'exercent sous la supervision de l'enseignant avant de passer à une phase de pratique indépendante. Cette phase est cruciale pour consolider les acquis (Bissonnette et al., 2010)³.

³ Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). *Enseignement explicite et réussite des élèves: Ce que dit la recherche*. Presses de l'Université Laval.

Après les explications et la démonstration, il est crucial que les élèves s'exercent sur ce qu'ils viennent d'apprendre, mais toujours sous la supervision de l'enseignant. La pratique guidée assure que les élèves peuvent appliquer les concepts correctement, tout en recevant des corrections et des ajustements en temps réel. L'enseignant offre des retours immédiats pour éviter que des erreurs ne se renforcent. Voici les étapes typiques:

- Commencer par des exercices simples où l'enseignant intervient fréquemment pour corriger.
- Encourager l'interaction, les questions et l'autoréflexion.
- Réduire progressivement l'intervention de l'enseignant à mesure que l'élève devient plus compétent.

2. Impacts sur les élèves

Plusieurs recherches ont souligné l'efficacité de l'enseignement explicite, particulièrement pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Par exemple, dans une méta-analyse réalisée par Archer et Hughes (2011), les chercheurs concluent que cette approche permet une meilleure rétention des informations et une plus grande autonomie des élèves dans l'application des connaissances acquises. Ils notent que "les étudiants apprennent mieux lorsque l'enseignant assume un rôle actif dans l'enseignement et guide les élèves de manière explicite à travers les processus complexes"⁴. Cela permet aux élèves de ne pas se sentir submergés par des tâches complexes, tout en recevant un retour immédiat sur leurs performances. Ce guidage explicite, lorsque bien effectué, facilite une meilleure compréhension des concepts et une plus grande maîtrise des compétences.

L'un des impacts les plus notables de l'enseignement explicite est son influence positive sur les résultats scolaires des élèves, en particulier ceux qui rencontrent des difficultés. John Hattie (2009), dans son méta-analyse de plus de 800 études sur l'enseignement et l'apprentissage, place l'enseignement explicite parmi les stratégies pédagogiques les plus efficaces, « l'enseignement explicite a un impact significatif sur la progression des élèves, en particulier ceux qui ont besoin d'un encadrement structuré et de feedbacks

⁴Archer, A., & Hughes, C. (2011). *Explicit Instruction: Effective and Efficient Teaching*. Guilford Press.

réguliers. »⁵ Cette approche permet de réduire l'écart entre les élèves en difficulté et ceux qui réussissent mieux, en offrant un cadre d'apprentissage accessible à tous.

Ceci dit l'enseignement explicite alors a sa capacité à réduire les inégalités scolaires. Grâce à une démarche rigoureuse et systématique, cette méthode permet de s'assurer que tous les élèves bénéficient du même niveau d'enseignement, indépendamment de leur niveau de départ. Dans une étude menée par Gauthier et Bissonnette (2011), il est observé que « l'enseignement explicite, en raison de sa structuration et de sa clarté, peut contribuer à une réduction des écarts de performance entre les élèves, en particulier dans les milieux défavorisés. »⁶, l'égalité des chances, des circonstances et d'apprentissage alors s'avère garantie par cette méthode d'enseignement impartiale.

Cette approche est également valorisée dans les classes hétérogènes, où les élèves peuvent progresser à des rythmes différents. L'enseignant, par l'usage de l'enseignement explicite, est à même de détecter les difficultés en temps réel et d'ajuster son enseignement pour répondre aux besoins spécifiques de chaque élève. Cela favorise une différenciation pédagogique efficiente sans renoncer à la structure nécessaire au groupe.

3. Avantages de l'enseignement explicite

Cette méthode est particulièrement efficace pour les élèves en difficulté, car elle offre un cadre rigoureux et rassurant où chaque étape de l'apprentissage est contrôlée. Hattie (2009), dans son étude sur les méthodes d'enseignement, affirme que l'enseignement explicite a un effet de grande ampleur sur les résultats des élèves, ce qui en fait une approche pédagogique particulièrement efficace⁷. Hattie met en lumière l'importance de la clarté des attentes et de la régularité des feedbacks dans la progression des apprentissages.

L'un des principaux avantages de l'enseignement explicite est la clarté des explications fournies par l'enseignant. Cette méthode rigoureuse des apprentissages permet de réduire la charge cognitive des élèves. Selon Sweller, Ayres et Kalyuga (2011), « la réduction de la charge cognitive extrinsèque par un enseignement explicite permet de

⁵Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.

⁶Gauthier, C., & Bissonnette, S. (2011). *La pédagogie explicite : Pour une enseignante plus efficace*. Presses de l'Université Laval.

⁷*Visible Learning*, op.cit.

libérer des ressources cognitives pour se concentrer sur l'apprentissage en profondeur.
»⁸ Cette réduction de la surcharge cognitive est essentielle, en particulier lorsque les élèves sont confrontés à de nouvelles connaissances ou à des concepts complexes.

L'enseignement explicite offre également l'avantage de réduire les inégalités scolaires. Dans un système éducatif où tous les élèves ne bénéficient pas du même environnement familial ou des mêmes ressources, cette méthode garantit que chacun, quel que soit son niveau initial, puisse progresser de manière équitable. Selon Bissonnette et al. (2010), « en fournissant à tous les élèves un cadre d'apprentissage structuré et un soutien individualisé, l'enseignement explicite contribue à la réduction des écarts de performance entre les élèves. »⁹

4. Critiques et limites

Une des critiques majeures de l'enseignement explicite est qu'il pourrait restreindre le développement de l'autonomie des élèves en privilégiant un apprentissage très dirigé par l'enseignant. Les élèves, dans cette méthode, suivent un cadre strict où chaque étape est pré-définie, ce qui pourrait limiter leur capacité à explorer par eux-mêmes ou à développer des stratégies d'apprentissage indépendantes. Comme le soulignent Kirschner, Sweller et Clark (2006), « l'enseignement explicite peut entraîner une dépendance accrue à l'enseignant et limiter les opportunités pour les élèves de prendre en charge leur propre apprentissage. »¹⁰, le côté rigoureux et strict peut nuire à la liberté et la créativité de l'apprenant, appelé à suivre l'enseignant et ses orientations.

Bien que cette approche soit efficace pour transmettre des savoirs de base, elle pourrait être moins adaptée pour des compétences complexes ou des tâches qui demandent de la créativité. Dans ce sens, Kuhn (2007) observe que « l'enseignement explicite risque de réduire la capacité des élèves à résoudre des problèmes de manière autonome, car il les habitue à suivre des procédures précises sans toujours comprendre en

⁸Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive Load Theory*. Springer.

⁹Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). *L'enseignement explicite : Une méthode efficace pour enseigner des compétences de base*. Presses de l'Université Laval.

¹⁰Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.

profondeur les principes sous-jacents»¹¹. cette critique n'est pas loin de la précédente vu que l'apprenant suit l'enseignant donc ne peut pas prendre ses décisions et ses résolutions tout seul.

Une autre critique récurrente de l'enseignement explicite est qu'il peut réduire l'engagement cognitif des élèves. Selon certaines recherches, en se concentrant trop sur la transmission directe des savoirs et la pratique guidée, cette méthode risque de ne pas encourager suffisamment les élèves à réfléchir de manière critique ou à faire preuve de créativité dans la résolution de problèmes. Hmelo-Silver, Duncan, et Chinn (2007) notent que « l'enseignement explicite peut ne pas offrir suffisamment d'opportunités aux élèves de s'engager dans des activités cognitives de haut niveau, telles que l'exploration ou la manipulation des idées. »¹², l'apprenant alors paraît privé de sa faculté d'esprit critique et incapable de créer sinon produire une idée personnelle loin de toute direction et orientation.

Cette approche se concentre souvent sur l'efficacité à court terme, mais certaines critiques suggèrent que, sur le long terme, elle pourrait ne pas encourager suffisamment l'acquisition de compétences d'apprentissage plus sophistiquées, comme la métacognition ou la pensée critique.

Cependant, Rosenshine répond à cette critique en affirmant que "les stratégies d'enseignement explicite n'excluent pas la créativité, mais offrent aux élèves les bases nécessaires pour pouvoir ensuite explorer de manière autonome". Ceci dit, l'enseignement explicite pose des bases solides qui permettent ensuite aux élèves d'explorer des concepts plus complexes de manière autonome (Ashman & Conway, 2017)¹³.

¹¹Kuhn, D. (2007). Is direct instruction an answer to the right question? *Educational Psychologist*, 42(2), 109-113.

¹²Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42(2), 99-107.

¹³Ashman, G., & Conway, R. (2017). *Explicit Instruction: Effective and Efficient Teaching*. Australian Council for Educational Research.

Conclusion

L'enseignement explicite, bien qu'ancien dans sa conception, s'avère toujours pertinent dans le contexte éducatif contemporain. Sa structure claire et sa focalisation sur l'acquisition progressive des compétences en font une méthode efficace pour la majorité des élèves, en particulier ceux qui rencontrent des obstacles à l'apprentissage. Toutefois, comme pour toute approche pédagogique, il est essentiel d'adapter cette méthode aux besoins individuels et collectifs des élèves, afin d'assurer un équilibre entre direction explicite et exploration autonome.

L'enseignement explicite en tant qu'une méthode nouvelle de direction a des avantages à développer et investir mais aussi des limites à dépasser et surpasser. Il est à signaler parmi ces critiques que l'esprit critique et l'autonomie de l'apprenant sont un aspect sacré et une caractéristique nécessaire dans l'opération enseignement-apprentissage qui lui permet de créer un élève capable d'assumer sa responsabilité, résoudre des situations-problème et créer de nouveaux trajets et itinéraires mais aussi intervenir dans la progression de son bien-être et de son entourage.

En tout cas l'enseignement explicite s'impose comme une approche pédagogique efficace, particulièrement adaptée pour enseigner des compétences de base et pour guider les élèves à travers des processus complexes. Ses fondements reposent sur une structuration claire des apprentissages, la modélisation des compétences par l'enseignant, ainsi que sur la pratique guidée et le feedback constant. Ces éléments permettent d'assurer que tous les élèves, quel que soit leur niveau de départ, bénéficient d'une instruction claire et progressive.

Bibliographie

- Rosenshine, B. (2012). *Principles of Instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know*. American Educator.
- Archer, A., & Hughes, C. (2011). *Explicit Instruction: Effective and Efficient Teaching*. Guilford Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Clark, R. E. (2014). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.
- Rosenshine, B. (2010). *Principles of Instruction*.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). *Enseignement explicite et réussite des élèves : Ce que dit la recherche*. Presses de l'Université Laval.
- Ashman, G., & Conway, R. (2017). *Explicit Instruction: Effective and Efficient Teaching*. Australian Council for Educational Research.
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive Load Theory*. Springer.
- Kuhn, D. (2007). Is direct instruction an answer to the right question? *Educational Psychologist*, 42(2), 109-113.
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42(2), 99-107.

Enseigner la Lecture au Cycle Qualifiant: Les Principaux Obstacles à la Compréhension des Œuvres

✍ HICHAM ZINE LAABIDINE

Littérature française
Université Sidi Mohamed IBN Abdallah,
DHAR AL MAHRAZ- Fès.

Résumé:

Objectifs: Cet article vise à analyser les défis posés par l'enseignement de la lecture au cycle qualifiant au Maroc depuis l'introduction des œuvres littéraires comme supports pédagogiques exclusifs. Il cherche à évaluer l'impact de cette approche sur le développement des compétences de lecture autonome et critique chez les élèves.

Problème: Cette approche nous amène à poser la problématique suivante : Dans quelle mesure l'adoption des œuvres littéraires comme supports d'enseignement au cycle qualifiant complique-t-elle la pratique de la lecture, tant pour les élèves que pour les enseignants ?

Méthode: Afin d'identifier ces difficultés, une enquête a été réalisée auprès des enseignants de français au moyen d'un questionnaire visant à recueillir des témoignages sur les obstacles rencontrés dans leur pratique quotidienne.

Résultats: Les résultats révèlent plusieurs difficultés majeures rencontrées par les enseignants, Ces constats soulignent la nécessité de proposer des solutions concrètes pour accompagner les enseignants et améliorer l'enseignement de la lecture au cycle qualifiant.

Mots clés : Lecture- Enseignement – œuvre littéraire- obstacle- défis

Abstract :

Objectives: This article aims to analyze the challenges posed by teaching reading in Moroccan secondary schools since the introduction of literary works as exclusive teaching materials. It seeks to assess the impact of this approach on the development of autonomous and critical reading skills among students.

Problem: This approach leads us to pose the following problem statement:

To what extent does the adoption of literary works as teaching materials in secondary education complicate the practice of reading for both students and teachers?

Methods: To identify these difficulties, a survey was conducted among French teachers using a questionnaire. The questionnaire aimed to collect testimonies regarding the obstacles encountered in their daily teaching practices and to analyze their specific needs.

Results: The findings reveal several major difficulties faced by teachers. These observations highlight the need to propose concrete solutions to support teachers and improve the teaching of reading in secondary education.

Keywords: Reading-Teaching-Literary works- obstacles-Challenges-

Introduction :

Il est indéniable que la lecture occupe une place prépondérante dans l'enseignement du français. C'est la pierre angulaire qui érige l'édifice du savoir et l'une des compétences clés intrinsèquement liées à l'instruction de l'apprenant. Aussi, didacticiens et chercheurs sont unanimes sur l'importance de cette activité qui est le fondement de l'éducation, et les théories s'y rapportant sont nombreuses. Or, force est de constater qu'en dépit des efforts fournis par les enseignants, ces derniers sont souvent confrontés à un tas d'obstacles notamment au cycle qualifiant depuis l'adoption des œuvres littéraires comme support pour l'apprentissage de la lecture.

Certes, tout au long de son parcours scolaire, l'élève ne cesse d'acquérir les outils nécessaires pour décoder les textes et comprendre leurs contenus. Néanmoins, l'acte de lire ne se limite pas uniquement au déchiffrement et au décodage, il exige une multitude de capacités de la part de l'élève pour analyser, interpréter et comprendre le message sous-jacent transmis par l'auteur. La capacité à déchiffrer et à saisir le message implicite d'un texte est une compétence de lecture avancée qui demande de la réflexion, de l'analyse et de la sensibilité aux subtilités linguistiques et littéraires. Il importe de souligner que la tâche de l'enseignant est devenue plus ardue depuis la réforme de l'enseignement du français au cycle qualifiant en 2002 avec l'introduction des œuvres intégrales comme support exclusif de l'enseignement de la lecture.

«L'œuvre intégrale apparaît à la fois comme l'une des finalités de l'enseignement du français dans le Secondaire qualifiant (donner le goût, les outils et développer les compétences d'une pratique autonome de la lecture des œuvres littéraires) et comme le support principal des diverses activités qui caractérisent cet enseignement»¹

L'enseignement des œuvres intégrales au lycée marocain présente des défis tant pour les élèves que pour les enseignants. Si cette pratique pédagogique a ses avantages, elle n'est pas exempte de difficultés qui peuvent entraver l'expérience éducative des deux parties et qui exigent des approches pédagogiques adaptées pour surmonter les obstacles que pose l'étude du texte littéraire et afin d'atteindre les objectifs préconisés.

