

دراسات تربوية

المدير المسؤول
الصادق الصادقي العماري

الطبعة الأولى
يونيو 2013
www.korasat.com

التمن: 28 درهما


مجلة باللغة العربية
الهاتف: 05 35 57 32 31

عنوان الكتاب: كراسات تربية

المؤلف: الصديق الصادقي العماري، وآخرون

إشراف وتقديم: الصديق الصادقي العماري

الإيداع القانوني: 2013MO1879

الترقيم الدولي: 2-363-32-9954-978

تصميم الغلاف: نورا إزم

الطبع: مطبعة بنلفقيه3 زنقة الحرية، الرشيدية

المملكة المغربية

الهاتف/الفاكس: 0535573231

الطبعة: يونيو 2013

كراسات تربوية

تأليف:

الصديق الصادقي العماري، وآخرون

إشراف وتقديم:

الصديق الصادقي العماري

ص	المحتويات
04	تقديمذ. الصديق الصادقي العماري.....
08	أي أفق تربوي وبيداغوجي لمغرب المستقبل؟
23	سيكولوجيا الانتباه: الانتباه الانتقائي وتجنيد الموارد الانتباهية
36	التربية على المواطنة وحقوق الانسان مشروع تكوين مواطن الغد
51	المنهاج التربوي المغربي وسؤال الثقافة العلمية: - الكتاب المدرسي نموذجا -
59	مجلس تدبير المؤسسة آلية للتأطير والتدبير التربوي والإداري
66	آية مدرسة لمغرب المستقبل؟
77	اللعب عند الأطفال: مقارنة سيكولوجية
84	دواعي اعتماد المقاربة بالكفايات كمدخل للإصلاح البيداغوجي
91	المقاربة بالكفايات ونظريات التعلم
100	القراءة الحرة بين الواقع والمأمول
112	التربية الإسلامية بين الهوية والفعل التربوي
125	ظاهرة الغش في الامتحان: الأسباب والنتائج

تقديم

عندما وضعت وزارة التربية الوطنية مخططا استعجاليا لتسريع تطبيق إصلاح منظومة التربية والتكوين ورصدت له إمكانيات مالية مهمة، كانت تستهدف-كما ذكرت الوزارة رسميا- النهوض بالتعليم في جميع أسلاكه عن طريق الاهتمام بالبنية التحتية للمدارس وبالموارد البشرية...ولذلك سعى المخطط الاستعجالي إلى وضع ثلاثة أورش نوعية: الورش الأول يروم تفعيل إلزامية التعليم العمومي لجميع الأطفال المغاربة إلى غاية استيفائهم الخامسة عشرة من العمر. الورش الثاني يهتم التعليم ما بعد الإلزامي ويهدف إلى منح فرص متساوية لكل الشباب المغاربة من أجل تحقيق نواتهم والتعبير عن قدراتهم سواء في التعليم الثانوي أو الجامعي أو في التكوين المهني. أما الورش الثالث فيهم منظومة التعليم ويهدف إلى إعادة الاعتبار لمهنة التدريس وتجديدها والرفع من كفايات التحكم...

ومع ذلك فشلت بلادنا في بناء تعليم عصري فعال. فما أسباب هذا

الفشل؟

لا يمكن تشخيص سبب بعينه أو مجموعة من الأسباب بجرة قلم، خصوصا عندما يتعلق الأمر بقطاع معقد، تتداخل فيه اعتبارات كثيرة كقطاع التربية والتعليم والتكوين، لكن يمكن ملامسة بعض الجوانب دون غيرها باعتبار الاجماع حول أهميتها. لذلك فإن تشخيص عوامل وأسباب فشل منظومتنا التربوية أهم- في الوقت الحالي- من المطالبة بإيجاد بدائل، كما يفعل أنصار بيداغوجيا الإدماج الذين يطالبون بوضع بديل لها وكأن الأستاذ المدرس توقف عن العمل بعد إلغائها وجلس ينتظر تقديم بديل يشتغل على ضوءه.

إذا عدنا إلى التقرير الذي قدمه المرحوم بلفقيه إلى الملك محمد السادس حول وضعية التعليم ببلادنا في 2008 سنجد التركيز على أمور تحققت لا تمس جوهر الإشكالية التعليمية ببلادنا من قبيل تعميم التعليم بنسبة وصلت إلى 94 بالمائة وتقليص فوارق التمدرس بين الوسطين الحضري والقروي وبين الذكور والإناث... لكن واقع الجودة وربط التعليم بسوق الشغل- وهو الأهم- مازال يعرف خلا لم تتمكن المنظومة من تداركه.

يمكن لإصلاح البنية التحتية للطرق المغربية أن يساهم إلى حد كبير في الحد من حوادث السير، لكن في مجال التربية والتعليم لا يكتسي إصلاح وترميم وحتى بناء مدارس جديدة طابعا حاسما في عملية الإصلاح، لأن الإصلاح المنشود يتحقق من داخل المنظومة التكوينية التعليمية بإصلاح البرامج والمناهج والتقويم... بشكل يستجيب لحاجيات المتعلمين بعيدا عن إعادة إنتاج نفس النمط بفعل العنف الرمزي وممارسة التعسف الثقافي والذي ينفر بعض التلاميذ من المدرسة ككل مما يدفعهم إلى مغادرتها.

فمن أسباب فشل الإصلاح التربوي الأخير، أنه رهن على البنية التحتية وعلى لغة الأرقام، وهمش ما يرتبط بالجودة والبرامج والمناهج وطرق التقويم، التي ترك أمرها لمن سماهم خبراء يقدمون حولها عروضاً وندوات، أشبه بتلك الندوات الثقافية التي يقدمها نقاد حول الشعر أو الرواية، وهم لم يقرؤوا إلا قصائد وروايات تعد على رؤوس الأصابع.

وهذا أمر طبيعي ومتوقع مادامنا قد أسندنا أمر إصلاح منظومتنا التربوية لأناس تقنوقراط من خارج الدار يتقنون الإحصاء ووضع الأرقام أكثر من إتقانهم لأسرار ومشاكل المهنة.

لقد تم اختزال إشكالية التعليم ببلادنا في مقاربات عديدة يلجأ إليها جميع الوزراء الذين أسندت إليهم حقيبة التعليم، فيتم اللجوء إلى أرقام وبيانات حول عدد التلاميذ المسجلين ونسب الناجحين...حتى أضحت الأكاديميات والنيابات تتنافس، ليس من أجل الجودة والمردودية التعليمية، وإنما من أجل الحصول على المراتب الأولى في أعداد الناجحين والحال أن الجميع يعرف السبل التي يمكن أن يسلكها مدير لرفع نسبة الناجحين في مدرسته.

إن المراهنة على لغة الأرقام التي تروم رصد الكم وإهمال لغة الكيف المتمثلة في جودة البرامج والمناهج وطرق التدريس والتقييم التربوي لن تقود منظومتنا التربوية سوى إلى مزيد من الاحباطات والفشل. لقد آن الأوان للالتفات إلى نظام التقييم الإشهادي ونوعية المعارف والمهارات والقيم التي تقدمها المدرسة المغربية للمتعلمين في ظل الميثاق الوطني، ولنستحضر-مثلا المشاكل التربوية التي أفرزها نظام الامتحانات في الثانوي التأهيلي (جهوي/وطني) ومعه نقطة المراقبة المستمرة.

أخي القارئ أختي القارئة أمام كل هذه الصعاب والمشاكل التي لازال نظام التربية والتكوين يتخبط فيها، وأمام الجهود التي يسعى الجميع إلى بذلها، من أجل رصد الاختلالات الكبرى التي تواجه الإصلاح التربوي المغربي، جاءت فكرة إحداث مجلة تعنى بقضايا التربية والتكوين وخاصة القضايا التي تستقطب جل الممارسين للفعل التعليمي والتعلمي والمتبعين

المهتمين. هذه المجلة التي قد يتساءل البعض حول الجديد الذي جاءت به، فالجديد ليس من حيث المواضيع وطبيعة المعلومات أو حتى نوع الإشكال، وإنما في كونها تتيح الفرصة للعديد من السادة الأساتذة وغيرهم من المديرين والموجهين والإداريين من أجل المشاركة بكل حرية، وهو ما ينعدم في المجالات الأخرى التي تنتقي الكتاب والمواضيع، ليس من حيث الجودة، أحياناً، وإنما بدافع الاحتكار والسيطرة على الساحة التربوية المغربية.

بالنسبة لنا أن يحاول الأستاذ الممارس، أو المدير، أو الموجه، أو رئيس مصلحة تربوية...، ترجمة ظاهرة تربوية يرى أنها في حاجة إلى جلب الانتباه والتفحص من قبل المهتمين والمفكرين، أحسن من أن نمرر مفاهيم وعلاقات بين المفاهيم منظومة في سياق منعم، قد تكون له أهميته لكن لن تصل إلى مكانة ذلك المناضل الذي يعايش الظواهر التربوية والملازمة للاجتماعية منها في تفاعل مستمر.

الصدى الصادق العمري

في 2013/05/25

أي أفق تربوي وبيداغوجي لمغرب المستقبل؟

د. الحسن اللحية

لابد من الإشارة إلى أن ما سمي (بالغاء) (بيداغوجيا) الإدماج كان أمرا ملتبسا لأن المذكرة الصادرة في الأمر تنص على توقيفها في السلك الثانوي الإعدادي، بينما تترك المجال مفتوحا أمام التأويل في السلك الابتدائي لاقتران الاشتغال بها بمجلس المؤسسة.

لقد كان و ما يزال السؤال مفتوحا حول تبنيتها أو إلغائها، وحول ماهيتها ما إذا كانت بيداغوجيا في ذاتها أم لا.

صحيح أنها خلقت حولها بلبله بين الراض لها و القابل بها و المتبني لها و المرید لشيوعها و المستفيد من إمكاناتها... إلخ؛ غير أن الأمر لم يبلغ درجة الحوار الفكري بشأنها، و لربما أنها أصبحت الحل الوحيد والتصور الأوحد بالنسبة للكثيرين من أشياعها و غير مشايعها فبدأ النقد كأنه جرما أو كفرا.

نشير إلى أننا حاورناها منذ 2006 و نشرنا بصدها مقالات كثيرة ، ثم واصلنا نقدنا لها في سنة 2008 و 2009 و 2011/2012. والخلاصات الكبرى التي استخلصناها كانت كثيرة. و لعلم القارئ، فإن التفكير التربوي في علوم التربية يتوقف عند تصور كبير يقول بأن التفكير في التربية يتقاسمه توجهان؛ واحد من بينهما يهتم بالتفكير في التربية مثل فلسفة التربية و سوسولوجيا التربية و السيكلوجيا من خلال الحقول المعروفة كالتعلم و النمو مهما كانت المدرسة السيكلوجية. و التوجه الثاني يهتم بالتفكير حول التربية و هنا نجد التقويم والاقتصاد التربوي والسياسات التربوية... إلخ.

والباحث في (بيداغوجيا) الإدماج سيجدها من الصنف الثاني لا الصنف الأول للأسباب الفكرية التالية:

أولاً: لا تنطلق (بيداغوجيا) الإدماج من أي أساس فلسفي أوسوسيولوجي أوسيكولوجي واضح رغم ادعائها بأنها تنتمي إلى السوسيوبنائية؛ ومعنى ذلك أن براديعمها الفكري سيظل اختباريا تجريبيا بالضرورة: عدة تقويمية تجرب في هذا البلد أو ذاك بنفس الطريقة.

ثانيا: التنميط و الشمولية، وهي خاصية تلازمها أينما حلت وارتحلت، فهي لا تقيم الفوارق بين البلدان والأطفال و الثقافات ؛ بل تنتج و تعيد عدتها وتصورها فوق دولتي حيثما كانت. إنها بيداغوجيا فوق دولية، فوق الأوطان وعابرة للبلدان لا تميز بين هذا وذاك من حيث آلية التقويم والتصنيف التقويمي. وذلك ما جعل المدرسين والمدرسات والمديرين والمديرات منشغلين بملء الجداول والمبيانات، أي تحولوا إلى مصانع للتقويم كما يقول البيداغوجي الفرنسي دوفتشي، بدل الانشغال بالبناء وتنمية الذات والبعد الإنساني والعلائقي و التواصل والقيمي.

ثالثا: إن هم (بيداغوجيا) الإدماج الوحيد و الأوحد هو التقويم، وهذا معناه أنها لا تمتلك سؤال التربية ولا سؤال البيداغوجيا. فهي لا تعي نفسها كتصور للتربية أو في التربية، و بالتالي لن تكون بيداغوجيا تعمل العلم في التربية، أي تستحضر السيكولوجيا (التعلم والنمو وتنمية الذكاء...) أو السوسيولوجيا (التنشئة الاجتماعية والفوارق وتكافؤ الفرص والأنظمة الثقافية... إلخ) أو الفلسفة (سؤال الإنسان والمصير والغاية والقيم... إلخ). فنزعتها التقويمية تغيب كل شيء من أجل تصنيف مسبق وضع قبل أن يلج الطفل إلى المدرسة.

رابعاً: تقدم بيداغوجيا الإدماج نفسها كإستراتيجية في محاربة الأمية الوظيفية، ومرة تقول بأنها إستراتيجية في تعلم الكتابة والقراءة والحساب، وهي بذلك تصنف نفسها بنفسها في خانة المشتغلين على التسرب الدراسي ومحاربة الأمية. و يتضح ذلك بكونها تضع نفسها كأداة في يد منظمات دولية تشتغل على محاربة الأمية الوظيفية. و قد عينت نفسها كبيداغوجيا للفقراء، كبيداغوجيا لدول لم تعمم التمدرس و لا تتوفر على نظام تربوي قائم.

خامساً: يجعلنا هذا التصور الأخير الذي عينت به نفسها إلى أنها تتلاءم و اقتصاد الهشاشة، هذا الاقتصاد الذي يقوم على l'insertion وليس l'intégration. ولعل هذين المفهومين هما لحة بيداغوجيا الإدماج.

سادساً: إن الانشغال بالهشاشة والكتابة والقراءة والحساب، والانشغال بالعدة التقويمية والتخطيط الشامل والأحادية والنمطية جعلها تغفل القيم والسؤال حول الإنسان؛ وذلك ما جعلها تتعري أمام وضعيات قيمية وثقافية وذهنية ومخيلية لأنها ببساطة تنزع نحو المهارة اليدوية والإنجازية القابلة للملاحظة، وبالتالي القابلة للتقويم، وهو ما جعلنا نصنفها ضمن السلوكية الواطسنية الجديدة. فالكائن الذي يتعلم هو في المغرب أو غيره من البلدان مطلوب منه أن يبلغ سلماً إنجازياً معيناً لتحكم عليه هي بالتعلم.

سابعاً: ما يلاحظ أن (بيداغوجيا) الإدماج لا تعبر اهتماماً بالنمو و لا بالذكاءات المتعددة و لا باستراتيجيات التعلم لدى الأطفال و لا بالموقع الاجتماعي و الثقافي الذي ينحدرون منه. كما لا تفكر في المعاقين و لا

المتأخرين ذهنيا و لا الذين لا يملكون أي رأسمال ثقافي ...إلخ. لقد كان و مايزال همها هو بناء وضعية تقويمية، وضعية مستهدفة، وضعية إدماجية واحدة موحدة بالنسبة للجميع حيثما كانوا، وكان العلاج واحدا موحدا.

ثامنا: إن لغة بيداغوجيا الإدماج وجهازها المفاهيمي بعيد عن لغة التربية لأنه يمتح من التدبير والاقتصاد والهندسة أكثر مما يمتح من النظريات السيكلوجية والسوسيلوجية والفلسفية. فأنت تجد لغتها تتحدث بحيادية عن المعرفة واللغة والقيم، كما تجعل المعرفة والأشخاص موارد كباقي الموارد العينية... إلخ. ولعل هذا الجانب وحده يجعلها موضوع تأمل فكري يعري عن وجهها اللاتربوي واللابيداغوجي بشكل عام.

تلکم أهم انتقاداتنا لها منذ 2006 إلى اليوم. فكم كلفتنا هذه الآلة التقويمية؟ وماذا كلفتنا بالتحديد؟ إن التكلفة في التربية على وجه التحديد، كما يقول كانت، تكون زمنية، أي أن زمن التكلفة هو زمن مستقبلي. هل كان المغرب حقل تجربة؟ هل كان أبناء المغرب فئران واطسن؟ من نحن المغاربة ونحن نتبنى (بيداغوجيا) الإدماج؟ عن أي مستقبل تربوي نتحدث ونحن نشغل بها؟ عن أي إنسان مغربي نتحدث ونحن نجعلها جزءا من تصوراتنا للمغربي?... إلخ

إن التكلفة لن يجيب عنها الافتحاص لأن هناك زمن ضائع لا يدخل في خانات الافتحاصات إلا إذا كان للمسؤول وعيا بالزمن وبالمستقبل معا. وبناء عليه فإن الافتحاص لن يرد الزمن الضائع و لن يجعل المغاربة يعون المستقبل بوعيهم للقضية التربوية والبيداغوجية.

يبدو لي أنه من ملامح الوعي بمصير المغرب، بمستقبل المغرب هو الاستدراك، استدراك الزمن الضائع لنلج الحاضر في حاضريته و المستقبل كزمن آت يمحو الحاضر و يعطيه معنى، وهو ما يغيب غيابا كليا منذ أن (ألغيت) هذه (البيداغوجيا). وبلغت أخرى إن زمن ما بعد (بيداغوجيا) الإدماج لم يكن ملحا و كأن المغاربة ينتظرون الإله المخلص ليوحى لهم بحل بيداغوجي جديد. إنهم ينتظرون، يقفون، يتوقفون دونما طرح السؤال: أي حالة بيداغوجية نحن عليها الآن في مؤسساتنا التعليمية و التكوينية و التفتيشية؟ ودون البحث عن المسؤول عن حالة الانتظار الكبرى هاته فإن السؤال حول المستقبل البيداغوجي لم يطرح بعد. فمننا من ينتظر كعادته ومننا من لا يبالي بخطورة الأمر ومننا يحارب الديناميات بسيوف خشبية ومننا من يغترب في الحدائق، وحده الوطن ينتظر المحاربين من أجله.

وخلاصة القول فإن غياب المستقبل التربوي والبيداغوجي يعني غياب الإنسان الذي نريده، بل غياب الإنسان المغربي. وانبعث المستقبل التربوي والبيداغوجي لا يكون إلا بحوار بين مفكري ومفكرات وباحثي وباحثات المغرب، فهؤلاء وحدهم هم من يعرف لماذا ينبغي أن نكون مغاربة وأن يكون للمغرب مستقبلا.

لا يمكن بأي حال من الأحوال الحديث عن (بديل) بيداغوجي في المغرب هكذا بجرة قلم، وبتسرع دون تأمل و تفكير عميق ونقاش أكاديمي ومعرفي مستفز للجميع. فكل حديث عن البديل البيداغوجي دون تفكير طويل و عميق سيجعلنا نكرر أخطاء الماضي المتراكمة منذ عقود، بل سيجعل أمر البديل البيداغوجي كما لو كان سلعة تفتنى اقتناء كالأكلات

الجاهزة والبناءات المفككة، ومن جانب آخر فإن أي حديث عن البديل البيداغوجي لا يطرح ضمن تصور تربوي إشكالي فلسفي عام سيختزل الأمر في الفهم التقنوي والتبسيطي والاختزالي للقضية البيداغوجية، إن لم يكن هذا التصور الأداتي بالذات هو السائد في المغرب منذ بيداغوجيا الأهداف وصولاً إلى (بيداغوجيا الإدماج).

إن ما تغافلته التصورات البيداغوجية (إن وجدت) في المغرب منذ عهد بيداغوجيا الأهداف إلى اليوم هو البحث عن التصور الفلسفي والإبستمولوجي والبراديغمي الذي تستند إليه هذه البيداغوجيا أو تلك كي تمتلكها من جهة الأسس والخلفيات والأفق والغاية والجانب الإبستمولوجي.

لقد جعل هذا الغياب أو هذا الفهم التقني من البيداغوجيا - كيفما كانت هذه البيداغوجيا - مجرد تقنية أو أداة محايدة تكون في متناول الجميع، و بالتالي يمكن نقلها من مفتش(ة) إلى غيره، ومن مكون(ة) إلى غيره، ومن مكون(ة) إلى طالب(ة) أستاذ(ة) وهكذا دواليك.

وبالإجمال يمكن نقلها من هنا إلى هناك ببسر و دون عناء كما تنقل الأشياء العينية من مكان إلى مكان. ولعل هذا الجانب هو ما جعل الكثير من المهتمين بالتكوين والتفتيش يتحدثون عن الميدان و أدوات الاشتغال في الميدان كما لو كان الأمر يتعلق بنقل معدات البناء من عارف إلى جاهل و اختزال الذات أو دور الذات العارفة في النقل المحايد و الوساطة النزيهة بين هذا وذاك. إنه لأمر مؤلم، وإته لتصور وضعاني مغرق في الحيادية و الموضوعية التي وسمت بدايات القرن التاسع عشر الأوربي،

وهو الأمر الذي لا يستقيم و خصوصية المجال الإنساني كما يفهم اليوم في إبستيمولوجيا العلوم الانسانية عامة.

إن هذا التصور المبستر المختزل الأدوات-إن صح التعبير- والإجرائي حصرا جعل علاقة الذات بالبيداغوجيا علاقة محايدة (أسطورة الموضوعية)؛ أي أن الذات العارفة (ذات المكونة) والمفتش(ة) والطالب(ة) والمدرس(ة)... إلخ) لا تعنيها البيداغوجيا إلا كأدوات للاشتغال في لحظة الاشتغال، أو بمعنى آخر أن البيداغوجيا لا تهم المفتش(ة) والمكون(ة) والمدرس(ة) إلا حينما يفتح حجرة الدرس أو ما شابهها، ثم تنتهي علاقته بها حينما يغادرها. وما هنا علينا أن نستحضر أسئلة غاستون باشلار للعلماء، في هذا الباب بالقياس، وهم يتوجهون صباحا إلى المختبر أو يعودون منه مساء (التحليل النفسي للمعرفة العلمية).

إن مثل هذا الفهم السطحي للبيداغوجيا جعل الجميع يستسهلها ويصبح منظرا فيها أو خبيرا في مكاتب دراسية بيداغوجية خاصة (بيداغوجيا الوصفات). والمعنى المقصود هنا هو أن البيداغوجيا تساوي أدوات و إجراءات محددة، وأن إتقانها يعني إتقان تلك البيداغوجيا وبلوغ مرادها. أليس هذا هو واقع حال البيداغوجيا في المغرب منذ عقود من الزمن؟ أليس هذا التصور هو القتل الفعلي للتفكير البيداغوجي بالذات؟ أليست هذه الممارسة هي التي تقف أمام كل تفكير في السؤال التاريخي منذ القرن الثامن عشر: ماذا نعني بالبيداغوجيا؟

ذلك هو التصور الخاطئ الذي ساد المغرب منذ بيداغوجيا الأهداف إلى اليوم. ونكرر هنا أنه تصور اختزالي و تبسيطي وأداتي و وضعي (يقيم الفصل بين الذات و الموضوع، بين الذات العارفة و البيداغوجيا المتبناة)،

واختباري لأنه لا يؤمن بالتأمل في الممارسة وفي الذات العارفة والمتلقية، وتجريبي لأنه يمجّد الممارسة دون وعي بها، فيجعل الحقيقة في التجربة، في الميدان بلغة الممارسين اليوم. وأما الذات العارفة لا يهتمها وضع ذاتها في منطوق الخطاب والفكر والممارسة، ولا يعينها كل ذلك لا من قريب ولا من بعيد، لا يعينها لا وضع الذات ولا وضع المعرفة. وهكذا تصير الذات العارفة ذاتا تايلورية محكوم عليها بالوظيفية المطلقة دون معرفة بما تقوم به ولا تصور لديها للغاية النهائية من وظيفتها؛ فهي ذات مأمورة من طرف المهندس تقوم بمهام لا تعينها.

إذن، فما الذي جعل ممارستنا البيداغوجية في المغرب اختبارية وتبسيطية وتجريبية واختزالية و وضعية لا تتجاوز بدايات القرن التاسع عشر في آخر المطاف؟

إن أول سبيل لتلمس الإجابة عن سؤالنا أعلاه يتمثل في غموض ما نعنيه في المغرب بعلم التربية. فهذا التخصص وحده كان عليه أن يوضح الالتباسات التي تطال المشكل البيداغوجي في المغرب منذ أن تأسست مراكز التكوين بعامة. ونعني هنا بعلم التربية تحديدا فلسفة التربية وسوسيولوجيا التربية والسيكولوجيا وما عدا هذه التخصصات أو الحقول المعرفية الكبرى يكون كل انتماء لعلم التربية بالتبني لا بالشرعية المعرفية. فهذه التخصصات هي التي تهتمها إشكالات كثيرة منها: ما معنى التربية؟ وما معنى البيداغوجيا؟ و لماذا ينبغي أن يرتبط التعلم والتنشئة الاجتماعية أو بناء الذات بالبيداغوجيا والتربية، أو لنقل كما يسميها المفكرون الكبار (كانط، أوغست كونت، دوركهايم... إلخ) أن يرتبط كل ذلك بعلم التدريس أو علم التربية؟

ها هنا كان على الخطاب التربوي والبيداغوجي أن يشتغل على ارتباط البيداغوجيا بالتعلم والتنشئة الاجتماعية، وأن يبين بأن البيداغوجيا تهتم الذات المتعلمة في جميع أبعادها لتنشئة إنسان ما، و بالتالي فإن الخطاب البيداغوجي هو خطاب في الإنسان و ليس خطابا أداتيا اختباريا لا علاقة له بالمدرس(ة) والطفل(ة) والمكون(ة) و المفتش(ة). وبتعبير أدق فإن كل خطاب بيداغوجي هو خطاب في تربية الإنسان في آخر التحليل.

إنن سيكون خطاب علوم التربية هو أن يفتح للذات العارفة إمكانية أن تكون مسؤولة عن الخطاب البيداغوجي والتربوي مسؤولة فكرية وقيمة ومصيرية مادام خطاب البيداغوجيا خطابا في الإنسان. وهذا معناه أن الخطاب البيداغوجي ليس خطابا محايدا، وليس خطابا موضوعيا... إنه خطاب من أجل غاية فلسفية في آخر المطاف مهما كانت خلفيته السيكولوجية أو السوسيولوجية.

فالخلاصة الأولى التي نستخلصها من هذه النقطة أن الخطاب البيداغوجي المتهافت على الحياد والأداتية والنزعة الإجرائية الفجة - الذي يستسهل البدائل البيداغوجية- لم يكن يعي خلفياته في علوم التربية ولا غاياته وأسسها الفلسفية، ولذلك ساد التبسيط وغابت الاختيارات الفكرية والحوار الفكري وانتعش فكر الهذيان التجريبي واستسهال خطاب علوم التربية.

والنقطة الثانية في تقديرنا لتفسير هذا التبسيط المعمم في الخطاب البيداغوجي منذ بيداغوجيا الأهداف إلى اليوم هو غياب التصور الفلسفي العام للتربية في المغرب. ماذا نعني بتربية الإنسان المغربي؟ ومن أين لنا

بهذا التصور؟ وهل كل من نظر لنموذج بيداغوجي ما في المغرب كان يطرح تصورا فلسفيا للتربية؟ و أي فلسفة في التربية ينبغي أن ترشدنا إلى ذلك؟

يبدو أن السؤال حول التربية ظل غائبا منذ الاستقلال إلى اليوم رغم ما قد يعترض علينا البعض به من وجود بعض الوثائق الرسمية كالميثاق الوطني للتربية والتكوين أو الاجتهادات المعزولة هنا وهناك منذ كتاب الأستاذ الكبير محمد عابد الجابري حول التعليم وصولا إلى اجتهاد الأستاذ محمد بوبكري في فلسفة التربية.

فالملاحظ أن الوثائق الرسمية كالميثاق لم تبلغ درجة كبيرة من النضج الفلسفي لتطرح تصورا لماهية التربية. كما أن الاجتهادات المذكورة ظلت محصورة لأن المطلب الثقافي والسياسي في المغرب لا يحدب الأطروحات والنقد الجريء، بل لا يستقبل الخطاب الفلسفي في التربية بترحيب وضيافة كبيرين.

تحدثنا فيما سبق عن ارتباط البدائل البيداغوجية بالتصور التربوي أولا، وهو ما يعني إيجاد رؤية فلسفية عامة، ثم البحث في ماهيتها التربوية التي تتوافق وفهمنا للدولة أو الوطن؛ وهذا معناه أن التفكير في التربية هو تفكير في ماهية الدولة أو ماهية الوطن. ثم يلي ذلك التفكير في ماهية البيداغوجيا أو الاختيارات البيداغوجية، وما سترتب عنها من تصورات للمتعلم(ة) و المربي(ة)/المدرس(ة)، ومن برامج ومناهج أو بلغة شاملة الكيريكولوم بمتطلباته ومستلزماته.