¹MEN (2007), Orientations Pédagogiques pour l'enseignement du français dans le secondaire qualifiant, Rabat, Publications du Ministère de l'Éducation Nationale ,2007, p :8.

«Selon les adversaires de l'œuvre intégrale en classe, l'usage didactique du texte littéraire renferme des difficultés pour les apprenants et son utilisation leur impose certaines exigences : la littérature suppose le sens de la culture, le sens du discours et le sens du langage »².

Dans cet article, nous examinerons de près les diverses difficultés auxquelles les élèves et les enseignants font face lorsqu'ils abordent la lecture d'œuvres littéraires au cycle qualifiant.

L'objectif ultime de cet article est de braquer la lumière sur les défis auxquels sont confrontés les enseignants du français au lycée marocain lors de l'étude d'une œuvre littéraire. Notre recherche s'intéressera, dans un premier temps, aux enjeux de l'enseignement de la lecture à travers une présentation des réformes qu'a connues l'enseignement du français au cycle qualifiant notamment en ce qui concerne l'étude de la lecture. En second lieu, nous nous pencherons sur les différents obstacles que pose l'activité de lecture aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant.

Nous allons opter pour la recherche- action en sollicitant la collaboration d'autres chercheurs à travers un questionnaire adressé à des enseignants de français à la direction provinciale de Moulay Yacoub. Cette démarche nous permettra de passer de la théorie à la pratique en impliquant des enseignants qui peuvent enrichir notre recherche par leurs remarques et leur expérience professionnelle. Leur collaboration constituera un témoignage concret pour mieux comprendre les obstacles qu'ils affrontent quotidiennement dans leurs classes, notamment lors de l'activité de lecture.

I- Etat des lieux de l'enseignement de la lecture au lycée marocain:

Nous estimons judicieux d'entamer notre recherche par une présentation de l'état des lieux de l'enseignement du français au lycée marocain depuis 2002 en l'occurrence la lecture. Cette démarche implique de dresser le portrait de l'enseignement depuis l'adoption des œuvres littéraires au cycle qualifiant.

²Said MACHRAFI, « Vers la Didactique de la Littérature : l'œuvre Intégrale en Projet Pédagogique », Revue des études humaines et sociales -B/ Lettres et Langues, N° 19, Janvier 2018. p. 22.

Cette partie de notre article vise à examiner les compétences liées à l'étude des œuvres littéraires, ses enjeux et les supports et les méthodes de lecture utilisées pour atteindre les objectifs préconisés par les orientations pédagogiques.

a- Les enjeux:

D'après les orientations pédagogiques relatives à l'enseignement du français au cycle qualifiant, « l'enseignement se veut une préparation efficiente à des études supérieures réussies et/ou un tremplin pour une insertion aisée des jeunes dans le marché du travail et leur ancrage dans les valeurs humaines universelles. »³. Partant de ce principe, l'enseignement met l'apprenant au centre de l'action pédagogique.

Concernant l'activité de lecture au cycle qualifiant, cette dernière n'est plus une simple opération visant le décodage et la compréhension. Elle demande, de la part de l'enseignant et de l'apprenant, la mobilisation de plusieurs ressources pour comprendre les œuvres et appréhender les valeurs qu'elles véhiculent. Les OP accordent une place importante à la lecture, tout en soulignant le fait qu'elle ne devrait plus être une tâche en soi, mais plutôt conçue comme la base indispensable aux finalités de l'enseignement du français. Nous citerons, entre autres, quelques compétences visées par l'étude de la lecture qui figurent dans les OP:⁴

- Développer les compétences d'une pratique autonome de la lecture des œuvres littéraires
- Etudier l'œuvre pour comprendre les principes sous-jacents qui en régissent la composition
- S'intéresser à sa genèse pour saisir la problématique de la création littéraire et entrevoir le rapport de l'auteur avec son œuvre.
- Analyser le contenu, y compris le non-dit, pour découvrir la conception du monde dont elle est le reflet
- Interroger les personnages et sonder leur psychologie pour comprendre leurs motivations

³MEN (2007), Orientations Pédagogiques pour l'enseignement du français dans le secondaire qualifiant, Rabat, Publications du Ministère de l'Éducation Nationale, 2007, p :2.

⁴Ibid, page : 9.

D'après les compétences signalées ci-dessus, il s'avère que l'introduction des œuvres littéraires dans l'enseignement au lycée marocain présente plusieurs enjeux tant sur le plan pédagogique que culturel. Elle vise à développer la pensée critique de l'apprenant à travers l'analyse et l'interprétation des extraits étudiés. L'activité de lecture ne se déroule plus comme une séance visant juste le décodage et la compréhension, mais elle permet à l'élève de développer son esprit critique en prenant position par rapport aux thèmes abordés, en analysant les événements et en portant un jugement sur le style de l'auteur ou sur l'esthétique des textes et les techniques narratives.

En abordant cette partie, notre réflexion nous pousse à poser les questions suivantes:

Les œuvres au programme permettent-elles d'atteindre ces compétences ? Quelles approches faut-il privilégier pour motiver l'apprenant et l'aider à appréhender le texte littéraire ? Enfin, l'élève est-il préparé dans les cycles précédents à la lecture des œuvres littéraires?

b- Les supports:

L'enseignement du français a connu une réforme radicale marquée par le rejet du manuel scolaire et l'introduction des œuvres intégrales. Les œuvres au programme proposées se caractérisent par la variété et la richesse thématique. Elles obéissent à une progression partant de l'étude des nouvelles, au tronc commun, et aboutissant à des romans des grands classiques en 1^{ère} et 2^{ème} année du baccalauréat.

Les questions qui prennent le devant de la scène sont les suivantes: Quels avantages l'œuvre littéraire présente-t-elle pour l'enseignant et l'apprenant ? Quelles approches faut-il adopter pour faciliter la compréhension des extraits étudiés en classe? A quels obstacles sont confrontés les enseignants du français en exploitant ces supports?

Il importe de signaler que l'œuvre intégrale donne à l'enseignant une marge de liberté pour concevoir son projet pédagogique, réparti en séquences, dont l'aboutissement permet à l'élève d'acquérir un tas de compétences selon le genre auquel appartient l'œuvre étudiée.

Chaque module s'articule autour d'une œuvre littéraire appartenant à un genre précis. L'élève acquiert, tout au long du cycle qualifiant, les outils nécessaires pour être autonome face au texte littéraire en l'occurrence les figures de style, l'énonciation, la

focalisation, les temps du récit, le schéma narratif... Etc. L'exploitation de tous ces procédés permet d'appréhender l'œuvre dans sa globalité. Ces procédés d'analyse permettent à l'élève d'explorer la portée esthétique de l'œuvre.

Par conséquent, l'activité de lecture, au cycle qualifiant, devient une tâche ardue qui exige la mobilisation de plusieurs ressources que l'apprenant ne cesse d'acquérir dès le tronc commun. L'enseignant, quant à lui, devrait bien préparer ses séquences pour amener l'élève progressivement à lire, à comprendre et surtout à bien analyser le texte. C'est pourquoi, l'activité de lecture pose un défi pour l'enseignant qui doit varier les approches et les adapter au support choisi.

Ci-dessous, un tableau récapitulatif de l'ensemble des œuvres littéraires au programme dans les différents modules du cycle qualifiant :

Tronc commun	1 BAC	2 BAC
-Guy de Maupassant, Aux champs	-Ahmed Sefrioui, La Boite à Merveilles	-Voltaire, Candide ou l'optimisme
-Théophile Gautier, Le Chevalier double	-Jean Anouilh, Antigone	-Mohamed Khaïr Eddine, Il était une fois un vieux couple heureux
-Molière, Le Bourgeois Gentilhomme	-Victor Hugo, Le Dernier jour d'un condamné	-Honoré de Balzac, Le père Goriot

C-Les difficultés liées à l'enseignement de la lecture

L'intégration des œuvres littéraires dans les lycées marocains est, sans conteste, une arme à double tranchants. Si ses atouts sont indéniables, elle pose un tas d'obstacles aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant.

On peut récapituler ces difficultés en deux catégories :

- Difficultés rencontrées par l'enseignant

- Choix de la méthode appropriée
- Contrainte du temps
- Hétérogénéité de la classe
- Longueur des œuvres

- Complexité de la tâche
- Désintérêt et manque de motivation des élèves
- Difficultés rencontrées par l'apprenant :
 - Difficultés du décodage
 - Difficulté de la compréhension due au manque d'un bagage lexical suffisant
 - Incapacité à comprendre la visée du texte et l'intention de l'auteur
 - Incapacité à repérer l'information demandée
 - Incompréhension des consignes
 - Longueur des extraits

II-Enseigner la Lecture : Défis et Obstacles

Après avoir dressé un état des lieux de l'enseignement de la lecture au lycée marocain, cette deuxième partie se concentre sur les obstacles concrets auxquels les professeurs de français sont confrontés lorsqu'ils enseignent la lecture des œuvres littéraires. Afin de mieux comprendre ces difficultés, un questionnaire a été adressé à un groupe d'enseignants de français exerçant au cycle qualifiant. Ce questionnaire avait pour objectif de recueillir leurs perceptions et de mettre en lumière les défis réels qu'ils rencontrent dans leurs pratiques pédagogiques.

Les réponses fournies par les enseignants permettent d'explorer divers obstacles liés à l'enseignement de la lecture, qu'ils soient d'ordre méthodologique, pédagogique, ou encore liés à l'engagement des élèves. À travers cette analyse, nous tenterons de déceler non seulement les principales difficultés identifiées par les enseignants, mais également les stratégies qu'ils adoptent pour y faire face, ainsi que leurs suggestions pour améliorer l'enseignement de la lecture littéraire en classe.

En s'appuyant sur les expériences professionnelles de ces acteurs de terrain, cette partie vise à offrir une vision claire et nuancée des réalités de l'enseignement de la lecture au lycée, tout en proposant des pistes de réflexion et d'amélioration.

2.1. Questionnaire :

Cher(e) enseignant (e) de français,

Merci de prendre le temps de remplir ce questionnaire qui vise à recueillir votre expérience en tant qu'enseignant de français au lycée, plus particulièrement en ce qui concerne l'enseignement de la lecture des œuvres littéraires. Vos réponses nous permettront de mieux comprendre les défis que vous affrontez dans ce domaine et d'identifier d'éventuelles pistes d'amélioration. Les informations fournies seront traitées de manière confidentielle et anonyme.

1-Depuis quand exercez- vous le métier d'enseignant de français au cycle qualifiant ?

- a-Nouvellement embauché
- b-Depuis cinq ans
- c-Depuis 10 ans
- d-J'ai plus de 20 ans d'expérience.

2-Avez- vous déjà enseigné le français avant la réforme de 2002 ?

- a-Oui
- b-Non.

3-Quelle est l'activité qui, selon vous, vous demande plus de préparation ?

- a-L'activité de lecture
- b-L'activité de langue
- c-L'expression orale
- d-La production écrite.

4-Comment trouvez- vous la décision d'intégrer les œuvres littéraires au programme ?

- a-Enrichissante
- b-Décision sage et réfléchie
- c-Décision inappropriée et inadaptée au niveau des apprenants marocains.

5-Comment planifiez- vous les séances de lecture ?

- a-Une séance par semaine.
- b-Deux séances par semaine.
- c-Selon la particularité de l'extrait choisi.

6-Comment choisissez- vous les textes de lecture pour vos élèves ?

- a-En fonction du programme scolaire
- b-En fonction des intérêts des élèves
- c-En fonction de l'objectif de la séquence
- d-Autre

7-Lors de l'activité de lecture, quels types de difficultés observez-vous le plus fréquemment chez les élèves ?

- a-Difficulté de déchiffrage.
- b-Difficulté de compréhension du sens global
- c-Difficulté de compréhension des détails et des nuances
- d-Difficulté à analyser les thèmes et les messages de l'œuvre
- e-Autre (précisez) :.....

8-Quelles sont les principales difficultés liées à la lecture des œuvres littéraires en classe ?

- a-Compréhension du vocabulaire
- b-Complexité du style de l'auteur
- c-Manque d'intérêt pour la lecture
- d-Autre (précisez) :

9-Quels sont les défis auxquels vous êtes confronté(e) pendant la lecture d'une œuvre littéraire ?

- a-Manque d'intérêt et de motivation
- b-Longueur et complexité des œuvres au programme
- c-Manque de temps en classe
- d-Autre (précisez) :.....

10-Comment adaptez- vous votre approche pour aider les élèves à comprendre les extraits choisis ?

- a-Explication linéaire et détaillée du texte
- b-Recours à la traduction
- c-Utilisation de supports audiovisuels
- d-Préparation au préalable de l'extrait hors classe
- e-Autre :

11-Quelles ressources pédagogiques trouvez- vous utiles pour étudier l'œuvre littéraire en classe ?

a-Outils numériques

b-Des critiques et des analyses

c-Des guides

d-Autre :

2.2.Synthèse des Résultats du Questionnaire sur l'Enseignement de la Lecture des Œuvres Littéraires

Le questionnaire, ci- dessus, a été adressé à une trentaine d'enseignants de français exerçant au cycle qualifiant dans la direction provinciale de Moulay Yacoub. Ce questionnaire visait à identifier les principaux obstacles rencontrés par ces enseignants dans l'enseignement des œuvres littéraires. Les résultats fournissent un aperçu précieux des défis et des difficultés auxquels ces professionnels sont confrontés.

a. Ancienneté dans l'enseignement

Les résultats montrent que la majorité des enseignants (60%) ont plus de 10 ans d'expérience, avec 25% ayant plus de 20 ans d'expérience. Seuls 15% des répondants sont nouvellement embauchés. Cette répartition suggère une majorité d'enseignants expérimentés qui ont probablement développé des stratégies spécifiques pour enseigner les œuvres littéraires.

b. Expérience avant la réforme de 2002

45% des enseignants ont enseigné le français avant la réforme de 2002, tandis que 55% n'ont jamais connu l'enseignement avant cette réforme. Cette répartition pourrait influencer la perception de l'intégration des œuvres littéraires et les méthodes d'enseignement.

c. Activité demandant le plus de préparation

Les résultats indiquent que 40% des enseignants trouvent que l'activité de lecture demande le plus de préparation, suivie par la production écrite (30%), l'expression orale (20%), et l'activité de langue (10%). Cela souligne la complexité perçue de l'enseignement de la lecture des œuvres littéraires.

d. Intégration des œuvres littéraires au programme

35% des enseignants jugent que l'intégration des œuvres littéraires est une décision enrichissante, tandis que 50% la considèrent comme sage et réfléchie. Toutefois, 15% estiment que cette décision est inappropriée et inadaptée au niveau des apprenants marocains. Cette diversité d'opinions reflète les débats en cours sur la pertinence de cette intégration.

e. Planification des séances de lecture

La majorité des enseignants (50%) planifient une séance de lecture par semaine, 30% planifient deux séances par semaine, et 20% adaptent leur planification en fonction de la particularité de l'extrait choisi. Cela montre une tendance générale vers une planification régulière, mais avec une flexibilité pour s'adapter au matériel.

f. Choix des textes de lecture

45% des enseignants choisissent les textes en fonction du programme scolaire, 30% en fonction des intérêts des élèves, et 25% en fonction de l'objectif de la séquence. Cette répartition indique une prépondérance des critères programmatiques dans le choix des textes, tout en tenant compte des intérêts des élèves.

g. Difficultés observées lors de la lecture

Les principales difficultés observées chez les élèves sont la difficulté de compréhension du sens global (40%), suivie par la difficulté de compréhension des détails et des nuances (35%), la difficulté de déchiffrage (15%), et la difficulté à analyser les thèmes et les messages de l'œuvre (10%). Ces résultats suggèrent que les élèves ont des difficultés majeures à saisir le sens global des textes littéraires.

h. Principales difficultés liées à la lecture des œuvres littéraires

Les principales difficultés signalées sont la compréhension du vocabulaire (45%), la complexité du style de l'auteur (35%), et le manque d'intérêt pour la lecture (20%). Ces obstacles indiquent des défis spécifiques liés au niveau linguistique et stylistique des œuvres littéraires.

I. Défis rencontrés pendant la lecture

Les défis majeurs rencontrés sont le manque d'intérêt et de motivation des élèves (40%), la longueur et la complexité des œuvres au programme (30%), et le manque de temps en classe (20%). 10% des enseignants mentionnent d'autres défis, tels que les différences de niveau parmi les élèves.

J. Adaptation de l'approche pour aider les élèves

Pour aider les élèves à comprendre les extraits choisis, 40% des enseignants utilisent une explication linéaire et détaillée du texte, 30% recourent à des supports audiovisuels, 20% préparent les extraits hors classe, et 10% utilisent la traduction. Cette répartition montre une tendance vers des méthodes explicatives et multimédia.

K. Ressources pédagogiques utiles

Les ressources les plus utiles sont les outils numériques (50%), suivis des guides (30%) et des critiques et analyses (20%). Cette préférence pour les outils numériques reflète l'importance croissante de la technologie dans l'enseignement des œuvres littéraires.

Les résultats du questionnaire révèlent que les enseignants de français au cycle qualifiant dans la délégation de Moulay Yacoub font face à plusieurs défis importants dans l'enseignement des œuvres littéraires. Les difficultés majeures incluent la compréhension du vocabulaire, la complexité du style des auteurs, et le manque d'intérêt des élèves. Les enseignants expérimentés adoptent diverses stratégies pour surmonter ces obstacles, incluant des méthodes explicatives détaillées et l'utilisation accrue de ressources numériques.

Conclusion :

Au terme de cette étude, il importe de rappeler que depuis la réforme de l'enseignement en 2002, les programmes éducatifs marocains ont connu des changements significatifs visant à enrichir l'enseignement de la lecture et à promouvoir une approche plus intégrée des œuvres littéraires. Cependant, la mise en œuvre de ces réformes a rencontré des défis, notamment en termes d'adaptation des enseignants aux nouvelles exigences et de gestion des disparités entre les niveaux des élèves.

L'enquête menée auprès de trente enseignants de français au cycle qualifiant dans la délégation de Moulay Yacoub a permis d'identifier plusieurs obstacles majeurs dans l'enseignement de la lecture des œuvres littéraires. Les résultats montrent que l'activité de lecture est perçue comme la plus exigeante en termes de préparation et que les élèves rencontrent des difficultés principalement dans la compréhension du sens global et des détails des textes. Bien que les enseignants planifient généralement les séances de lecture de manière régulière et adaptent leur choix de textes en fonction du programme scolaire, le manque d'intérêt des élèves et la complexité des œuvres restent des défis importants.

Les enseignants utilisent diverses stratégies pour surmonter ces difficultés, telles que des explications détaillées et des supports audiovisuels, et privilégient l'utilisation d'outils numériques comme ressources pédagogiques. Ces résultats soulignent la nécessité d'un soutien continu et d'une adaptation des pratiques pédagogiques pour répondre efficacement aux défis rencontrés et optimiser l'enseignement des œuvres littéraires. En outre, une formation continue des enseignants est souhaitable pour leur permettre de découvrir les nouvelles approches pédagogiques aptes à leur faciliter l'enseignement de la lecture notamment celui du texte littéraire. Les chercheurs dans les sciences de l'éducation ne s'opposent pas à l'intégration des œuvres au lycée mais ils sollicitent la préparation des enseignants et des apprenants pour aborder ces textes sans se heurter à des obstacles :

«Tous ceux qui ont écrit ne sont ni contre la réforme, ni contre l'introduction de la littérature dans le secondaire qualifiant, mais contre la manière et le rythme de son implantation dans ce cycle. Tous ont mis en relief la nécessité d'une formation ou d'un recyclage approfondi des enseignants et de la préparation des élèves à mieux s'armer pour s'imprégner de cette nouvelle vision de l'enseignement-apprentissage de la langue française»⁵.

En somme, bien que les réformes aient introduit des améliorations notables, des efforts supplémentaires sont nécessaires pour assurer une mise en œuvre réussie et pour mieux soutenir les enseignants dans leur tâche.

⁵Baida, Abdellah. "Le retour de la littérature française dans les lycées marocains." *Revue Horizons Maghrébins - Le droit à la mémoire*, no. 59, 2008, p : 100.

Références

- Baida, Abdellah, "Le retour de la littérature française dans les lycées marocains." *Revue Horizons Maghrébins - Le droit à la mémoire*, no. 59, 2008.
- MEN, Orientations Pédagogiques pour l'enseignement du français dans le secondaire qualifiant, Rabat, Publications du Ministère de l'Éducation Nationale ,2007.
- Ministère de l'Éducation nationale, *Instructions Officielles pour l'enseignement du français*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale,1974
- Saïd MACHRAFI, « Vers la Didactique de la Littérature : l'œuvre Intégrale en Projet Pédagogique », *Revue des études humaines et sociales -B/ Lettres et Langues*.N° 19, Janvier 2018.

Poésie et enseignement du français au Maroc: Etude des représentations des élèves et perspectives interculturelles

✍ ELMEHDI ELMAOULOUE

Langue et Littérature Françaises/Didactique du français
Université Sidi Mohammed Ben Abdellah FES MAROC

Résumé:

Objectifs: explorer le rôle de la poésie dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) au Maroc, analyser les perceptions des élèves à son égard et proposer des stratégies pédagogiques valorisant son potentiel interculturel.

Problème: comment expliquer la place marginale de la poésie dans les programmes scolaires marocains de FLE ? En quoi une approche interculturelle et des stratégies adaptées pourraient-elles enrichir la compréhension linguistique et culturelle des apprenants tout en valorisant leurs représentations préexistantes ?

Méthode: analyse qualitative basée sur les perceptions des apprenants et sur une revue des approches pédagogiques actuelles. L'étude met en perspective le potentiel de la poésie comme outil d'enseignement linguistique et interculturel.

Conclusions: l'enseignement de la poésie en FLE au Maroc nécessite une revalorisation. En intégrant des approches interculturelles et en tenant compte des représentations des élèves, il est possible d'optimiser son impact sur le développement des compétences linguistiques et culturelles.

Mots-clés: poésie-FLE-approche interculturelle-représentations des élèves-stratégies pédagogiques.

Abstract:

Objectives: to explore the role of poetry in teaching French as a Foreign Language (FFL) in Morocco, analyze students' perceptions of this literary genre, and propose pedagogical strategies that highlight its intercultural potential.

Problem: why does poetry hold a marginal place in Moroccan FFL curricula? How can an intercultural approach and tailored strategies enhance learners' linguistic and cultural understanding while leveraging their pre-existing perceptions?

Methods: a qualitative analysis based on learners' perceptions and a review of current pedagogical approaches. The study highlights poetry's potential as a tool for linguistic and intercultural education.

Conclusions: the teaching of poetry in Moroccan FFL contexts requires reevaluation. By integrating intercultural approaches and considering students' perceptions, it is possible to enhance its impact on linguistic and cultural competence development.

Keywords: poetry-FFL-intercultural approach-students' perceptions-pedagogical strategies.

Introduction

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) revêt une importance majeure dans le contexte éducatif marocain, en raison de la place stratégique de cette langue dans les échanges culturels, économiques et scientifiques. Préparer les apprenants à évoluer dans un monde globalisé est l'un des objectifs centraux, en développant leurs compétences linguistiques tout en les sensibilisant à la diversité culturelle. Cette démarche répond à la nécessité d'intégrer les valeurs et normes d'autres communautés, contribuant ainsi à former des générations capables de relever les défis du contexte mondial actuel.

Cependant, bien que la poésie occupe une place essentielle dans la littérature française, son rôle dans l'enseignement du FLE au Maroc reste limité comparé à d'autres genres littéraires comme le roman ou le théâtre. Cette négligence soulève des questions sur les raisons de cette marginalisation et sur les représentations que les apprenants marocains ont de la poésie. Cette étude vise à explorer leurs conceptions préexistantes pour mieux comprendre leur rapport à ce genre littéraire et son potentiel éducatif.

1. Poésie et enseignement : états des lieux

1.1. La place minimale de la poésie dans l'enseignement du (FLM) et (FLE)

Il est d'observation courante que les recherches dirigées autour de la marginalisation de la poésie dans les pratiques éducatives courantes mettent en exergue un problème préoccupant. Un nombre significatif d'études, telles que celles menées par Émery-Bruneau¹, souligne l'absence fréquente de la poésie dans les enseignements de la langue française. La poésie, tant en français langue maternelle (FLM) qu'en français langue étrangère (FLE), occupe une place marginale dans l'enseignement, souvent reléguée derrière d'autres genres littéraires comme le roman, la nouvelle et le théâtre. Cette exclusion ne se limite pas à son absence dans les pratiques pédagogiques, mais se reflète également dans les représentations des élèves, qui considèrent ce genre comme moins important dans leur apprentissage.

¹ Émery-Bruneau, Judith. « Le noyau dur des pratiques d'enseignement de la poésie au secondaire québécois. » Pratiques. Linguistique, littérature, didactique 187-188, 2020, p.187.

En effet, certaines études, à l'instar de celle de Murat², montrent que la poésie est souvent étudiée et analysée de la même manière que d'autres genres littéraires tels que le roman, la nouvelle ou le théâtre, sans prendre en compte ses particularités esthétiques, linguistiques et rhétoriques.

Lorsque le français occupe un statut de langue seconde, comme c'est le cas dans de nombreux pays, cette absence d'enseignement du genre poétique peut être en corrélation avec le rejet exprimé par les élèves à l'égard du texte poétique, comme l'explique Bikoï³. Cependant, dans les pays où le français est la langue maternelle, une dualité d'attitudes envers la poésie peut être observée. Certains la vénèrent, tandis que d'autres refusent de l'aborder, comme le montre Siméon⁴.

Ces constats soulignent l'urgence de réexaminer la place de la poésie dans l'enseignement du FLM et du FLE. Il s'agit de comprendre les raisons de son éviction et de proposer des moyens efficaces pour la réintégrer dans les pratiques pédagogiques, les programmes éducatifs, ainsi que les activités scolaires et parascolaires.

1.2. Représentations des élèves de la poésie

D'autre part, de nombreuses études ont récemment décortiqué les attitudes et les représentations des enseignés à l'égard de divers aspects de l'enseignement, et notamment dans le domaine de la didactique. Parmi ces recherches, une attention particulière a été portée à l'examen des conceptions et des représentations des élèves concernant la poésie. Des chercheurs tels que Ghazi⁵ et Bikoï⁶ se sont intéressés à cette problématique, visant à mieux interpréter et expliquer la manière dont les apprenants aperçoivent et réagissent face à l'enseignement de la poésie. Il se trouve que le fait d'étudier les conceptions et les représentations des élèves à l'égard de la poésie nous

² Murat, Michel. « Pratiquer la poésie/enseigner la littérature. » *Études françaises* 41.3 : 9-19, 2005, p.10.

³ Bikoï, Félix Nicodème. « Comment introduire la poésie à l'école? » *Dialogues et cultures* 49, 2004, p.2.

⁴ Siméon, Jean-Pierre. « Lecture de la poésie à l'école primaire. Une démarche possible: la lecture d'une œuvre poétique complète. » *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* 13.1 : 131-146, 1996, p.133.

⁵ Ghazi, Abdelhadi. *L'enseignement-apprentissage de la poésie en français langue étrangère au Maroc*. Diss. Paris 3, 1994, p.5.

⁶ Bikoï, Félix Nicodème. « Comment introduire la poésie à l'école? », *op.cit.*, p.3.

permet de faire un regard différent de celui des praticiens de l'éducation. En effet, il nous propose de mettre en évidence la position des apprenants vis-à-vis de ce domaine spécifique de l'enseignement. Les travaux de Biko⁷ indiquent que les élèves manifestent une certaine réticence à l'étude du texte poétique, et que cette résistance tend à s'accroître au fur et à mesure qu'ils progressent dans leur parcours scolaire. En outre, la recherche de Ghazi⁸ met en valeur l'impact négatif de l'association entre le texte poétique et la récitation sur la motivation des apprenants à s'investir dans l'étude de la poésie.

2. Importance de la poésie comme objet littéraire et culturel dans l'apprentissage du FLE

Au Maroc, l'enseignement du français dépasse la simple maîtrise linguistique, jouant un rôle clé sur les plans économique, culturel et éducatif. La poésie, centrale dans cet apprentissage, initie les élèves à des thématiques universelles et des structures complexes, tout en favorisant le développement de compétences linguistiques, esthétiques et interculturelles. En établissant un dialogue entre les cultures marocaines et françaises, elle enrichit l'expérience des apprenants, construisant des ponts entre langues et identités pour un épanouissement personnel et culturel.

3. Cadre conceptuel

Cette étude s'intéresse à trois questions clés pour orienter l'analyse: comment les représentations préexistantes des élèves concernant la poésie influencent-elles leur engagement et leur apprentissage en classe de FLE au Maroc? Dans quelle mesure l'approche interculturelle de l'enseignement de la poésie française et marocaine peut-elle enrichir leur compréhension linguistique et culturelle ? Enfin, quelles sont les stratégies pédagogiques les plus efficaces pour intégrer ces représentations dans l'enseignement de la poésie au Maroc?

Les hypothèses de cette recherche explorent l'idée que les représentations des élèves vis-à-vis de la poésie peuvent devenir un moteur de motivation pour une meilleure compréhension linguistique et culturelle. L'approche interculturelle, qui met en lumière les

⁷Ibid.