هكذا سنكون أمام تصور استنباطي شمولي يبدأ بالتربية ليفكر في الدولة/الوطن، والمواطن/الإنسان الغاية، وينتهي به المآل في حجرة

الدرس. غير أن هذا التفكير ليس خطيا أو تفكيرا جامدا كما سنرى ، بل هو تفكير دينامي يتغير وفق الحاجات والتطورات عملا بمبدأ التعديل كما يقول إيمانويل كانط، في كتابه عن التربية، لأن التعديل يبيح لمفكري التربية إعادة النظر جذريا في غاياتهم لتكون الغاية الثابتة هي المستقبل والإنسان و الإنسانية.

إن التصور العام الذي نفترض الانطلاق منه هو أن التربية لا تكون إلا من أجل المستقبل أو لنقل إن المستقبل هو أساس التربية، و أن الحاضر ما هو إلا عتبة من أجل المستقبل (كما يقول سبنسر). فكيف ينبغي أن تكون التربية عتبة لدولة أو وطن في المستقبل؟

تطرح التربية من أجل المستقبل قضايا كبرى منها قضية الماضي والموروث، وهي قضية خاصة ودقيقة تقوم على القواطع. فالمستقبل لا يمكنه أن يكرس الماضي دون انفصال عنه كماض. ثم إن تربية تكرس الماضي هي تربية ترتكن إلى الانغلاق مجسدة في ماض شعب أو قبيلة أو ثقافة أو عرق. ومن هنا كان لزاما أن تكون التربية من أجل المستقبل هي تهيئ الشعب للمستقبل لا اجترار التربية على العوائد و الاعتقادات والطقوس والذهنيات... إلخ باسم الهوية.

إن أسوأ تربية هي أن تظل المدرسة والمؤسسات التعليمية تجتر الماضي دون أن تعيه، فتقع بذلك خارج منطق التقدم والمستقبل. فالمدرسة المطلوبة هي المدرسة من أجل الحياة كما يقول جون ديوي. فإذا ما درست المهن والحرف فلكي لا تكرر ما قام به الأجداد بصفاء ونقاء، وإنما أن تبين كيف تتطور المهن وتتطور العقليات والحاجات والثقافات لتصبح المهنة موضوع تفكير تربوي يخضع للتاريخ و له

تاريخيته. فتربية مثل هذه التربية تستعد لقبول التغيير والتطور و الانفتاح على المستقبل على عكس ما تردده الزوايا مثلا من أوراد تتكرر لا زمانيا ولا تخضع لمنطق التغيير و التحول والتبدل، و لا تهئى الناس لاستقبال التغيير والتحول. فهي أوراد خارج التاريخ لأنها لا تفكر فيما ينبغي أن يكون عليه المجتمع و الإنسان، وما تفرضه الحضارة الإنسانية من تغيير وتحول.

يتحدث كانط بخصوص هذه النقطة في كتابه عن التربية عن سيئي التربية، وهو لا يعني المدرس(ة) السيئ التكوين فقط؛ ذلك المدرس(ة) الذي يختبئ في التعليم كالمحارب الفاشل، وإنما يقصد بذلك تربية الآباء للأبناء وجميع المؤسسات التي تجتر تربية ماضوية أو نفعية همها التكيف مع الواقع دون مستقبل.

فمثل هذه التربية تصدر عن أوامر لا تعيها. فالأب يريد من الابن أن يكون نسخة عنه كما هو الحال في الزاوية و المدرسة . وبناء على ذلك فإن التربية من أجل الحياة و من أجل المستقبل ليست تربية لقساوسة يعيدون التاريخ الطاهر، كما أن التعليم ليس ملجأ لتفريغ جحافل الأتباع. إن التربية هي المستقبل في تحولاته، مستقبل شعب أو مستقبل دولة أو مستقبل وطن. ومن يتوخى المستقبل عليه أن يبتغي غاية قصوى هي الإنسان. ومن تم تكون الغاية الأساسية الوحيدة هي التربية من أجل الإنسانية كلها.

ولبلوغ ذلك فإن هذه التربية لا تنطلق من تكريس نزوعات عرقية أو دينية أو ثقافية أو حضارية، حتى لا تسقط في اللا إنسانية كالبربرية

والوحشية وأسطورة الحضارة المتفوقة والعرق المتفوق و الثقافة المتفوقة ...الخ.

إن التربية من أجل الإنسان والإنسانية يكون تاريخها هو الإنسانية جمعاء، وهي مؤمنة بالتاريخ الشمولي للإنسانية. وهذا معناه أنه لا وجود لشعب أو عرق أو ثقافة كانت تربيتها في الماضي أحسن من غيرها أو هي التربية الوحيدة التي يجب أن تقوم عليها التربية أو هي مثال التربية في جميع الأزمنة.

إن التربية هي تقدم الشعوب نحو الإنسانية و حالما تنتفي هذه الغاية تصبح التربية تربية للمذاهب والأعراق وتباين الحضارات و صراعاها. فالمستقبل الذي يستهدف الغاية الإنسانية في التربية يستحضر التاريخ العام للإنسانية كلها، ويتأمل التجارب الإنسانية في التربية حتى يجد الطريق التي تجعل المستقبل إنسانيا للإنسانية. هكذا تكون التربية مختبرا تأمليا للإنسانية لأنها تستحضر النسبية وتعددية التجارب والانفتاح على العالم كله وتتنكر لأسطورة الإنسان الكامل.

إن جعل الإنسانية غاية للتربية يعني الاشتغال على قيم إنسانية كبرى تخضع للتعديل الدائم، ومن تم كان من الضروري أن تكون مهمة التربية من اختصاص المفكرين والباحثين في جميع المجالات لا من اختصاص الحكام. فالمفكرون والباحثون هم من يستطيعون إدراك المستقبل و ما ينبغي أن يكون عليه المستقبل إنسانيا.

غير أن التربية من أجل الإنسانية لا تنفي التربية من أجل بناء الدولة أو الوطن. كما لا تتعارض الوطنية و الكوسموبوليت (المواطنة الكونية)

حتى لا تنقلب الوطنية إلى شوفينية. وهكذا تتبدل المعادلة من التربية على المستقبل الإنساني إلى تربية على مستقبل وطن إنساني للإنسانية كلها.

يشق لفظ الوطن من اللفظ اللاتيني *pater*: الأب، والوطن هو الدولة التي ولدنا فيها أو التي ننتمي إليها كمواطنين. يقول أحد الدبلوماسيين الفرنسيين في القرن التاسع عشر: إن كلمة الوطن وحدها تمارس سحرا خاصا. ولا ينبغي لهذا الحب أن يغطي عن الحقيقة والعدالة.

تتأتى الهوية الوطنية نتيجة تطور تاريخي لشعب عوض تطور مبدأ مطلق. فهي شعور يوازي الشعور الديني يتضمن الانتماء والمنشأ والمولد والانحدار من أرض. إنه الشعور العميق الذي يميز الشعوب، غير القابل للانحاء لأننا عشنا هنا معا منذ قرون خلت، ولنا نفس الأدواق و مررنا من نفس المحن وعشنا نفس الأفراح و الأحزان.

نستخلص من هذه التعاريف الأولى للوطن أن التربية الوطنية تهتم كل مواطن على حدة بغض النظر عن أي اعتبار سوى اعتبار انتمائه للأرض. وفي هذه الحالة فإن التربية الوطنية هي ربط الصلة بين الإنسان/المواطن والأرض والانطلاق منه كأساس أول وغاية إنسانية.

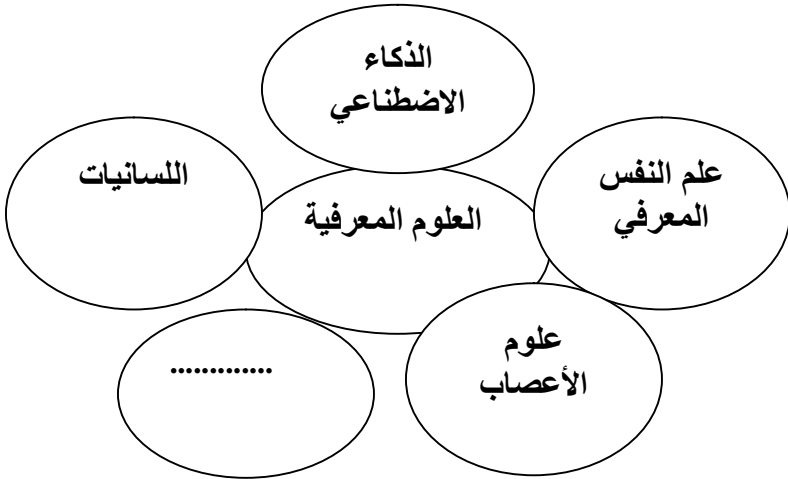
إن التفكير بالوطن في التربية يتنافى و مفهوم الأمة لعدة اعتبارات منها أن الأمة كما نقرأ في معجم 'لاروس' الصغير مشتقة من الكلمة اللاتينية *natus* التي تفيد الولادة، وهي مجموعة إنسانية تعيش في الغالب في إقليم تتمتع ببعض الوحدة التاريخية واللغوية والدينية و ربما الاقتصادية ولها إرادة العيش المشترك'. كما يفيد لفظ الأمة مجموعة من الناس لهم نفس اللغة و التقاليد وإرادة العيش المشترك، وليسوا بالضرورة على نفس التراب.

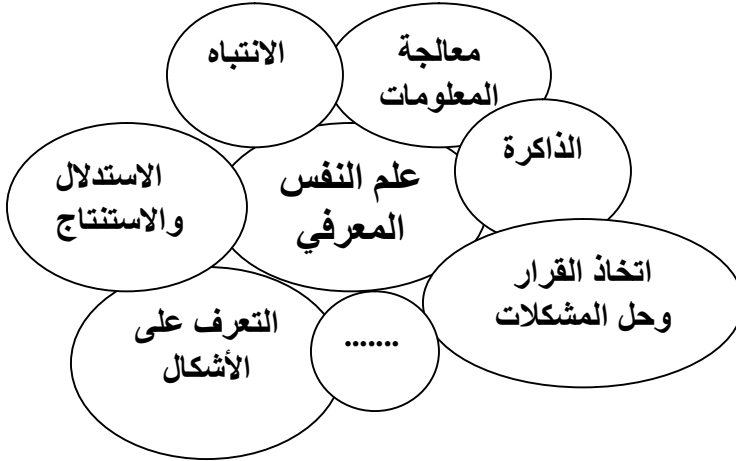
ويشير هذا التحديد الأخير إلى أن لفظ الأمة في لغة السياسيين هو مجموعة من الأفراد لم يتشكلوا طبيعيا وإنما بفضل الأحداث السياسية. كما نجد من بين الخصائص المحددة للأمة اللغة و الدين و الأصل العرقي والميراج و التاريخ و الثقافة والأخلاق و الجغرافيا..إلخ. ويرى أحد الدبلوماسيين الفرنسيين من القرن التاسع عشر أن لفظي nation و nationalité يرتبطان بشيء روعي بالتحديد. إذن ما الذي يميز التفكير في التربية بالوطن عن الأمة في حالة المغرب أو لماذا ينبغي التفكير في التربية بالوطن تحديدا؟

سيكولوجيا الانتباه: الانتباه الانتقائي وتجديد الموارد الانتباهية

د. عبد الكريم الفرحي

نحن -باستشعار حدسي-في حالة تعلق دائم للمعلومات. فماذا لو فرض علينا في سياق إدراكي فيض من الإشارات الحسية؟ أو ألزمتنا أنفسنا بمعالجة كم زائد من المعلومات؟... لو كان في مكنتنا ذلك، حتما سنمنح أنفسنا مقعدا في الصف الأول الذي تقتعده ثلة النبهاء. لكن بمنطق البحث وتروية النظر، تلك أسئلة تسلمنا إلى استشكال سيكولوجيا الانتباه الواقعة في مدار العلوم المعرفية على جهة الإجمال، وعلم النفس المعرفي على جهة التخصص. وفق المنوال التالي:





ومدار الاستشكال على جملة أسئلة، لعل أبينها: ما هو الانتباه؟ وكم عدد المثيرات التي يمكن أن تستلفت نباهتنا بشكل متزامن؟ وما هي كمية الموارد الانتباهية التي يمكن تجنيدھا في أثناء القيام بفعل معرفي؟ وما الذي يتحكم في كفاياتنا الانتباهية؟ وكيف نقوم بتوزيعھا؟
أولاً- سيكولوجيا الانتباه، المفهوم وحوافه :

نكاد نجزم بأن سيكولوجيا الانتباه لم تصبح مدار تحليل مفاهيمي صارم، وموضوع مقارنة تجريبية منهجية، إلا خلال النصف الثاني من القرن العشرين، إثر الطفرة المفاهيمية والتكنولوجية التي راكمھا أخصائيو علم النفس المعرفي على مستوى التحكم في التجارب المخبرية (تحديدا من جهة المدخلات inputs والمخرجات outputs) وكذا على مستوى المعالجة الإحصائية للمعطيات والنماذج الحاسوبية للأنشطة المعرفية. وليس ثمة شك ولا مرية في استعارة جزء من الحقل المعجمي والاصطلاحي لهذا الميدان المعرفي من حقول متاخمة منها: نظريات السيبرنتيكا (Cybernétique) ونظريات النحو التوليدي لتشومسكي.

ويتعين الإقرار بأن انتشار الكمبيوتر و"وجود وحدة العمليات المركزية (CPU) فيه باعتبارها الوحدة الأساسية التي تستقبل المدخلات وتنتج المخرجات، قد أدى إلى وجود شكل عياني لعمليات التفكير مثل استقبال وتفسير وتخزين واسترجاع المعلومات في الذاكرة واستخدامها في حل المشكلات"¹. والانتباه قطاعا من مشمولات هذا الشكل العياني الذي يتوخى نمذجة النظام المعرفي واستسقاطه على الكائن البشري بوصفه جهازا لمعالجة المعلومات. بل نقدر أن القسط الأوفر من نجاعتنا المعرفية يرتد إلى قدرتنا على تجنب الانتباه. فكل ما ندرکه أو نعرفه أو نتذكره ما هو إلا "نتاج لعملية الانتباه"².

إننا عادة ما نكون إزاء أعداد هائلة من المثيرات الحسية أثناء قيامنا بنشاط ما، ولو أننا ركزنا على جميع المثيرات التي تلتقطها حواسنا - وليس في مكنتنا ذلك قطاعا - لتعذر علينا إنجاز أي سلوك نسعى للقيام به. لذا فنحن نميل بشكل قسري إلى انتقاء نوعية المعلومات والكمية التي نود التركيز عليها. استنادا على هذا، فإن الانتباه يمثل:

- قدرتنا على انتقاء جزء من المثيرات الموجودة في محيطنا.

- شكلا من أشكال التركيز الذهني.

- بوابة الولوج الواعي لمحتوى ذاكرتنا.³

الذكاء الإنساني: اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية، تأليف الدكتور محمد طه، سلسلة عالم المعرفة،

عدد 330، غشت 2006، ص 98.

- علم النفس المعرفي، تأليف الدكتور رافع النصير الزغلول والدكتور عماد عبد الرحيم الزغلول، دار الشروق عمان الأردن، ص 96.

³ - Patrick Lemaire, (1999). Psychologie Cognitive, deboeck, Bruxelles, p69.

أو لنقل بصيغة موازية إنه "عملية تركيز الوعي أو الشعور على الإحساسات الناتجة بفعل المثيرات الخارجية، أو تلك الصادرة من داخل الفرد"¹. وتفصيل ذلك، أنه يمكن التمييز بين صنفين من الانتباه:

- الانتباه المرتبط بالمثيرات الحسية والذي يتمثل في تركيز عضو الحس على الانطباعات الحسية.

- الانتباه المرتبط بالعمليات العقلية والمتمثل في تركيز التفكير أو العقل في ما نحن بصدده التفكير فيه².

إنه في المحصلة حالة من الوعي الشعوري تستصحب "استعداد الجهاز العصبي المركزي (CNS) للاستجابة للمثيرات"³. وحيث إن قدرة هذا الجهاز العصبي لا تسمح بمعالجة كل المعلومات فقد تم اقتراح مفهوم الانتباه الانتقائي.

ثانيا - الانتباه الانتقائي:

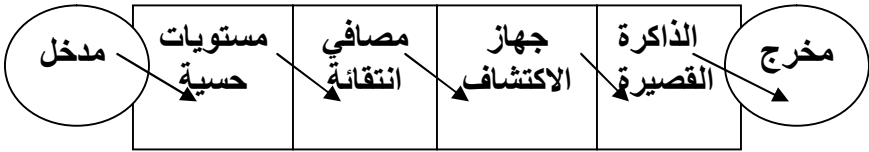
لا تتأتى معالجة مثير معرفي ما بشكل أعمق إلا من طريق تركيز الانتباه عليه دون غيره - أو أكثر من غيره - وفعل تركيز الانتباه هذا هو ما يصطلح عليه أخصائيو السيكولوجيا المعرفية "الانتباه الانتقائي" (L'attention sélective). فما هي التحديدات النظرية للانتباه الانتقائي؟ وفي أي حيز من النظام المعرفي تتدخل آلية الانتقاء؟
أ - نموذج المصفاة الانتقائية.

¹ - علم النفس المعرفي ، الزغلول، مرجع سابق، ص96. -

² المرجع السابق، ص97

³ معجم علم النفس والطب النفسي، إعداد الدكتور جابر عبد الحميد الدكتور علاء الدين كفاقي، دار النهضة العربية، القاهرة، 1988، ج1 ص294.

لعل بواكير الأعمال التجريبية حول الانتباه هي تلك التي قام بها برودبنت (Broedbent 1958) وقد ركزت على البعد الانتقائي للانتباه، ووضعت هدفا لها "تحديد ما إذا كنا قادرين على الانتباه لعدة إرساليات في الآن نفسه، وما إذا كان مجموع ما ندرکه يلج النظام المعرفي ويتطلب موارد انتباهية"¹. ويسمى نموذج (Broedbent 1958) المصفاة الانتقائية². ويمثل على النحو التالي:



تمثيل لنموذج المصفاة الانتقائية لبرودبنت :

يسلم هذا النموذج بأن المصفاة الانتباهية الانتقائية لا تسمح بمرور أي معلومة في النظام المعرفي إذا لم يتم انتقاؤها والتركيز عليها. وتفصيله: إن المعلومة يتم تداولها داخل النظام المعرفي من خلال المراحل التالية:

- (1) ترميز المستويات الحسية للمعلومة بشكل لفظي، ومن دون أي تحويل مادي أو دلالي.
- (2) قيام المصفاة الانتقائية -إثر المرحلة الأولى مباشرة- بالتحليل قبل الانتباهي. وهو تحليل يعين السمات الفيزيائية للإرسالية (علو أو شدة أو تردد صوت...) في علاقتها بالمشيريات التي ستعالج لاحقا.

¹ علم النفس المعرفي، تأليف باتريك لومير، ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، ط1- 2011، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص80.

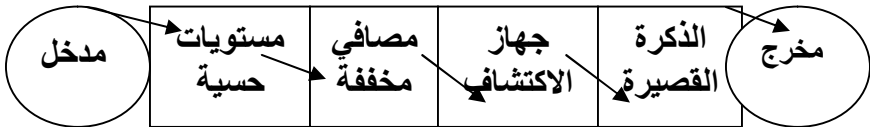
² LEMAIRE.P.(1999), p70-71

3) مرور المعلومة إلى جهاز الاستكشاف الذي يقوم بتحليل دلالي من أجل استنباط معنى المثيرات قبل نقل المعلومة إلى الذاكرة قصيرة المدى¹. إن القيمة المعرفية لنموذج المصفاة الانتقائية تكمن في كونه من النماذج التي تستند إلى جهاز مفاهيمي يستهدف توصيف مراحل معالجة المعلومة باصطلاحات دقيقة، كما أنه مدعوم باختبارات تصديقية متحكم فيها -ولو بقدر نسبي- لقدرة المرء على الانتباه لعدة إرساليات بشكل متزامن². بيد أن الجزم بأنه لا ينبغي لأية إرسالية أن تكون موضوع تحليل دلالي إلا إذا تم تبئير الانتباه عليها قد فندته وقائع اختبارية لكل من Moray و Treisman³. كما قد لا توافقه الوقائع الميدانية، خصوصا حين يصار إلى تمحيص ما يمكن الاصطلاح عليه "بفائض الانتباه"⁴.

ب - نموذج الانتباه بالتخفيف:

وهو نموذج استدراكي عن نموذج المصفاة الانتقائية، اقترحه تريزمان (Treisman 1960) وأطلقت عليه نموذج الانتباه بالتخفيف. ويمثل

على النحو التالي:



تمثيل لنموذج الانتباه بالتخفيف الذي اقترحه تريزمان :

¹ ينظر كتاب علم النفس المعرفي، ترجمة عبد الكريم غريب، مرجع سابق، ص81.
² تنتظر تفاصيل بعض الاختبارات التصديقية لنموذج برودبنت في كتاب علم النفس المعرفي، ترجمة عبد

الكريم غريب، مرجع سابق، ص81

³ ينظر المرجع السابق ص82.

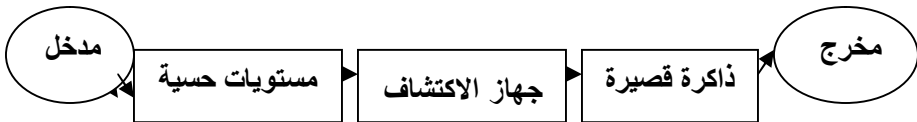
⁴ اقترح هذا المصطلح لكونه معادلا لمفهوم اليقظة كما هو محدد في معجم علم النفس والطب النفسي،

مرجع سابق ج1، ص294.

الانتباه الانتقائي وفق هذا النموذج يقتضي تخفيف الإرساليات التي تلج النظام المعرفي ووجه الاستدراك يتجسد في أن Broadbent يقترح انتقاء المعلومات في ظل وضعية معينة، في حين أن Treisman تقترح تخفيفا. بمعنى أن "المثيرات التي تشكل موضوع تركيز انتباهي في النموذج الأول لا تمر بحاجز المصفاة الانتباهية. وبالمقابل بإمكانها اجتيازه في نموذج Treisman الذي يسمح بكل بساطة بمرور عدد أقل من الإرساليات"¹. إلا أن اعتماد آلية للتخفيف بدلا عن آلية الانتقاء استنادا إلى حالة اللاتوافق التي تكشفت بين النموذج والوقائع لا تعني بالضرورة نهاية شعف الاستكشاف والاستدراك. ولهذا تولد نموذج الانتقاء المتأخر.

ج - نموذج الانتقاء المتأخر:

يقوم هذا النموذج على فكرة أساس مفادها "إنه لا وجود لانتقاء مبكر للإرساليات، وإنما يتدخل الانتباه بعد ولوج الإرسالية للنظام المعرفي، وتلج كل المثيرات بصفة قطعية النظام المعرفي... وتشكل المعلومة موضوع انتقاء لكي تعالج بشكل أعمق في اللحظة التي تخزن فيها في الذاكرة"². وقد اقترح هذا النموذج من قبل Deutsh (1963) و Deutsh ويمثل وفق الشكل التالي:



نموذج الانتقاء الانتباهي المتأخر الذي اقترحه دوتش و دوتش :

¹ ينظر كتاب علم النفس المعرفي، ترجمة عبد الكريم غريب، مرجع سابق، ص83.

² المرجع السابق نفسه، ص83-84.

كل المعلومات وفق هذا النموذج بإمكانها الولوج إلى النظام المعرفي ولا يتم انتقاؤها إلا بشكل متأخر.

ويبدو أن هذا النموذج يظل مسنودا بكفاية تجريبية تحظى بنسبة مطابقة عالية¹. ملاك الأمر إذا ومحصلته في النماذج أجمعها أن المعلومة تمر في أثناء معالجتها من مراحل عدة، هي:

1. مرحلة التعرف (وتشمل لحظة الإحساس ولحظة الإدراك).

2. مرحلة اختيار الاستجابة.

3. مرحلة تنفيذ الاستجابة².

كما تجمع النماذج أعلاه على أن الانتباه طاقة أحادية القناة، وعليه لا يمكن توجيهها إلى أكثر من مثيرين أو عمليتين بشكل متزامن. ولأجل ذلك تم اقتراح آلية المصفاة الانتقائية. بيد أن وجه الاختلاف ظل قائما حول تحديد المرحلة التي تتدخل فيها هذه الآلية وكيفية اشتغالها.

ثالثا - تجنيد الموارد الانتباهية :

من بين الأقطاب التي عليها مدار البحث في سيكولوجيا الانتباه نجد :
ما هي الكيفية التي يتم بها تدبير الموارد الانتباهية (Ressources attentionnelles) وهذا السؤال يستتبع صيغا استشكالية من قبيل: كيف يتم تركيز الانتباه الانتقائي على مهمة دون أخرى، أو على جزئية دون باقي الجزئيات؟ ثم ما هي الشروط التي تمكن النظام المعرفي من إنجاز مهمتين أو أكثر بشكل متزامن؟ ومتى يمكن أن يغدو الانتباه تلقائيا في مهمة ما، وبالتالي يستطيع النظام المعرفي تحرير موارد انتباهية بقصد

¹ LEMAIRE.P.(1999), p73

² علم النفس المعرفي تأليف الزغلول، مرجع سابق، ص103.

تجنيدها من أجل التركيز على مهام أخرى موازية في سياق ما يمكن الاصطلاح عليه "اقتصاد الموارد الانتباهية"؟

أ - باراديج المهمة المزدوجة :

في محاولة لتقديم إجابات عن الأسئلة السالف ذكرها، اقترح أخصائيو علم النفس المعرفي باراديج المهمة المزدوجة (Double tâche). ويقتضي هذا البراديج على مستوى التصديق الاختباري أن يطلب من شخص ما إنجاز مهمتين في الآن نفسه (على سبيل التمثيل، على المتعلم أن يتابع الشرح التفصيلي لجزئية ما في حصة الدرس مع الأستاذ، وأن يستوعب أحداث قصة قصيرة بعد قراءتها قراءة ذهنية صامتة في الآن ذاته). بقصد تعميق النظر في كيفية تجنيد الموارد الانتباهية أولاً، ثم طريقة توزيعها على المهام المطلوب إنجازها ثانياً. وهل ثمة إمكانية لتحرير جزء من هذه الموارد في حال الاقتدار على القيام ببعض السيرورات المعرفية بشكل آلي.

ب - توزيع الموارد الانتباهية :

إن النجاعة في توزيع الموارد الانتباهية تستوجب تجنيداً على مستويين¹ :

1. تجنيد ما يكفي من الموارد المعرفية للمثير موضوع المعالجة.
2. تبئير الانتباه لتفادي الانصراف إلى مثيرات هامشية محيطية، والتحوظ مما يمكن أن يقود إلى تضروب الانتباه المتوافر وإلى عجز في معالجة الأعمال التي تتطلب انتباهاً¹.

¹ ينظر LEMAIRE.P.(1999), p75 وعلم النفس المعرفي، ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب، ص86.

إجمالاً، يمكن الإقرار مع أخصائيي السيكولوجيا المعرفية أن إنجاز مهمتين بشكل متزامن يكون -على جهة الإجمال- أقل جودة قياساً إلى إنجاز المهمتين بشكل غير متزامن. حيث يؤكد البعض (Schmidt و Lee 1999) على التداخل الذي يمكن أن يحدث أثناء توزيع الانتباه بين المهمتين (أ) و (ب). فالنتائج يكون واحداً من احتمالات أربعة²:

✚ تجنيد القسط الأوفر من الموارد الانتباهية لإنجاز المهمة (أ) مع تخصيص قسط أقل لأداء المهمة (ب).

✚ حصول تداخل أثناء تجنيد الموارد الانتباهية لأداء المهمتين، مما قد يؤدي إلى سوء في التنفيذ.

✚ تجنيد الموارد الانتباهية لتنفيذ المهمة (أ) وإهمال أو تجاهل المهمة (ب).

✚ تعبئة الانتباه من أجل تنفيذ المهمة (ب) وكبح الانتباه تجاه المهمة (أ).

وفي حالة تنفيذ المهمتين (أ) و (ب) بشكل ناجح في الآن ذاته، فهذا يعني أن إحدى المهمتين تمت معالجتها بشكل أوتوماتيكي. أما في حالة تنفيذ إحدهما على نحو فعال والأخرى بشكل أسوأ، فهذا يشير إلى أن تجنيد الموارد الانتباهية لم يكن كافياً، أو أن سوء في التوزيع قد حصل. مع استحضار أن مستوى جودة الإنجاز يرتبط أساساً بمحددات "التشابه أو التقارب بين مهمتين، وبمستوى الخبرة في إحدهما أو صعوبتهما"³.

¹ ينظر معجم علم النفس والطب النفسي، مصدر سابق، ج1، ص294.

² علم النفس المعرفي، الزغلول، ص101.