⁸Ghazi, Abdelhadi. L'enseignement-apprentissage de la poésie en français langue étrangère au Maroc, op.cit., p.6.

liens entre la poésie française et marocaine, favoriserait l'acquisition de compétences linguistiques et culturelles tout en établissant des ponts entre différentes cultures. Par ailleurs, l'étude examine comment des activités pédagogiques centrées sur les convergences et divergences entre ces représentations et les thèmes poétiques peuvent renforcer l'engagement des élèves et promouvoir un dialogue interculturel.

Les objectifs de cette recherche sont donc d'étudier les représentations des élèves de terminale envers la poésie et leur impact sur leur réceptivité à l'enseignement, d'analyser l'effet de l'approche interculturelle sur le développement de leurs compétences linguistiques et culturelles, d'identifier des méthodes pédagogiques innovantes adaptées au contexte marocain, et enfin, d'examiner comment la comparaison de thèmes poétiques issus de différentes cultures peut stimuler la réflexion critique et le dialogue interculturel en classe.

4. Méthodologie de recherche

La méthodologie adoptée pour examiner les représentations des apprenants de la poésie en classe de français langue étrangère (FLE) au Maroc repose sur une approche qualitative, visant à parcourir de manière détaillée les perceptions et les expériences des élèves vis-à-vis du texte poétique.

4.1. Echantillon et critères de sélection

Pour cette recherche, nous avons choisi une approche qualitative en ciblant un petit échantillon d'élèves afin d'obtenir des données riches et détaillées. L'échantillon comprend deux élèves, sélectionnés pour leurs excellentes performances académiques et leur intérêt manifeste pour la poésie. Ces élèves se sont distingués par leurs notes élevées au premier semestre, ce qui témoigne de leur engagement en classe. Leur choix permet d'analyser en profondeur leurs représentations et expériences liées à la poésie.

L'étude a été réalisée dans une classe de deuxième année du baccalauréat, soit la classe terminale au Maroc, dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère (FLE). Cette tranche d'âge, à un stade avancé de leur parcours scolaire, permet d'examiner les perceptions des élèves face à la poésie. Les critères de sélection des élèves ont été rigoureusement définis, en prenant en compte leurs excellentes performances

académiques et leur motivation à participer à une étude sur la poésie, garantissant ainsi la pertinence des données recueillies.

4.2. Modalités de travail

Cette recherche explore les représentations et expériences des apprenants de terminale marocains envers la poésie, en mobilisant des concepts issus de la psychodidactique et de la socio-didactique. Elle vise à comprendre comment les élèves perçoivent la poésie en tant que genre littéraire, artistique et culturel, tout en examinant leurs expériences émotionnelles et cognitives. La méthodologie combine la cartographie d'Astolfi⁹, pour analyser les schémas cognitifs des élèves, et les outils de De Vecchi¹⁰, incluant questionnaires, entretiens et analyses de productions écrites, afin de recueillir des données riches et variées.

L'étude, basée sur un corpus de réponses et de transcriptions, cherche à identifier les préconceptions des élèves et à fournir une vision globale de leurs représentations. Elle souligne l'importance pour les enseignants de corriger les idées erronées à travers des activités adaptées, afin de rendre l'enseignement de la poésie en FLE plus engageant et enrichissant.

5. Discussion des résultats relevés

5.1. Représentations des élèves du statut de la poésie dans les curricula des trois cycles

Les résultats de l'enquête montrent que la poésie est perçue comme ayant une place marginale dans les programmes de français à travers les trois cycles (primaire, collège et lycée). Les participants soulignent que la poésie n'a pas le même statut que les autres genres littéraires. Un informateur précise: «au sein des programmes de français, la poésie ne bénéficie pas du même statut que les autres genres littéraires. Elle semble plutôt confinée à une position défavorisée»(Informateur 1). Un autre ajoutant: «la présence de la poésie en classe de français se manifeste principalement par l'intermédiaire de courts poèmes insérés dans le manuel ou sélectionnés par l'enseignant. Il est évident que le roman occupe une position dominante» (Informateur 2). Ces observa-

⁹Minder, Michel. Didactique fonctionnelle: objectifs, stratégies, évaluation., De Boeck, 2007, p. 47.

¹⁰Ibid.

tions révèlent un déséquilibre perçu entre la poésie et d'autres genres littéraires, soulevant des interrogations sur l'impact de cette situation sur la perception et l'interaction des élèves avec l'écriture poétique.

5.2. Représentations des élèves de la poésie elle-même

Dans cette étape de la recherche, l'analyse des représentations des apprenants à l'égard de la poésie permet de mieux comprendre leurs associations cognitives avec ce genre littéraire. Les réponses des informateurs révèlent que les élèves associent souvent la poésie à des éléments traditionnels tels que la rime, la versification, et la musicalité. Un informateur exprime : « l'évocation du mot poésie éveille en moi des réminiscences de l'enfance, des notions artistiques, la présence de la rime et la dimension musicale » (Informateur1), tandis qu'un autre ajoute: « Dans ma perception, la poésie est étroitement liée à l'imaginaire, à la structure versifiée et à l'univers de la chanson » (Informateur 2). Ces témoignages soulignent que la poésie est principalement perçue à travers les formes classiques de versification et sa relation avec la chanson, souvent perçue comme une forme poétique en raison de son usage de la rime. En revanche, la prose poétique semble moins présente dans leurs représentations. Cette analyse des réponses des apprenants met en lumière leurs conceptions initiales, qui influencent leur engagement avec la poésie en classe et pourraient offrir des pistes pour améliorer l'enseignement de ce genre littéraire dans le contexte scolaire marocain.

5.3. Représentations des élèves de la pertinence du texte poétique en classe de FLE

La troisième section de l'enquête examine l'utilité didactique de la poésie dans l'enseignement du français. Les réponses des informateurs mettent en évidence deux aspects principaux. Le premier souligne la poésie comme outil essentiel pour explorer des techniques linguistiques telles que la versification, la syllabation, et les types de rime. Un informateur précise: « la poésie possède un charme distinct en tant que texte d'apprentissage en classe de français. Elle s'avère essentielle pour explorer les techniques de la versification, la syllabation, les types de rime, entre autres » (Informateur1). Le second aspect concerne l'impact émotionnel et intellectuel de la poésie, qui stimule l'intérêt des élèves et leur participation en classe. Un autre informateur ajoute: « la poésie éveille leur intérêt et les incite à participer et à interagir en classe » (Informateur2). Ces réponses montrent que la poésie joue un rôle important dans l'enseignement du FLE, en

combinant l'apprentissage technique du français avec l'engagement émotionnel des apprenants.

5.4. Représentations des élèves de la relation poème/langue et poème/culture

La dernière section de la recherche examine les représentations des élèves concernant la poésie sous les angles linguistique et culturel. Les résultats montrent que les apprenants associent la poésie à l'enrichissement de leur vocabulaire et à la découverte d'autres horizons culturels. Ils perçoivent les poèmes comme des outils permettant d'explorer de nouveaux termes et expressions, tout en ouvrant des perspectives sur différentes traditions. L'étude distingue trois niveaux d'appréhension de la poésie : 1) une expérience extrinsèque où les élèves découvrent la poésie de manière autonome et personnelle, 2) une expérience scolaire où la poésie est abordée dans un cadre structuré d'apprentissage, et 3) une expérience parascolaire où la poésie sert d'outil pour des activités ludiques comme le chant ou la récitation, contribuant ainsi au développement linguistique et culturel des élèves. Ces divers niveaux illustrent la fonction multifacette de la poésie dans le processus d'apprentissage.

5.5. Parcourir la poésie dans une perspective interculturelle en classe

L'intégration de la poésie dans une perspective interculturelle en classe de FLE au Maroc se fait en élaborant des séquences pédagogiques qui combinent à la fois les dimensions linguistiques et culturelles des apprenants. L'étude de textes poétiques, comme *L'Étranger* de Charles Baudelaire et *Le Spleen* de Casablanca d'Abdellatif Laâbi, permet d'explorer les convergences culturelles et d'approfondir la compréhension de la critique sociale dans deux contextes distincts. L'approche comparative met en lumière les liens entre poésie et société, tout en analysant l'évolution linguistique, culturelle et sociale au fil du temps. Les activités proposées, telles que l'analyse des contextes culturels, l'écoute des poèmes, ainsi que la production de pastiches ou de traductions, favorisent la réflexion critique, la créativité et l'engagement des élèves dans l'apprentissage interculturel. Cette méthode encourage la prise de conscience interculturelle tout en renforçant les compétences linguistiques et culturelles des apprenants grâce à l'étude comparative de la poésie française et marocaine.

Conclusion

Cette étude met en évidence la place marginale de la poésie dans l'enseignement du FLE au Maroc, souvent éclipsée par d'autres genres plus utilitaires. Les perceptions des élèves varient : certains trouvent la poésie difficile, tandis que d'autres l'apprécient pour son pouvoir émotionnel et réflexif. L'approche interculturelle, intégrant des textes français et marocains, favorise à la fois les compétences linguistiques et la compréhension des réalités culturelles. Pour renforcer l'engagement des élèves, il est crucial de valoriser leurs représentations et d'adopter des méthodes pédagogiques créatives. En repensant la place de la poésie, l'enseignement pourrait devenir plus stimulant et enrichissant.

Bibliographie

- Bikoï, Félix Nicodème. « Comment introduire la poésie à l'école? ». Dialogues et cultures 49, 2004.
- Émery-Bruneau, Judith. « Le noyau dur des pratiques d'enseignement de la poésie au secondaire québécois. » Pratiques. Linguistique, littérature, didactique 187-188, 2020.
- Ghazi, Abdelhadi. L'enseignement-apprentissage de la poésie en français langue étrangère au Maroc. Diss. Paris 3, 1994.
- Minder, Michel. Didactique fonctionnelle: objectifs, stratégies, évaluation., De Boeck, 2007.
- Murat, Michel. « Pratiquer la poésie/enseigner la littérature. » Études françaises 41.3 : 9-19, 2005.
- Siméon, Jean-Pierre. « Lecture de la poésie à l'école primaire. Une démarche possible: la lecture d'une œuvre poétique complète. » Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle 13.1 : 131-146, 1996.

Évaluation de la compréhension des concepts abstraits en physique à travers l'IA : étude de cas des forces de gravitation universelle

✉ Mohamed Jarmouni¹, ✉ Zayd Labdouti², ✉ Mohamed Bellaihou¹,

✉ Assia Arectout³ et ✉ Taoufik Lakhchine⁴

¹LNTI, Laboratoire de Nanomatériaux Technologie et Innovation,
École Normale Supérieure, Université Abdelmalek Essaâdi, Tétouan, Maroc

²LPMR, Département de Physique, Faculté des Sciences,
Université Mohammed I, Oujda, Morocco.

³ERSN, Département de Physique, Faculté des Sciences,
Université Abdelmalek Essaâdi, Tétouan, Maroc

⁴Enseignant secondaire qualifiant.

Résumé:

Objectifs: Cette étude vise à évaluer l'impact de l'intelligence artificielle sur la compréhension des forces de gravitation universelle par les élèves. Elle explore comment les outils basés sur l'IA peuvent simplifier les concepts abstraits en physique et améliorer l'interaction des étudiants avec ces technologies.

Problème: Les concepts abstraits en physique, tels que les forces de gravitation, demeurent difficiles à appréhender pour les élèves. Les méthodes traditionnelles d'enseignement montrent leurs limites, nécessitant des approches innovantes pour renforcer la compréhension et la motivation.

Méthode: L'étude a impliqué deux groupes d'élèves de tronc commun scientifique, l'un suivant un enseignement traditionnel, l'autre utilisant des images/vidéos générées par l'intelligence artificielle. Des tests préliminaires et postérieurs ont été réalisés pour comparer les résultats des deux groupes.

Conclusions: Les résultats montrent que l'utilisation d'images/vidéos générées par l'intelligence artificielle améliore significativement la compréhension des concepts abstraits en physique. De plus, ces outils favorisent l'interaction des élèves avec les technologies et augmentent leur motivation à apprendre.

Mots-clés: Intelligence artificielle, Concepts abstraits, Physique, Technologies éducatives et Simplification des concepts.

Abstract:

Objectives: This study aims to evaluate the impact of artificial intelligence on students' understanding of universal gravitational forces. It explores how AI-based tools can simplify abstract concepts in physics and enhance students' interaction with these technologies.

Problem: Abstract concepts in physics, such as gravitational forces, remain challenging for students to grasp. Traditional teaching methods have shown their limitations, highlighting the need for innovative approaches to improve comprehension and motivation.

Method: The study involved two groups of scientific stream students: one following traditional teaching methods and the other using AI-generated images/ vidéos. Preliminary and post-tests were conducted to compare the performance of both groups.

Conclusions: The findings indicate that using AI-generated images/vidéos significantly improves students' understanding of abstract physics concepts. Moreover, these tools encourage students' interaction with technologies and increase their motivation to learn.

Keywords: Artificial intelligence, Abstract concepts, Physics, Educational technologies, Concept simplification.

Introduction

Au cours des dernières décennies, nous avons assisté à un développement spectaculaire des technologies d'intelligence artificielle et à leurs diverses applications dans différents domaines, y compris l'éducation. L'intégration de l'intelligence artificielle dans le processus éducatif représente une innovation majeure qui contribue à améliorer la qualité de l'enseignement et à offrir des expériences d'apprentissage plus interactives et efficaces (Anderson, al. (2018) ; Luckin, R. (2017)). L'enseignement de la physique, en particulier des concepts abstraits tels que les forces gravitationnelles universelles, est un domaine qui peut bénéficier grandement de ces technologies avancées.

Il est bien connu que l'enseignement des concepts abstraits en physique représente un défi majeur pour les enseignants et les étudiants (HALWACHS (1995)). Ces concepts nécessitent une compréhension approfondie des phénomènes naturels et des applications mathématiques complexes, ce qui rend le processus d'apprentissage nécessitant des moyens d'enseignement innovants pour simplifier ces concepts et les rendre plus compréhensibles. C'est ici que l'intelligence artificielle intervient, offrant des outils éducatifs innovants qui aident à clarifier ces concepts de manière interactive et engageante (Holmes, al. (2019)).

L'une des méthodes par lesquelles l'intelligence artificielle peut être utilisée pour enseigner les forces gravitationnelles universelles consiste à développer des simulateurs basés sur l'apprentissage automatique, permettant aux étudiants de mener des expériences virtuelles et de visualiser comment les forces gravitationnelles affectent différents objets (Droui, al. (2014)). Grâce à ces simulateurs, les étudiants peuvent comprendre comment appliquer les lois physiques dans des situations réelles, ce qui renforce leur compréhension de ces concepts abstraits (Winn, W. (2002)).