³ علم النفس المعرفي، ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب، مرجع سابق، ص86.

- محدد التشابه أو التقارب:

يمكن إنجاز مهمتين بشكل تزامني دون أن يحصل تداخل بينهما، كما هو الحال مثلا لدى بعض المتعلمين الذين يزاوجون بين فعلي القراءة والاستماع إلى الموسيقى في الآن ذاته. وفي المقابل يحصل تداخل أثناء إنجاز مهمتين متزامنتين إذا¹:

- 1- اشتملنا على مثيرات لهما نفس السمات الحسية.
 - 2- تطلبنا سيرورات معرفية مشتركة كالترميز والتكرار الذهني مثلا.
 - 3- جندنا نفس نمط التمثل الذهني كالصورة الذهنية مثلا.
 - 4- استعملنا نفس نمط الاستجابة (استحالة تدوين الإجابة على السبورة وغرس شتلة في باحة المؤسسة في الآن ذاته).
- محدد مستوى الخبرة في إحدى المهمتين:

ندرك من خلال ممارساتنا اليومية أنه كلما ارتقت خبرتنا إلى مستوى الإتقان في أداء مهمة ما فإن ذلك يمنحنا إمكانية تحرير قسط من مواردنا الانتباهية لصالح توظيفها في مهمة موازية. وللتصديق على فرضية تأثير مستوى الخبرة على تنفيذ مهمتين على الأقل بشكل متزامن، أجرى بعض الباحثين² اختبارا على رجل وامرأة، وكان لهما نظام تمرين يتعلق بإنجاز مهام مختلفة على مدى أربعة أشهر ولمدة خمس ساعات أسبوعيا. وكان عليهما قراءة قصص قصيرة مع فهمها، وفي الآن ذاته كتابة كلمات إملائية. وقد كان إنجاز المهمتين في بداية التدريب مستعصيا جدا، بحث كان زمن القراءة ممتدا أكثر من اللازم. بيد أنه وبعد ستة أسابيع من

¹ LEMAIRE.P.(1999), p75

² ينظر علم النفس المعرفي، ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب، ص87.

التمرّن وإثر تراكم الخبرة استطاع هذان المتدريان تقليص زمن القراءة مع استيعاب أفضل وكتابة إملائية بخط أكثر جودة. ومع مواصلة التدريب تمكنا من تعلم أسماء فئات الكلمات التي كان يتعين عليهما كتابتها إملائيا. فتأكدت فرضية أن مستوى الخبرة في إنجاز مهمة ما يعد عاملا حاسما في توزيع ناجح للموارد الانتباهية.

- محدد صعوبة المهام :

بحس حدسي نكاد نجزم باستحالة الاستدلال على مبرهنة فيثاغورس والاستمتاع في الآن ذاته بمقطع سردي أخاذ من رواية لغارسيا ماركيز. وتفسير هذه الصعوبة من وجهة نظر سيكولوجيا الانتباه يتمثل في أن " النظام المعرفي يتوفر على تشكيلة فريدة من الموارد التي يستطيع الشخص أن يمتح منها. والحال أن الموارد الضرورية لإنجاز المهمتين قد تتجاوز تلك المتوفرة. ومن ثم تنخفض نسبة الإنجازات"¹.

إننا نأمل أن يأتي يوم تلهمنا فيه كشوفات سيكولوجيا الانتباه إلى الإمساك الدقيق بالإياليات المتحركة في أنظمتنا المعرفية بقصد استقصاء القول في ما به تتحقق النجاعة على مستوى العمليات العقلية العليا.

المراجع المعتمدة :

1. الذكاء الإنساني: اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية، تأليف الدكتور محمد طه، سلسلة عالم المعرفة.

¹ علم النفس المعرفي، ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب، ص 88.

2. علم النفس المعرفي، تأليف الدكتور رافع النصير الزغلول والدكتور عماد عبد الرحيم الزغلول.
3. معجم علم النفس والطب النفسي، إعداد الدكتور جابر عبد الحميد الدكتور علاء الدين كفاي، دار النهضة العربية، القاهرة، 1988.
4. علم النفس المعرفي، تأليف باتريك لومير، ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية.

التربية على المواطنة وحقوق الانسان مشروع تكوين مواطن الغد

الصدیق الصادقی العماري

باحث في علم الاجتماع والأنثروبولوجيا

توطئة.

إن أزمة القيم تعد من السمات الواضحة في العصر الحاضر، نتيجة لطغيان المادة على ما حولها من قيم ومبادئ، فالتقدم الباهر الذي وصل إليه الإنسان لم يحقق له التوازن النفسي الذي يبتغيه، بل إنه ساعد على اهتزاز القيم وضالتها بداخله فأصبح كل ما يهيمه المادة فحسب، فهو لا يرى إلا ذاته، ولا يسمع إلا صوته، ونتيجة لهذا ضعفت القيم التي تحافظ على الترابط الاجتماعي. مما أدى إلى تفشي مشاكل اجتماعية كثيرة مثل الانحراف وتعاطي للمخدرات بكل أنواعها، وتفكك الأسر نتيجة الطلاق و الأمية والبطالة وطغيان أسلوب العنف، ومشاكل أخرى كالتشرد والتسول والعدوانية والفرذانية لأن الأفراد أصبحوا لا يهتمون إلا بما يخدم مصالحهم الشخصية، وكذا الغش و الرشوة و المحسوبية.

وبالتالي أصبحت الحاجة ماسة إلى التربية على القيم و المبادئ الأساسية التي تنظم العلاقات الانسانية بين الأفراد. وتعد المدرسة أحد الأجزاء الأساسية للمجتمع، والتي تقوم بفعل التربية والتكوين، من أجل تأهيل المتعلم لكي يكون قادرا على الاندماج في هذا المجتمع عبر مجموعة من الوظائف الايجابية والسلوكات المدنية الفعالة. وهذا الهدف الأسمى لن يتحقق، في نظرنا، إلا باعتماد فلسفة تربية تقوم على برامج ومناهج حية تستهدف ترسيخ قيم المواطنة والسلوك المدني وقيم حقوق الانسان، يكون لها آثار إيجابية على الفرد والمجتمع.

فماهي علاقة التربية بمنظومة القيم؟ وكيف تساهم التربية على قيم المواطنة وقيم حقوق الانسان في تكوين متعلم اليوم، وتأهيله ليصبح مواظن الغد؟ وهل يكفي اعتماد هذه التربية القيمية في البرامج و المناهج التعليمية للحكم على سلوك المتعلم بالاستقامة و الصلاح بما يجعله مستقبلا مواظنا صالحا؟ أم أن هناك إجراءات أخرى أساسية إضافة إلى الفلسفة التربوية المعتمدة؟

2. التربية و منظومة القيم : أية علاقة؟

إن القيم ضرورية لتحقيق السعادة للفرد والمجتمع، وتنظيم سلوك الناس، مما يبسر العيش الهادئ الكريم ويحفظ الحقوق، ويمنع الطغيان والاعتداء، فهي تعمل على تحقيق المجتمع المتعاون على الخير، وتجعل المسؤولية بين الفرد والمجتمع تبادلية وتضامنية ومتوازية، تحفظ للجماعة مصلحتها، وقوة تماسكها، ولل فرد حرته، وبدون القيم تنحط الجماعة البشرية إلى مرتبة الحيوانية ويكفي، للتدليل على ذلك، أن نتصور مجتمعا خاليا من الصدق والأمانة، والإخلاص، والعطف على العاجز والفقير، وحب الخير، لاشك أن هذا المجتمع لا يمكن أن يستقيم له أمر من دون وجود تربية على قيم و أخلاق نبيلة.

فالقيم ترتبط بواقع الحياة اليومية ارتباطا وثيقا، لأنها ينبغي أن تكون في الحقل، والمصنع، والمدرسة، والأسرة، بحيث يظهر الإخلاص في العمل والصدق في القول والفعل، والثقة والوفاء ومحاربة التواكل، والتهاون، كما ينبغي أن تجسد هذه القيم لتكون سلوكا إيجابيا في المجتمع، تحقق الخير له وللإنسانية جمعاء ولن يتحقق ذلك إلا عبر قاطرة مبنية على أسس وركائز متينة قوامها البرامج و المناهج الحية و الأطر و المؤسسات التي

تقوم بوظيفة التربية و التكوين و الترشيح لا التدريس فقط. ومما يدل على ارتباط القيم بواقع الحياة اليومية، و الذي تسعى المدرسة إلى تمتينه و تعزيزه، أننا لا يمكن أن نتصور الصدق إلا في إنسان صادق، والوفاء إلا من إنسان وفي. وبالتالي فإن التربية على القيم و الأخلاق تعد غاية كبرى من غايات المدرسة المغربية الراهنة.

لذلك أكد الميثاق الوطني للتربية و التكوين على جعل المتعلم في قلب الاهتمام و التفكير و الفعل أثناء العملية التعليمية التعلمية، والأخذ بعين الاعتبار خصوصياته الفردية داخل جماعة الفصل غير المتجانسة، من أجل العمل على إنجاحه في الحياة، وتأهيله للتوافق مع محيطه في كل فترات ومراحل تربيته وتكوينه، وذلك بفضل ما يكتسبه من كفايات ضرورية لإحقيق النجاح والتوافق، ضمن منظومة من القيم الوطنية والعقدية والكونية. كالتالي :

"يهتدى نظام التربية و التكوين للمملكة المغربية بمبادئ العقيدة الإسلامية وقيمها الرامية لتكوين المواطن المتصف بالاستقامة والصلاح، المتسم بالاعتدال والتسامح، الشغوف بطلب العلم والمعرفة، في أرحب آفاقها، والمتوقد للاطلاع والإبداع المطبوع بروح المبادرة الإيجابية والإنتاج النافع"¹. كما يضيف: "يلتحم النظام التربوي للمملكة المغربية بكيانها العريق القائم على ثوابت ومقدسات يجليها الإيمان بالله وحب الوطن والتمسك بالملكية الدستورية، عليها يربى المواطنون مشبعين بالرغبة في المشاركة الإيجابية في الشأن العام و الخاص وهم واعون أتم الوعي

¹وزارة التربية الوطنية، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي 2009- الفقرة 1 من الميثاق الوطني للتربية و التكوين- ص15.

بواجباتهم وحقوقهم، متمكنون من التواصل باللغة العربية، لغة البلاد الرسمية، تعبيراً وكتابة، متفتحون على اللغات الأكثر انتشاراً في العالم، متشبعون بروح الحوار، وقبول الاختلاف، وتبني الممارسة الديمقراطية، في ظل دولة الحق والقانون.¹ كذلك "ينطلق إصلاح نظام التربية و التكوين من جعل المتعلم بوجع عام، و الطفل على الأخص في قلب الاهتمام و التفكير و الفعل خلال العملية التربوية التكوينية. وذلك بتوفير الشروط وفتح السبل أمام أطفال المغرب ليصلقوا ملكاتهم، ويكونون متفتحين مؤهلين وقادرين على التعلم مدى الحياة".²

إلا أننا في هذه الورقة سنقتصر على التطرق إلى قيم المواطنة و السلوك المدني و قيم حقوق الانسان ودورها في تربية و تكوين متعلم اليوم ليكون مواطن الغد بما تحمله الكلمة من معنى، قادراً على تحمل المسؤولية ومواجهة الصعاب الحياتية بكل قوة وعزم و إرادة من أجل خدمة نفسه و أهله و وطنه. وهذا الاقتصار لا يعني أن القيم الأخرى ليست لها أهمية أو أن دورها في تأهل المتعلم أقل من القيم الأولى و لكن لكون المجال لا يتسع.

3. التربية على قيم حقوق الإنسان

إن تعزيز مبادئ وقيم حقوق الإنسان من داخل العملية التعليمية التعلمية، وفي إطار الممارسة التربوية، هو ما ينعت اليوم ب"التربية على حقوق الإنسان"، وهو اتجاه لا يقصد تعليم معارف وتصورات حول حقوق الإنسان للأطفال والمتعلمين فقط، بقدر ما يرمي إلى تأسيس القيم التي

¹ مرجع سابق- الفقرة 2 من الميثاق الوطني للتربية و التكوين- ص15.

² مرجع سابق- الفقرة 6 من الميثاق الوطني للتربية و التكوين- ص8.

ترتبط بتلك الحقوق. والتربية على حقوق الإنسان هي كل نوع من التعلم يساعد على بناء المعارف والمهارات والمواقف والسلوكيات المتعلقة بحقوق الإنسان. وهذا النوع من التربية يساعد المتعلمين على إدماج قيم حقوق الإنسان، من قبيل الاحترام والمساواة وغيرها، في حياتهم اليومية على نحو أفضل. ويشجع هذا النوع من التربية كذلك على استخدام حقوق الإنسان كأطار مرجعي في علاقاتنا مع الآخرين. كما أنها تشجعنا على فحص مواقفنا وسلوكياتنا الخاصة بشكل نقدي، وبالتالي على تحويلها من أجل تعزيز السلم والوئام الاجتماعي واحترام حقوق الجميع.

ليست التربية على حقوق الإنسان تربية معرفية، بل هي تربية قيمية بالدرجة الأولى؛ فاهتمام هذه التربية بالجانب المعرفي لا يعد قصدا نهائيا من هذه التربية، فهي تتوجه بالأساس إلى سلوك المتعلمين. وإذا ما تبين أحيانا أن هناك اهتماما بالمحتوى المعرفي، فإن مثل هذا الاهتمام لا يتجاوز كونه مدخلا أساسيا للمرور إلى قناعات المتعلم وسلوكياته.

لا تكفي هذه التربية الحقوقية بحشد الذهن بمعلومات حول الكرامة والحرية والمساواة والاختلاف، وغير ذلك من الحقوق؛ بل إنها تقوم أيضا على تمكين المتعلم من ممارسة تلك الحقوق، وأن يؤمن بها وجدانيا، وأن يعترف بها كحقوق للآخرين، وأن يحترمها كمبادئ ذات قيمة عليا. إنها ليست تربية معارف للتعلم فقط، وإنما هي تربية قيم للحياة والمعيشة.

يتعلق الأمر إذن، بتكوين شخصية الطفل المتعلم، على أساس نظريته إلى الحياة، ووجدانه، ومشاعره، وفق ما تقتضيه ثقافة حقوق الإنسان من ممارسات وعلاقات بين الأفراد، ثم بين الفرد والمجتمع. فالتربية على حقوق الإنسان تهدف في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية إلى بناء

مشاعر الثقة والتسامح والتضامن الاجتماعيين. فهذه المشاعر هي أساس كل الثقة المرتبطة بحقوق الإنسان. وهكذا جاز اعتبار حقوق الإنسان تربية عمل أكثر مما هي تربية نظر، وذلك من حيث إن الغرض المتوخى منها هو مساعدة المتعلمين على تعرف وفهم الحقوق والواجبات، بغية تطبيق مبادئ حقوق الإنسان على أكمل نظام في وجودنا البشري. مما يتطلب من المدرسين أن يفعلوا ما هو أكثر من مجرد ترديد درس محفوظ لكي تدب الحياة في هذه الأفكار، عندئذ يمكن للمدرسين وللتلاميذ ممارسة هذه المبادئ بدلا من تدريسها بمجرد الفم أو محاكاتها.

يتضح إذن، أن تعليم مبادئ و أخلاق حقوق الإنسان المتعلمين يعني تأسيس هذه الحقوق كقيم على مستوى الوعي والوجدان والمشاعر، وكمسلوكات عملية على مستوى الممارسة. وينطلق هذا التعليم القيمي السلوكي من أقرب مجال له، وهو حجرة الدرس، والبيئة المدرسية، ومن ثمة يؤسس تعزيز حقوق الإنسان، في الفضاء المجتمعي العام خارج المدرسة، في البيت، في الشارع، في مختلف المرافق، ومع مختلف الفئات الاجتماعية. ولعل ذلك ما يسمح باستنتاج أن التربية على حقوق الإنسان ترمي إلى تكوين المواطن المتشعب بالقيم الديمقراطية ومبادئ حقوق الإنسان، القادر على ممارستها في سلوكه اليومي من خلال تمسكه بحقوقه واحترامه لحقوق غيره، والحريص على حقوق ومصالح المجتمع بقدر حرصه على حقوقه ودفاعه عنها، عبر أدائه لواجبه بكل أمانة و إتقان.

بهذا المعنى، إذن، نجد أنفسنا أمام مشروع ليس بيداغوجيا خالصا، ولا تربويا صرفا، وإنما هو مشروع سوسيوثقافي. إنه مشروع تحديث العقل

ثقافيا، وتنمية وضع الإنسان اجتماعيا، وتنوير القيم في أفق عقلائي إنساني تحرري يقر الحق ويحترم الواجب، وإقامة ذلك على نظام سياسي ديمقراطي ينسجم وهذا الثقافي التنويري الإنساني، ويكون مع حقوق الإنسان لا ضدها.

4. التربية على المواطنة والسلوك المدني

يمكن تعريف المواطنة لغة بأنها" تشتق من كلمة الوطن، وهو المنزل الذي يقيم فيه الإنسان والجمع أوطان، ويقال وطن بالمكان وأوطن به أي أقام أوطنه اتخذه وطنا وأوطن فلان أرض كذا، أي اتخذها محلا ومسكنا بقيم فيه".¹

ومن منظور علم الاجتماع تعد المواطنة مكانة أو علاقة اجتماعية تقوم بين شخص طبيعي وبين مجتمع سياسي أو ما يعرف بالدولة، ومن خلال هذه العلاقة يقدم الطرف الأول الولاء ويتولى الطرف الثاني مهمة الحماية، وتحدد هذه العلاقة بين الشخص والدولة عن طريق القانون. كما حددها علماء العقد الاجتماعي هوبز وجون لوك و جون جاك روسو. وبهذا المعنى تعتبر انتماء الإنسان إلى الدولة التي ولد بها أو هاجر إليها وخضوعه للقوانين الصادرة عنها وتمتعه بشكل متساو مع بقية المواطنين بالحقوق والتزامه بأداء الواجبات، وهي بذلك تمثل العلاقة بين الفرد والدولة كما يحددها قانون تلك الدولة.

إن التربية على المواطنة والسلوك المدني ليس هدفا تربويا فحسب بل هو خيار وطني استراتيجي يندرج في صيرورة بناء المجتمع الديمقراطي

¹ابن المنظور، لسان العرب، ج6، مادة وطن، حرف واو، دار المعارف، القاهرة، 1984، ص 4868.

الحدائي، المرتكز على ترسيخ مبادئ الحكامة الجيدة والضامن للحقوق والواجبات من خلال الحث على المشاركة والمساهمة في تدبير الشأن العام.

وتعتبر المدرسة المؤسسة الاجتماعية الأساسية لتحقيق أهداف التربية على المواطنة والسلوك المدني من خلال غرس الثوابت الدينية والوطنية للبلاد ورموزها وقيمها الحضارية لدى المتعلمات والمتعلمين والوعي بالحقوق والمسؤوليات والتدريب على ممارستها وتمكين التلميذات والتلاميذ من اكتساب قيم التسامح والتضامن والتعايش.

وقد نص الدستور المغربي الجديد على مايلي:

"إن المملكة المغربية، وفاء لاختيارها الذي لا رجعة فيه، في بناء دولة ديمقراطية يسودها الحق والقانون، تواصل إقامة مؤسسات دولة حديثة، مرتكزاتها المشاركة والتعددية والحكامة الجيدة، ولساء دعائم مجتمع متضامن، يتمتع فيه الجميع بالأمن والحرية والكرامة والمساواة، وتكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية، ومقومات العيش الكريم، في نطاق التلازم بين حقوق وواجبات المواطنة."¹

وتتجلى أهمية تربية المتعلمين على المواطنة، بالنسبة إلينا نحن المغاربة، في كونها ترسخ الهوية المغربية الإسلامية والحضارية بمختلف روافدها، كما ترسخ حب الوطن والتمسك بمقدساته مع تعزيز الرغبة في خدمته. وتتجلى هذه الأهمية أيضا في تقوية قيم التسامح والتطوع والتعاون والتكافل الاجتماعي التي تشكل الدعامة الأساسية للنهوض

¹الدستور المغربي، التصدير، 2011، الفقرة الأولى.

بالمشروع التنموي للمجتمع المغربي. وبفضل ما تثمره التربية على المواطنة من روح الأمل والتعبئة، فإنها تعتبر حصنا متينا ضد ثقافة اليأس والتشاؤم والانهازمية. وتفتح آفاقا ملؤها الثقة في استشراف مستقبل أفضل.

كما أن من مزايا التربية على المواطنة أنها تعيد التوازن بين ما هو محلي وما هو كوني للتخفيف من سيطرة قيم العولمة وما ترتب عنها من انهيار للحدود بين الثقافات المحلية والعالمية؛ وما صاحب ذلك من آثار سلبية أحيانا؛ وذلك للمحافظة على الهوية الوطنية والخصوصية الثقافية بشكل يضمن الانتماء الذاتي والحضاري للمواطن دون تصادم مع الأفكار الراجحة في محيطه.

ازداد اهتمام المجتمعات المتطورة بالتربية على المواطنة بهدف مواجهة تنامي العنف وتفكك العلاقات الاجتماعية وصراع المصالح وتدعيم منظومة القيم وقواعد السلوك الرشيد في المجتمع عموما ولدى الأسرة باعتبارها اللبنة الأولى للمجتمع خصوصا، حيث تبدأ عملية التنشئة الاجتماعية، بما فيها نقل الموروث الثقافي والقيمي لأفرادها بغية تنمية المواطنة وإعداد المواطن الصالح القادر على مواجهة متطلبات الحياة المستقبلية والتعايش معها.

وبالرغم من أن مفهوم المواطنة يتضمن تفسيرات مختلفة تتعلق بالمواقع الاجتماعية والسياسية، وقضايا فلسفية أساسية تتعلق بالمحاولات الهادفة إلى التعليم من أجل المواطنة، فإن مفهوم المواطنة المعاصر تطور ليصبح تلك العلاقة بين الفرد والدولة وفق القانون الذي يحكم تلك

الدولة وبما يحتويه من حقوق وواجبات، فممارسة المواطنة تتطلب توفير حد أدنى من هذه الحقوق.

وبذلك فإن المواطنة تهدف إلى تحقيق انتماء المواطن وولائه لموطنه وتفاعله ايجابيا مع مواطنيه بفعل القدرة على المشاركة العملية والشعور بالإنصاف وارتفاع الروح الوطنية لديه عند دفاعه عن وطنه كواجب وطني. لذلك فإن كلمة المواطنة تشتمل على دلالات متعددة تمتد بين الإحساس والشعور، وممارسة السلوكات المنطلقة من وجدان الفرد، وحيث أن الفرد نفسه هو المواطن فإن المواطنة تمثل حلقة وصل أو رابط بين المواطن الذي يمارس الفعل والوطن الذي اشتق منه الفعل ويتفاعل معه. وبالنظر إلى العوامل المؤثرة في المواطنة، وتأثيرها في البناء الاجتماعي والثقافي والتربوي، وتعزيز منظومة القيم الاجتماعية، بغية الوصول إلى بناء اجتماعي متماسك يقوم على الاعتزاز بالمجتمع وقيمه وتاريخه، والتجديد والتطلع إلى مواكبة التغيير العالمي من حوله، خاصة في ظل الانفجار المعرفي وثورة الاتصالات،.

فان دراسة الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة تشكل ضرورة ملحة، لما لها من أثر تحديد أولويات المجتمع نحو تربية معاصرة للمواطن بما يكفل تربية ومواطنة سليمة ويوظف التقنيات المتاحة للارتقاء بها. مما يضع المدرسة المغربية أمام ضرورة تجديد أدوارها ووظائفها بشكل مستمر، حسب التغيير الذي يعرفه العالم بأسره بشكل سريع، من أجل السير على نهج الدول المتقدمة.

وقد تطور مفهوم المواطنة في الدولة الحديثة، نتيجة للتطورات السياسية والاجتماعية والاقتصادية في معظم دول العالم، إضافة إلى تأثير

العولمة وثورة الاتصالات والانترنت، لتصبح الديمقراطية وإشراك الشعب في الحكم وتحقيق مبادئ المساواة والتعددية السياسية وحقوق الإنسان ركائز المواطنة المعاصرة والدولة الحديثة. وبالتالي يمثل مفهوم المواطنة المحرك الرئيس لتكريس وتفعيل حقوق الإنسان وتحويلها من مجرد نصوص قانونية إلى منظومة قيمية هو سلوكيات إيجابية يمارسها المواطن مستندا بذلك إلى حبه وإيمانه بالوطن ومصالحته والتضحية والتفاني دفاعا عنه، بحيث يمارس الأفراد هذه السلوكيات بشكل طبيعي ومحسوس في ظل دينامية المواطنة باعتبارها آلية فاعلة لتكريس عالمية الحقوق الإنسانية وترجمة قيم ومبادئ المجتمع وتحويلها إلى واقع ملموس يعيشه المجتمع أفرادا وجماعات .

تتصل تربية المتعلمين بالمواطنة، بقيم الحرية والكرامة وترسيخ سلوكيات المساواة والديمقراطية واحترام الاختلاف في مراحل نمو الفرد وتطوره العقلي والوجداني والجسمي من خلال مختلف المؤسسات التربوية.

5. معالم التربية على المواطنة وحقوق الإنسان

من خلال ما سبق يمكن تحديد معالم التربية على المواطنة وحقوق الإنسان والتي تتمثل في أن يكون للأفراد الثقة في هويتهم وأن يعملوا من أجل تحقيق السلام وحقوق الإنسان والديمقراطية في مجتمعهم، وذلك من خلال:

- تحمل المسؤولية الاجتماعية وإدراك أهمية الالتزام المدني.
- التعاون من أجل معالجة المشكلات وتحقيق العدالة والسلام والديمقراطية في مجتمعهم.

▪ احترام الاختلافات بين الناس سواء أكان سببها الجنس أم العرق أم الثقافة.

▪ احترام الميراث الثقافي وحماية البيئة.

▪ دعم التضامن والعدالة على مستوى الوطن وعلى المستوى الدولي.

6. أهداف التربية على المواطنة وحقوق الإنسان

يمكن الإشارة إلى أن الهدف العام لتربية المتعلمين على المواطنة يتمثل في إعداد المواطن الصالح، الذي يعرف حقوقه ويؤدي واجباته تجاه مجتمعه وقادر على مواكبة متطلبات الحياة المستقبلية، ويمكن تلخيص مجمل أهدافها في:

▪ تزويد الأفراد بفهم إيجابي وواقعي للنظام السياسي في مجتمعهم.

▪ تعليم الأفراد القيم وأهمية مشاركتهم في القرارات السياسية.

▪ فهم الأفراد لحقوقهم وواجباتهم.

▪ فهم الأفراد للنظام التشريعي في مجتمعهم واحترام وتقدير القوانين

والأنظمة.

▪ التعرف على القضايا العامة التي يعاني منها المجتمع.

▪ الإيمان بالمساواة بين الجنسين.

▪ معرفة وسائل المشاركة في النشاطات الوطنية والقومية.

▪ فهم الحاجة للخدمات الحكومية والاجتماعية.

▪ احترام دستور الدولة.

▪ الالتزام بمبادئ الحرية والديمقراطية والعدالة الاجتماعية.

▪ توجه الأفراد نحو المواطنة الصالحة.

▪ الإيمان بالمساواة بين أفراد الشعب الواحد، وبين شعوب الأرض.

▪ التركيز المتواصل على تحقيق المدارس الآمنة من خلال السلوكات الايجابية.

▪ تشكيل الثقافة الايجابية للمدارس، واكتساب الثقافة السياسية الملائمة التي تجعل المواطن قادرا على أداء دوره السياسي بوعي ومسؤولية.

▪ التحصيل الدراسي الأكاديمي المرتفع.

▪ الاعتزاز بالانتماء والولاء للوطن و للأمة الإسلامية و العربية.

8.توصيات :

أ. للمؤسسة التربوية دور مهم في نشر قيم المواطنة والسلوك المدني وترسيخه في وجدان المتعلمين، إلا أنها غير قادرة وحدها على إنجاز هذه المهمة، فلابد من توافر سياق اجتماعي مساعد، ذلك أنه كلما ازدادت قوة العوائق الكابحة لثقافة المواطنة في المجتمع كلما كانت المدرسة عاجزة عن تحقيق الأهداف المنوطة بها وإنجاز الوظائف المنتظرة منها، وبالتالي هدر الحقوق والواجبات. ومن هنا أهمية وسائل الإعلام في هذا المشروع. لقد آن الأوان لتجاوز المنتج الإعلامي الذي مايزال ينتج ثقافة التسلط والخنوع والاستلاب، بحيث يشعر الفرد بأنه إعلام لا يخاطب فيه الوجدان الحقيقي بقدر ما يحرك في داخله غريزة العنف والتوحش.

ب.إن تنمية السلوك المدني تعني أن هناك عمليات متداخلة يتم عبرها اكتساب سلوكات جديدة ضمن مجال يتسم بتبادل التأثير والتأثر، وهذا يعني أن السلوك المدني لا يقاس ولا يحدد إلا في سياق.

ج. التأكيد على التفاعل بين الفرد ومحيطه الاجتماعي، كما أن القول بالتنمية يعني أنه ليس عملية يمكن إنجازها بصورة نهائية وجاهزة في

وقت ومكان محددين، بل إنه سيرورة وتراكم، ذلك أن مجال هذا السلوك لا يبقى حبيس المؤسسة التعليمية بل يتجاوزه إلى ما هو اجتماعي. د. إن الرهان على تنمية السلوك المدني بالمؤسسات التعليمية عبر التربية على قيم المواطنة وحقوق الانسان، هو رهان على الارتقاء بأدوار هذه المؤسسات في الحياة الاجتماعية عامة، وتأهيلها لتكون أداة للنهوض الشامل بالمجتمع، وفي سبيل ذلك ينبغي أن تكون المدرسة قادرة على مواكبة مجموع التحولات المعرفية التي يعرفها عالم اليوم من منظور تحرير الأفراد والجماعات من سيطرة القيم التقليدية الجاهزة وإشاعة قيم العمل والعقل والإرادة الحرة.

9. خاتمة

إن إدماج ثقافة المواطنة و حقوق الإنسان بيداغوجيا في الحقل التعليمي، و ترسيخ تلك الثقافة عبر التربية الشاملة، مع تأطير ذلك كله داخل فضاء ثقافي مجتمعي عقلائي تنويري...، ورغم أهميته التي عملنا على إبرازها، فإن ذلك يتطلب إرادة سياسية كمبدأ أول بدون شروط، التي تضيف على الجانب التربوي نوعا من المشروعية. إن هذا المقتضى السياسي، والذي يتأسس على ديمقراطية حقيقية وفق مخطط استراتيجي متين، هو ما سيضمن انسجام البيداغوجيا والتربية والثقافة مع واقع الإنسان، من حيث مدى الاعتراف له بحقوقه، نظريا وتشريعيا، ومن حيث مدى احترام هذه الحقوق عمليا. وأما أن يظل الكائن البشري موضوع استغلال وضرب وعنف، أو يظل الدمج البيداغوجي والتنشئة التربوية والتثقيف التنويري عمليات فوقية تعوزها القاعدة التي تضمن لها المشروعية العملية.

ببليوغرافيا

- (1) الميثاق الوطني للتربية و التكوين، يناير 2000.
- (2) الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي 2009.
- (3) المذكرة الوزارية رقم 87، مشروع تفعيل أدوار الحياة المدرسية 10، يوليو 2003.
- (4) المذكرات الخاصة بالتربية على حقوق الانسان وتخليد الأيام الوطنية و الدولية.
- (5) دليل الحياة المدرسية 2008.
- (6) تقرير المجلس الأعلى للتعليم 2008.
- (7) التربية المدرسية على حقوق الإنسان، مصوغة صادرة عن مديرية المناهج - وزارة التربية الوطنية - ابريل 2003.
- (8) دليل بيداغوجي للحقوق والمسؤوليات بالفضاء المدرسي، مديرية المناهج وزارة التربية الوطنية- أبريل 2003.
- (9) الدستور المغربي الجديد 2011.

المنهاج التربوي المغربي وسؤال الثقافة العلمية

- الكتاب المدرسي نموذجاً -

خالد زروال

مفتش التعليم الابتدائي

إن موضوع التربية في علاقته بسؤال الثقافة العلمية يتموضع في إطار يتأرجح بين الإنتاج الرمزي المولد للأنساق التربوية المتضمنة للمرجعيات المجردة الطامحة لخلق جيل قادر على سبر أغوار التفكير العلمي في أفق خلق شروط تنمية حقيقية، وبين القوالب المادية الحسية التي تحول زخم النظرية إلى حقيقة سارية المفعول. والفرق بين اللحظتين يكمن أساساً في مؤشرات درجة التشبع بمبادئ العلم والعقل، التي تقاس بها تاريخية (historicité) أمة من الأمم.

فإلى أي حد يبدو منهاجنا التربوي المغربي، من خلال الكتاب المدرسي، مهيناً لخلق تلك القوالب المادية الحسية القادرة على تحويل زخم النظرية إلى حقيقة سارية المفعول؟ وبالتالي إلى أي حد يبدو كتابنا المدرسي هذا قادراً على الإسهام في إرساء معالم تفكير علمي عند ناشئتنا؟

إنه الإشكال الذي حاولنا مقارنته بالدراسة والتحليل لحالة تربوية اشتغلنا خلالها على الكتاب المدرسي عبر مقتطف نص قرائي، طامحين من وراء دراستنا هاته إبراز بعض الصعوبات التي لا زال يواجهها منهاجنا المغربي في تقليص الهوة بين طموحه النظري، الذي يروم ترسيخ ثقافة علمية في صفوف مخرجات هذا المنهاج، وبين المقاومة التي قد يبديها واقع الممارسة البيداغوجية. ولعل هذه المقالة تحاول أن تلامس بعض جوانب تلك المقاومة وأسبابها.

في فقرة مقتطفة من نص قرائي تكميلي بعنوان "عقد من ورق" من كتاب مرشدي في اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي¹، وردت العبارات التالية:

"أتى بمجموعة أوراق ملونة أو صور من مجلات قديمة. نقوم بتقطيع أشكال هندسية كالآتي:

- مثلث قاعدته 1 سم وارتفاعه 4 سم.

- مستطيل طوله 4 سم وعرضه 1 سم.

بعد حصولنا على أعداد كثيرة من هذه الأشكال، نبدأ في تلفيف القطع بواسطة مؤخرة عود الثقاب على أساس أن نلف شكل المثلث من جهة القاعدة، ونلصق الجزء الأخير للشكل في الأخير باللصاق لنحصل على هذا الشكل وهو عبارة عن عقيق".

يبين هذا النص القرائي مدى الطفرة النوعية التي حققها الكتاب المدرسي، مستجيباً لرؤية حديثة تربط المعرفة بمجال التطبيق والاشتغال اليدوي، حيث أن التلميذ، بعد استيعاب هذا النص، سيكون مطالباً بالاشتغال اليدوي عليه، محولاً مضامينه إلى أشكال هندسية متجانسة يبني من خلالها معنى معيناً وملموساً (عقد من ورق). كما نسجل كذلك، عبر سيرورة المعرفة والتطبيق هاته حضور نظرة إستيمولوجية واعية في إدراك المعرفة ككل متناغم، وذلك عبر إزالة الحواجز بين مكوناتها، حيث يمد النص جسوراً بين تعلمات مكون القراءة ومكتسبات مادة الرياضيات. ولعل في ذلك المد محاولة لتجاوز المشاكل الجوهرية التي ظلت المعرفة تعانيها

من خلال الفصل بين مكوناتها، أو ما يسميه إدغار موران: التخصص المغلق، الذي يمنع رؤية الشمولي حيث يقوم التخصص بتجزئته إلى قطع مفصولة عن بعضها البعض¹.

غير أن كل تلك المحاسن التي نسجلها للنص لن تحجب عنا بعض المفارقات، التي لاحظناها عند دراستنا لهذه الحالة، بين الطريقة التي وردت بها بعض المفاهيم العلمية في هذا النص الموجه لتلاميذ السنة الثانية ابتدائي وبين التصور الإبستمولوجي لبناء هذه المفاهيم.

1- في بناء المفاهيم العلمية

ورد في موسوعة روزنتال الفلسفية أن المفهوم هو شكل من أشكال انعكاس العالم في العقل، يمكن به معرفة الظواهر والعمليات وتعميم جوانبها وصفاتها الجوهرية، وهو نتاج معرفة متطورة تاريخيا ترتفع من الأدنى إلى الأعلى².

نستخلص من خلال قراءتنا الإبستمولوجية لهذا التعريف أن المفهوم، والمعرفة العلمية بشكل عام، يحكما منطقتان اثنتان:

★ المنطق الأول، دياكروني تاريخي³: ذلك أن المعرفة لها منبعها وسيورتها التاريخية، وهو المسار الإبستمولوجي الذي ينبغي أخذه بعين الاعتبار أثناء تقديم أي معرفة للمتعلم. فالمفهوم تصور للعالم، لكنه ليس بالجامد أو النهائي، بل هو متحول ومتغير من مستوى أقل تعقيد إلى مستوى أكثر تعقيدا وتجريدا. بعبارة أخرى، فالمفهوم العلمي هو انبناء

تاريخي وتكوين مستمر وليس مجرد معطى ميتا فيزيقي ينزل مرة واحدة في ذهن المتعلم، بل هو موضوع يتدفق تدريجيا وبشكل يزداد اتساعا وعمقا وتكاملا في سيرورة ومسار حلزونيين.

★ المنطق الثاني، سانكروني بنوي¹: تفيد القراءة الإبتيمولوجية لتاريخ العلم، منذ نظرية المعرفة مرورا بفلسفة العلم وصولا إلى الإبتيمولوجيا المعاصرة، أن المفهوم هو انعكاس للعالم ولظواهره في العقل وتعميم لها، بدءا بالملاحظة ثم التجريب والتحقق، وهذا ما يعرف بالمنطق السوري.

عبر هذين المنطقين، تنتظم المفاهيم لدى الطفل بشكل علمي عبر احترام تجربته الذاتية وتراكماته السابقة (المنطق التاريخي)، ومن خلال قيامه بملاحظات ومناولات ملموسة لظاهرة معرفية معينة، ثم مناقشتها قصد التحقق منها بشكل يجعلها تثبت في ذهنه (المنطق السوري).

إذن، وفي ضوء هذا التحديد الإبتيمولوجي للمفهوم، سنحاول، من خلال متن النص القرائي الذي بين أيدينا، أن نسائل مدى قدرة الكتاب المدرسي ومنهجنا المغربي على بناء المفاهيم لدى تلامذتنا وفق المنطقين الإبتيمولوجيين السابقين الذكر.

2- أي مقارنة للمفاهيم العلمية يقدمها الكتاب المدرسي ؟

يتضح من خلال قراءتنا للنص القرائي (عقد من ورق) أن المطلوب من متعلم السنة الثانية من التعليم الابتدائي هو الإتيان بأوراق ملونة، ثم محاولة تقطيع أشكال هندسية كالآتي:

- مثلث قاعدته 1 سم وارتفاعه 4 سم.

- مستطيل طوله 4 سم وعرضه 1 سم.

ثم يقوم بتلخيص هذه القطع بواسطة مؤخرة عود الثقاب على أساس لف شكل المثلث من جهة القاعدة.

نستخلص من خلال هذه التعليمات أن المهمة بالغة التعقيد: فمجرد إطلالة سريعة في مقرر مادة الرياضيات للسنة الثانية ابتدائي تطلعنا على أن تلميذ هذا المستوى لن يكون قادراً، في نهاية السنة، على أكثر من الاستئناس ببعض الأشكال الهندسية، مما يدعونا للتساؤل: كيف يمكن لهذا التلميذ، وهو يقرأ هذا النص، أن يستوعب مفاهيم من قبيل ارتفاع وقاعدة المثلث؟ كيف يمكن لهذا المفهوم الانبثاق في ظل غياب الشرط التاريخي اللازم؟ إن تنزيله لأول مرة بهذه الطريقة، عبر نص قرائي تكميلي خارج مكون الرياضيات، لهو مبعث على مساعلة كتابنا المدرسي بشكل خاص، ومن خلاله منهاجنا التربوي بشكل عام، ومدى احتكامه إلى المعايير الإبيستيمولوجية في تقديم المفاهيم. وبالتالي، إلى أي حد يبدو هذا المنهاج قادراً على زرع روح التفكير العلمي في ناشئتنا، في مرحلة جد حساسة من تاريخ بنيتها الذهنية؟

التساؤل يعظم والإشكال يستفحل عندما نواصل قراءة هذا النص التكميلي لنكتشف أن المطلوب من المتعلم أن يحول ما قرأه إلى تطبيقات هندسية؟! إذ كيف يمكن لمتعلم لم يستوعب نصاً أن يحوله من مستوى القراءة إلى مستوى الفعل والتشكيل الهندسي؟! كيف لمتعلم وجد نفسه فجأة، ولأول مرة، أمام مفاهيم هندسية من قبيل "الارتفاع"، "القاعدة"، "الطول"، «العرض»... أقحمت قسراً خارج تاريخه الذهني، أن يحولها إلى

أشكال هندسية دقيقة القياس على ورقة وهو لا زال يحاول التموّج في فضاء قسمه؟! إن الأمر هنا يتعلّق بأعلى درجات تعميم المفاهيم، فالمعروف أن تطبيق المفهوم درجة متقدمة من تعميمه، لا بد أن تسبقه مراحل الملاحظة والاكتشاف ثم التجريب والتحقّق عبر مناوالات ملموسة، وهو ما لم يتوفّر لتلميذ السنة الثانية في مجال مفاهيم الهندسة.

ومن هذا المنطلق يبدو لنا غياب ذلك المنطق الصوري الذي تحدثنا عنه كأساس في بناء المعارف والمفاهيم. وهو الغياب الذي سجلناه كذلك بخصوص المنطق التاريخي، حين أكدنا على كون مفهوم الارتفاع والقاعدة وغيرها هي مفاهيم أقحمت بجرأة غريبة في هذا النصّ القرائي دون سابق إخبار، فتلميذ السنة الثانية لم يدرك بعد أبسط خصائص مفهوم المثلث كشكل هندسي: يتكون من ثلاثة أضلاع، فكيف له أن يدرك خصائص أكثر تجريد من قبيل الارتفاع والقاعدة؟! والنتيجة أن هذه الخصائص ستظلّ بالنسبة له بدون معنى، وسوف تؤثّر ذاكرته دون أن تجد لها مقاما في بنيته الذهنية. ومن ثم، يستحيل تحويلها إلى رسوم هندسية باعتبار هذه الرسوم أعلى درجات تعميم مفهوم المثلث بكل خصائصه: الأضلاع، الارتفاع، القاعدة.

استنتاجات وحلول مقترحة

نستنتج أن إدراج هذا النصّ داخل مكون القراءة للسنة الثانية لم يخل من مجازفة، إذ لميقم على الأسس العلمية والإبستمولوجية الكافية. كما يبدو كذلك أن الأستاذ الذي سيقدم على تقديم هذا النصّ دون تصريف ديداكتيكي، بشكل يلائم مستوى متعلميه - كما هو الشأن بالنسبة للأستاذة التي عايناها خلال التدريب الميداني الأخير - غير واع بالأسس

الإبستمولوجية للمعرفة مثلما أوردناها في التقديم النظري لهذه الدراسة، الأمر الذي يدفعنا إلى التساؤل ويالحاح: أي دور يمكن أن يقدمه أستاذ التعليم الابتدائي في بناء المفاهيم لدى الطفل المغربي؟ وبالتالي في زرع بذور التفكير العلمي لدى هذا الطفل؟ الأمر الذي يعطينا الشرعية في تساؤل آخر حول مستوى التكوين الأكاديمي والبيداغوجي لهذا الأستاذ؟! إن الرهان على ترسيخ الثقافة العلمية في فضاءاتنا المدرسية، في أفق توجيه ثلثي تلامذتنا نحو الشعب العلمية، رهان لا يمكن كسبه إلا من خلال احترام المداخل الإبستمولوجية لتشكل المعرفة العلمية التاريخي منها والصوري، وهو ما يقتضي:

★ إعادة النظر في المفاهيم المقدمة بمدرستنا الابتدائية وطريقة تقديمها، كما يقتضي بالضرورة إعادة النظر في مواصفات فئة التدريس بهذه المدرسة، وتمكينها من تكوين أساسي متين يجمع بين ما هو أكاديمي وما هو بيداغوجي. وفي هذا الإطار، نشمن طموح المخطط الاستعجالي في إلحاق مراكز التكوين بالتعليم الجامعي، حيث ضرورة مرور الطلبة الأساتذة بمسالك علوم التربية.

★ تأهيل فضاءاتنا المدرسية بشكل يجعلها تنمي في ناشئتنا آليات التفكير العلمي من ملاحظة واكتشاف وتجريب وتحقيق. وقبل هذا وذاك، لا بد من إعادة التفكير في الحياة المدرسية من أجل خلق مناخ للنقد وإعمال العقل، وذلك بانخراط الجميع: فاعلون تربويون، مجتمع مدني... في أفق صناعة اللحظة التاريخية الملائمة لتجاوز الاختلال والانفصام الواضح في مناهجنا التربوية بين الأنساق النظرية الطامحة لركوب ناصية العلم، وبين القوالب المادية الحسية الكفيلة بتحويل زخم النظرية إلى

حقيقة سارية المفعول. فالأمر إذن يحيلنا على مطلب سوسولوجي كبير، مفاده أنه لتوجيه تلامذتنا نحو الشعب العلمية الضامنة لكسب رهان التنمية، لابد من تغيير في النسق الثقافي لمجتمعنا من نسق يكرس قيم التقليد والحفظ والتعليم القائم على تأييد الذاكرة، إلى نسق ثقافي أساسه النقد والتفكير العلمي الموجه بعملية التوليد المستمر للأسئلة، حيث لا تنمية بدون فكر ولا نهضة بدون عقل ناهض على حد تعبير المفكر والإبستيمولوجي المغربي الكبير محمد عابد الجابري.

الهوامش:

¹-مجموعة من المؤلفين، مرشدي في اللغة العربية للسنة الثانية الابتدائية، منشورات أفريقيا الشرق، 2009.

2-موران إدغار، المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل، الفصل الثاني: مبادئ من أجل معرفة ملائمة، ترجمة لزرقي عزيز والحجوجي منير، دار توبقال للنشر واليونسكو، ص. 40

3-عامر عبد الحق، عالم المفاهيم عند الطفل، مجلة الرسالة التربوية، الرباط، منشورات مركز تكوين مفتشي التعليم، العدد 17، 1984، ص 81، عن موسوعة روزنتال، ب. يودين، الموسوعة الفلسفية ترجمة سمير كرم، د الطبعة ط 2، بيروت، 1980.

4-بنعبد العالي عبد السلام ويفوت سالم، درس الإبستيمولوجيا، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، دار توبقال للنشر، 1985، ص. 57

5-المرجع السابق، ص 58.

مجلس تدبير المؤسسة آلية للتأطير والتدبير التربوي والإداري

الصادق الصادقي العماري

باحث في علم الاجتماع والأنثروبولوجيا

توطئة.

إن إصلاح منظومة التربية والتكوين المغربية وخاصة في ما يتعلق بالتدبير والتسيير الإداري على صعيد المؤسسات التعليمية عرف عدة عمليات لتطوير القدرات والمهارات التدبيرية، وذلك عبر إحداث مجلس التدبير والمجلس التربوي ضمن ما سمي بمجالس المؤسسة وفق مقاربة شمولية، إضافة إلى المجالس التعليمية ومجالس الأقسام، من أجل تحسين الحكامة الجيدة وتطبيق اللامركزية واللامركز واستقلالية المؤسسات التعليمية من خلال تنازل الإدارة المركزية على مجموعة من الإجراءات والمهام التدبيرية لصالح الإدارة المحلية، مع الحرص الشديد على ترسيخ الفكر والنهج التعاقدية من المركز إلى الفصل الدراسي.

أما مجلس التدبير فهو آلية أساسية من آليات التأطير والتدبير التربوي والإداري، كذلك نهج ديمقراطي للتشارك والمشاركة في أورش الإصلاح عامة، يمكن المؤسسة من مباشرة لا تركيز التدبير الإداري¹، من خلال إشراك كل الفاعلين التربويين والمتدخلين في الحقل التربوي عبر مشاريع تربوية هادفة تسعى إلى الرفع من مردودية المتعلم خاصة والمؤسسة التعليمية عامة وبالتالي تنمية المجتمع ككل.

¹المصطفى تكاني، مجالس المؤسسة: التأطير والتدبير التربوي والإداري بالمؤسسة التعليمية، منشورات صدق التضامن، ص:13. يتصرف

وبهذا المعنى أصبح التسيير والتدبير الإداري والتربوي للمؤسسات التعليمية وفق مقارنة تشاركية بين كل الأطراف المعنية بالشأن التربوي، فلم يعد ممارسة فردية يتحملها مدير المدرسة لوحده كما كان في السابق، بل هناك أطراف أخرى ملزمة بالمشاركة وتحمل المسؤولية، مادام إنجاح أهداف المدرسة لم يعد حكرا عليها وحدها، ومادامت ملزمة بالانفتاح على المحيط واستحضاره في قلبها والخروج إليه بما يعود بالنفع على الفرد والمجتمع.

فقد أكدت المادة 09 من المرسوم 2.02.376، من النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي لوزارة التربية الوطنية، على أن آليات التأطير والتدبير التربوي بمؤسسات التربية والتعليم العمومي تتكون من إدارة ومجالس المؤسسة، كما أن المؤسسة يمكن أن تتلقى دعما تقنيا أو ماديا أو ثقافيا من لدن هيئات عامة أو خاصة في إطار اتفاقيات الشراكة.¹ فما هي مهام هذا المجلس؟ وما هي مكوناته؟ ومتى يجتمع؟ وماهي الأمور التي تعترض أشغاله؟

2. مهام مجلس التدبير²

يتولى مجلس التدبير المهام التالي :

✓ اقتراح النظام الداخلي للمؤسسة في إطار احترام النصوص التشريعية والتنظيمية الجاري بها العمل وعرضه على مصاغة مجلس الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين المعنية؛

¹مرجع سابق، ص: 74.
² نفس المرجع، ص: 78.

✓ دراسة برامج عمل المجلس التربوي والمجالس التعليمية والمصادقة عليها وإدراجها ضمن برنامج عمل المؤسسة المقترح من قبله؛
✓ دراسة برنامج العمل السنوي الخاص بأنشطة المؤسسة وتتبع مراحل إنجازه؛

✓ الاطلاع على القرارات الصادرة عن المجالس الأخرى ونتائج أعمالها واستغلال معطياتها للرفع من مستوى التدبير التربوي والإداري والمالي للمؤسسة؛

✓ دراسة التدابير الملائمة لضمان صيانة المؤسسة والمحافظة على ممتلكاتها؛

✓ إبداء الرأي بشأن مشاريع اتفاقيات الشراكة التي تعتمده المؤسسة لإبرامها؛

✓ دراسة حاجيات المؤسسة للسنة الدراسية الموالية؛
✓ المصادقة على التقرير السنوي العام المتعلق بنشاط وسير المؤسسة، والذي يتعين أن يتضمن لزوما المعطيات المتعلقة بالتدبير الإداري والمالي والمحاسبي للمؤسسة.

من خلال المهام السابقة يتضح جليا أن مجلس التدبير هو النواة الحقيقية للمؤسسة التعليمية، بواسطته تتم بلورة مشاريع تربوية هادفة، تنبني على خطط استراتيجية واضحة المعالم، تستقي منطلقاتها من التوجهات التربوية الوطنية المحددة في المناهج الدراسية وتراعي الخصوصيات المحلية، ومن حاجات التلاميذ وتطلعاتهم، وفق مقاربة شاملة تنصهر فيها كل الرؤى والاقتراحات، مع مطالبة الجميع بالمشاركة في التنفيذ و التقويم والتتبع والموابعة.

3. مكونات مجلس التدبير¹

يتكون مجلس تدبير المؤسسة حسب المراحل التعليمية المنصوص عليها من:

بالنسبة للمدرسة الابتدائية: مدير المؤسسة بصفته رئيسا؛ ممثل واحد عن هيئة التدريس عن كل مستوى دراسي من مستويات المرحلة الابتدائية؛ ممثل واحد عن الأطر الادارية والتقنية؛ رئيس جمعية آباء وأولياء التلاميذ؛ ممثل عن المجلس الجماعي الذي توجد المؤسسة داخل نفوذه الترابي.

بالنسبة للثانوية الإعدادية: مدير المؤسسة بصفته رئيسا؛ حارس أو حراس عامون للخارجية؛ الحارس العم للداخلية؛ ممثل واحد عن هيئة التدريس عن كل مادة دراسية؛ مسير المصالح الاقتصادية؛ مستشار في التوجيه والتخطيط التربوي؛ ممثلين اثنين عن الأطر الادارية والتقنية؛ رئيس جمعية آباء وأولياء التلاميذ؛ ممثل عن المجلس الجماعي الذي توجد المؤسسة داخل نفوذه الترابي.

بالنسبة للثانوية التأهيلية: مدير المؤسسة بصفته رئيسا؛ مدير الدراسة في حالة توفر المؤسسة على أقسام تحضيرية لولوج المعاهد والمدارس العليا أو أقسام لتحضير شهادة التقني العالي؛ الناظر؛ رئيس للأشغال بالنسبة للمؤسسة التقنية؛ حارس أو حراس عامون للخارجية؛ الحارس العم للداخلية؛ ممثل واحد عن هيئة التدريس عن كل مادة دراسية؛ ممثلين اثنين عن الأطر الادارية والتقنية؛ مسير المصالح الاقتصادية؛ ممثلين

¹النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي، المادة 19 من المرسوم 2.02.376؛ وزارة التربية الوطنية، المملكة المغربية، ص: 79.

اثنين عن تلاميذ المؤسسة؛ رئيس جمعية آباء وأولياء التلاميذ؛ ممثل عن المجلس الجماعي الذي توجد المؤسسة داخل نفوذه التربوي.
ويجوز لرئيس مجلس تدبير المؤسسة أن يدعو لحضور اجتماعات المجلس على سبيل الاستشارة كل شخص يرى فائدة في حضوره بما في ذلك ممثلين عن تلاميذ المدرسة الابتدائية والإعدادية والثانوية.

4. اجتماعات مجلس تدبير المؤسسة¹

يجتمع مجلس تدبير المؤسسة بدعوة من رئيسه كلما دعت الضرورة إلى ذلك، وعلى الأقل مرتين في السنة:
✚ دورة في بداية السنة الدراسية، وتخصص لتحديد التوجهات المتعلقة بتسيير المؤسسة وعلى الخصوص:
(أ) دراسة برنامج العمل السنوي الخاص بأنشطة المؤسسة والموافقة عليه؛

(ب) تحديد الإجراءات المتعلقة بتنظيم الدخول المدرسي؛
✚ دورة في نهاية السنة الدراسية، وتخصص لدراسة منجزات وحاجيات المؤسسة وبصفة خاصة:
(أ) النظر في التقرير السنوي العام المتعلق بنشاط وسير المؤسسة والمصادقة عليه؛

(ب) تحديد حاجيات المؤسسة للسنة الدراسية الموالية والموافقة عليها.
إن فكرة مجلس التدبير بالمؤسسة التعليمية من الخطوات الجريئة والجادة التي أقيمت عليها وزارة التربية الوطنية، في إطار ترسيخ النهج

¹النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي، المادة 20 من المرسوم 2.02.376؛ النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي؛ وزارة التربية الوطنية، ص: 09.

التعاقدى التشاركي بين كل الفاعلين التربويين والفرقاء الاجتماعيين من أجل الرفع من مستوى عطاء المؤسسة التعليمية بما ينعكس إيجابيا على الطفل الذي هو المحور الأساس، والذي وضعته المنظومة التربوية التكوينية في صلب الاهتمام والتفكير والفعل. غير أن مبادرة من هذا النوع تتطلب مجموعة من التدابير المسبقة.

فبدل الخوض في التصورات النظرية المتعلقة بالمهام والمكونات كان لزاما أن يتبع هذا الإجراء بخطوات جادة متعلقة بتكوين الأطر التربوية والأعضاء المشاركة في المجلس، خاصة فيما يتعلق بالجانب القانوني والتسيير الإداري من أجل معرفة الحقوق والواجبات وحدود التصرف. بعض هذه التصورات النظرية تتعلق بمشروع المؤسسة، فليس من السهل الحديث عن مشروع المؤسسة ومطالبة مجتمع مدرسي بكل شركائه بإنجازه في غياب تام لكل مقومات العمل سواء من الناحية المنهجية أو القانونية. فعدم وضوح مهام هذا المجلس، وكذا انعدام تأثيره في صنع القرار المحلي، جعل دوره يبقى حيويا يظهر في كتابة التقارير فقط.

5. خاتمة

كل الإجراءات السابقة وغيرها جعلت النهج التشاركي في التدبير الإداري والتربوي لهذا المجلس غير واضح، لم يفتح الشريك بضرورة الانخراط في العمل وتحمل المسؤولية وفق ضوابط التواصل التي يفرضها هذا النوع من التدبير، خاصة لدى بعض ممثلي الجماعات المحلية وجمعيات المجتمع المدني. إلا أننا لا بد أن نشيد ببعض المحاولات الجادة في بعض المؤسسات التعليمية، بفضل ما تراكم لدى أطرها من خبرات ومهارات عن طريق البحث الشخصي، هذه الأطر المكافحة التي عقدت شراكات إما مع

جمعيات خارجية أو داخل الوطن، تمكنت من خلالها تحقيق نتائج إيجابية تجاوزت أسوار المدرسة.