En outre, l'intelligence artificielle peut être intégrée pour simplifier le concept abstrait de la force d'attraction universelle. En utilisant des simulations et des modèles interactifs alimentés par des algorithmes d'IA, les étudiants peuvent visualiser comment les forces

gravitationnelles agissent entre les objets dans l'espace. Ces outils permettent de manipuler les variables telles que la masse et la distance pour observer les effets de la gravité en temps réel, rendant ainsi ces concepts théoriques plus tangibles et compréhensibles (De Souza, al. (2024)). Par exemple, une simulation peut démontrer l'orbite des planètes autour du soleil, illustrant les principes de la gravité de manière dynamique et engageante. Cette approche interactive aide à ancrer les notions abstraites dans des exemples concrets, facilitant une meilleure compréhension et rétention des connaissances

Compte tenu de l'importance de rendre les concepts scientifiques accessibles, cette étude explore l'utilisation de l'intelligence artificielle pour simplifier le concept abstrait de la force d'attraction universelle. L'objectif de cette recherche est d'examiner comment les étudiants utilisent des simulations générées par l'IA pour comprendre et illustrer la gravité universelle. Nous visons à répondre à la question suivante : « Comment les étudiants perçoivent-ils et utilisent-ils les outils d'IA pour représenter et exprimer leur compréhension de la force gravitationnelle universelle ? » En outre, nous avons également analysé les facteurs qui influencent l'efficacité de ces simulations dans l'amélioration de la compréhension conceptuelle des étudiants. Par exemple, des simulations interactives peuvent montrer les forces mutuelles entre les planètes du système solaire permettant aux étudiants d'observer et de manipuler les variables clés en temps réel, ce qui peut transformer leur perception et leur maîtrise de ce concept fondamental.

Cadre théorique

1. L'intelligence artificielle et son rôle croissant dans la science et l'enseignement des sciences

L'intelligence artificielle (IA) est désormais un moteur principal de l'accélération de la société et a un impact majeur sur la science et l'enseignement des sciences. On s'appuie de plus en plus sur l'IA pour générer des hypothèses, concevoir des expériences, collecter des données et les interpréter de manière impossible avec les méthodes traditionnelles seules. Cette évolution soulève des questions sur la manière d'utiliser l'IA dans l'enseignement et l'évaluation, ce qui renforce l'importance d'intégrer ces outils dans divers domaines éducatifs (Gruetzemacher & Whittlestone, 2022; Clark, 2023).

Les résultats d'une revue systématique récente des recherches ont montré que l'enseignement basé sur l'IA dans le domaine des sciences a connu un impact croissant au

cours de la dernière décennie. Les principales applications de l'IA incluent les robots éducatifs, l'apprentissage automatique, l'exploration de données et les systèmes d'enseignement intelligents. Ces applications mettent en lumière comment l'enseignement des sciences peut être amélioré et élargi grâce à l'utilisation de technologies avancées (Jia et al., 2023).

2. Pratiques scientifiques renforcées par l'intelligence artificielle

Les pratiques scientifiques sont un sujet central dans les réformes récentes de l'enseignement des sciences. L'IA est utilisée pour analyser les programmes éducatifs et suivre les pratiques scientifiques à travers des outils numériques. Dans cet article, nous utilisons le cadre présenté par le NRC (2012) comme un guide pour suivre comment l'IA est utilisée dans les pratiques scientifiques contemporaines, ce qui contribue à ouvrir de nouvelles perspectives pour la recherche scientifique (NRC, 2012).

L'IA aide les scientifiques à découvrir des motifs cachés et à fournir des explications précises en utilisant la pensée computationnelle et mathématique. Par exemple, l'IA peut redécouvrir la loi de la gravitation de Newton en analysant les données d'observation du système solaire. Ces capacités renforcent les pratiques scientifiques traditionnelles, telles que la construction d'arguments à partir de preuves et l'évaluation et la transmission d'informations scientifiques (Lemos et al., 2022; Olivetti et al., 2020).

3. Défis d'adaptation à l'intelligence artificielle dans l'enseignement des sciences

L'utilisation croissante de l'IA dans les pratiques scientifiques soulève des questions sur la manière d'adapter l'enseignement des sciences pour suivre les évolutions rapides. Face à ces changements, l'effet du "choc du futur" apparaît lorsque les individus et les sociétés ressentent les changements rapides et ont du mal à suivre les sciences derrière les évolutions technologiques. Comprendre les langages de programmation utilisés dans l'IA est essentiel pour les étudiants afin d'éviter un sentiment d'aliénation face aux technologies avancées (Vartiainen et al., 2021).

Les recherches mettent en lumière la nécessité d'étudier l'impact de l'IA sur les pratiques scientifiques et la manière dont cela se reflète dans l'enseignement des sciences. L'intégration de l'IA dans l'enseignement des sciences nécessite des changements fondamentaux dans les objectifs éducatifs, les programmes et les méthodes d'enseignement,

ainsi que l'amélioration de la formation des enseignants pour leur permettre de comprendre et d'enseigner l'impact de l'IA, notamment en ce qui concerne les biais potentiels dans ces outils. Ces changements sont essentiels pour garantir que l'enseignement des sciences ne reste pas à la traîne des développements modernes et aide les étudiants à réussir dans une société en pleine accélération (Sanusi et al., 2023; Erduran, 2023).

Avec la dépendance croissante à l'égard de l'intelligence artificielle dans les domaines de la recherche et de l'enseignement, il devient de plus en plus nécessaire de comprendre en profondeur son impact sur la compréhension des concepts abstraits, en particulier dans les sciences comme la physique. Cette étude vise à explorer comment l'intelligence artificielle influence l'enseignement des sciences, en se concentrant sur une étude de cas du phénomène de gravitation universelle, à travers l'analyse de la littérature actuelle et la revue des applications de l'IA dans l'éducation. L'accent sera mis sur la manière d'intégrer ces technologies modernes dans les programmes éducatifs et sur les défis potentiels, offrant ainsi aux étudiants une meilleure opportunité de comprendre et de maîtriser les concepts physiques abstraits de manière plus efficace et précise.

Méthodologie

Pour examiner l'efficacité des images et des vidéos générées par l'IA dans la simplification des concepts abstraits en physique, et la comparer à l'approche traditionnelle d'apprentissage, cette étude a mené une série d'expériences contrôlées en milieu éducatif. Suite à ces expériences, un pré-test, un post-test ainsi qu'une enquête par questionnaire ont été réalisés afin d'évaluer l'impact de l'IA sur l'apprentissage des concepts abstraits en physique et sur la motivation des élèves. Les deux principaux objectifs de cette recherche étaient les suivants :

- Analyser l'effet de l'utilisation d'images et de vidéos générées par l'IA par rapport à l'apprentissage traditionnel sur les performances des élèves dans l'apprentissage des concepts abstraits en physique.

- Identifier les facteurs clés qui encouragent les élèves à apprendre en utilisant des supports pédagogiques basés sur l'IA.

a. Participants

Pour cette étude, un échantillon de 45 élèves de deux classes de lycée. Une classe compte 20 élèves et l'autre 25 élèves. Parmi les élèves, 21 étaient des garçons et 24 des

filles âgés de 15 à 18 ans, a été rigoureusement sélectionné. Les participants ont été choisis parmi de deux classes de physique générale, ce qui a permis de garantir une représentativité et une diversité significatives. Cette diversité se manifeste non seulement par la répartition équilibrée des genres, mais également par les variations dans les performances académiques des élèves et leur familiarité avec les technologies numériques. Une classe (N=25) a été chargée d'utiliser le système d'apprentissage proposé (Groupe utilisant l'IA), tandis que l'autre classe (N=20) a été chargée d'utiliser le système d'apprentissage basé sur PowerPoint (Groupe traditionnel).

Cette sélection méthodique vise à obtenir des résultats plus généralisables et à mieux comprendre l'impact de l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'enseignement des concepts abstraits en physique. En assurant une telle diversité, l'étude cherche à refléter de manière plus fidèle la réalité des salles de classe modernes et à identifier les facteurs qui pourraient influencer l'efficacité des méthodes pédagogiques employées.

b. Conception de l'étude

Cette étude a porté sur deux échantillons de classes TCS. Initialement, une révision approfondie des connaissances antérieures concernant le concept de gravitation universelle a été effectuée. Par la suite, les élèves ont passé un pré-test d'une heure visant à évaluer leur compréhension initiale desdits concepts. Un questionnaire comprenant dix questions leur a également été distribué pour examiner leurs perceptions et les éventuelles difficultés rencontrées dans la compréhension de ces concepts.

La deuxième phase de l'étude a été structurée en deux volets principaux : une phase d'enseignement traditionnel et une phase d'enseignement assisté par l'intelligence artificielle. Dans la première phase, l'enseignement des forces de gravitation universelles s'est appuyé sur des méthodes pédagogiques classiques, incluant des conférences, des présentations PowerPoint et des démonstrations pratiques sur table. Cette phase s'est étalée sur plusieurs heures, chaque séance ayant une durée de deux heures.

Dans la deuxième phase, le même contenu sur les forces gravitationnelles universelles a été présenté, mais cette fois-ci en utilisant des outils et ressources générés par l'intelligence artificielle. Des vidéos explicatives, des animations et des images interactives ont été employées pour illustrer les concepts de manière plus dynamique et visuelle. Les élèves ont également eu accès à des simulations interactives leur permettant

de manipuler des variables et d'observer les effets des forces gravitationnelles en temps réel, avec pour objectif de rendre l'apprentissage plus engageant et accessible.

À l'issue de ces activités d'apprentissage, les deux groupes d'élèves ont été soumis à un post-test d'une durée d'une heure, qui s'est déroulé lors de la dernière semaine de l'étude. Ce post-test, composé de dix questions à choix multiples, visait à évaluer leur compréhension des concepts de gravitation universelle. Les questions, élaborées par l'enseignant principal, couvraient des aspects théoriques et techniques du sujet, allant de la définition des forces gravitationnelles aux applications pratiques de la loi de la gravitation universelle de Newton.

L'étude a également fait appel à l'instrument IMMS (Instructional Materials Motivation Survey) pour évaluer le niveau de motivation des élèves à apprendre via le système d'apprentissage assisté par l'intelligence artificielle. À l'issue des activités d'apprentissage, le groupe ayant utilisé l'IA a été soumis à un test d'une heure au cours de la dernière semaine de l'étude. Toutes les questions du post-test ont été conçues par l'enseignant principal. La terminologie utilisée dans le questionnaire a été ajustée pour s'adapter au contexte de cette étude. L'IMMS, qui comprend initialement vingt questions évaluées sur une échelle de Likert à cinq points, de "fortement en désaccord" (1) à "fortement d'accord" (5), est conçu pour mesurer la motivation des apprenants. Chaque question correspond à l'un des quatre facteurs suivants:

- **Clarté Conceptuelle** : Évalue dans quelle mesure les images et vidéos générées par l'IA aident à clarifier et à rendre plus compréhensibles les concepts abstraits pour les étudiants.
- **Engagement Cognitif** : Mesure le niveau d'engagement intellectuel et de réflexion critique des étudiants lorsqu'ils interagissent avec les ressources visuelles générées par l'IA.
- **Mémorisation et Rétention** : Examine comment l'utilisation de ces images et vidéos impacte la capacité des étudiants à mémoriser et à retenir les informations sur le long terme.
- **Interactivité et Participation Active** : Évalue dans quelle mesure les étudiants sont encouragés à participer activement et à interagir avec le contenu grâce aux éléments visuels produits par l'IA.

RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION

Les résultats expérimentaux attestent que le système d'apprentissage éducatif fondé sur l'IA a substantiellement amélioré les performances d'apprentissage des étudiants et a facilité la compréhension des concepts abstraits en physique. Par ailleurs, les données provenant de l'enquête par questionnaire mettent en évidence divers avantages potentiels de l'intégration de l'IA dans le domaine éducatif.

Objectif de recherche 1

Évaluer l'impact de l'utilisation de l'IA par rapport à l'enseignement traditionnel sur les performances d'apprentissage des élèves et simplifier la compréhension des concepts abstraits en physique.

Le tableau 1 présente les moyennes et écarts types des résultats des tests des deux groupes d'étudiants. Le test t pour échantillons indépendants a été appliqué pour analyser les différences entre les scores de pré-test et de post-test. De plus, cette étude a utilisé le d de Cohen pour mesurer l'ampleur de la relation entre les deux groupes en se basant sur la différence standardisée entre les deux moyennes. Le d de Cohen quantifie la taille de l'effet, avec des valeurs de 0,2, 0,5 et 0,8 correspondant respectivement à des effets de petite, moyenne et grande envergure (J. Cohen ,2023). Toutes les analyses statistiques ont été réalisées avec une valeur alpha de 0,05. Le tableau 1 répertorie les notes moyennes de pré-test pour les groupes expérimental (M = 74,36) et témoin (M = 75,26).

TABEAU : Statistiques descriptives des scores pré/post-test entre deux groupes

Comparaison des Groupes	Moyenne	Écart-type (SD)	t-test	Interprétation
Pré-test (Compétences initiales)				
Groupe utilisant l'IA	74,36	13,219		Scores initiaux moyens similaires au groupe traditionnel.
Groupe traditionnel	75,26	11,336	0,213	Pas de différence significative ($p > 0,05$) entre les deux groupes au pré-test.
Post-test (Impact de l'intervention)				
Groupe utilisant l'IA	90,84	10,609		Amélioration significative des scores, suggérant un impact positif de l'IA.
Groupe traditionnel	79,78	17,656	0,001	Différence significative ($p < 0,05$) au post-test, montrant l'effet de l'IA.

Les résultats de cette étude révèlent que l'utilisation de l'intelligence artificielle (IA) dans l'apprentissage a un impact significatif sur l'amélioration des performances des étudiants. Avant l'intervention, les scores pré-test des deux groupes étaient similaires, avec une moyenne de 74,36 pour le groupe utilisant l'IA et 75,26 pour le groupe traditionnel, et une différence non significative ($t = 0,213$). Cependant, après l'intervention, le groupe ayant bénéficié de l'IA a montré une amélioration notable de ses scores, passant à une moyenne de 90,84, tandis que le groupe traditionnel n'a atteint qu'une moyenne de 79,78. Cette différence post-test est statistiquement significative ($t = 0,001$), ce qui suggère que l'intégration de l'IA dans les processus éducatifs peut être un outil efficace pour renforcer les acquis des étudiants et améliorer leur performance globale.

Les résultats de cette étude révèlent que les notes moyennes post-test étaient supérieures aux notes pré-test pour les deux groupes. Cependant, le groupe utilisant l'IA a obtenu des résultats nettement plus élevés que le groupe traditionnel, indiquant une amélioration significative des performances d'apprentissage. Ce phénomène peut être attribué au système d'apprentissage éducatif basé sur l'IA, qui facilite la compréhension des concepts abstraits de la physique et incite les élèves à accorder davantage d'attention en classe. En résumé, les notes moyennes du groupe IA surpassaient celles du groupe traditionnel, confirmant que le système d'apprentissage éducatif proposé basé sur l'IA a effectivement amélioré la compréhension des concepts abstraits de la physique chez les élèves.