المراجع المعتمدة

- (1) الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 2000.
- (2) المصطفى تكانى، مجالس المؤسسة: التأطير والتدبير التربوي والإداري بالمؤسسة التعليمية.
- (3) النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي.
- (4) دلائل منشورات صدى التضامن.

أية مدرسة لمغرب المستقبل؟

مقاربة عبر مدخل التوجيه التربوي(*)

عبد العزيز سنهجي

مفتش منسق مركزي لمجال التوجيه التربوي

إن الحديث عن مدرسة المستقبل، في زمن استحقاقات القرن 21 ورهانات العولمة، ليس حديثاً عن نسق تربوي معزول عن البناء الاجتماعي العام، وإنما حديث في العمق عن مؤسسة تتفاعل بنويًا وتتكامل وظيفيًا مع مختلف الأنساق السوسيواقتصادية والمهنية والثقافية والسياسية... ولن يكون هذا الحديث مفيدًا وإجرائيًا، في اعتقادنا، إن هو لم يستحضر التطور الحاصل في أدوار ووظائف وآليات اشتغال المدرسة، عبر الوقوف على سيرورات التحولات التي طالت وظائف وأدوار المدرسة في الماضي والحاضر. حيث انتقلت هذه الوظائف من التلقين والشحن بالمعارف إلى وظائف أكثر تنوعًا ودينامية، تنخرط في محاولات إيجاد حلول ناجعة لتحديات إكساب التلميذ مناهج تحصيل المعرفة، وتعزيز مهاراته الحياتية، وتوسيع خبراته، وتطوير جاهزيته للشغل وتحقيق الذات والعيش المشترك مع الآخر، من أجل مجابهة مصاعب الحياة في ظل متطلبات العولمة. ولا يخفى على المتتبع المهتم الأهمية البيداغوجية والتربوية والسياسية لممارسة تمرين السفر في المستقبل بحثًا عن ملامح ومواصفات المدرسة الجديدة بهذا المستقبل، وذلك باعتباره تمرين يطلق العنان لمكاتب التخيل والتأمل والاستشراف والتفكير بمنطق البدائل والسيناريوهات. إن انخراط في تمرين من هذا القبيل، هو انخراط في التخطيط لمستقبل التربية انطلاقًا من معطيات الحاضر، هذا المستقبل الذي

تعددت بشأنه المنظورات والآراء والأبحاث التي تناولت بالدراسة والتحليل ملامح وأسس وأدوار مدرسة المستقبل، حيث غالبا ما تأتي هذه الآراء مركزة على بعض العناصر التي تهم المقاربة أو النموذج البيداغوجي أو الكتاب المدرسي أو طرق التقييم أو استراتيجيات التعلم أو كفايات المدرس... أو تكون منحازة لبعض الأدوار على حساب أخرى. وفي هذا الصدد، يمكن التمييز بين مجموعة من الأطروحات الفكرية، حيث يؤكد الطرح الأول على أن لا سبيل لإصلاح المجتمع إلا عبر المدرسة، وهو طرح متحمس في دعواته لتغليب دور المدرسة في إنجاز وحسم التغيير الاجتماعي، بحكم أن المدرسة تتحكم في معادلات وميكانيزمات التغيير الاجتماعي، وهكذا، فأصحاب هذا الطرح يضحون دور المدرسة ويحملونها أكثر من طاقتها. وفي مقابل هذا الطرح يبرز طرح معاكس ينكر على المدرسة قدرتها على إحداث التغيير الاجتماعي، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن المدرسة، في إطار التنشئة الاجتماعية، تعمل على إعادة توليد المجتمع من خلال معاودة إنتاج نفس النمط الاجتماعي السائد بعلاقاته ونخبه وتراتبياته وتمايزاته التطبيقية. ولا سبيل في نظرهم لإصلاح المدرسة إلا عن طريق إحداث تغيير في بنيات المجتمع. في حين، برزت اتجاهات أخرى لعل أشدها تطرفا ذلك الذي يدعو إلى موت المدرسة وزوالها، عبر تخليص المجتمع منها وإقامة نظام من التربية والإعداد يتجاوز إطار المدرسة، ويتم في ساحة مؤسسات المجتمع المختلفة.

إن كل من الأطروحات المتداولة سالفا، لا تسعفنا في الفهم العميق والمتوازن لأدوار المدرسة المتعلقة أساسا بإعداد الأفراد للحياة بشكل شامل ومتوازن، وحتى بالنسبة للذين يعتبرون المدرسة محافظة فلا يجوز، في

اعتقادنا، أن يرفضوا وظيفتها التطويرية من خلال هامش الحرية الذي تحتوي عليه ومناطق الإفلات الاجتماعي التي توفرها للأفراد. وعليه، فإن مدرسة المستقبل يجب أن تكون وبالضرورة أداة للإبداع وللتجديد والتطوير وصناعة المستقبل وتوفير شروط ومناخ التغيير والتقدم الاجتماعيين، ولن يتحقق لها ذلك إلا بترسيخ ذلك الوعي السياسي النقدي المطلوب لدى مختلف مكوناتها، والقيام بأدوارها الحاسمة في اتجاه تحرير طاقات واختيارات الأفراد والجماعات، وتحقيق التوازن المطلوب بين حاجيات الفرد وحاجيات المجتمع، في أفق تجسيد التماسك والتضامن واستمرارية المجتمع.

إن انخراط الخطاب الإصلاحي سواء في بعده الرسمي أو غير الرسمي في الترويج لهاته الأطروحة أو تلك، فوت على الجميع فرصة الإمساك بالمعالجة الشاملة والمتعددة الأبعاد للمسألة التربوية، وأفقد هذا الخطاب طرحه النسقي الاستراتيجي المتماسك وأدخله في دائرة التبسيط والاختزال للقضايا الجوهرية والإشكاليات المعقدة التي ينبغي التركيز عليها، داخل إطار يحدد، بشكل صريح، المرجعيات الفلسفية والتربوية والاجتماعية ويرصد المبادئ والضوابط الموجهة لكل تفكير في شأن مستقبل التربية.

إن التأسيس لمنظور إصلاحي لمدرسة المستقبل لا يجوز أن يقفز على أعقاب وإكراهات الحاضر، وإنما يتطلب نوعا من الترصيد والتطوير عبر استيعاب وتجاوز الاختلالات التي تم رصدها في الواقع وفق مختلف التشخيصات والتقويمات المؤسساتية، والتي أفضى جلها إلى خلاصات تؤكد أن المغرب يعمل بمدرسة استنفذت جل أغراضها، ولم تعد قادرة على مساهمة التغييرات الداخلية و تحديات وتحولات القرن 21، بالإضافة إلى

تبدد ثقة المجتمع إن لم نقل فقدانها في منتج وخدمات وأدوار المدرسة. إن خلاصات من هذا القبيل لهي اعتراف رسمي بفشل المدرسة في إيجاد المواطن المطلوب وفي توفير الخدمات الأساسية التي يجب أن تقدم للسائكة المدرسية في زمن برزت فيه صيغ جديدة للتربية والتعليم والعمل، وأصبحت فيه التعلّات تقاس بدرجة وظيفيتها ونفعيتها ومدى إدماجها وتطبيقها في الحياة العامة. إنه اعتراف صريح أيضا بفشل المدرسة في وظيفتها التوجيهية. وعليه، وجب التفكير بمقاربة مغايرة والاشتغال بمنهجية مختلفة عن السابق، ومن هنا تبرز أهمية اعتماد منطق ومدخل المقاربة الموجهة للتفكير في مدرسة المستقبل. إن التفكير في المستقبل بمدخل التوجيه هو تفكير بمنظور تطوري وتنموي، يقطع مع الأطروحات السكونية والديكارتية، وينخرط ضمن جيل البرديكيات الحديثة، التي ترى في "المدرسة الموجهة" أحد المداخل الإستراتيجية لإعادة النظر في النسق المدرسي شكلا ومضمونا. وما يميز هذا المفهوم، هو غنى مدلولاته الإبتيمولوجية من خلال ما يولده من أفكار وتصورات وأساليب وتدابير للتغيير المخطط في المجال التربوي. ولا تكمن أهميته فقط في توجيه الممارسة التربوية بشكل متبصر ومنسجم مع منطق العصر المتسم بالتحوّلات المتسارعة في كل المجالات والأصعدة، وإنما أيضا في إعمال الفكر التربوي الموجه لهندسة الفعل التربوي وقيادة وتدبير الإصلاح الذي يستشرف مستقبلا أصبح التغيير قاعدته والاستقرار استثناءه.

إن المدرسة الموجهة تشتغل على تجسيد فكرة مفادها أنه في صلب النجاح المدرسي والحياتي يوجد التوجيه التربوي، وفي قلب التعلّات تبرز الميولات والرغبات، وفي مساحات الأنشطة المدرسية تتبلور القرارات

والاختيارات والقناعات، وضمن آليات اشتغال المدرسة يترسخ الحس التوجيهي. ولا تشكل هذه المدرسة بديلا للتلميذ في الاختيار، بل على عكس ذلك، تعتبر التلميذ مسؤولا عن اختياراته المدرسية والمهنية والحياتية، وتلزم أطرها بالمهمة التوجيهية، ضمن كل مساحات الاشتغال والتدخل والفعل، وتحرص على القيام بأدوار الإعداد والتأهيل والتحفيز لإيقاظ الإمكانيات الذاتية والموضوعية المساعدة على توفير فرص النجاح المدرسي بكل أبعاده. من هنا، تصبح الأدوار المتعلقة بتلقين المتعلمين أنماط من المعارف والخبرات والمهارات الفكرية متجاوزة لصالح أدوار توجيهية أكثر عمقا ودلالة تجعل من التوجيه وظيفة من الوظائف الأساسية للمدرسة، وذلك من خلال تطوير قدرات التلميذ على الفعل والمشاركة والتجريب والفهم لما يعتمل داخل المحيط الاجتماعي العام، ومساعدته على النماء الشخصي والاجتماعي والمهني في أفق تسهيل اندماجه في حاضر يستشرف المستقبل. إن تجسيد الوظيفة التوجيهية للمدرسة يتطلب ترسيخ ثلاثة مبادئ أساسية:

المبدأ الأول: يتعلق بإدماج قضايا وإنشغالات خدمات التوجيه التربوي في المنهاج الدراسي بكل مستوياته ومكوناته، من خلال الحرص على ترسيخ هذه الخدمات في سيرورات التربية والتكوين وفي آليات اشتغال المدرسة، وفق سياسة موجهة تراهن بالأساس على تنمية منظومة من كفايات حسن التوجيه بالنسبة للتلميذ، سواء ذات الطبيعة السيكوجتماعية أو التنظيمية، ليجد له في نهاية المطاف موقعا في سياق اجتماعي متحول باستمرار سواء كمواطن أو عامل أو إنسان.

المبدأ الثاني: يتعلق بالشراكة والتعاون بين مختلف الفاعلين التربويين والاقتصاديين والاجتماعيين عبر إرساء وضبط نسق تشاركي حقيقي سواء داخل الفضاء المدرسي أو خارجه، وخاصة مع أولئك الذين لهم دور استراتيجي في بلورة الهوية المهنية والاجتماعية والنفسية للتلميذ، لكي يتسنى استثمار مزايا هذه الشراكة في خلق ذلك المنحى التعبوي المنشط لانخراط الفاعلين في إنجاز مهامهم وتطوير سبل التعاون وتحسين جودة الخدمات التربوية ومد التلميذ بما يلزم من موارد ومصادر داعمة في بلورة قراراته الآنية أو المستقبلية؛

المبدأ الثالث: يروم هذا المبدأ تحقيق تعبئة شاملة لإمكانات وقدرات التلميذ، لجعله قادرا على الفعل والتأثير والمشاركة في وضعيات واقعية محسوسة ومعاشة، باعتباره فردا منخرطا في مشروع مستقبلي يستدعي موقفا محفزا للذات ومن أجل الذات، ويتطلب في نفس الآن بناء علاقة مغايرة مع الذات والمحيط الاجتماعي العام، في أفق التأسيس لسيرورة دينامية تفاعلية مستمرة بين التلميذ ومحيطه، تراهن على تحقيق التناغم إلى أقصى حد ممكن بين تلك الذات وذلك المحيط. فبناء المشروع يعتبر قبل كل شيء بناء طريقة لفهم واستيعاب الفرص، ويبقى استثمار الفرص التي يتيحها المحيط، والتطلع إلى النجاح المستمر، وتحمل المسؤولية في النتائج والأفعال، من أهم البواعث التحفيزية للتلميذ ومن المؤشرات الدالة على الاندماج الفاعل في الحياة المدرسية والمهنية والاجتماعية.

إن إرساء هذه المبادئ يتطلب إيجاد إطار للربح المتبادل يضمن انخراط جميع الفاعلين التربويين والاجتماعيين والاقتصاديين ويعبؤهم في انسجام وتعاون وتكامل تام حول التلميذ، من خلال جعل هذا الأخير في

قلب التفكير والفعل التربوي. وهكذا تصبح خدمات التوجيه التربوي وفق هذه المبادئ بمثابة البوصلة الموجهة لكل التفاعلات والعلاقات، ناظمة لكل الأنشطة والتدخلات والسلوكيات، يتم تصريفها وفق فريق حامل ومتشعب بثقافة التوجيه، ممتد داخل المدرسة وخارجها. ولتجسيد الوظيفة التوجيهية للمدرسة، يمكن استخدام مجموعة من الاستراتيجيات، لعل أهمها:

الإستراتيجية المستقلة: من خلال هندسة وبناء جزء من مشروع وبرنامج التوجيه التربوي بشكل مستقل ومنفصل عن المواد الدراسية؛ حيث يتم تنفيذ هذه البرامج من خلال إدماجها في مشاريع المؤسسة، وبرنامج عملها ومختلف الشراكات التي تقدم عليها، ومن خلال نشاطات مرتبطة بقطاعات العمل والإنتاج الصناعي والزراعي والخدماتي...، ومن خلال أعمال ومشاريع مرتبطة بالحياة المدرسية وبالبيئة، ويصلح هذا المدخل لتزويد التلاميذ بمهارات أداية وكفايات مستعرضة مستمدة من محيط المدرسة المباشر وغير المباشر.

الإستراتيجية المندمجة: تنطلق هذه الإستراتيجية من فرضية مفادها أن لكل مادة دراسية بعدين متكاملين: أحدهما نظري يغطي المفاهيم والمعارف والمعلومات، والثاني تطبيقي يعنى بالمهارات الأداية والنشاطات العملية والوظيفية. وبموجب هذا المدخل تصبح المواد الدراسية مسرحا لنشاطات تشكل معبرا لتوجيه التلاميذ وتنمي لديهم قابليات العمل والتكيف مع المحيط الاجتماعي، وتعطيهم مهارات الاندماج الاجتماعي وخبرات العمل مفهوما وتوجها وممارسة، ليحصل الاستئناس بقيم المجتمع الموجه نحو العمل، ومن تم استدماج ذلك في النسق الشخصي والحياتي للتلميذ، مما

يستدعي الإبداع والتنوع والتجديد في أساليب الاشتغال وهيكله المواد الدراسية بمنطق الأقطاب أو الحقول المعرفية وتنوع استراتيجيات التعلم و التقييم وعدم التقييد بنظام الفرصة الواحدة، والحرص على الربط بين مختلف المواد من خلال ترسيخ الكفايات الممتدة عبر وضعيات حياتية ملائمة، تستحضر مختلف أوجه تقاطع وتكامل المواد فيما بينها.

الاستراتيجية الموازية: يتم وفق هذه الاستراتيجية استثمار الأنشطة الموازية التي يجب أن تتسم بالمرونة وتعتمد المبادرة والإبداع قصد تنمية الحس التربوي الموجه، ومن الأمثلة لهذه الأنشطة نخص بالذكر: تأسيس النوادي العلمية والمهنية والأدبية والمسرحية...، الزيارات الاستكشافية الميدانية، تنظيم لقاءات وحوارات مع بعض المهنيين سواء داخل المؤسسة أو في وسط العمل، مراسلات مع العمال والموظفين ومختلف التنظيمات والمؤسسات، تقديم الآباء لشهاداتهم حول تجاربهم المهنية، ملاحظة العمال في أوساط العمل، تداريب داخل مؤسسات أو مقاولات، ندوات من تنظيم مهنيين أو قداماء التلاميذ، تنظيم زيارات للمؤسسات التعليمية والمهنية والخدماتية، تنظيم أبواب مفتوحة ومعارض مهنية قارة ومتنقلة، إنجاز مونوغرافيا مهنية حول شخصيات معروفة أو آباء التلاميذ، تنظيم حوارات جماعية حول تيمات مهنية معينة...

وحتى ننتع مدرسة ما يكونها موجهة، لا بد أن تعيد النظر في بنيتها المعمارية وشكلها الهندسي، لتجعل منها بنية وظيفية تسهل التواصل والتفاعل والانفتاح على خصوصيات وحاجات وأنشطة محيطها الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، ولا بد أيضا أن تعتمد الاستراتيجيات السالفة بشكل تكاملي، وأن تعبر صراحة عن مهمتها التوجيهية وتدمج العناصر

الضرورية لكل فعل توجيهي في مشروعها البيداغوجي التربوي، وتعيد النظر في مهام وأدوار الفاعلين بداخلها وشركائها، عبر إعادة صياغة المواقع والمهام والعلاقات تجسيدا للقيادة الجماعية والمسؤولية الفردية تيسيرا للتدبير التشاركي المندمج.

إن تجسيد النفس التربوي التوجيهي داخل المدرسة، لن يكتمل إلا بدفع كل من الأستاذ والتلميذ لإبداع تجربة فريدة ومحفزة من أجل التعلم الجماعي والتعاوني والتضامني، تخرج الأستاذ من موقعه التقليدي لتجعل منه مستشارا ومصاحبا لسيرورة التعلم، وتدفع في اتجاه تحويل لموقع التلميذ من المتلقي السلبي إلى موقع الشريك الاستراتيجي والفاعل الأساسي في بناء معارفه وهويته عبر سيرورة تطويرية ونمائية تتجسد عن طريق الملاحظة والفهم والتجربة والاحتكاك بالواقع، وتكتمل من خلال التوظيف المبدع لكل من تكنولوجيا الإعلام والتواصل والمصادر والموارد المادية والرقمية والإمكانات الذاتية والموضوعية سواء داخل المدرسة أو خارجها. وهكذا نعوض ذلك السؤال المؤرق المتجسد في "ماذا سنعمل بالتلميذ"؟ بسؤال آخر أكثر أهمية ودلالة يتعلق، بكيفية مساعدة هذا التلميذ ليجد له طريقة ومنهجية لبلورة مشروعه الشخصي بأبعاده المدرسية والمهنية والحياتية، من خلال تعبئة وشراكة حقيقية بين جميع الفرقاء التربويين والاجتماعيين والاقتصاديين المعنيين بقضية التوجيه، وذلك من خلال تجسيدهم للأبعاد التوجيهية للمدرسة، وحرصهم على التقيد بمنهجية تشاورية وتشاركية لتحديد وانتقاء أنشطة موجهة تتموقع في مساحات الإدماج والاندماج سواء داخل المؤسسة أو خارجها،

وتوفيرهم لكل ما يلزم من الموارد والوسائل والمصادر الكفيلة بإنضاج وعقلنة اختيارات التلميذ وتطوير أساليب اتخاذ القرار لديه.

إن هذه الفلسفة التربوية التوجيهية المتحدث عنها آنفا، هي بالضبط ما تصبو إليه المدرسة المنخرطة في المستقبل، ويطمح المنظور الاستشراقي الحديث لخدمات التوجيه التربوي إلى تحقيقها وترسيخها في المنظومات التربوية المتقدمة. وعليه، نعتقد أن المرونة والتعدد والوظيفية التي تطبع مجالات هذه الخدمات، يمكن أن تكون تلك الحلقة المبحوث عنها، والتي بإمكانها أن تشكل طريقا سالكا نحو المستقبل، و تساهم في هندسة اللبنة الأساسية لمكونات النموذج الإصلاحي المؤطر لمدرسة المستقبل. إن الرهان على الحس التربوي الموجه في مدرسة المستقبل هو رهان على مدرسة مستوعبة لتحولات المستقبل، منتجة للمعنى ولقيم المواطنة وللتوزيع العادل للمعرفة، وهو رهان في العمق على الاتصال بالحراك الاجتماعي وينبض الرأي العام، وعلى تجسيد التصالح بين المكونات الداخلية للمدرسة وبين هذه الأخيرة ومحيطها الاجتماعي العام. وإذا كان التوجيه التربوي كما أسلفنا، بحكم طبيعته، عمل تشاركي بامتياز، فهو أيضا غاية كل تعليم وكل إعداد وتأهيل، ولن أشدد كفاية على ضرورة الاعتراف له بدور حاسم في ربح رهانات وتحديات المستقبل. فمتى سيتم استيعاب درس التوجيه التربوي عبر مأسسة آلياته وخدماته ضمن إطاره المؤسساتي والبيداغوجي والسوسيوقائفي والاقتصادي... ليقوم بأدواره كاملة في توجيه المنظومة التربوية نحو الفعالية والنجاعة؟ أو لم يحن الوقت بعد لممارسة تمرين الإصلاح التربوي انطلاقا من مدخل التوجيه

التربوي داخل مجتمع يتطلع إلى جعل المواطن فاعلا في التنمية ومستفيدا من عوائدها؟.

(*) -ألقيت هذه المداخلة في المناظرة الثانية حول "أية مدرسة لمغرب المستقبل؟"، المنظمة من طرف مركز الدراسات والأبحاث في منظومة التربية والتكوين، بشراكة مع جامعة السلطان مولاي سليمان، وبدعم من الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، وذلك أيام 23 / 24 فبراير 2013، ببني ملال.

ذ. مصطفى مزياني

إن للعب دور أساس في تنمية مختلف جوانب شخصيات الأطفال، الحسية الحركية و العقلية والوجدانية واللغوية والاجتماعية ... فهو يؤهلهم لاكتساب القدرة على احترام النظام وقوانين الجماعة، كما يدفعهم إلى تبني قيم التعاون والتضامن وضبط النفس والصبر واحترام الآخر...ولقد تعددت التفسيرات التي أعطيت للعب الأطفال بتعدد النظريات والمدارس السيكولوجية التي اهتمت بهذه الممارسة. لذا سنحاول تقديم مقارنة مركزة لهذا الموضوع عبر الإجابة على الأسئلة التالية : ما الذي نقصده باللعب؟ وكيف يسهم اللعب في تنمية جوانب الشخصية عند الطفل؟ وما هي أهم النظريات السيكولوجية التي اهتمت بتفسير اللعب؟ وما علاقة اللعب بالتعلم؟

اللعب هو نشاط جسمي وعقلي ونفسي تلقائي لا يصدر تحت أي إكراه أو ضغط خارجي¹، وهو يعتبر وسيلة أساسية لتنشئة الأطفال وإدماجهم في محيطهم الاجتماعي. فعبر اللعب يستضمر الطفل القوانين والمعايير المتحكمة في إقامة علاقات اجتماعية متوازنة وسليمة مع الآخرين. إن هذه الممارسة تعتبر « وسيلة للتنشئة و إدماج الطفل في بيئته، فاللعب يجعل الطفل فردا مشاركا في الجماعة، ويطور فهمه للغة وللنظام الاجتماعي، كما يمكنه من إدماج مفهوم المعيار بإدراكه أن العلاقة مع الآخرين تحكمها معايير و يجعله مساهما فعلا في سيرورة تعلمه»².

إن مدرسة علم النفس التقليدية لم تعر أي اهتمام باللعب ولم تعطه أي قيمة، فبالنسبة لها يعتبر تسلية فقط وتزجية للوقت. حيث يرى أصحاب هذه المدرسة، كما يؤكد ذلك بياجيه³، أن اللعب خال من المعنى التربوي. كما أن البحث في موضوع اللعب من طرف المربين التقليديين لم ينل ما يستحقه من العناية والاهتمام. ومما لا ريب فيه أن « المربين التقليديين، من رابلي إلى روسو مروراً بمونتيني و لوك، قد أشاروا إلى أهمية لعب الأطفال، غير أنهم لم يستطيعوا أن يقوموا بأبحاث عميقة في هذا المجال.»4

غير أن الأبحاث المعاصرة، ورغم قلتها، أكدت أهمية اللعب ودوره المحوري في تنمية جميع جوانب الشخصية عند الطفل. فكما ينمي الجوانب الحسية الحركية والعقلية، ينمي كذلك الجوانب الانفعالية والاجتماعية و اللغوية... و لعل تنمية هذه المجالات المؤلفة للشخصية هو الذي يحفز ميولات ومواهب الأطفال نحو التفنن والتفتح، ويمكنهم من القدرة على الخلق و الإبداع.

فعلى المستوى الحركي؛ ينشط اللعب الأجهزة العضوية للجسم ويقوي العضلات و يكسب اللياقة البدنية. وعلى المستوى العقلي؛ يساعد الطفل على إدراك عالمه الخارجي وينمي مهاراته العقلية، ويؤهله للقيام بالاستكشاف و البحث عن المعلومات بنفسه. وعلى المستوى اللغوي؛ تزداد حصيلة الطفل المعرفية واللغوية باكتساب كلمات وتركيبات لغوية جديدة تؤهله أكثر للتواصل والانفتاح. وعلى المستوى الاجتماعي؛ يتعلم الطفل النظام و يحترم نواميس الجماعة، ويتبنى قيم التعاون و التضامن و التنافس الشريف، وإقامة علاقات اجتماعية متوازنة و فعالة مع الآخرين.

أما على المستوى الانفعالي؛ فإن اللعب يدرّب الطفل على ضبط النفس والصبر، والإحساس بشعور الآخرين و العمل على تقديرهم واحترامهم... ولقد تعددت النظريات التي عملت على تفسير اللعب، حيث أن كل نظرية تفسره ارتباطا بمرجعياتها وأسسها العلمية، وكذا النتائج المتوصل إليها. غير أنه سنتطرق هنا إلى النظريات البارزة في هذا الصدد.

أما نظرية الطاقة الزائدة؛ التي ظهرت في أواخر القرن 19، والتي وضع أسسها الفيلسوف الإنجليزي هيرت سبنسر، تفسر اللعب على أنه صرف لطاقة زائدة عند الطفل. فهذا الأخير وبعد أن يقوم بواجباته وأعماله اليومية تبقى لديه طاقة زائدة يعمل على توظيفها في اللعب. فبالنسبة لهذه النظرية، اللعب هو توظيف واستغلال لطاقة زائدة ومتبقية. إلا أن هذه النظرية تعرضت لانتقادات مهمة، من بينها، عدم إعطاء الأهمية للدور النشط الذي يقوم به اللعب في عملية النمو، كما أنها تغض الطرف عن الظروف الاجتماعية و الاقتصادية و تأثير المحيط في إثارة حيوية الطفل ونشاطه في اتجاه صحيح و إيجابي.

والنظرية التنفيسية؛ أو نظرية مدرسة التحليل النفسي الفرويدية ترى أن اللعب هو تعبير رمزي عن رغبات محبطة أو لاشعورية، ممارسته تؤدي إلى إشباع هذه الرغبات و بالتالي تجاوز التوتر و القلق. فبواسطة اللعب مثلا يتغلب الطفل على مخاوفه. «فالطفل الذي يخاف أطباء الأسنان يكثر من الألعاب التي يمثل فيها دور طبيب الأسنان»5. وبهذه الطريقة يتغلب على خوفه بلعب دور الشخص أو الموقف الذي يخيفه. غير أن اقتصار هذه النظرية على مجرد التنفيس لا يكفي لتفسير اللعب.

نظرية الإعداد للحياة؛ رائدها العالم السيكولوجي كارل جروس، الذي يعتبر بأن للعب وظيفة غريزية، كما أنه إعداد للكائن الحي من أجل مواجهة تقلبات المستقبل. فمثلا تطارد القطط أثناء اللعب هو تمرين على مطاردة و اصطيد الفرائس في مستقبل الأيام. أما بالنسبة للإنسان فهو «يحتاج أكثر من غيره إلى اللعب لأن تركيبه الجسمي أكثر تعقيدا وأعماله في المستقبل أكثر أهمية واتساعا»6. غير أن هذه النظرية تعرضت بدورها للنقد، لأن كارل جروس يركز فقط على دور اللعب في تطوير الغرائز دون أن ينتبه إلى أهمية الجوانب الرمزية و التخيلية فيه.

ويعتبر كارل جروس من الباحثين الأوائل الذين اهتموا بدراسة اللعب، فمن خلال تتبعه لألعاب الحيوانات التي يعتبرها ممارسة غريزية، يخلص إلى أن الأطفال بدورهم يلعبون من أجل تطوير وظائف مستقبلية مرتبطة بهم. فاللعب بالدمى بالنسبة للفتيات مثلا، هو إبراز وتطوير لوظيفة /غريزة الأمومة. إلا أن ما أغفله جروس هو الجانب التخيلي و الرمزي في اللعب.