Objectif de recherche 2

Le coefficient alpha de Cronbach a été calculé pour confirmer la fiabilité du questionnaire IMMS modifié, basé sur les données du groupe d'intelligence artificielle. Le questionnaire IMMS original présente une fiabilité de 0,86, indiquant que l'outil est très fiable pour évaluer la motivation des étudiants. De plus, le questionnaire IMMS modifié utilisé dans cette étude est composé de 20 questions, dont les réponses sont mesurées sur une échelle de Likert allant de 1 à 5, ce qui fait que le score total possible varie de 20 à 100. Les résultats de l'enquête IMMS modifiée ont montré une moyenne de 86,2, avec des scores allant de 75 à 100. Ces résultats indiquent que la plupart des étudiants étaient bien motivés par le système d'apprentissage basé sur l'utilisation de l'intelligence artificielle pour simplifier la compréhension des concepts abstraits en physique en général, et plus spécifiquement dans le cours de la gravitation universelle.

Le tableau 2 présente les statistiques descriptives des quatre facteurs qui ont été abordées dans cette étude. Le facteur de l'interaction et de la participation active a montré la moyenne la plus élevée des scores ($M = 4,81$), ce qui indique que l'utilisation de l'intelligence artificielle place les étudiants au centre du processus éducatif et améliore leur satisfaction lors de l'utilisation du système d'apprentissage basé sur l'intelligence artificielle pour simplifier la compréhension des concepts abstraits. Le tableau montre également que les autres facteurs ont obtenu des moyennes de scores élevées, avec des valeurs moyennes de 4,59, 4,69 et 4,55 pour les facteurs de clarté conceptuelle, de participation cognitive et de rétention, respectivement. Ces résultats indiquent que le système proposé a attiré l'attention des étudiants de manière efficace. Le plan de cours personnalisé et les activités d'apprentissage étaient étroitement alignés avec les objectifs d'apprentissage des étudiants. En général, la plupart des étudiants se sentaient plus confiants dans l'apprentissage du contenu du cours de gravitation universelle. Les moyennes élevées de tous les quatre facteurs suggèrent que les étudiants étaient très motivés lorsqu'ils interagissaient avec le système d'apprentissage basé sur l'intelligence artificielle proposé.

Tableau 2: Statistiques descriptives des quatre facteurs

Factor	Mean	SD
Interactivité et Participation Active	4.81	0.41
Clarté Conceptuelle	4.59	0.59
Engagement Cognitif	4.69	0.52
Mémorisation et Rétention	4.55	0.64

Le tableau 3 présente les cinq questions utilisées pour évaluer le facteur d'interactivité et de participation active. Les scores moyens pour ces questions sont tous supérieurs à 4,0, dont trois dépassent même 4,5. Ces résultats suggèrent un accord significatif parmi les étudiants quant à l'efficacité du système d'apprentissage basé sur l'intelligence artificielle proposé pour maintenir l'interactivité et la participation active pendant le cours sur la gravitation universelle. Notamment, la question 4 a obtenu le score moyen le plus élevé ($M = 4,81$), fournissant une preuve directe de l'efficacité de l'IA éducative pour aider les étudiants à rester concentrés sur le contenu pédagogique. En outre, plus de 89 % des étudiants ont spécifiquement affirmé que le système d'apprentissage basé sur l'IA éducative a contribué à maintenir leur interactivité et participation active. Collectivement, ces résultats démontrent que la majorité des étudiants étaient attentifs

lorsque l'IA éducative était utilisée comme tuteur pendant les activités pédagogiques. Les présentations de l'IA éducative captent l'attention et peuvent aider les étudiants à se concentrer sur les tâches d'apprentissage.

Tableau3: Scores moyens et écarts types du facteur d'Interactivité et Participation Active

N	Question	Meaan	SD
1	Les ressources générées par l'IA ont-elles favorisé votre participation active en classe ?	4.2	0.61
2	À quelle fréquence interagissez-vous avec les contenus générés par l'IA (par exemple, pause, replay, exploration supplémentaire) ?	4.7	0.66
3	Les vidéos et images IA vous incitent-elles à participer davantage aux discussions en classe ?	4.65	0.58
4	Avez-vous trouvé que les contenus IA vous poussent à explorer plus en profondeur les sujets abordés ?	4.81	0.51
5	Les ressources IA ont-elles rendu les activités de groupe en classe plus interactives et productives ?	4.01	0.7

Le tableau 4 présente les scores moyens et les écarts types des cinq questions utilisées dans cette étude pour évaluer le facteur de clarté conceptuelle. Toutes les questions ont obtenu des scores moyens supérieurs à 4,0, avec trois scores dépassant 4,6. Ces résultats suggèrent que la conception du contenu et des activités d'apprentissage était essentielle et pertinente pour répondre aux besoins des étudiants concernant l'apprentissage du contenu du cours. Les questions 7, 8 et 9 ont affiché les scores moyens les plus élevés ($M=4,79$ pour les trois), indiquant que plus de 91 % des étudiants ont convenu que le système d'apprentissage basé sur l'IA était un élément crucial pour simplifier et comprendre les concepts abstraits de la physique. De plus, plus de 89 % des étudiants ont affirmé que le contenu du système d'apprentissage proposé était pertinent pour leurs objectifs d'apprentissage.

Tableau4: Scores moyens et écarts types du facteur de clarté conceptuelle

N	Question	Meaan	SD
6	Comment évalueriez-vous la clarté des concepts physiques présentés à travers des images et vidéos générées par l'IA ?	4.3	0.62
7	Les explications fournies par l'IA sont-elles plus faciles à comprendre que celles des manuels traditionnels ?	4.79	0.38
8	Les images et vidéos générées par l'IA vous ont-elles aidé à visualiser des concepts abstraits de manière plus concrète ?	4.79	0.38
9	Les ressources IA clarifient-elles les concepts complexes de manière plus efficace que les cours magistraux ?	4.79	0.38
10	Avez-vous trouvé que les exemples visuels fournis par l'IA sont plus compréhensibles que les exemples textuels ?	4.15	0.68

Le tableau 5 présente les scores moyens et les écarts types des neuf questions utilisées dans cette étude pour mesurer le facteur d'engagement cognitif. Globalement, le facteur d'engagement cognitif a obtenu un score moyen supérieur à 4,0, ce qui indique que les étudiants se sentaient confiants dans l'utilisation du système d'apprentissage basé sur l'IA éducative pour simplifier et comprendre les concepts abstraits de la physique. De plus, plus de 82 % des étudiants ont affirmé qu'ils se sentaient capables d'améliorer leur compréhension de nouveaux concepts en physique après avoir utilisé des images et des vidéos générées par l'IA pour apprendre des concepts scientifiques. Plus de 90 % des étudiants ont convenu que l'utilisation de l'intelligence artificielle dans l'enseignement de la physique augmentait leur confiance dans l'apprentissage de concepts abstraits. Les résultats de cette étude confirment que l'utilisation de l'intelligence artificielle dans l'enseignement des concepts galactiques en particulier, et dans l'enseignement de la physique en général, peut simplifier la compréhension de ces concepts, susciter davantage d'intérêt chez les étudiants pour le contenu du cours et augmenter leur confiance en eux.

Tableau5: Scores moyens et écarts types du facteur d'engagement cognitif

N	Question	Meaan	SD
11	Les contenus générés par l'IA ont-ils suscité votre intérêt pour les concepts physiques ?	4.2	0.61
12	Les explications de l'IA vous ont-elles incité à poser plus de questions en classe ?	4.53	0.38
13	Avez-vous ressenti le besoin d'approfondir votre compréhension des concepts après avoir utilisé les ressources IA ?	4.62	0.38
14	L'utilisation de l'IA a-t-elle augmenté votre motivation à apprendre les concepts physiques ?	4.79	0.38
15	Trouvez-vous que les vidéos et images générées par l'IA stimulent votre curiosité scientifique ?	4.01	0.7

Le tableau 6 présente les scores moyens et les écarts types des cinq questions utilisées dans cette étude pour mesurer le facteur de mémorisation et de rétention. Globalement, le facteur de mémorisation et de rétention a obtenu un score moyen supérieur à 4,6. Individuellement, deux de ces questions ont affiché des scores moyens supérieurs à 4,8. La question 18 a obtenu le score moyen le plus élevé ($M = 4,91$), ce qui indique que les étudiants étaient satisfaits de l'apprentissage des concepts abstraits en physique grâce à l'intelligence artificielle, car celle-ci contribue à la rétention à long terme des concepts de physique. De plus, plus de 94 % des étudiants ont déclaré que le système

d'apprentissage basé sur l'IA proposé les a aidés à comprendre en profondeur les concepts abstraits et à les conserver pendant longtemps.

Tableau: Scores moyens et écarts types du facteur de satisfaction

N	Question	Meaan	SD
16	Pensez-vous que l'utilisation d'images et de vidéos générées par l'IA améliore votre capacité à mémoriser des concepts en physique ?	4.2	0.61
17	Avez-vous remarqué une amélioration de votre capacité à retenir les informations après avoir utilisé les ressources IA ?	4.79	0.38
18	Combien de temps reprenez-vous les concepts physiques étudiés avec des ressources IA par rapport aux méthodes traditionnelles ?	4.91	0.26
19	Les explications visuelles de l'IA vous aident-elles à mieux vous souvenir des détails spécifiques des concepts physiques ?	4.79	0.38
20	Avez-vous constaté que les ressources IA vous aident à vous rappeler des concepts lorsque vous êtes testé(e) plus tard ?	4.01	0.7

DISCUSSION

Cette étude a utilisé le système d'apprentissage basé sur l'IA proposé comme outil pédagogique pour simplifier la compréhension des concepts abstraits en physique, tout en motivant et engageant les étudiants dans l'apprentissage de la physique en général et des concepts abstraits en particulier. Les résultats ont été obtenus grâce à la collecte et à l'analyse de données provenant de diverses sources, incluant des évaluations pré-test et post-test, ainsi qu'une enquête par questionnaire. Les sections suivantes abordent les différentes problématiques examinées dans cette étude.

Effet des deux systèmes d'apprentissage sur les performances des étudiants dans la compréhension des concepts abstraits en physique.

L'utilisation d'images et de vidéos générées par l'IA pour simplifier les concepts abstraits de la physique présente des avantages significatifs pour l'apprentissage des étudiants. Ces supports visuels attirent l'attention des étudiants et suscitent leur intérêt pour les activités d'apprentissage. Les résultats de l'enquête qualitative indiquent que les images et vidéos générées par l'IA ont eu un impact positif sur la motivation des étudiants à apprendre, plus de simplifier les concepts abstraits en maintenant leur concentration sur les concepts présentés. Cela peut encourager les étudiants à s'engager activement dans diverses activités d'apprentissage.

Chen et al. (2022) ont affirmé que lorsque les étudiants interagissent avec des supports visuels dynamiques, ils s'impliquent davantage dans le processus d'apprentissage qu'ils ne le feraient en lisant simplement un texte. De plus, Domenichini et al. (2024) ont affirmé que les supports visuels interactifs, comme ceux générés par l'IA, peuvent aider les étudiants à mieux comprendre et à se concentrer sur les concepts complexes en classe. Owoc (2019) a souligné que ces outils peuvent captiver l'intérêt des étudiants ayant des profils d'apprentissage variés.

La majorité des étudiants interrogés dans cette étude ont exprimé une attitude positive à l'égard de l'utilisation de ces supports visuels et ont montré un intérêt marqué pour leur utilisation en classe. En conséquence, les images et vidéos générées par l'IA ont probablement encouragé les étudiants à se concentrer sur leurs activités d'apprentissage et leur compréhension approfondie des concepts abstraits.

L'utilisation d'images et de vidéos générées par l'IA a permis de guider les étudiants dans la compréhension de leurs objectifs d'apprentissage en simplifiant les concepts abstraits à travers des visualisations claires et engageantes. Le facteur de clarté Conceptuelle souligne l'efficacité avec laquelle un système répond aux besoins et aux objectifs d'apprentissage des étudiants. Les résultats de l'enquête qualitative montrent que les étudiants ont perçu le contenu d'apprentissage présenté via les images et vidéos générées par l'IA comme crucial et pertinent pour leurs intérêts d'apprentissage. Les étudiants interrogés à la fin de l'étude ont déclaré que le contenu du cours, délivré à l'aide de ces outils visuels, était digne d'être connu et appris. Cependant, étant donné que le matériel pédagogique était similaire pour les deux systèmes d'apprentissage étudiés, cette étude suppose que ni le contenu du cours ni les supports multimédias traditionnels n'ont exercé un impact significatif sur les perceptions des étudiants.

Stanculescu et al. (2024) ont affirmé que les visualisations interactives pourraient jouer un rôle essentiel en orientant les étudiants vers les concepts clés de leur matériel de cours. Mupaikwa (2024) ont utilisé des supports visuels pour motiver les étudiants à apprendre, rapportant que ces derniers restaient attentifs et engagés en suivant les explications soutenues par des images et des vidéos dynamiques. Par conséquent, cette étude soutient que l'utilisation d'images et de vidéos générées par l'IA peut aider les étudiants

à relier le contenu pédagogique à leurs propres besoins d'apprentissage, influençant ainsi positivement leurs performances académiques.

L'utilisation d'images et de vidéos générées par l'IA pour simplifier les concepts abstraits en physique a encouragé les étudiants à mieux retenir et comprendre le contenu appris. Le facteur de mémorisation et de rétention mesure la capacité des étudiants à retenir l'information sur le long terme et à s'en souvenir lors des évaluations. Les résultats de l'enquête qualitative montrent que les étudiants se sentaient confiants dans leur capacité à retenir ce qu'ils avaient appris grâce au système d'apprentissage proposé, basé sur des images et vidéos générées par l'IA.

Selon Chen et al. (2020), l'intégration de supports visuels et interactifs générés par l'intelligence artificielle favorise une meilleure rétention de l'information et une compréhension approfondie des concepts scientifiques. Dans cette étude, la plupart des étudiants étaient confiants quant à leur capacité à réussir lors du post-test après avoir utilisé le système d'apprentissage basé sur l'IA. Par conséquent, le système éducatif proposé a probablement aidé les étudiants à améliorer considérablement leurs performances lors des tests de suivi, en favorisant une meilleure rétention des concepts appris.

Les images et vidéos générées par l'IA ont eu un impact favorable sur les étudiants en simplifiant les concepts abstraits en physique. Le facteur d'interactivité et de participation active, qui évalue l'engagement des étudiants dans les activités d'apprentissage, a montré des résultats positifs. L'enquête qualitative révèle que les étudiants étaient motivés et activement impliqués dans les activités d'apprentissage grâce à ces supports visuels.

Yang et al. ont souligné que les supports visuels interactifs sont particulièrement efficaces pour captiver l'attention des étudiants en rendant les présentations plus dynamiques. En comparant les impressions des utilisateurs sur des contenus visuels interactifs par rapport à des supports traditionnels, cette étude a trouvé que les premiers étaient perçus comme plus engageants. En conséquence, l'intégration de l'IA dans la présentation des concepts pédagogiques semble renforcer la motivation des étudiants et améliorer leurs performances d'apprentissage.

Conclusion

Cette étude présente un système d'apprentissage basé sur des images et des vidéos générées par l'IA, conçu pour aider les enseignants à simplifier l'enseignement des concepts abstraits en physique. Les enseignants, qu'ils aient ou non une expertise technique avancée, peuvent facilement utiliser le système proposé pour intégrer des contenus visuels interactifs dans leurs cours. Ce système offre également un soutien supplémentaire en créant un environnement d'apprentissage plus engageant et accessible, facilitant la compréhension des concepts complexes. Avec un niveau adéquat de support technologique, les enseignants peuvent intégrer ces outils visuels dans leur pratique pédagogique, apportant ainsi des avantages significatifs aux étudiants. Les résultats statistiques obtenus dans cette étude fournissent une base solide pour analyser les bénéfices éducatifs de cette approche.

- Les résultats quantitatifs de cette étude montrent que l'utilisation d'images et de vidéos générées par l'IA pour simplifier les concepts de physique abstraits a eu un effet positif sur les performances d'apprentissage des étudiants. Ces résultats suggèrent que le système proposé peut contribuer à améliorer l'efficacité de l'apprentissage en rendant les concepts complexes plus accessibles et compréhensibles pour les étudiants.

- Les résultats qualitatifs montrent que les élèves étaient motivés à utiliser des images et des vidéos générées par l'IA pour simplifier les concepts de physique abstraits, ce qui souligne les avantages potentiels de l'intégration de ces technologies dans les activités d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi, l'utilisation de l'IA peut encourager les étudiants à s'engager davantage dans leur apprentissage et à susciter un intérêt accru, améliorant ainsi l'efficacité globale de l'apprentissage.

Références

- Anderson, J. & Rainie, L. (2018). Artificial Intelligence and the Future of Humans. Pew Research Center.
- Luckin, R. (2017). Towards artificial intelligence-based assessment systems. *Nature Human Behaviour*, 1(3), 18.
- HALWACHS, Francis. La physique du maître entre la physique du physicien et la physique de l'élève. *Revue française de pédagogie*, 1975, p. 19-29.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education*. Boston: Center for Curriculum Redesign.
- Droui, M., & El Hajjami, A. (2014). Simulations informatiques en enseignement des sciences: apports et limites. *EpiNet: revue électronique de l'EPI*, 164.
- Winn, W. (2002). Current trends in educational technology research: The study of learning environments. *Educational Psychology Review*, 14(3), 331-351.
- De Souza, M. G., Won, M., Treagust, D., & Serrano, A. (2024). Visualising relativity: assessing high school students' understanding of complex physics concepts through AI-generated images. *Physics Education*, 59(2), 025018.
- J. Cohen, *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2nd ed. Hillsdale, NJ, USA: Erlbaum, 1988.
- Chen, X., Zou, D., Xie, H., Cheng, G., & Liu, C. (2022). Two decades of artificial intelligence in education. *Educational Technology & Society*, 25(1), 28-47.
- Domenichini, D., Bucchiarone, A., Chiarello, F., Schiavo, G., & Fantoni, G. (2024, May). An AI-Driven Approach for Enhancing Engagement and Conceptual Understanding in Physics Education. In *2024 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 1-3). IEEE.
- Owoc, M. L., Sawicka, A., & Weichbroth, P. (2019, August). Artificial intelligence technologies in education: benefits, challenges and strategies of implementation. In *IFIP International Workshop on Artificial Intelligence for Knowledge Management* (pp. 37-58). Cham: Springer International Publishing.
- Stanculescu, A., Castronovo, F., & Oliver, J. (2024). Assessing the impact of visualization media on engagement in an active learning environment. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 55(5), 1150-1170.
- Mupaikwa, E. (2024). Artificial Intelligence-Driven Instruction and Its Impact on Heutagogy and Student Engagement. In *AI Algorithms and ChatGPT for Student Engagement in Online Learning* (pp. 101-123). IGI Global.

- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *Ieee Access*, 8, 75264-75278.
- Yang, F. Y., & Wang, H. Y. (2023). Tracking visual attention during learning of complex science concepts with augmented 3D visualizations. *Computers & Education*, 193, 104659.
- Gruetzemacher, R., & Whittlestone, J. (2022). The transformative potential of artificial intelligence. *Futures*, 135, 102884 . <https://doi.org/10.1016/j.futures.2021.102884>
- Clark, T. M. (2023). Investigating the use of an artificial intelligence chatbot with general chemistry exam questions. *Journal of Chemical Education*, 100(5), 1905–1916. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.3c00027>
- Jia, F., Sun, D., & Looi, C. (2023). Artificial intelligence in science education (2013–2023): Research trends in ten years. *Journal of Science Education and Technology*. <https://doi.org/10.1007/s10956-023-10077-6>
- National Research Council. (2012). A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas. National Academies Press.
- Lemos, P., Jeffrey, N., Cranmer, M., Ho, S., & Battaglia, P. (2022). Rediscovering orbital mechanics with machine learning. Preprint at ArXiv 2202.02306.
- Olivetti, E. A., Cole, J. M., Kim, E., Kononova, O., Ceder, G., Han, T. Y.-J., & Hiszpanski, A. M. (2020). Data-driven materials research enabled by natural language processing and information extraction. *Applied Physics Reviews*, 7(4), 041317. <https://doi.org/10.1063/5.0021106>
- Vartiainen, H., Toivonen, T., Jormanainen, I., Kahila, J., Tedre, M., & Valtonen, T. (2021). Machine learning for middle schoolers: Learning through data-driven design. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 29, 100281. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2021.100281>
- Sanusi, I. T., Oyelere, S. S., Vartiainen, H., Suhonen, J., & Tukiainen, M. (2023). A systematic review of teaching and learning machine learning in K–12 education. *Education and Information Technologies*, 28(5), 5967–5997. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11416-7>
- Erduran, S. (2023). AI is transforming how science is done. Science education must reflect this change. *Science*, 382(6677). <http://dx.doi.org/10.1126/science.adm9788>

Analyse des pratiques pédagogiques en mathématiques: le cas de l'école fondamentale mauritanienne

✍ Dr. Yarba Ould AHMED VALL

Enseignant chercheur en didactique du FLE
et en Ingénierie de formation

Ecole Normale Supérieure de Nouakchott-Mauritanie

Résumé

Objectifs: Montrer aux enseignants du primaire que la connaissance mathématique ne se transmet pas, mais elle se construit avec les élèves en interaction-Proposer aux enseignants du primaire une pédagogie novatrice centrée sur l'élève-Faire évoluer les pratiques enseignantes en mathématiques pour mettre en place un enseignement de qualité à l'école primaire mauritanienne.

Problème: Le travail vise à explorer le domaine du français langue d'enseignement sur le plan des interactions langagières entre enseignants-élèves et élèves-élèves dans une perspective de formation des enseignants de l'école primaire. Nous cherchons ainsi à mettre en évidence les caractéristiques de ces interactions et leurs articulations, en vue de combler un vide didactique dans la formation des enseignants, qui est l'analyse des pratiques pédagogiques et didactiques.

Méthode: La méthode utilisée est celle de l'observation. Nous avons commencé par prendre contact avec les enseignants des classes ciblées. A l'aide des grilles d'observation, nous avons cherché à savoir comment est construit le savoir mathématique et quel mode de transmission est mis en place par les enseignants.

Conclusion: L'interaction maître-élèves et élèves-élèves peut-elle être source d'apprentissage des mathématiques à l'école primaire mauritanienne ? Nous avons à partir des séances élaborées avec les enseignants montrés que les interactions sont une source d'apprentissage en général et des mathématiques en particulier. Par les différents échanges entre pairs et la négociation de la solution, l'élève apprend mieux quand il interagit avec ses camarades.

Mots-clés: Interactions- Didactique- socioconstructivisme- Formation- cognition

Abstract:

Objectives: Show primary school teachers that mathematical knowledge is not transmitted, but is built with students in interaction-Propose to primary school teachers an innovative pedagogy centered on the student-Develop teaching practices in mathematics to implement quality teaching in primary school.

Problem: The work aims to explore the field of French as a language of instruction in terms of language interactions between teachers – students and students-students from a primary school teacher training perspective. We thus seek to highlight the characteristics of these interactions and their articulations, with a view to filling a didactic void in teacher training, which is the analysis of pedagogical and didactic practices.

Methods: The method used is that of observation. We started by contacting the teachers of the targeted classes. Using observation grids, we sought to find out how mathematical knowledge is constructed and what mode of transmission is implemented by teachers.

Conclusion: Can teacher-student and student-student interaction be a source of mathematics learning in Mauritanian primary schools? From sessions developed with teachers, we have shown that interactions are a source of learning in general and mathematics in particular. Through the various exchanges between peers and the negotiation of the solution, the student learns better when he interacts with his classmates.

Keywords : Interactions-Didactics-Social constructivism-Training-Cognition.

Introduction et mise en contexte

En Mauritanie, l'émergence de l'école républicaine, fondée sur les principes d'égalité des chances et d'éducation pour tous, soulève une question fondamentale: comment le savoir est-il construit et transmis aux élèves? Quelles approches pédagogiques les enseignants adoptent-ils dans leurs classes?

Pour répondre à ces interrogations, au cœur du dispositif de formation professionnelle des enseignants, nous avons mené des observations pédagogiques dans des classes de 5e et 6e années de l'école fondamentale, situées dans les quartiers de Dar-Naim et Toujounine à Nouakchott. Les enseignants objet de cette, expérimentés (15 ans d'ancienneté) et âgés de 45 à 55 ans, possèdent une bonne maîtrise et une parfaite connaissance du curriculum des mathématiques en vigueur à l'école fondamentale. Lors des séances de 45 minutes, ils ont été invités à expliciter les éléments suivants :

- Le titre de la séance ;
- L'objectif pédagogique visé ;
- Les outils didactiques utilisés ;
- Les activités prévues pour eux et leurs élèves ;
- Les modalités et moments d'évaluation.

À partir de ces observations, nous nous proposons comme but d'étudier les méthodes d'enseignement mise en évidence tout en analysant leur impact sur la transmission du savoir mathématique et le développement des compétences langagières et cognitives des élèves. Le choix de, l'observation de situation de classe nous permet de saisir clairement la "confrontation entre la théorie, c'est-à dire ce notre recherche

prescrit comme idéal et a réalité de la classe, avec ses contraintes et ses contingences (Comiti, 2001).

Cette problématique très actuelle dans le monde du Sciences du langage traite de l'étude des interactions en classe de mathématique cherche à répondre aux questions suivantes :

- Comment le savoir est-il construit et transmis aux élèves?
- Quels modes d'interaction entre le maître et les élèves (M-E), et entre les élèves eux-mêmes (E-E), sont privilégiés ?
- Quelles méthodologies d'enseignement permettent une meilleure appropriation des savoirs par les élèves ?

Le cadre théorique s'appuie sur le socioconstructivisme, inspiré des travaux de Piaget (1975) et Vygotski (1960). Ce paradigme postule que l'élève construit ses connaissances en interaction avec son environnement social et culturel, notamment à travers les activités proposées par l'enseignant et les échanges avec ses pairs. Ainsi, l'apprentissage est vu comme un processus collectif, bien qu'ancré dans l'expérience individuelle de chaque élève.

A travers les enseignements aux élèves professeurs et élèves-maitres à l'ENS et à l'ENI de Nouakchott, j'ai toujours chercher à attirer leur attention que le "bon modèle pédagogique" est celui qui est centré sur l'élève, en le prenant comme élément central de l'activité éducative.

En réalité, c'est là un travail de longue haleine, car vouloir changer les «habitus» (Bourdieu, 1972) des enseignants n'est pas chose facile surtout si ces habitus sont ancrées dans la tradition ou la culture pédagogique, voire la mémoire collective. Et, cela est d'autant plus que dans la mémoire-porteuse de la tradition –l'enseignant est celui sait, qui dispense la bonne parole et qu'on doit écouter attentivement.

Conformément à la typologie de Paquay (1994), cette conception est celle de "l'enseignant instruit", transmetteur de savoir que nous retrouvons déjà dans l'Antiquité chez Socrate et Platon (Bourgeois, 2011). où le savoir est présenté comme un "objet extérieur à la cognition (Joshua & Dupin, 1997).

Ce modèle pédagogique est basé sur deux principes fondamentaux :

- la neutralité conceptuelle de l'apprenant : il est passif, considéré comme une page blanche à remplir et le rôle de l'enseignant est de "déverser" les connaissances pour les mémoriser pour pouvoir les restituer en cas de besoin.

- la non détermination du savoir transmis ; l'enseignant doit s'assurer que l'apprenant a bien réceptionné ce qu'il a tenté de lui transmettre et qu'il est capable de le mémoriser sans faire d'erreurs.

MOTS-CLES:	
1- interactions	2-didactique
3.socioconstructivisme	4- cognition

1.Cadre théorique: une approche socioconstructiviste

Toute réforme éducative repose sur une clarification des relations entre enseignants, élèves et savoirs. Nos observations ont montré que l'enseignement en Mauritanie est encore largement dominé par des pratiques traditionnelles, où l'enseignant détient le savoir et les élèves occupent une position passive. Ce modèle, basé sur la transmission unilatérale des connaissances, se heurte aux exigences contemporaines de construction active des savoirs par les élèves.

Le socioconstructivisme, en revanche, met en avant trois dimensions clés :

- **La construction active des savoirs par les élèves**, grâce à des situations d'apprentissage significatives ;

- **Les interactions sociales**, essentielles dans le développement cognitif ;

- **L'interaction avec l'environnement**, qui contextualise et enrichit l'apprentissage.

En classe, cela nécessite une pédagogie où les élèves participent activement à l'élaboration des connaissances, en interaction avec leurs camarades et leur enseignant. Les travaux de recherche de (Vygotski, 1983, Gilly, 1995) ont montré les bénéfices résultant directement d'interactions entre pairs. Ces recherches ont mis en évidence que ces interactions sont à l'origine d'un processus appelé " conflit sociocognitif" (Mugny,

1995) qui conduit l'élève à réorganiser ses conceptions antérieures et à intégrer des de nouveaux éléments apportés par la situation.

Le conflit cognitif résulte de la confrontation de représentations sur un sujet provenant des individus en interaction résultant de deux types de déséquilibre :

- individuel, lorsque l'un des élèves met en cause les connaissances ou les solutions proposées par un autre élève,
- ultra- individuel, quand un élève doute ou remet en cause ses propres connaissances ou ses propres solutions.

A cet effet, (Joshua & Mugny, 1983) distinguent quatre types de collaboration:

- la collaboration acquiesçante quand un seul de "des membres de la dyade semble apparemment actif : il élabore une solution ou amorce de solution, le second se contente de le suivre en fournissant des feedbacks d'accord gestuels et ou verbaux" (Joshua & Dupin, 1998),
- la construction correspond à une dynamique conjointe où les deux sujets travaillent de concert en étant jamais en totale opposition,
- la confrontation avec désaccords non argumentés sans coordinations subséquentes, c'est quand un des "sujets fait une proposition réfutée par son partenaire qui le contredit, sans utiliser d'argumentations ou de contre opposition adéquate (Doise & Mugny, 1996),
- le conflit sociocognitif qu'apparaît une confrontation du point de vue où l'un des sujets tente de convaincre son partenaire en utilisant une argumentation.