إن التمثل الرمزي والتخيلي للواقع هو الذي يشكل الأهمية الكبيرة للعب الأطفال، وبواسطته يحققون حاجاتهم النفسية دون خضوع لمستلزمات واعتبارات الواقع الاجتماعي، فاللعب الرمزي « في محتواه تفتح و ازدهار للنفس و إدراك للمنى، معارضة له في هذه الحالة للفكر العقلاني المتطبع بالطابع الاجتماعي الذي يكيف النفس إلى الواقع ويعبر عن الحقائق المشتركة»7.

إذن فاللعب كممارسة حسركمية ورمزية يجعل الطفل ينقل الواقع إلى ما يتفق والحاجات المعقدة التي تتطلبها نفسيته. و اللعب كذلك هو جهد متواصل من أجل تجاوز الواقع و إبداع أنشطة جديدة متنوعة. إنه عمل لا

ينتهي ورغبة لا نستطيع إيقافها. بكلمة واحدة «لعب أطفالنا هو تعبير، قبل كل شيء، عن تعالي إنساني، بدونه لن يكون الإنسان سوى حيوان كالحيوانات الأخرى»8.

ويبدأ اللعب بشكل جلي وواضح منذ البدايات الأولى للطفولة، فهو يبدأ بالمحاكاة imitation. فالطفل يحاكي نفسه قبل أي شيء آخر، يحاكي نفسه و هو نائم، وهو يأكل، وهو يمد أو يأخذ شيئا خياليا. بعد ذلك يحاكي الأشخاص الذين يعيش إلى جانبهم، يحاكي والده وهو يقرأ الجريدة أو يحاكي أمه وهي تقوم بأشغال البيت ... إن هذا التصرف الإنساني (المحاكاة) يضيف إلى العالم الحاضر والمعيشي والحقيقي عالما خياليا، إنه عالم الممكنات.

إن الخلط بين الحقيقي والمتخيل، بين الواقعي والرمزي في اللعب يعتبر بالنسبة لجون شاطو ضرورة لإشباع الحاجات وتحقيق الأمانى9. فهذا الخلط مستساغ ومقبول بالنسبة للطفل، بل إن هذا الأخير لا يفهم الفرق الذي يفترضه الهزل من الجد. واللعب بالمحاكاة هو وسيلة لفهم ومعرفة تصرفات ووجهات نظر الآخرين. إنه سلاح ضد التمرکز حول الذات égocentrisme و إعداد لمراحل طفولية مقبلة .

وحول علاقة اللعب بالتعلم فإننا نلاحظ عند تقديمنا لأنشطة تعليمية باعتماد اللعب أن الأطفال يبدون اهتماما كبيرا ورغبة جامحة فيما يتعلمونه. و لقد «وظفته ماريا منتسوري ضمن طريقتها التعليمية على اعتبار أنه يوفر حرية كبيرة لتنمية فعالية التدريب الحسركي في عملية اكتساب المعارف»10.و يعمل اللعب كذلك كوسيط تربوي على تفتح شخصية الطفل و تنميتها و بواسطته يتعلم بشكل فعال و يحقق نتائج

مهمة. غير أن ذلك لن يتم سوى باعتماد ألعاب تربية منظمة و مخطط لها . حيث يعتبر دور المدرس أساسيا في هذا الأسلوب من التعلم، و ذلك بدءا باختيار ألعاب لها أهداف تربية تتناسب و قدرات و حاجات الأطفال، وتوضيح قواعد اللعبة، وترتيب المجموعات، وتحديد الأدوار، وتقديم المساعدة كلما تطلب الموقف ذلك.

إن للعب عدة أهداف ومزايا تربية، فهو يعمل على إشباع حاجات الأطفال و رغباتهم، كما يحقق لهم توازنهم النفسي والاجتماعي. و بشكل عام فإن اللعب يعمل على تفتح الشخصية و تنميتها من أجل الاكتشاف والخلق و الإبداع. لذا فإن على الآباء والمربين و المسؤولين، أولا و قبل كل شيء، أن تحصل لديهم اتجاهات و مواقف إيجابية تجاه اللعب و ذلك بهدف تشجيع الناشئة على ممارسته.

1. أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية. مطبعة النجاح الجديدة، ط2، 2008، ص.220
2. عبد الكريم غريب و آخرون: معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية 10-9 ، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 1994، ص،171.
3. بياجيه جان: علم التربية و سيكولوجية الطفل، الدار العربية للعلوم- بيروت، ترجمة الدكتور عبد العالي الجسماني ، ط1، 1994 ، ص..197
4. JEAN CHATEAU .Psychologie de l'enfant
Librairie ARMAND , COLIN,9eme éd.1967,p131
5. www.mafhoum.com/presse/9/289c33.htm_ 52
6. www.mafhoum.com
7. بياجيه جان.مرجع سابق، ص 199.
8. cit,p132,op.8. JEAN CHATEAU
9. op,cit,p132.9. JEAN CHATEAU
10. عبد الكريم غريب وآخرون.مرجع سابق، ص 171.

دواعي اعتماد المقاربة بالكفايات كمدخل للإصلاح البيداغوجي

الصديق الصادقي العماري

باحث في علم الاجتماع والأنثروبولوجيا

لقد سادت المقاربة بواسطة الأهداف في العقود الأخيرة من القرن العشرين في العديد من الدول، والتي ميزت جل النظم التربوية، حيث بنيت البرامج والمناهج الدراسية على أساسها، إلا أن جل الدراسات التي اهتمت بهذه المقاربة، التي تنبني على المنظور السلوكي، أوضحت أن هناك صعوبة نسبية في التدريس باعتماد على الأهداف.

ذلك أن البرامج التعليمية حددت التعلّات في شكل سلوكات قابلة للملاحظة والقياس، مما أدى إلى تجزئ المعرفة إلى ميكرو-أهداف بيداغوجية عديدة، مع التركيز في التقويم على منتج التعلّات بدل سيرورة العمليات الفكرية والتعلّات التي تدعم التمكن من مهارات أساسية، وبالتالي اكتساب محتويات المادة الدراسية دون استثمارها داخل الفضاء المدرسي أو خارجه بما يوضح الربط الكبير بين السلوكات النموذجية التي تساعد على حل المشكلات الاجتماعية التي يمكن أن يواجهها المتعلم في الحياة العامة.

كما عرف العالم في نهاية القرن الماضي ثورة علمية ومعلوماتية بفعل ظاهرة العولمة التي اخترقت كل الحدود القومية مما وضع النظم التربوية أمام ضرورة اعتماد منهج تربوي قويم كفيل بأن يخلق نوعا من التوازن في شخصية المتعلم وداخل المجتمع الذي أصبح مفقودا نتيجة أزمات متعددة خاصة أزمة القيم التي أفرزت مشاكل اجتماعية متعددة كالانحرافات

بكل أشكالها والهدر المدرسي وكذلك الأمية الوظيفية وغيرها من المشكلات التي احتار المختصون في حلها.

وفي هذا الإطار، أكد فيليب جونير أن « المناظرة العامة حول التربية، والتي نظمت في 1996، مكنت من الوقوف على تزايد عدد الشباب الذين انقطعوا عن الدراسة بسبب التعلّقات المجردة والمفصولة عن السياق، وعلى هذا الأساس فإن المقاربة بالكفايات تمثل بديلا بإمكانه إعادة الحيوية للمدرسة.¹»

ومن أهم الأسس التي تنطلق منها الاختيارات التربوية الموجهة لمراجعة المناهج، استحضار أهم خلاصات البحث التربوي الحديث في مراجعة البرامج و المناهج باعتبارها مقاربة شمولية ومتكاملة تراعي التوازن والتكامل بين البعد الاجتماعي الوجداني، والبعد المهاري، والبعد المعرفي، وبين البعد التجريدي والتجريبي، كما تراعى العلاقة البيداغوجية التفاعلية وتيسير التنشيط الجماعي بكل أنواعه. ولتفعيل هذه الاختيارات تم اعتماد التربية على القيم وتنمية الكفايات التربوية والتربية على الاختيار كمدخل بيداغوجي لهذه المراجعة.

فقد جاءت المقاربة بالكفايات باستراتيجيات بيداغوجية ترتبت عنها ممارسات جديدة، وتتميز هذه الممارسات بكونها بيداغوجيات نشيطة متمركزة على تحصيل المعارف من جهة، وكذلك على تنمية المهارات والاستعدادات والسلوكات الجديدة من جهة أخرى. كما أن هذه المقاربة

¹ Philippe Jonnaert, propos rapportes par Claude Gauvreau in Les défis de l' approche par compétences, Journal de l' UQAM, volume XXXIII, n° 15, 16 avril 2007

تضع المتعلم في صلب منظومة التربية والتكوين، بحيث يصبح ضمنها المكون مرشدا للتلاميذ في سياق دال يسهل عملية اكتساب المعارف وطريقة تطبيقها وتنمية التعلّات حتى تنتقل إلى سياقات خارجية. هذا ما أكد عليه الميثاق الوطني للتربية و التكوين: ينطلق إصلاح نظام التربية والتكوين من جعل المتعلم بوجه عام، و الطفل على الأخص، في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية. وذلك بتوفير الشروط وفتح السبل أمام أطفال المغرب ليصقلوا ملكاتهم، ويكونوا متفتحين مؤهلين وقادرين على التعلم مدى الحياة.¹

من أجل ذلك، فإن المقاربة بالكفايات مطالبة بتوفير تعليم مؤسس على حاجات المتعلمين واحترام خصوصياتهم، بدل محتوى ملقن أو منقول إليهم يتم استرجاعه متى دعت الضرورة لذلك، وفق عمليات الحشو، مع أن إيجاد معنى للتعلّات يجعل المتدرب يشارك بنشاط في بناء كفاياته، أي أن يكون مسؤولا عن تعلمه، في حين ينحصر دور المكون (المدرس)، كمرشد وميسر وموجه، في توفير الجو المناسب وأدوات العمل. ومن بين الطرق التي على المدرس أن يسلكها لتحقيق أهدافه نذكر على سبيل المثال:
العمل في مجموعات، لعب الأدوار، التمثيل، العرض، حل المشكلات...

لم يعد امتلاك المعارف وحدها، في القرن الواحد و العشرين، يشكل أمرا ضروريا، بل المعول عليه هو طريقة تدبيرها وتعبئتها. فعيش الانسان واندماجه في المجتمع رهين ببرهنة هذا الانسان على امتلاك مستوى معين في تدبير واستعمال المعرفة بشكل يتجاوز ما كانت تحتاجه الأجيال

¹ وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية و التكوين، الغايات الكبرى، 2000، ص 7.

السابقة. لذلك أصبحت المدرسة ملزمة بتنمية كفايات المتعلمين، بشكل يمكنهم من الاستمرار في التعلم الذاتي وهو التعلم مدى الحياة، وبالتالي عليها أن تهدف إلى تعلم مستديم وقابل للتحويل.

فمنذ صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين، اعتمدت الوزارة المسؤولة عن قطاع التربية و التكوين المقاربة بالكفايات، بوصفها مدخلا أساسيا للإصلاح البيداغوجي في عملية مراجعة البرامج والمناهج الدراسية، وذلك بعد أن أثبتت الدراسات الميدانية وجود فرق شاسع بين حياة المتعلم في المجتمع وحياته في المدرسة، وذلك لأن ما يتعلمه هذا الأخير في المدرسة لا يستثمره خارجها، مما يجعل المدرسة كمؤسسة، بصفتها تحمل شعار التربية و التكوين، لا تشكل امتدادا في معالجة القضايا التي تواجه المتعلمين في المجتمع أو أبعد من ذلك في حياته العملية.

ولتجاوز هذه المعضلة التربوية التي امتدت سلبياتها إلى النسيج المجتمعي بكل أنواعه، تم اعتماد هذه المقاربة كاختيار بيداغوجي، يستند إلى نظام متكامل ومندمج من المعرفة والخبرات و المهارات المنظمة، والتي تساعد المتعلم، ضمن وضعية مركبة، على إنجاز المهمة التي تتطلبها تلك الوضعية بشكل فعال و مناسب.

فالمقاربة بالكفايات تعتبر المعارف مجرد موارد لا بد من تعبئتها، كما يستلزم عملا منظما في ظل وضعية مشكلة، وتلجأ إلى بيداغوجيا تجعل المتعلم محور النشاط التعليمي عوض المدرس أو المضامين، وعوض الكتب المدرسية والوسائل الأخرى التي لا تعتبر إلا مجرد أدوات في خدمة العملية التعليمية التعلمية. تركز هذه المقاربة على بيداغوجيات لبناء

الكفايات بمختلف أنواعها كل حسب مدتها، كما تزود المتعلمين بآليات التعلم بأنفسهم، وكذا تعلم التصرف حسب وضعيات معينة دالة.

فقد ركز جل الباحثين في الديدكتيك أمثال جاك طارديف Jacques Tardif على أهمية اعتماد المقاربة بالكفايات في قطاع التعليم، إذ يقول في هذا الصدد: «التغيير المستعجل جدا والواجب اتخاذه يهم خلق منهاج مندمج و إدماجي، يركز على كفايات تدمج كل واحدة منها عدة معارف متعلقة بالمواد الدراسية. وتمكن الشخص من تعبئة موارد معرفية وسيكوحركية ووجدانية من أجل حل وضعية مشكلة، و يمكن أن يتم تحويلها و توظيفها في سياقات أخرى.¹»

و مما لا شك فيه، أن المقاربة بالكفايات جاءت بالفعل لتصحيح وظيفة المدرسة وجعلها تركز على إعداد وتأهيل الأطفال للانخراط الفعلي والفاعل في بناء المجتمع وحل مشاكله التنموية. والمدرسة المغربية، بوصفها مؤسسة التربية والتكوين، أبت إلا أن تعيد النظر في ممارساتها وتجدد مقارباتها في ظل الدعوة إلى تجاوز التركيز على الأهداف الإجرائية، على اعتبار أن مجموع هذه الأهداف لا يساوي ما تصبو إليه غايات التعليم، فالكل، باعتباره نسقا، لا يساوي دائما مجموع أجزائه. لذلك كان مدخل الكفايات بديلا ناجعا يتوخى المردودية التربوية، ويتطلع إلى ربط فضاء المدرسة بالحياة العملية ربطا وظيفيا في تكامل وتوازن دائم. ونظرا للأهمية التي تكتسيها المقاربة بالكفايات في الحقل التربوي التعليمي، فقد أفرد لها العديد من الباحثين عدة محاولات طالت على وجه الخصوص

¹ Jacques Tardif, Le transfert des apprentissages, editions Logiques, Montreal (Quebec), 1999.,p. 145

مفهوم الكفاية وأنواعها وشروطها وأهم مكوناتها والمفاهيم المرتبطة بها وكذلك كيفية تحقيقها.

فإن اعتماد المقاربة بالكفايات من خلال التركيز على القدرات من مستوى عال وبناء شخصية المتعلم من خلال وضعه أما وضعية من المشكلات تأخذ بعين الاعتبار كل خصوصياته من جهة، كذلك الفعالية والتنافسية في الخدمات الاقتصادية الجديدة بما يخضع مجال التربية والتكوين لمتطلبات عالم الشغل من جهة أخرى، من شأنه أن يساعد على مسايرة كل متطلبات الحياة وكذا مسايرة التقدم والتطور الذي أصبح يعرفه المجتمع بل المجتمعات بما يعزز مكانة المغرب بين صفوف الدول الأخرى. لكن هل فعلا تمكن النظام التربوي المغربي من السير قدما باختيار هذه المقاربة كبديل عن الأهداف أم أن الأمر مجرد شعارات تتطلب إجراءات أخرى، قد تكون أهم من التركيز بالدرجة الأولى على المقاربة كالإرادة السياسية مثلا؟

المراجع المعتمدة :

- 1.وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية، 2000.
2. وزارة التربية الوطنية، الكتاب الأبيض، المملكة المغربية، 2000.
- 3.دليل الحياة المدرسية 2008.
- 4.Philippe Jonnaert, propos rapportes par Claude Gauvreau in Les defis de l'approche par competences, Journal de l'UQAM, volume XXXIII, n° 15, 16 avril 2007.
5. Jacques Tardif, Le transfert des apprentissages, editions Logiques, Montreal (Quebec), 1999 .

الصديق الصادقي العماري

باحث في علم الاجتماع والأنثروبولوجيا

التعلم جوهري للوجود الإنساني وأساسي للتربية وهو منطلق أساسي لدراسة علم النفس ولازم لفهم حقيقة العقل البشري. والواقع أنه لم يحظ أي موضوع آخر من موضوعات علم النفس بمثل ما حظي به موضوع التعلم من عمق في البحث والدراسة. ومنذ أن بدأ الاهتمام بدراسة سلوك الإنسان ظل التعلم وقضاياها موضع اهتمام الباحثين والدارسين حتى أن بعض المفكرين أمثال أرسطو والقديس أوغسطين وجون لوك كانوا يعتبرون التعلم قضية رئيسية. كما بلغ الاهتمام بقضايا التعلم ومشكلاته ذروته في أوائل القرن العشرين. فما هو التعلم؟ وماهي أهم نظريات التعلم التي تعتمد عليها المقاربة بالكفايات؟

إن التعلم فعل متواصل ومستمر في حياتنا اليومية في كل جوانبها وميادينها المختلفة، سواء في مؤسسات عبر برامج محكمة تسعى لعمليات الضبط الاجتماعي وغيرها من العمليات الأخرى، وذلك من خلال محاولة فهم السلوك وترويضه، أو داخل أخرى تخضع لمفهوم الضمير الجمعي بما يحكم ذلك من قيم وعادات وتقاليد خارج القوالب البرمجية، والتي تكون فيها التربية أو التنشئة عمودية وفقا لمبدأ الاستبطان و تقليد النماذج السلوكية.

والتعلم لغة مشتق من العلم الذي هو «نقيض الجهل وعلمت الشيء أعلمه علما عرفته، وقال ابن تري: وتقول علم وفقه أي تعلم وتفقه...، وعلم الأمر وتعلمه».¹

يعرف ثورنديك التعلم بقوله: «إنه سلسلة من التغييرات في سلوك الإنسان».² أما جانبيه فقد دعا إلى التمييز بين العوامل التي تتحكم فيها الوراثة إلى حد بعيد كالنمو، وبين العوامل التي هي في الأساس نتاج التجربة البيئية وهي التعلم.³ وإذا ما أردنا أن نعرف التعلم تعريفا بسيطا يمكننا القول أنه تعديل للسلوك من خلال الخبرة والتجربة التي يكتسبها الفرد في مختلف مراحل العمرية.

يستمد مدخل الكفايات مرجعيته، على مستوى علوم التربية، من مجموعة من النظريات التربوية، والتي هي جزء لا يتجزأ من النظريات الاجتماعية مثل الوظيفية والبنوية وما بعد البنوية، على اعتبار أن سوسولوجيا التربية فرع من فروع الاجتماع. وقد تم تبني هذه النظريات بعدما تبين للعديد من الباحثين محدودية الاتجاه السلوكي الكلاسيكي، الذي يجرى فعل التعلم إلى عناصر دقيقة تفتقد إلى المعنى والدلالة. وبالرغم من ذلك فإن للنظرية السلوكية الفضل الكبير في وضع الإطار النظري لفعل التعليم والتعلم من خلال صياغة الأهداف التعليمية التي تعتبر الأساس اليوم في تحقيق الكفاية، حيث سادت لفترة طويلة نسبيا.

¹ ابن منظور، لسان العرب، مادة الميم، بيروت دار صادر للطباعة و النشر 1990 ص 417-418.

² مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، عالم المعرفة، يناير 1978، ص 16.

³ مصطفى ناصف، المرجع السابق، ص 16.

الأهداف التعليمية اليوم لم تكن كسابقتها في الماضي، لقد أصبحت وسيلة لا غاية، تتحقق من خلال ممارسة مجموعة من القدرات على محتوى معين، والتي تخضع لعمليات الإدماج للعديد من الموارد على شكل معارف و مهارات واستعدادات...، سعياً لتحقيق غاية مهمة وأكثر إفادة وهي التمكن من الكفاية والتي لا تبقى جامدة وإنما تمتد ممارساتها إلى الحياة اليومية للمتعلم.

أما النظرية الجشططية ترى أن السلوك الإنساني وحدة واحدة كلية وشاملة غير قابلة للتجزئ والتحليل إلى وحدات أو ذرات. كما أن ردود الأفعال تختلف من شخص إلى آخر حسب الوضعية أو الموقف وحسب نوعية الإدراك المرتبط بكل فرد. وقد تكون ردود الفعل خاطئة فيحصل التكرار إلى أن يتمكن الفرد من التكيف الملائم مع الوضعية. ومن أبرز رواد هذه النظرية: فيرتمير وكوفكا وكوهلر، الذين يروا أن "السلوك الإنساني لا يرد إلى ما هو فيزيولوجي أو عقلي أو وجداني، وإنما ذلك الكل في مجال أو وضعية أو موقف محدد. فإن هذه النظرية تركز على موضوع الإدراك كآلية أساسية في التعلم والاستبصار الذي يدل على النشاط الذهني للفرد خلال عمليات التعلم".¹

تنظر الجشططية إلى الظواهر ككل متكامل، أي كبنية تتكون من مجموعة من الأجزاء تتحد فيما بينها لتحقيق وظيفة معينة، وأن أي جزء خارج البنية يصبح بدون معنى أو دلالة. وبهذا المعنى تتجاوز الشكل الآلي التجزيئي للأهداف الإجرائية، حيث يصبح الكل متحد ومتكامل في

¹ أحمد أوزي، سيكولوجيا الطفل، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 2001، ص 39.

شكل أهداف تعليمية، نتجت عن ممارسة قدرات على محتوى معين و التي تسمى في إطار المقاربة بالكفايات بالموارد.

أما النظرية البنائية لرائدها جون بياجى، فهي ترى أن التعلم يحدث من خلال التفاعل بين الذات والمحيط وذلك من خلال العلاقة التبادلية بين الذات العارفة وموضوع المعرفة. وبالتالي تجعل العملية التعليمية التعلمية تنطلق من الوضعيات التفاعلية التي تخلق في المتعلم الرغبة في البحث والتقصي من أجل حل المشكلات وبالتالي خوض الصراعات السوسيو معرفية.

ترى هذه النظرية على أن بناء المعرفة يتم اعتمادا على خبرات وتمثلات سابقة لدى المتعلم، هذا الأخير الذي يبني معرفته بنفسه من خلال الملاحظة والانتقاء، فهو يصيغ فرضيات ويحلل ويتخذ قرارات، ينظم ويستنتج، ويدمج تعلماته الجديدة في بنيته المعرفية أو الذهنية الداخلية، وبذلك يعد محور العملية التعليمية التعلمية. أما سيرورة تعلمه فتتم عبر عمليات صراع بين المكتسبات السابقة (معارف مهارات خبرات...) والتعلمات اللاحقة، أي الانتقال من حالة اللاتوازن إلى حالة التوازن بشكل متناوب.

وفي تحديده الشكل العام للحاجات والاهتمامات الموحدة عند الأفراد، يرى بياجى أن كل حاجة تحيل، في مرحلة أولى، إلى إدماج الأشياء والأشخاص في النشاط الخاص بالفرد، أي استيعاب العالم الخارجي ضمن البنيات المبنية سابقا، وفي مرحلة ثانية، إلى إتمام إعادة تنظيم البنيات

وفق التغيرات الطارئة، أي ملائمتها وفق المواضيع الخارجية.¹ في نظره يرى أن الحياة الذهنية شبيهة بالحياة البيولوجية. إنها تميل إلى الاستيعاب التدريجي لمحيطها؛ كما أنها تحقق هذا الإدماج بواسطة أعضاء نفسية يتسع شعاعها بشكل متدرج متوازن. فيقصد بالاستيعاب الإدماج ضمن بنيات جاهزة يمكن أن تظل مستقرة قد لا تتغير، لكنها تتكيف فقط مع الوضعية الجديدة.

أما النظرية المعرفية، في هذا الباب، فهي تعطي أهمية كبيرة لمصادر المعرفة واستراتيجيات التعليم والتعلم المتنوعة، من حيث معالجة المعلومات والفهم والتخزين في الذاكرة والاكْتساب وتوظيف المعارف السابقة أو المكتسب الآتية.² وبذلك تنظر للتعلم من زاوية السياقات المعرفية الداخلية للمتعلم. والتعلم حسب هذه النظرية هو معالجة المعلومات.

فالمتعلم يعالج عددا كبيرا من المعلومات النابعة من تجاربه السابقة ومعارفه المدرسية، فهو يقيم علاقات بين معارفه السابقة والمعلومات المعالجة، ويختار استراتيجيات ذاتية للنجاح في المهمة. الأستاذ كذلك يعالج معلومات على درجة مهمة من الأهمية، على مستوى المعارف المحصل عليها من أجل أهداف معينة، ومعلومات حول جوانب شخصية التلميذ المعرفية والعاطفية والحسركية، دون أن ننسى المعارف المتعلقة بتدبير القسم. فوعي المتعلم بما اكتسبه من معرفة، وبطريقة اكتسابها، يزيد من نشاطه الميتماعرفي لتطوير جودة التعليمات.

¹J.Piaget ; Biologie et Connaissance, Gallimard, Paris,1967, P: 13.

²وزارة التربية الوطنية، الدليل البيداغوجي، المملكة المغربية، 2009، ص28.

ويظهر جليا الارتباط بين هذه النظرية والمقاربة بالكفايات في كون النسق المعرفي للمتعلم، لا يحتوي على معارف جامدة بل دينامية، إضافة إلى مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية التي تسمح للتلميذ بالفعل في محيطه واستعمال المعلومات التي اكتسبها في أشكال ونماذج مختلفة ومتعددة. وبالتالي هناك جسور التواصل بين المدرسة والمجتمع من حيث الطابع الإضافي والتكميلي.

أما النظرية السوسيو-بنائية فترى أن التعلم يحدث عبر التفاعل داخل الجماعة سواء مع الأقران أو داخل المحيط العام الذي يعيش فيه المتعلم. كما أن المتعلم لا يطور كفاياته إلا بمقارنة إنجازاته بإنجازات غيره.¹

فكيف يمكن تناول مفهوم الكفاية من منظور سوسيو بنائي؟

يرى فليب جونبير بأن المقاربة بالكفايات يمكن لها أن تبقى متماسكة إذا أدرجت في إطار البرادغم السوسيو بنائي. لأن المعارف تبني من قبل من يتعلمها، ثم يحتفظ بها طالما أنها قابلة للاستبقاء بالنسبة إليه. وإذا ما تم ربط هذه المعارف المستبقة بموارد أخرى فإنها تتيح لمنتجها أن يظهر كفاية معينة في سلسلة من الوضعيات. وهذه الوضعيات لا ينبغي أن تكون ذات دلالة بالنسبة للتلميذ وحسب، بل يجب أن تكون مناسبة وملائمة للممارسات الاجتماعية القائمة؛ ذلك لأن هذه الأخيرة هي التي تضع، معارف المتعلم موضع تساؤل.²

¹ وزارة التربية الوطنية، الدليل البيداغوجي، 28.
² فليب جونبير، الكفايات والسوسيو بنائية، ترجمة: الحسين سحبان، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، 2005، ص 46.

وبعبارة أخرى، فإن المضمون الدراسي لم يعد هو الحاسم في التعلّات، بل الؤضعيات التي يستطيع التلميذ أن يستعمل فيها هذه المعارف "المستبقة" بوصفها مورداً من بين موارد أخرى من أجل إظهار كفاية معينة في وضعية من الؤضعيات...

أما المعارف في المنظور السوسيوبيئائي موطنة في سياق اجتماعي والكفايات لا تتحدد إلا تبعا للؤضعيات. وبناء على ذلك يصبح مفهوم الؤضعية مفهوماً مركزياً في التعلّم: ففي الؤضعية يبني المتعلّم معارف موطنة، وفيها يغيرها أو يدحضها، وفيها ينمي كفايات موطنة. يتعلّق الأمر هنا بحصيلة فحص حاسمة بالنسبة لنمو التعلّات المدرسية. فالؤضعيات التي يستطيع التلاميذ داخلها بناء معارفهم حولها، وتنمية كفاياتهم، لها دور حاسم في المنظور البيئائي.

لم يعد الأمر، إذن، يتعلّق بتعليم مضامين معزولة عن أي سياق (مثل مساحة شبه منحرف، جمع الكسور، طرق الحساب الذهني، قاعدة نحوية، تصريف صنف من الأفعال... إلخ)، وإنما أصبح الأمر متعلّقاً بتحديد وؤضعيات يستطيع التلاميذ داخلها بناء معارفهم أو تعديلها أو دحضها، وتنمية كفاياتهم حول المضامين المدرسية. كما لم يعد المضمون المدرسي غاية في ذاته، بل أصبح وسيلة لخدمة معالجة وؤضعيات تحتل نفس مرتبة الموارد الأخرى.

يتعلّق الأمر بتحليل وؤضعيات وبالتحقّق مع التلاميذ من كيفية بناء المعارف وتديبر الؤضعيات بنجاحة. والأكثر من ذلك أنه على التلميذ أن يستعمل هذه المعارف، بوصفها موارد من بين موارد أخرى، من أجل تنمية الكفايات. وباختصار لقد صارت مهمة المدرس في هذا المنظور معقدة

تتجلى في خلق وضعيات لتمكين التلميذ من بناء وتنمية الكفايات. نستطيع القول بأن الكفاية تبنى، تحدد داخل وضعية، انعكاسية، صالحة للاستبقاء مؤقتا. وتتصف بمميزات أربع هي: تعبئة الموارد أو استنفارها، التنسيق بين سلسلة من الموارد الذهنية، الوجدانية، الاجتماعية، السياقية... إلخ، المعالجة الناجحة لمختلف المهام التي تتطلبها وضعية معطاة، التحقق، كذلك، من الملاءمة الاجتماعية لنتائج المعالجات التي تمت في هذه الوضعية.

ويشترط الباحث فايب جونيير لتحقيق المقاربة السوسيوبنائية مايلي:

أولا: يجب ألا يكف المتعلم عن الاشتغال، انطلاقا من معارفه الخاصة، يلائمها ويغيرها ويعيد بناءها ويدحضها تبعا لخصائص الوضعيات.

ثانيا: تستدعي الوضعيات المقترحة على التلاميذ، ضمن منظور تكاملية المواد، موارد تحيل هي ذاتها عادة إلى موارد دراسية مختلفة.

ثالثا: التحرر من الانغلاق داخل حدود المدرسة.

رابعا: اعتبار بناء المعارف تبعا للسياق والوضعيات.

ختاما، تتأسس المقاربة بالكفايات على عدة مرجعيات من أجل تجاوز الطرق التقليدية إلى طرق حديثة تعطي للتعلم معنى ودلالة، يكون فيها المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، و المدرس من مالك المعرفة إلى ميسر ومنشط وموجه لهذه العملية، بما يقتضيه ذلك من انفتاح على طرق وتقنيات التنشيط.

المراجع المعتمدة :

- ✓ ابن منظور، لسان العرب، مادة الميم، بيروت دار صادر للطباعة و النشر 1990.
- ✓ أحمد أوزي، سيكولوجيا الطفل، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 2001.
- ✓ مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، عالم المعرفة، يناير 1978.
- ✓ وزارة التربية الوطنية، الدليل البيداغوجي، المملكة المغربية، 2009.
- ✓ فليب جونيير، الكفايات والسوسيوبنائية، ترجمة: الحسين سحبان، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، 2005.
- ✓ J.Piaget, Biologie et Connaissance, Gallimard, Paris, 1967.

مصطفى الرقي

أستاذ التعليم الابتدائي

تمهيد:

يعتبر موضوع القراءة الحرة من المواضيع الهامة التي لم تلق من الاهتمام ما تستحقه، فهي طريق المعرفة، وهي المفتاح الحضاري الذي فتح لأمتنا منذ فجر التاريخ الإسلامي أبواب العلم والمعرفة والإبداع والشهود الحضاري، لذلك تحتل مفردات (القراءة والكتاب والعلم) موقعا متميزا في المنظومة الفكرية. فالمجتمع الذي لا يقرأ هو مجتمع مصاب بالأمية الثقافية، ويصنع لنفسه معيقات التقدم.

ومن الصعب - إن لم يكن من المستحيل - التواصل مع العلوم والمعارف بمختلف ميادينها ومجالاتها ومستوياتها وأشكالها وتجلياتها خارج القراءة. فالقراءة إذن عملية إنسانية مرتبطة بوجود الفرد القارئ واستمراره.

من خلال الأهمية القصوى للقراءة كقدرة وممارسة وتفاعل، يتجلى لنا صدق الرسالة الإسلامية عندما انطلقت من القراءة، ومن الحث عليها لنشر العلم والمعرفة والهداية الربانية، فقد كانت أول كلمة أنزلها الله سبحانه وتعالى في القرآن الكريم (قُرْأْ)، وفي هذا تنويه من الله عز وجل بشأن القراءة والكتابة، والعلم والتعلم في حياة الفرد والمجتمع. وظلت القراءة، وستظل عماد العلم والمعرفة، والوسيلة الأساسية لكسب المعارف

والمعلومات، والاتصال المباشر بالمواد القرائية المختلفة دون وسيط، أو جهاز يحكم وقتها، وأسلوب ممارستها، فأينما كان الإنسان فإنه يستطيع القراءة، طالما وفرت له، أو وفر لنفسه ما يقرأ. وعلى الرغم من تطور وسائل الاتصال الحديثة، ونمو تكنولوجيا المعلومات التي يسرت نقل الثقافة والمعرفة، واختزانها واسترجاعها، فإن القراءة لم تفقد مكانتها المتميزة، ولم تتراجع عن دورها في التعليم والتثقيف، بل إن هذه المكانة زادت أهميتها، وهذا الدور زاد تأكداً.

ورغم أهمية القراءة الحرة ودورها في التعلم الذاتي إلا أن فعل القراءة أصبح غائبا اليوم عن أمتنا ، وترى ذلك واضحا جليا في بعد الطلبة و التلاميذ والشباب عامة و نفورهم من الكتب و المكتبات ، حتى أصبحت هذه الظاهرة سمة واضحة على جيل بأكمله. فما هي يا ترى أسباب العزوف عن القراءة؟ وكيف السبيل إلى إعادة الاعتبار لفعل القراءة وصنع مجتمع قارئ؟

1) مفهوم القراءة والقراءة الحرة:

قبل أن نتطرق للحديث عن أسباب العزوف عن القراءة، وكذا أساليب الترغيب فيها، وكل ما يتصل بها. ينبغي أولاً أن نجيب عن السؤال الآتي:
ماذا تعني القراءة ؟

فإذا حاولنا الإجابة عن هذا السؤال، لوجدنا أنفسنا تائهين وسط عدد غير محدود من التعاريف والمفاهيم والآراء المختلفة والمتكاملة في ذات

الوقت، لأنها في النهاية تهدف إلى شيء واحد ومشارك هو: وضع القارئ في مستوى فهم من يكون حين يقرأ؟ وماذا يقرأ؟ وكيف يقرأ؟¹

أ - الدلالة اللغوية للقراءة

بالرجوع إلى المعاجم اللغوية العربية المختلفة قصد البحث عن دلالة كلمة "قراءة"، نجد معجم "لسان العرب" يعرفها بما يلي: (قرأ = القرآن: التنزيل العزيز، وإنما قدم على ما هو أبسط منه لشرفه. قَرَأَهُ يَقْرُوهُ وَيَقْرُؤُهُ، الأخيرة عن الزجاج، قَرَأَ وَقَرَأَةً وَقُرْآنًا، الأولى عن اللحياني، فهو مَقْرُوءٌ. أبو إسحق النحوي: يسمي كلام الله تعالى الذي أنزله على نبيه، صلى الله عليه وسلم، كِتَابًا وَقُرْآنًا وَفُرْقَانًا، ومعنى القرآن معنى الجَمْع، وسمي قُرْآنًا لأنه يجتمع مع السور، فيضمها، وقوله تعالى: (إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ)²، أي جمعه وقراءته، (فَإِذَا قَرَأْنَاهُ فَاتَّبِعْ قُرْآنَهُ)³، أي قراءته)⁴.

وفي معجم "مقاييس اللغة" لابن فارس (ت 395 هـ): (...الناس قوارئ الله تعالى في الأرض... أي أنهم يقرؤون الأشياء حتى يجمعوها علما ثم يشهدون بها...)⁵

أما في "القاموس المحيط" للفيروز آبادي (ت 817 هـ)، فلفظ قراءة يعني: (القرآن: التنزيل، قرأه، و[قرأ] به، كمنصره ومنعه، قرعا و قراءة

1- ديداكتيك تدريس القراءة بالسلك الأول من التعليم الأساسي - المرحلة الأولى -، سلسلة التكوين التربوي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 2000، العدد 12، الجزء الأول، ص:9.

2- سورة القيامة: الآية 16.

3- سورة القيامة: الآية 17.

4- ابن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، الطبعة الأولى، بدون سنة، دار صادر، بيروت، لبنان، المجلد الأول، ص: 128.

5- ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، الطبعة الأولى، 1991، دار الجيل، بيروت لبنان، ص:80.

وقرّانا، فهو قارئ من قرأة وقراء وقارئين: تلاه، كاقترأه، وأقرّأته أنا، وصحيفة مقرّعة ومقرّوة ومقرّية. وقارّاه مقارّأة وقراء: درّاسه... وقرّأ عليه السلام: أبلّغه،... كتقرّأ، وقرّأت الناقّة: حملت، و[تقرّأ] الشيء: جمعه وضمه).¹

أما بالنسبة لأصحاب المعجم الوسيط، فالقراءة (مصدر قرأ الكتاب - قراءة، وقرّانا: تتبّع كلماته نظرا ونطقَ بها، وتتبع كلماته ولم ينطق بها، وسميت (حديثا) بالقراءة الصامتة.

(اقتراً) القرآن والكتاب، (قرّاه... واستقرّاه) طلب إليه أن يقرأ. و(الاستقرّاء) تتبّع الجزئيات للوصول إلى نتيجة كلية)²

يتبين من خلال هذه الإطلالة السريعة على مفهوم "القراءة" في المعاجم اللغوية العربية أنها تعني: الجمع والضم وتتبع الجزئيات، للوصول إلى كليات تمكن من تحقيق الفهم والاستيعاب.

ب- الدلالة الاصطلاحية للقراءة

عرف مفهوم القراءة تطورا عبر الزمن، فقد كان مفهوما يسيرا في البداية، حيث يتعرف المتعلم على الحروف والكلمات ونطقها، فكان بذلك مفهوما ضيقا يتمثل في الإدراك البصري للرموز المكتوبة وتعرفها والنطق بها.³

¹ - مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزي آبادي، القاموس المحيط، الطبعة الأولى، 1995، دار الفكر، بيروت لبنان، ص: 47.

² - المعجم الوسيط، إخراج إبراهيم أنيس وآخرون، الطبعة 2 بدون سنة، دار الفكر، ص: 722.

³ - فهيم مصطفى، (القراءة : مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية)، الطبعة الأولى 1995، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ص: 28.

وبنفس المعنى أورد "معجم علوم التربية" كلمة "قراءة" حيث هي عملية تعرف الحروف وتجميعها والتلفظ بها قصد التقاط المحتوى، وتتم هذه العملية بواسطة المتابعة البصرية للنص المكتوب.¹

ويرى الدكتور "حسن شحاتة" أن القراءة أعمق بكثير من أن تكون ضم حرف إلى آخر ليتكون من ذلك كلمة، إنها عملية غاية في التعقيد، وتقوم على أساس تفسير الرموز المكتوبة، أو الربط بين الرموز والحقائق (...). ومن الخطأ أن نعتبر تمييز الحروف ومجرد النطق بالكلمات قراءة، فتلك عملية آلية لا تتضمن صفات القراءة، التي تنطوي على كثير من العمليات العقلية كالربط والإدراك والموازنة والفهم والاختبار والتقويم والتذكر والتنظيم والاستنباط والابتكار.²

وفي السنوات الأخيرة حدثت تغيرات اجتماعية واقتصادية وسياسية أصابت المجتمعات العالمية. فظهرت الحاجة إلى الإنسان القادر على الإسهام في معالجة مشكلات مجتمعه، ولذلك كان من الضروري أن يتفاعل الإنسان القارئ مع النص المقروء تفاعلاً يمكنه من إحداث رد فعل نتيجة نقد المقروء والتفاعل معه. ومن هنا ظهر مفهوم يركز على القراءة الناقدة التي تمكن القارئ من تحليل ما يقرأ، وإبداء الرأي فيه، ومناقشته. وبذلك أصبح مفهوم القراءة هو: نطق الرموز وفهمها، ونقدها وتحليلها، والتفاعل معها، وحدث رد فعل بالنسبة لها، مع تمكين القارئ من استخدام ما

¹ - معجم علوم التربية، عبد الكريم غريب - عبد العزيز الغرضاف - عبد اللطيف الفاربي - محمد آيت موحى، سلسلة علوم التربية 9 و10، الطبعة الثالثة 2001، منشورات علوم التربية، مطبعة النجاح الجديد، الدار البيضاء، ص: 182.

² - الدكتور حسن شحاتة، (قراءات الأطفال)، الطبعة الخامسة أبريل 2001، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ص9.

يستوعبه وما يستخلصه في مواجهة الحياة والانتفاع به في المواقف الحيوية. ثم تطور هذا المفهوم أخيرا بعدما ظهرت مشكلة وقت الفراغ واستثماره، وحاجة الإنسان إلى الترويح عن نفسه، ومن هنا أخذ مفهوم القراءة معنى جديدا أضيف إلى معانيه السابقة وهو: أن تكون القراءة نشاطا فكريا يمثل وحدة متكاملة قابلة للتطور لارتباطها بالتغيرات الاجتماعية الشاملة، والتي اقتضت أن يكون للقراءة أهميتها البالغة في مجتمعاتنا المعاصرة، كما اقتضت تغيير نظرنا إليها تغييرا جوهريا على اعتبار أنها أصبحت جزءا من النمو العام.¹

ج- مفهوم القراءة الحرة

لا يختلف مفهوم القراءة الحرة عن المفهوم الاصطلاحي الذي سبقت الإشارة إليه، فهي تعني: "قراءة الكتب والموضوعات التي يختارها القارئ بنفسه، من غير أن يجبره أحد على قراءتها"، وهذا النوع من القراءة، هو أكثر القراءات متعة، وقد يكون أكثرها فائدة، فالقارئ - عادة - يستبقي في ذهنه ما يستمتع به أكثر.²

(2) أنواع القراءة الحرة:

تتنوع القراءة الحرة بتنوع الغرض منها، فهناك القراءة الاستطلاعية، والقراءة العابرة أو التصفحية، وقراءة التفحص، وهناك أيضا القراءة النقدية التحليلية وقراءة المعرفة والاطلاع، إضافة إلى قراءة البحث وجمع المادة العلمية، وقراءة الترفيه واللذة والمتعة. وفيما يلي خصائص كل نوع:

¹ - فهيم مصطفى، المرجع السابق، ص: 29.
² - القراءة الحرة، وزارة التربية، دولة الكويت، التوجيه الفني العام للغة العربية، الدورة التدريبية للمرحلة الابتدائية، العام الدراسي 2009/2008.

قراءة الاستطلاع

وهي بمثابة اللقاء الأول بأي كتاب أو موضوع قبل أن يقرر الشخص ما إذا كان سيقروء أم لا. وبعبارة أخرى إنها نظرة سريعة على بعض الأمور التي ستلقي الضوء على محتوى المادة التي نحاول قراءتها، سواء كانت كتاباً أو مقالة، أو غير ذلك. وتحدد لك مستوى المادة والأفكار التي تدور حولها تلك المادة، والزمن الذي كتبت فيه، والمراجع التي أخذت منها بعض الأفكار، والأسلوب الذي كتبت به، إلى غير ذلك من الأمور.¹

القراءة العابرة أو التصفحية

وهي قراءة خفيفة سريعة تبحث عن بعض الأفكار العامة، وتكون موجزة جداً تتمثل في كلمة أو بضع كلمات يتم العثور عليها بسهولة كإجابات عن أسئلة من نوع (هل؟)، (من؟)، (متى؟)، (أين؟)، (كم؟). وتكون الإجابة عن السؤال العابر عادة قصيرة وقد لا تتعدى كلمة أو اثنتين.²

قراءة التفحص

وهي قراءة متأنية نسبياً وتفيد عادة في تنظيم المادة وهي تجيب عن أسئلة من نوع لماذا؟ وكيف؟ إضافة إلى أسئلة القراءة العابرة، كما أنها تبحث عن أفكار متفرقة يسعى القارئ إلى تجميعها، وقد يحتاج من أجل ذلك أن يقرأ المادة كلها، ولكنه يقرأها بسرعة وحرص، ماراً بالأفكار كي

¹- زينب حبش، القراءة الإبداعية، www.zeinab-habash.ws

²- زينب حبش، نفسه.

يجيب عن الأسئلة التي في ذهنه، وهو خلال ذلك يتعرف النقط الرئيسية والحقائق والمعلومات التي تجيب عن تلك الأسئلة.¹

القراءة النقدية التحليلية

وهي قراءة متأنية دقيقة، كما أنها قراءة تأمل وتفكير. فالقارئ هنا يقرأ بعقل ناقد. وهو لا يكتفي بقراءة ما يرى. بل يقرأ بين السطور، لأن عليه أن يزن الحقائق الجديدة في ميزان خبراته الخاصة، ويتفاعل معها سلبا أو إيجابا، فتصبح بالتالي جزءا من الخبرات الجديدة التي يضيفها إلى رصيده السابق من الخبرات، وهي التي ستساعده على التنبؤ بما سيرد من أفكار ومعلومات أثناء القراءة، فتصبح بذلك مفاتيح للقراءة.²

قراءة المعرفة والإطلاع

وهذا النوع مهم جدا في حياتنا المعاصرة التي كثرت فيها المطبوعات والكتب، وأصبح من المستحيل أن يلحق القارئ بهذا السيل من المطبوعات إذا هو توخى الدقة والكمال في قراءة كل مطبوع، ولذا كان من أهم واجبات المدرسة تدريب طلابها على تصفح الكتب تصفحا سريعا، يلقي فيه الطالب نظرة عابرة على الفهرس فيتعرف محتويات الكتاب، ثم نظرات سريعة على فقرات الكتاب كلها أو بعضها.

وبكثرة التدريب ستقع عيناه على أهم نقط الكتاب، ويستطيع بعد ذلك في فترة وجيزة أن يلم بموضوع الكتاب من جهة، وأن يلتقط الأفكار الأساسية التي تضمها فصول الكتاب من جهة أخرى، ومتى تمت هذه الإحاطة السريعة بمجموعة من الكتب، استطاع الشخص أن يحصل على

¹- زينب حبش، المرجع نفسه.

²- زينب حبش، نفسه.

ذخيرة من المراجع التي يمكن أن يعود إليها عند اللزوم كي يعيد قراءتها بشيء من الأناة والتفصيل.¹

قراءة البحث وجمع المادة العلمية

والمقصود بهذا النوع، تناول مجموعة من المراجع والكتب، والتقليب فيها، واستخراج المادة العلمية التي يحتاج إليها الشخص في بحث يقوم به، وهذا النوع يتطلب الإحاطة بموضوعات تلك المادة العلمية، والكتب التي تحتويها. وتكون مهمة القارئ هنا القراءة الفاحصة، وحسن اختيار المادة التي تتعلق بموضوع البحث، وممن يحتاجون إلى هذا النوع من القراءة: العلماء الباحثون، وطلاب الدراسات العليا، وكتاب المقالات والأبحاث.²

قراءة الترفيه واللذة والمتعة

واللذة هنا تعني أن القراءة تهدف إلى الترويح عن النفس، ومن هنا كانت المادة المقروءة خفيفة لا تحتاج إلى مجهود ذهني كبير، كما أنها تتم في أوقات الفراغ، ولا يشترط فيها استمرار عملية القراءة، بل ربما تتم في أوقات متقطعة، ونستطيع تمثل هذا النوع من القراءة في أوقات الاستجمام أو العطل أو فترة ما قبل النوم، وغير ذلك، وليس معنى هذا أنها قراءة عديمة الفائدة، ولكنها عملية تتوافر فيها المتعة العقلية أو النفسية، ومن شأنها إذا عادت على النفس بهذه المتعة أن تزيد من حب الإنسان للمطالعة.³

¹- عنود العبيدي، أنواع القراءة الحرة، www.sez.ae/vbc ، بتاريخ: الأربعاء 18 فبراير 2009.

²- عنود العبيدي، نفسه.

³- عنود العبيدي، نفسه.

خاتمة

إن القراءة نزهة في عقول الرجال ، كما يقول أحد الحكماء و الأمة لا تعرف ماضيها إلا بحاضر أبنائها، حيث يبقى التحصيل بالقراءة يفيد في استشراف المستقبل . لذا ما نأمله أن يحظى موضوع - القراءة - باهتمام وتركيز في مقررات التعليم بدءاً من رياض الأطفال ومروراً بالسلكين الإعدادي و التأهيلي و انتهاء بالجامعة لتصبح القراءة عادة تمارس طوال الوقت لتكون عملة ملازمة لكل الأفراد. لماذا نقرأ؟ وكيف نقرأ؟ وماذا نقرأ؟ أسئلة سنحاول إن شاء الله الإجابة عنها في الجزء الثاني من هذا البحث.

لائحة المصادر والمراجع

- (1) القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.
- (2) ابن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، الطبعة الأولى، بدون سنة، دار صادر، بيروت، لبنان، المجلد الأول.
- (3) ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، الطبعة الأولى، 1991، دار الجبل، بيروت لبنان.
- (4) مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزي آبادي، القاموس المحيط، الطبعة الأولى، 1995، دار الفكر، بيروت لبنان.
- (5) المعجم الوسيط، إخراج إبراهيم أنيس وآخرون، الطبعة 2 بدون سنة، دار الفكر.
- (6) معجم علوم التربية، عبد الكريم غريب - عبد العزيز الغرضاف - عبد اللطيف الفاربي - محمد آيت موحى، سلسلة علوم التربية 9 و10، الطبعة الثالثة 2001، منشورات علوم التربية، مطبعة النجاح الجديد، الدار البيضاء.
- (7) ديداكتيك تدريس القراءة بالسلك الأول من التعليم الأساسي - المرحلة الأولى -، سلسلة التكوين التربوي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 2000، العدد 12.
- (8) فهم مصطفى، (القراءة : مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية)، الطبعة الأولى 1995، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.
- (9) الدكتور حسن شحاتة، (قراءات الأطفال)، الطبعة الخامسة أبريل 2001، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- (10) القراءة الحرة، وزارة التربية، دولة الكويت، التوجيه الفني العام للغة العربية، الدورة التدريبية للمرحلة الابتدائية، العام الدراسي 2009/2008.
- (11) أحمد زكي بدوي، معجم العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان 1987، بيروت لبنان، ص327.

- 12) عبد الرحمن بدوي، مناهج البحث العلمي، دار النهضة، 1993، القاهرة مصر، ص 97.
- 13) محمد علي بدوي، مناهج البحث العلمي، دار المعارف الجامعية، الإسكندرية، 1986، ص 181.
- 14) زينب حبش، القراءة الإبداعية، www.zeinab-habash.ws.
- 15) عنود العبيدلي، أنواع القراءة الحرة، www.sez.ae/vbc ، بتاريخ: الأربعاء 18 فبراير 2009.
- 16) عبد الحميد بن عبد الله الدريهم، بحث وتحقيق عن القراءة وطرق تسريعها، موقعها صيد الفوائد www.saaaid.net ، بتاريخ 1927/08/29 هـ.
- 17) الشيخ صالح بن محمد الأسمرى، منهجية قراءة الكتب، موقع صيد الفوائد www.saaaid.net.
- 18) عبد الله قادري الأهدل، ماذا تقرأ، موقع صيد الفوائد: www.saaaid.net.
- 19) مبارك عامر بقره، كيف تستوعب ما تقرأ ؟، موقع صيد الفوائد: www.saaaid.net.
- 20) كيف نقرأ ؟ موقع صيد الفوائد، www.saaaid.net.
- 21) موقع الزوراء، www.alzawraa.net.
- 22) أمير بن محمد المدري، أسباب العزوف عن القراءة، موقع صيد الفوائد، www.saaaid.net.

محمد الصادقي العماري

باحث أكاديمي

مقدمة:

إن شرف أي علم وفضله مرتبط بشرف موضوعه، وموضوع التربية الإسلامية هو الإنسان والعمران، لذلك أنزل الله تعالى الوحي على الأنبياء والرسول، لإصلاح البشرية، فأرسلهم مبشرين ومنذرين، معلمين ومصلحين يقول تعالى: "كَانَ النَّاسُ أُمَّةً وَاحِدَةً فَبَعَثَ اللَّهُ النَّبِيِّينَ مُبَشِّرِينَ وَمُنذِرِينَ وَأَنْزَلَ مَعَهُمُ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ لِيُحْكُمَ بَيْنَ النَّاسِ" (البقرة: 213)، حتى أرسل الرسول الخاتم محمد صلى الله عليه وسلم بالرسالة الخاتمة، المربي والمعلم الأول يقول تعالى: "كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِنْكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ" (البقرة: 151) وبهذا كانت القضية التربوية والتعليمية قضية مركزية في الوحي قرآنا وسنة، وكذلك في الهوية والحضارة الإسلامية.

هذا ما سنحاول ملامسة جانب منه في هذه الورقة بشكل مختصر، مرجئين الكلام على الجوانب الأخرى للقضية في الأعداد القادمة .

¹ - هذا المقال جزء من دراسة معمقة، سنخص بها مجلة كراسات تربوية، وننشر بقية الدراسة في الأعداد المقبلة.

المحور الأول: التربية الإسلامية في الهوية¹ الإسلامية

❖ تربية الإنسان ليقوم بواجب العمران

إن الالتزام بالدين الإسلامي داخل أي مجتمع، يتفاوت من شخص لآخر ومن منطقة لأخرى، فهناك من يلتزم بالدين في جانب دون آخر ومنهم من يحاول أخذ الدين بشكل شامل يفلح حيناً ويخفق أحياناً كثيرة.

لكن رغم ذلك يبقى المجتمع في حاجة إلى من يوضح تعاليم الإسلام وأحكامه للناس، وإعطاء النموذج العملي الراقي للالتزام بالإسلام وتنزيله على أرض الواقع، وتصحيح الممارسات الخاطئة، وتربية الأفراد فكرياً وسلوكياً، من أجل أداء رسالة الشهادة على العالم، الرسالة الأخلاقية المميزة للشريعة الإسلامية.

هذه الرسالة الأخلاقية التي شرعت من أجلها "العبادات" و"المعاملات"، فكل الأحكام التشريعية التي جاء بها القرآن الكريم والسنة النبوية تهدف إلى مساعدة الإنسان على القيام بواجب الاستخلاف في الأرض، وإعمارها

¹ - الهوية: " الحقيقة المطلقة المشتملة على الحقائق اشتمال النواة على الشجرة في الغيب المطلق" أنظر: الشريف الجرجاني مادة: "هوية" طبعة القاهرة سنة: 1938 بدون رقم الطبعة. " حقيقة الشيء أو الشخصية المطلقة المشتملة على صفاته الجوهرية التي تميزه عن غيره...." أنظر: المعجم الفلسفي، مجمع اللغة العربية مادة "هوية" يوسف شلاله، يوسف كرم مراد وهبة، طبعة القاهرة، سنة 1966م.

من خلال هذين التعريفين وربطاً بالموضوع - موضوع التربية - نقول: " إن هوية أمة من الأمم وخاصة إذا تعلق الأمر بالهوية الإسلامية هي: السمات والمعالم الجوهرية العامة التي تميز هذه الأمة عن غيرها من الأمم، وبذلك يكون لها طابعها المتميز، وشخصيتها الحضارية المتفردة...."

بالإيمان والعمل الصالح، الذي جاء جمعهما وتكرارهما في آيات قرآنية عديدة، " وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ سَنُدْخِلُهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَا وَعَدَ اللَّهُ حَقًّا وَمَنْ أَصْدَقُ مِنَ اللَّهِ قِيلًا"(النساء:122).

وللقيام بواجب الاستخلاف وإعمار الأرض: العمران الروحي: بالعبادة والتقرب إلى الله بالطاعات التي فرضها، واجتناب المنهيات التي حذر منها ورتب العقاب على فاعلها، والعمران المادي: بالمساهمة في بناء الحضارة والإنتاج الفكري والصناعي والثقافي والاقتصادي لرجوع الأمة لمكان الريادة كما كانت يوم كان العمران الروحي مرتبط بالعمران المادي غير منفصل عنه وليس العكس كما هو واضح في سلوك المسلمين اليوم.

وموضوع التربية هو الإنسان وتزكيته وتطهيره وتأهيله لأداء دوره في إعمار الكون وبنائه، وتجديد ذلك العمران إذا أصابه التقادم، فالإنسان هو المنشئ لحالة العمران بشقيه: التمدن والثقافة، بما حياه الله من قوى وعي وحرية اختيار وقدرات ومؤهلات تمكنه من الوفاء بمتطلبات الاستخلاف والعمران.

وهذا الارتباط بين نوعي إعمار الإنسان للأرض واستخلافه فيها، يحتاج إلى فعل تربوي جاد ومسئول، يأخذ مرتكزاته من هوية الشعب، أي أغلبية الشعب من غير إغفال لحق الأقلية، لأن لكل أمة من الأمم مصادرها التي تستمد منها رؤيتها للإنسان في وضعه الأمثل.