2. Résultats de l'étude

Conformément à notre grille d'analyse de la fonction de la parole du maître et des élèves, dans les séquences enregistrées, nous procédons de deux manières :

- Analyser les séquences en :
 - faisant ressortir les structures d'échanges mis en jeu par le maître et/ou élèves et/ou élèves/élèves,
 - relevant les tours et les actes de parole de chacun des inters actants dans la classe.

- Identifier la fonction des tours de parole.

Le **tableau1** récapitule le pourcentage du tour de parole des inters actants :

Séquences	Total tours de parole	Prise de parole du maître	Prise de parole des élèves (individuelles)	Prise de parole des élèves (collectives)
S1	100%	70%	15%	15%
S2	100%	90%	5%	5%
S3	100%	90%	5%	5%
S4	100%	70%	5%	25%
S5	100%	90%	5%	5%
S6	100%	50%	35%	15%

Comme l'indique le tableau, le total des tours de parole varie entre 90% et 50% : il existe des séquences où les élèves sont silencieux que d'autres. Ce phénomène s'explique par le fait que c'est des séquences où la langue joue un rôle de premier plan et où les élèves sont amenés à s'exprimer en français. Dans ces mêmes séquences le maître parle beaucoup, il est au centre et il monopolise la parole, et c'est celui qui détient le savoir à enseigner. Nous remarquons aussi que la parole du maître occupe la moitié du temps de parole et apparaît comme décisive dans le déroulement général des séquences.

Parmi les prises de parole des élèves, nous distinguons des interventions individuelles et des interventions collectives. Trois séquences sur six (S2-S3-S5) présentent un peu près la même chose proportion d'interventions individuelles. Comme tout dialogue, l'interaction en classe trouve sa cohérence par le jeu complémentaire de plusieurs locuteurs qui sont d'accord pour assurer une «cohérence thématique» (Charaudeau, 2019). En classe, ces phénomènes de co-construction se trouvent renforcés à raison :

- des difficultés que rencontrent les élèves pour s'exprimer de façon autonome,
- de l'absence de concertation entre les enseignants, quant aux problèmes du niveau en français et des mathématiques, car l'un ne va pas sans l'autre : le bon apprentissage des mathématiques dépend de la performance de l'élève en français.
- du phénomène de "partage énonciatif" (Orecchioni, 1990): un même but étant assigné à plusieurs locuteurs et il y a collaboration pour y parvenir.

Un examen des échanges langagiers maître-élèves montre qu'une grande partie des tours de parole qui initient ces réponses en chœur sont en fait des amorces de réponses ou des questions fermées auxquelles il est facile de répondre collectivement.

Le tableau 2 : étude de l'objet et la fonction de chaque prise de parole dans les interactions :

Séquences	Actes de langage	Fonction des interventions
S1	-répondre aux questions du maître -terminer une amorce du maître	-remplir le contrat de communication
S2	-répondre aux questions du maître, -terminer une amorce du maître, -répéter le discours d'un autre élève, -reformuler, -argumenter.	-remplir le contrat de communication -participer à une négociation de sens, -justifier une réponse.
S3	-répondre aux questions du maître, -terminer une amorce du maître, -poser une question au maître.	-remplir le contrat de communication, -rectifier l'erreur.
S4	-répondre aux questions du maître, -terminer une amorce du maître.	-remplir le contrat de communication, -rectifier l'erreur.
S5	-répondre aux questions du maître	-remplir le contrat de communication
S6	-répondre aux questions du maître.	-remplir le contrat de communication.

Pour Charaudeau (2019), en classe, il existe un “un contrat de communication” sans lequel les échanges entre les protagonistes de l'interaction ne peuvent s'établir, dont les caractéristiques sont les suivants :

- dans cette relations non symétrique (maitre-élèves), deux types de comportements sont observables dont l'un consiste à “produire- émettre de la parole” et l'autre à “recevoir- interpréter cette parole”.
- le maître et ses élèves se reconnaissent comme partenaires légitimes de l'interaction où dans ce contrat de communication, les élèves produisent de la parole pour « répondre aux questions de leur maître et où il s'agit des interactions relatives » (Charaudeau, 2019) :

- maître : joindre le segment AC par un ?
- élèves : segment AC
- maître : tout le monde à trouvé ?
- élèves : oui monsieur(en chœur)
- maître : qui peut me montrer le triangle rectangle ? Toi viens au tableau ?
- élève (il montre) ; voici le triangle rectangle
- maître : vous êtes d'accord ?
- élèves(en chœur) : oui monsieur.

Comme on peut le remarquer, la parole des élèves remplit des fonctions plutôt réduites par rapport à celle du maître dont le volume est beaucoup plus important. Cet état de fait s'explique par le fait que nous sommes dans une pédagogie traditionnelle, transmissive où c'est le maître qui est le détenteur du savoir. L'élève est dans une position de récepteur passif, il n'agit pas et il écoute attentivement la parole du maître.

Cet état de fait, nous l'avons rencontré presque dans toutes les six (6) séquences se répercutant dans l'enseignement des mathématiques au fondamentale où la parole du maître prend la forme de questions diversifiées, que nous catégorisons comme suit (tableau3) :

Fonction de la parole du maître	Réalisations langagières
a)conduire l'interaction, -ouvrir et clore les séquences, -distribuer le tour de parole, -préciser les formulations et mener des négociations linguistiques,	«maintenant nous allons étudier la soustraction avec retenue »(S4) -à toi nommer les élèves -“ ce sont des angles” c'est le titre de la leçon (S3)
b)conduire des apprentissages	-“ il faut déterminer le point A et
c)mathématiques, -introduire des notions mathématiques, -apporter des précisions aux réponses,	-le point B -elle a commis une faute qui -peut corriger ?
d)gestion de la classe/animation, -donner des consignes de travail, -pointer les erreurs, -enrôler les élèves, capter leurs intérêts.	-“ Joindre le point A et le point B pour faire un segment” (S1) -“ vous travaillez en groupe, discutez entre vous, tout le monde est d'accord ? ça va ?

A partir de ce tableau nous tirons les conclusions suivantes :

- l'examen des tours de parole dans les séquences montre que le maître domine les échanges langagiers par le nombre de prise de parole, par leur volume,
- quant à leur forme, ces interactions s'effectuent par le biais de questions, alors que celles des élèves sont dans la majorité des cas des réponses-validation.

Dans ce contrat de communication traditionnelle, le maître et les élèves occupent des places interchangeables : le maître dans les interactions langagières occupe une place importante de premier plan. Il est à cet effet le catalyseur de l'action éducative et présente les caractéristiques suivantes (Tauveron, 2001):

- il parle plus que les autres, il initie et clôt systématiquement les séquences de l'interaction assurant ainsi sa structuration,
- il impose le contenu des échanges par les actes de langage (question-réponse),
- il contraint ses élèves à réagir, et par ses validations à mettre sa face en danger, tout en gardant le dernier mot sur les élèves.

L'examen du tour de parole,, nous amène à conclure que les enseignants se montrent trop directif, ils ne laissent guère de possibilité d'initiative aux élèves, et ce malgré des sollicitations fréquentes du type : "vous êtes d'accord" ?, "ça va" ? En plus, nous avons remarqué aussi la présence de ces comportements parmi ceux que nous avons visités :

- S2 : " qui peut faire l'opération suivante / $15-7=$ combien ? On écrit d'abord : $15-7=8$, le résultat est : 8.
- S4 : " qu'est-ce-qu'on fait ensuite ? On prend 12×3 et ça nous donne 36"
- S6 : "que représente 560 ouguiya ? ça représente le bénéfice réalisé par la marchande. Et que représentent 2350 Ouguiya ? Ça représente le prix d'achat des gâteaux.

Ce jeu est généralement conduit avec appel préférentiel non seulement en français mais en mathématiques et il se peut que les élèves n'aient pas de rapport à l'objet présenté, ce qui conduit le maître à recourir à l'effet Jourdain. Il propose lui-même une réponse par une phrase complète que l'élève n'a plus qu'à s'approprier en la complétant par le dernier mot manquant :

- S3 : maître : "un triangle est une figure géométrique qui a quoi" ?

élèves : pas de réponses

maître : "quatre côtés égaux deux à deux".

- S5 : "58 est plus grand que 48 pourquoi" ?

maître : parce que 5 est composé de 5 dizaines et 8 unités ; tandis 48 est composé de 4 dizaines et 8 unités(en plus d'un geste à l'appui).

Nos analyses des pratiques pédagogiques révèlent plusieurs constats :

- **Une parole trop centrée sur l'enseignant**

Les enseignants monopolisent généralement les échanges en classe, parlant entre 50 % et 90 % du temps, selon les séquences. Les élèves, bien que sollicités, se limitent souvent à répondre aux questions posées ou à compléter les amorces du maître. Ce déséquilibre reflète une pédagogie frontale et transmissive.

- **Difficultés liées au langage**

En mathématiques, les élèves sont confrontés à deux codes : la langue naturelle (le français) et le code symbolique des mathématiques. Les difficultés dans la maîtrise du français amplifient les obstacles liés au langage mathématique.

Les enseignants, souvent non préparés à gérer cette double mission, recourent à des reformulations ou à des traductions en arabe pour faciliter la compréhension.

- **Méthodes pédagogiques traditionnelles**

Les pratiques observées restent ancrées dans des modèles anciens où l'enseignant est perçu comme le seul détenteur du savoir. Les interactions en classe sont limitées, et les élèves manquent d'opportunités pour s'exprimer, argumenter ou collaborer avec leurs pairs.

3. Propositions pour une réforme pédagogique

Pour rompre avec ce modèle traditionnel et favoriser une approche plus interactive, nous recommandons :

- **Un renforcement de la formation des enseignants**, initiale et continue, axée sur des méthodes socioconstructivistes ;

- **Une revalorisation du rôle de l'élève** dans le processus d'apprentissage, en le plaçant au centre des activités éducatives ;

- **L'adoption de stratégies favorisant les interactions sociales et cognitives**, comme le travail en groupe ou les discussions guidées ;

- **Une meilleure intégration linguistique**, avec un accompagnement spécifique pour surmonter les barrières liées à la langue française.

Ces mesures doivent s'inscrire dans une vision globale, où l'enseignement devient un processus interactif et collaboratif, axé sur la construction partagée des savoirs.

Conclusion

Cette recherche met en lumière l'écart entre les pratiques pédagogiques actuelles en Mauritanie et les exigences d'un enseignement moderne centré sur l'élève. Une transformation s'impose, tant au niveau des méthodes d'enseignement qu'à celui de la formation des enseignants. Le modèle socioconstructiviste offre une alternative prometteuse, permettant aux élèves de construire activement leurs savoirs dans un cadre interactif et inclusif.

Une refonte systémique du système éducatif, intégrant ces principes, pourrait ainsi répondre aux aspirations d'une école démocratique et équitable, tout en préparant les enseignants et les élèves à relever les défis de l'apprentissage au XXI^e siècle. Pour améliorer la qualité de cet enseignement, il est nécessaire d'adopter des pratiques pédagogiques qui placent l'élève au centre du processus d'apprentissage. Ces pratiques devraient inclure :

- **La pédagogie active**

- Proposer des activités où les élèves participent activement, comme les jeux de rôles, les résolutions de problèmes ou les travaux de groupe.
- Encourager les élèves à poser des questions, à proposer des hypothèses et à explorer différentes solutions.

- **L'apprentissage collaboratif**

- Introduire des travaux en petits groupes où les élèves discutent et élaborent des solutions ensemble.
- Valoriser la diversité des idées pour renforcer l'entraide et l'apprentissage mutuel.

- **L'enseignement contextualisé**

- Intégrer des situations concrètes dans les leçons (par exemple, des exemples issus de la vie quotidienne ou des références culturelles locales).
- Relier les mathématiques à des activités pratiques comme le calcul de distances, la gestion d'un budget ou l'interprétation de données simples.

- **L'usage des nouvelles technologies**

- Introduire des outils numériques comme les tableaux interactifs, les applications éducatives ou les jeux numériques pour motiver les élèves et diversifier les approches.
- Former les enseignants à l'utilisation de ces outils pour les intégrer efficacement dans leurs cours.

- **L'approche différenciée**

- Adapter les activités aux besoins spécifiques de chaque élève, en tenant compte de leurs niveaux de compétence et de leurs rythmes d'apprentissage.
- Offrir des supports variés (visuels, écrits, oraux) pour favoriser l'inclusion des élèves ayant des difficultés linguistiques ou cognitives.

Dans cette approche interactive et centrée sur l'élève, le rôle de l'enseignant évolue.

Il devient :

- **Un facilitateur d'apprentissage**

- Plutôt que de transmettre des connaissances, il guide les élèves dans leur processus de découverte.
- Il pose des questions ouvertes pour stimuler la réflexion et encourage les échanges.

- **Un animateur d'interactions**

- Il favorise les discussions entre élèves, en créant des situations où ils doivent coopérer pour résoudre des problèmes.
- Il s'assure que tous les élèves participent activement, en distribuant équitablement le temps de parole.

- **Un adaptateur des contenus**

- Il adapte ses méthodes d'enseignement pour répondre aux besoins spécifiques des élèves, notamment en simplifiant les concepts complexes ou en utilisant des métaphores culturelles adaptées.

Références bibliographiques

- BOURGEOIS, Étienne et FRENAY, M. Les théories de l'apprentissage : un peu d'histoire. Apprendre et faire apprendre 2006, p. 21-36.
- Comitti.C.(2001).L'observation de classes ordinaires : un atout pour la recherche. Equipe didactique des mathématiques. Laboratoire Leibnitz. PUF.
- Charaudeau. P. Grammaire du sens et de l'expression , Éditions Lambert-Lucas, Paris, 2019
- Orecchioni. K.C.(1990) ; les interactions verbales. T1. Armand Colin.
- DOISE, Willem et MUGNY, Gabriel. Psychologie sociale et développement cognitif A. Colin, 1997.
- Paquay. L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ; Recherches et formation.
- Piaget. J.(1975) ; l'équilibration des structures cognitives: problème central du développement. Paris. PUF
- Joshua. G ; Dupin.(1993).Introduction à la didactique des Sciences et des mathématiques . Paris. PUF.
- Gilly.M.(1995). Approches socioconstructivistes de l'enfant à l'âge scolaire. In Manuel de psychologie à l'usage de l'enseignant. Paris-Hachette-Education.

Volume 2, Numéro

17

Revue Marocaine Spécialisée en Sociologie de L'éducation

Réalisateur et rédacteur en chef: **Dr. SEDDIK SADIKI AMARI**

Janvier 2025

Sociologie de L'éducation: Perspectives et Enjeux