ونحن المسلمون نستمد الصورة المثلى للإنسان الصالح القادر على عمارة الأرض وإصلاحها من الوحي كتابا وسنة، مستعينين في فهم هذا

النص بفكر علمائنا، وما أنتجه الفكر الحديث والتربوي منه، من مناهج توافق أصول وكتليات ديننا ولا تتعارض معها.

❖ الإنسان الأمثل في الهوية الإسلامية

والإنسان الأمثل في مرجعيتنا الإسلامية هو من حقق غاية وجوده وهي العبودية لله تعالى: " وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ " (الداريات: 56) هذه العبودية هي التي تهيب الفرد لاكتساب قيم روحية وتربوية، قال تعالى في شأن الصلاة " وَأَقِمِ الصَّلَاةَ إِنَّ الصَّلَاةَ تَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَلَذِكْرِ اللَّهِ أَكْبَرُ وَاللَّهُ يُعْظِمُ مَا تَصَنَعُونَ " (العنكبوت: 45) فكانت عبادة الصلاة تربي الإنسان وتحصنه من فعل الفحشاء والمنكر.

ولذلك كان رسول الله صلى اله عليه وسلم هو المثل الأعلى لتمثله للأخلاق والقيم، قال تعالى واصفا نبيه: " وَأَنَّكَ لَمَعَى خُلُقٍ عَظِيمٍ " (القلم: 4) قال الشيخ النورسي: " أي: أن محمدا صلى الله عليه وسلم هو المثل النموذج لما بينه القرآن الكريم من محاسن الأخلاق، وهو أفضل من تمثلت فيه تلك المحاسن، بل انه خلق فطرة على تلك المحاسن"¹

وبذلك يكون الإنسان الأمثل في هويتنا وحضارتنا الإسلامية ليس من يعتقد أن أصله حيوان كما عند الدرويين، أو أنه خلق من الطبيعة وسيرجع إليها كما هو عند الدهريين،.... فيكون عمله مقصورا على الدنيا، غير موصول بالآخرة، لا علاقة لفعله بالتقرب إلى مولاه، فتكون ممارسة حقه الطبيعي وجهته ومبتغاه.

¹ - رسائل النور، بديع الزمان سعيد النورسي، اللعة الحادية عشرة، ص: 95. ترجمة إحسان قاسم الصالحى.

بل هو الإنسان العابد لربه، المتقرب إليه بكل الأعمال الصالحة، لتنمية الاجتماع الإنساني، فتكون كل أعماله مطلوب بها وجه الله تعالى، وكذلك علمه وتربيته، يقول الإمام الشاطبي: " كل علم شرعي فطلب الشارع له إنما يكون حيث هو وسيلة إلى التعبد به لله تعالى، لا من جهة أخرى، فإن ظهر فيه اعتبار جهة أخرى فبالتابع والقصد الثاني"¹ وبذلك تكون المثالية الإنسانية مربوطة بالسماء والأرض، لقوله صلى الله عليه وسلم " الخلق كلهم عيال لله وأحب الخلق إلى الله أنفعهم لعياله "² وعيال الله أي أنهم مفتقرين إليه فهو الذي يعولهم.

❖ المقومات التربوية في الهوية الإسلامية

فإن العملية التربوية في تراثنا الإسلامي ترتكز على مقومات أساسية عرفتھا الممارسة التربوية والتعليمية في محاضن العلم وأروقته من مساجد وغيرها، وليس المقصود منهجية تربوية شاملة، لأننا نتكلم عن زمان كانت له ظروفه واهتماماته فلا يمكننا أن نحاكمه بما وصل إليه العلم التربوي في زماننا، نذكر من هذه المقومات على سبيل التمثيل لا الحصر:

أولاً: المادة المعرفية أو العلمية: وكان الفعل التربوي في تاريخ الإسلام يركز على معيار الفائدة العلمية، وعدم إضاعة الوقت في ما لا ينبنى عليه

¹ - الموافقات في أصول الشريعة، الإمام أبي إسحاق الشاطبي، 41/1، دار الكتب العلمية بيروت-لبنان، ط/1، (1991-1411).

² - رواه أبو نعيم في (حلية الأولياء) من حديث عبد الله بن مسعود، والبيهقي في (شعب الإيمان) من حديث أنس بن مالك.. واللفظ للبيهقي... وإن قيل بضعفه إلا أننا نستأنس به، على قول العلماء بالعمل بالحديث في فضائل الأعمال.

عمل، ولا فائدة دنيوية أو أخروية ترجى من وراءه، كما قرروا أن من العلوم والمعارف ما ينبغي تعلمها ونشرها، ومنها ما لا ينبغي نشره، لضرره على الناس، لذلك كان من العلماء من يحرم قراءة بعض الكتب بإطلاق، أو في مرحلة معينة من الطلب.

ومما يرتبط كذلك بالمادة العلمية أن العلماء كانوا في بداية الموسم الدراسي يفتتحون مقرراتهم بفضل العلم وأهله، ويذكرون المتعلم بالآيات والأحاديث وقصص الصحابة والتابعين والعلماء والطلاب، التي تحفز على طلب العلم، وترسخ في ذهن المتعلم شرف المهمة التي يقوم بها، وكانت عندهم التنشئة الدينية هي الأساس في تربية المتعلم، والتركيز على الآداب والسلوكيات الصحيحة في علاقة العالم والمتعلم.

ثانيا: المعلم أو المدرس للمادة المعرفية: وهو الوساطة الأساسية لنقل العلم والمعرفة إلى الطالب والتأثير في عقله وقلبه، لذلك ينبغي أن يكون متحققا من العلم المراد تدريسه، وأن لا يكون من أصحاب صورة العلم لا حقيقته، لذلك كان من الأقوال المشتهرة عندهم " لا تأخذ العلم من صحفي ولا من مصحفي" والمراد التنبيه والتحذير من أخذ العلم ممن لم يجالس العلماء ويشافهم بل أخذ علمه من الكتب فقط، والتحذير كذلك ممن حفظ القرآن من المصحف بدون شيخ.

وفي هذا إشارة واضحة إلى شرط المعلم والمتمثل في أن يكون علمه متصل السند إلى شيخه، لأنهم كانوا يحرصون على عقول الشباب من الفكر السقيم، أو من تحريف الحقائق، لأنهم إذا علموا شيخه الذي أخذ عنه العلم اطمأنت قلوبهم لحقيقة العلم الذي يحمله، سواء من ناحية المحتوى أو المنهج المتبع. قال الامام الشاطبي بعد ذكر مجموعة من

المعاني بخصوص عالم التربية: " فلا يصح للعالم في التربية العلمية إلا المحافظة على هذه المعاني، والا لم يكن مربيًا، واحتاج هو إلى عالم يربيه"¹.

ثالثًا: البيداغوجية أو الطريقة: فإن الطريقة السليمة لتدريس المادة العلمية من طرف المدرس لها أهميتها في العملية التعليمية التعلمية، لأن فهم الطالب واستيعابه للمادة رهين بالطريقة المعتمدة في إيصالها له، لذلك نجد علماءنا يؤكدون على أهمية الطريقة البيداغوجية والديداكتيكية. ويقررون أن أسلم الطرق هي التي تقوم على التيسير والتبسيط والابتعاد عن التعمق والإيغال في الحدود المنطقية، ومخاطبة كل مستوى دراسي بما يناسبه، وقالوا: "إن الرباني هو من يعلم بصغار العلم قبل كباره" والرباني القادر على التربية العارف بصنعتها وفنها، هو من يتدرج مع المتعلم من صغار العلم إلى كلياته.

وفي نفس السياق نجد أن علماءنا كانوا يراعون الفوارق الفردية بين الطلاب مستندين في ذلك إلى فعل رسول الله صلى الله عليه وسلم، حيث ثبت عنه أنه كان يجيب السائلين في قضية واحدة بأجوبة مختلفة،

¹ - الموافقات في أصول الشريعة، للشاطبي: 124/1. تحقيق: أبو عبدة مشهور بن حسن آل

سلمان، دار ابن عفا

الطبعة: الطبعة الأولى 1417هـ / 1997م

والروايات في هذا الشأن مشهورة ومعروفة¹ حيث أنه صلى الله عليه وسلم كان يوصي الصحابة بناء على فوارقهم النفسية والاجتماعية وبحسب ما هو أولى له في وقت دون وقت....مما يدل على أنه كان صلى الله عليه وسلم يراعي الفوارق النفسية والوقتية ...

رابعاً: المتعلم أو طالب العلم: وهو المقصود الأول في الفعل التربوي، ويحرص علماءنا على أن يوجه كل طالب إلى ما يوافق رغبته وكل ما هو متهيئ له، لأن الله خلق الناس وكل ميسر لما خلق له، فمن العلوم ما هو فرض كفاية إذا قام به البعض سقط عن الآخرين، أما إن لم يقم به أحد أصبح متعينا على الجميع حتى يهيئوا من يقوم به.

والخلاصة إن ما ذكرناه غيض من فيض التجربة التربوية الإسلامية، رغم أن هذه التجربة مرتبطة بواقعها التي نشأت فيه متأثرة بطريقة العيش وأساليب الحياة الإنسانية آنذاك، لكننا نحتاج اليوم إلى قراءة التراث الإسلامي على ضوء المستجدات التربوية المعاصرة، لا اللجوء إلى الاقتيات على موائد الآخر، الذي يختلف عنا في تصوره للكون والحياة والإنسان، كما أن ما نستورده منه لا يوافق النسيج الاجتماعي لبلدنا.

المحور الثاني: التربية الإسلامية في الفعل التربوي

❖ من قصور النظر التربوي إلى تدني السلوك الإنساني:

إن التربية الإسلامية في الفعل التربوي المغربي ليست بأحسن حال من غيرها من المواد الأخرى، فالفعل التربوي في بلدنا متردي على مستوى كل

¹ - والمقصود بمشهورتها أنها لا تحتاج إلى توثيق

التخصصات، والذي يؤسف له أنه داخل هذا التردّي والتراجع المهول، نلاحظ استهداف مادة التربية الإسلامية .

فإن مادة التربية الإسلامية بالحيز الزمني الهزيل المخصص لها، وبالطريقة البيداغوجية الحالية التي تدرس بها، لا يمكنها بحال من الأحوال أن تنتج لنا الإنسان السوي، الحامل لرسالة الإسلام الرسالة الإنسانية بامتياز، الحامل لرسالة الشهادة على العالم.

بل ولا يمكنها أداء رسالتها الأخلاقية في تقويم الفكر والسلوك، لذلك لا نستغرب لما نشاهد العنف، والسلوكات اللامدنية، والمخدرات، وتدني قيم العفة والحياء داخل المدرسة وفي محيطها، بل وفي المجتمع، لأن ذلك نتيجة عجز الفعل التربوي المغربي على مستوى التنظير والممارسة، استهداف المخزون القيمي والأخلاقي للتلميذ المغربي في المرتبة الأولى، ولا أقول أن هذا الاستهداف خاص بمادة التربية الإسلامية بل هو قضية كل المناهج الدراسية.

إن التعاطي السلبي مع التربية الإسلامية في الفعل التربوي المغربي، أفرز لنا إنسانا في ظاهره وممارسته السلوكية بعيد عن روح الإسلام وعقيدته، عرضة لكل المؤثرات الخارجية، فتحصين عقول أبنائنا وبناتنا، من الغزو الثقافي اللاديني العلماني، أو الإلحاد والكفر البواح، مسؤولية يتحملها واضعوا البرامج أو على الأصح مستوردوا البرامج.

❖ امتداد فلسفة التربية الإسلامية إلى العلوم الأخرى

إن تحويل التربية الإسلامية هذا المكون الأخلاقي والوجداني والعقدي، إلى موقعه الريادي كما كان، وجعله فلسفة شاملة، ينبغي أن تسري روحه في كل المواد الدراسية، لأن المواد الأخرى ليست سوى خادمة لها.

وفي هذا السياق أدعوا دائما إلى مقترح - وخصوصا في السلك الثانوي التأهيلي - أرى صوابه من أجل تفعيل مادة التربية الإسلامية أكثر، وإعطائها مكانها الريادي والفعلي، أن ندرس كل تخصص بما يناسب تخصصه، نأخذ على سبيل المثال الثانية باك، عندنا الآداب، والآداب والعلوم الإنسانية، والعلوم الاقتصادية، والعلوم الفيزيائية، والعلوم الرياضية و... كل هؤلاء يدرسون مقررا واحدا، وهذه من طوام الفعل التربوي في بلادنا.

لذلك ينبغي أن ندرس العلوم الاقتصادية دروس تمهيدية في الاقتصاد الإسلامي، وخصوصا أن التلميذ بعد البكالورية أي في الجامعة في الكليات الاقتصادية لن يسمع بشيء اسمه الاقتصاد الإسلامي، وبذلك يكون مبتورا عن حضارته الإسلامية، ونفس الشيء بالنسبة للتخصصات الأخرى، لكن أعتقد أن الأمر مقصود من أجل ترسيخ نظرية الاستلاب الحضاري في عقول شبابنا.

ودليل هذا المقترح ارتباط العلوم جميعها حتى البحتة منها في هويتنا الحضارية، عكس ما عليه الأمر في الحضارة الغربية يقول الدكتور عمارة: "فعلى حين ظنت الحضارة الغربية أن الانتصارات العلمية هي تحرير العقل الإنساني من الإيمان بالدين، أكدت حضارتنا أن المباحث العلمية - حتى الكونية منها - هي تكليف إلهي، تزيد العقل العلمي إيمانا بخالق هذا الوجود الذي يبحث عن الأسرار التي أودعها الخالق فيه.."¹

¹ - الإسلام والتعددية الاختلاف والتنوع في إطار الوحدة، الدكتور محمد عمارة، ص: 217، دار الرشاد، ط/1، (1418هـ-1998م).

وهذا الارتباط جسده علماءنا رحمهم الله فهذا ابن رشد رحمه الله خلف " تراث ضخم ومتنوع، شمولاً، - (يدل على انفتاحه على علوم متنوعة) - ... وانتشاراً في امتداداته إن على الصعيد العربي الإسلامي أو اللاتيني أو العبري، أو المسيحي الوسطي. فمن حيث الشمول يغطي التراث الرشدي مجالات معرفية متعددة تشمل المنطق والجدل والخطابة وأصول الفقه والتعاليم والعلم الطبيعي، وعلم الكلام والأخلاق والسياسة والفقه، وبالتالي كان ابن رشد يجوب بفكره كل أصناف المعرفة المتداولة في عصره.¹

وهذا فقط نموذج واحد للتمثيل لا الحصر، وإلا فتاريخ الإسلام مليء بمثل هؤلاء الجهابذة الأفذاذ، الذين ترجموا عملياً ما نقترحه ونطالب به، في عصور لم تكن تعرف التخصص، بل كانت تعرف الموسوعية²، لذلك تمكنوا من إنتاج حضاري استفاد منه الغرب، كما أننا نستفيد من الغرب اليوم، حيث تخلفنا عن مرتبة الشهود الحضاري التي حققوها، فعلموا العالم أن المباحث العلمية مرتبطة بالإيمان مرتبطة بالسماء لا تنفك عنها.

إن الهدف من الفعل التربوي تكوين الشخصية الإسلامية، المنتشبة بهويتها، المحبة لوطنها، أي إنتاج إنسان يعيش واقعه بهويته، وذلك لن يتحقق إلا بتدريس المتعلم العلوم والمعارف من منطلق هوياتي حضاري،

¹ - الضوروي في أصول الفقه أو مختصر المستصفي، لأبي الوليد محمد بن رشد

الحفيد(595هـ)، ص: 7-8، تقديم وتحقيق جمال الدين العلوي، تصدير محمد علال

سيناصر، دار الغرب الإسلامي، ط/1، (1994م).

² - ونحن هنا لا ندعو إلى هذه الموسوعية، لأنها صعبة التحقق في واقعنا اليوم، لذلك نقول

بالتخصص لكن دون القطيعة بين العلوم والمعارف.

للاوصول بالإنسان نحو الكمال، وبناء مجتمع متضامن، قائم على قيم الإسلام الصحيح، المستقاة من العقيدة، والرصيد الثقافي، والمعرفي في تراثنا الإسلامي.

إن التمييز التعليم بين الديني والمدني في منظوماتنا التربوية كانت هي بداية الانحطاط التعليمي في بلداننا العربية والإسلامية، حيث اقتصر العلم الديني على قشور العلم، أو دراسته دراسة سطحية مشوهة ومشوشة، على نحو سقيم، أما التعليم المدني فتعطى له الأهمية أكثر على مستوى الحيز الزمني المخصص، بل قد يقتصر في الوسائل التعليمية على هذا التعليم دون التعليم الديني، لذلك يكاد التعليم الثانوي والجامعي يفتقر كل الافتقار إلى المعرفة الإسلامية النافعة.¹

إن جعل مادة التربية الإسلامية مادة كغيرها من المواد الأخرى، محدودة بساعات قليلة في الأسبوع، ونقص معامل المادة عن المواد الأخرى، وتدریس مقرر واحد لكل تخصصات المستوى الواحد، يعطي انطبعا سلبيا لدى المتعلم، ويتجه جهد المتعلم للمواد الأخرى، وهذا ما يكرس الفصام النكد بين الدين، والحياة، والعلوم الكونية.

إن التربية الإسلامية هي الخيار الحضاري لأمتنا الإسلامية، الذي يجعلنا نحتل موقعا الريادي بين الأمم، غير أننا نلاحظ أن مشاريعنا الإصلاحية للقضية التربوية تغفل هذا الخيار، في مقابل التركيز على استيراد التقنيات والمشاريع التي لا يمكن أن تعطي نتائج فعالة إلا في الوسط والبيئة الفكرية التي أنتجتها.

¹ - ظلام من الغرب محمد الغزالي، ص: 157، بتصرف.

والخلاصة إن الإصلاح الحقيقي للفعل التربوي في المغرب، يجب أن يرتكز على إرادة صادقة من طرف النخبة السياسية في بلدنا، لأن الإصلاح التربوي يفتقد إلى إرادة سياسية تربط بين تراثنا الحضاري فكرا وسلوكا وأخلاقا ...، ومستقبلنا كأمة شاهدة على بقية الأمم.

المصادر والمراجع المراجع:

- القرآن الكريم:
- السنة النبوية:
- (الضروري في أصول الفقه أو مختصر المستصفي)، لأبي الوليد محمد بن رشد الحفيد(595هـ)
- (الموافقات في أصول الشريعة) الإمام أبي إسحاق الشاطبي ، دار الكتب العلمية، و دار ابن عفان، بيروت-لبنان، ط/1،(1991-1411).
- (رسائل النور، بديع الزمان سعيد النورسي) ترجمة إحسان قاسم الصالحي.
- (ظلام من الغرب) محمد الغزالي
- (الإسلام والتعددية الاختلاف والتنوع في إطار الوحدة) الدكتور محمد عمارة
- (المعجم الفلسفي)، مجمع اللغة العربية، يوسف شلاله، يوسف كرم مراد وهبة، طبعة القاهرة، سنة 1966م.

ظاهرة الغش في الامتحان: الأسباب والنتائج

نور الدين الطويلع

أستاذ السلك الثانوي الإعدادي

انتشرت ظاهرة الغش في الامتحان إلى الحد الذي جعلها عادة مألوفاً يمارسها السواد الأعظم من التلاميذ، ويصنف الراغب عنها في حكم الشاذ الذي لا يعتد به، وقد تطور الأمر إلى الإبداع والتفنن في ابتكار الوسائل والطرق "الحديثة" التي لم تخطر من ذي قبل على بال أحد من العالمين، ولأن ما يتكرر يتقرر فقد صارت هذه الآفة جزءاً من "الممارسة البيداغوجية"، بل تحولت إلى صاحبة الشأن الأول التي يتبتل التلميذ في محرابها الساعات الطوال تفكيراً وتنظيراً وممارسة، حتى وصل إلى درجة الكمال والبلوغ في الاهتداء إلى أنجع السبل وأكثرها تطوراً، مسجلاً بذلك براءات اختراع مبهرة.

ولعل نظرة فضولية إلى طواوير التلاميذ المقبلين على محلات النسخ قبيل الامتحانات تظهر بجلاء "حيوية هذه السوق" التي تكيف تجارها مع واقعها، وكونوا أنفسهم ليوافقوا مستجداتها، وينالوا رضا زينائهم، وكل هذه "الدينامية" تجري أمام أنظار السلطات العمومية التي تكتفي بالتفرج السلبي على المشهد، كأنها لاتدري أن حرمة القانون تنتهك بهذا السلوك المخل بالأمن التربوي، وتستوجب الضرب بيد من حديد على أيدي هؤلاء "التجار" الذين يشيعون الفاحشة في أرض التربية والتعليم بضمايرهم الميتة وجيوبهم الجشعة.

إن الانتشار الواسع لهذه الظاهرة أكسبها شرعية الفعل، وأسقط عن ممارستها الشعور بالإثم الذي يحيك في القلب ويحجز من يهيم به عن إتيانه خشية أن يطلع عليه الناس، فصار التباهي سمة المقدم عليها، وإنتاج الأبطال والفرسان نهاية حليتها.

هذه الظاهرة لم تنبت كما ينبت الفطر، ولم تأت من فراغ، وإنما وجدت التربة الخصبة التي جعلتها تضرب بجذورها في أعماق أعماق المدرسة المغربية، وتلقي بظلالها الوارفة على الساحة التعليمية مغرية التلاميذ بالاحتفاء بها اتقاء حر هجير مراجعة الدروس، وفيما يلي بسط لبعض الأسباب التي ساهمت في استفحالتها وتجدرها:

1. بحث التلميذ عن السهل البسيط : تميل النفس الإنسانية إلى ما يجلب لها اللذة والمتعة، وإن كان سيعود عليها بالضرر والمشقة بعد حين، وتتفر من كل ما من شأنه أن يسبب لها الألم، وإن كانت فيه مصلحة ظاهرة، وهذا دين تلاميذنا الأعزاء الذين طلقت نسبة كبيرة منهم المذاكرة لما تسببه من ألم ظاهر وإشغال عن متعة اللهو والعبث، دون أن يدركوا - للأسف الشديد- أن هذا الذي يرونه عذابا وألما فيه بناء ودعماء لشخصياتهم المستقبلية التي هي قيد التشكل ، فالألم - كما يقول الشاعر ألفريد دي موسيه - يسمو بنا إلى العظمة، ويخلق منا شخصيات قوية قادرة على الثبات والمقاومة والتصدي لكل العقبات التي تعترض سبيلنا، فوراء كل إنسان عظيم أزمة عميقة، وجرح غائر، وألم مضمّن، يقول أليكس

كاريل:"لا يستطيع الرجل تغيير نفسه بدون ألم... فهو نفسه الرخام، وهو نفسه النحات"¹.

وقديما قال الشاعر:

تريد لقيان المعالي رخيصة..... ولا بد دون الشهد من إبر النحل
وحتى في عالم الحيوان، لو أشفقنا على كتكوت وفقسنا ببيضته رحمة
به وبمنقاره الطري، فإن النفق (الموت) سيكون مصيره المحتوم .

2 - البرمجة السلبية: كانت هذه الظاهرة جزئية محدودة الانتشار، يشار
ببنان السوء إلى ممارستها باعتباره غشاشا فاشلا في دراسته، ويقابل
بالسخرية والاستهزاء أينما حل وارتحل، لكن سرعان ما دب دببها وجعلت
لنفسها موطئ قدم راسخة حينما أغرت ببريقها الخادع الآلاف المؤلفة من
الضحايا الذين نقل بعضهم إلى بعض العدوى بوعي وبلا وعي، ذلك أن
التلميذ الذي يتعب نفسه طيلة السنة في المراجعة والحفظ والانكباب على
الدرس يصاب بخيبة أمل كبيرة حينما يرى زميله الغشاش يصول ويجول
في قاعة الامتحان، وهو الذي قضى السنة الدراسية لاهيا متغيبا عن أغلب
الحصص، لتتولد لديه فكرة تبني الغش ك "خيار استراتيجي"، ومن هاهنا
سيتحول الأمرليه إلى سلوك وممارسة وفقا لسلسلة عبر عنها الدكتور
ابراهيم الفقي رحمه الله قائلا:"راقب أفكارك لأنها ستصبح أفعالا، راقب
أفعالك لأنها ستصبح عادات، راقب عاداتك لأنها ستصبح طباعا، راقب
طباعك لأنها ستحدد مصيرك"².

¹ . سيطر على حياتك للدكتور إبراهيم الفقي، ص: 84 . ط:

2 . قوة التحكم في الذات للدكتور إبراهيم الفقي

إن الاعتقاد السلبي بنجاعة الغش لدى تلامذتنا، الذي تحول إلى برمجة سلبية يبدو جليا واضحا من خلال عناصر خمس تتمثل فيما يلي:

- المعنى: كوني تلميذا أعتد على المستنسخات والزملاء وتسهل المراقبين، فهذا يعني تحقيق النجاح بسهولة ويسر، بعيدا عن كل تعب أو عياء.

- الأسباب: استمراري في ممارسة هذه "المهارة" سيمكنني من التفوق في دراستي، وسيبعد عني شبح التكرار أو الفصل.

- الذات: أنا تلميذ حاذق متفوق في الغش وخداع المراقبين، وهذا أمر يمتعني ويعجبني.

- المستقبل: حياتي في المستقبل ستكون بالغش مزهرة ، كارثية بدونه، لأنني لن أتحمّل المتاعب التي ستعرضني إن تخليت عن الغش.

- الماضي: تلاميذ كثر اعتمدوا على أنفسهم، وقضوا الشهور الطوال في المراجعة والحفظ رسبوا، في حين نجح من كان الإهمال سلوكهم، والفضل في ذلك يعود إلى اعتمادهم على الغش

3- تساهل الإدارة التعليمية: ينص النظام التربوي على جنحية الغش، وقد صدرت بهذا الصدد مجموعة من المذكرات الوزارية التي تحث على الحد من الغش وزجر الغشاشين، ويدخل في هذا الإطار "دليل المترشح والمترشحة لامتحانات البكالوريا" الصادر عن وزارة التربية الوطنية ، الذي توعد التلاميذ الغشاشين بعقوبات صارمة بعقوبات صارمة قد تصل إلى السجن، معتبرا الغش "خرقا سافرا للضوابط والقواعد التي تنظم الامتحانات، وإخلالا بالتعاقد التربوي والأخلاقي القائم بين التلميذ وزملائه وأساتذته، ويتنافى مع القيم التربوية والأخلاقية التي تسعى المدرسة إلى

إرسائها داخل المجتمع... هذا ويعاقب على الغش بسجن تتراوح مدته بين شهر وثلاث سنوات، وبغرامة مالية".

هذا الكلام التنظيري في منتهى الروعة، لا يملك المرء من خلاله، ومن خلال المذكرات ذات الصلة إلا أن يشيد بحزم الوزارة وتصديها الصارم للظاهرة، إلا أن النزول إلى أرض الواقع يكشف الفرق الشاسع والبون الكبير والهوة الساحقة بين التنظير والممارسة، فكثير من الإدارات التعليمية تتعامل باستخفاف مع الموضوع كأنها غير معنية به، ويصل الأمر في أحيان كثيرة إلى الاجتهاد في الاتجاه المخالف، ويتجلى هذا "التحدي" في الإيعاز إلى المدرسين تصريحا أو تلميحا ب "مساعدة" التلاميذ أثناء الامتحان، إلى حد كتابة الأجوبة على السبورة كما هو الشأن في الامتحان الإشهادي لمستوى السادس ابتدائي، بغرض الحصول على أكبر نسبة من "النجاح" للتغطية على المستوى الرديء للتلاميذ، وتحقيق التفوق على باقي المؤسسات.

4 - مسؤولية المدرسين:المدرسون ليسوا سواء بهذا الصدد، منهم طائفة حرصت وتحرص دائما وأبدا على أداء دورها التربوي على أحسن وجه، معتبرة الحراسة الصارمة جزءا من هذا الدور، خدمة للتلميذ وتحفيزا له على المراجعة والانضباط للدروس، لأنه سيعلم ألا حائط سيتكى عليه يوم الامتحان، وهؤلاء يستحقون التقدير والتشجيع والإجلال والاحترام لمناعتهم القوية التي جعلتهم يقاومون المد الجارف، ويصرون على البناء في الوقت الذي أخذ الآخرون على عاتقهم مهمة الهدم، أو على أقل تقدير التشويش والتعطيل، وهو ما جعل مجهوداتهم تضيع وسط هذا الخضم .

متى يتم للبنيان تمامه... إذا كنت تبني وغيرك يهدم

هذه الفئة المناضلة تعمل ممسكة على الجمر من أجل بقاء المجتمع واستمرار القيم، لكن دورها لا يعرف على حقيقته إلا بعد حين من الدهر، فالتلميذ حينما يودع الدراسة يعرف الواقع على حقيقتها. لا كما سوقه له الأدياء . فيدرك متأخرا قيمة هؤلاء وتضحياتهم وحبهم الأبوي له، يقول الشاعر تصورا لهذه المفارقة:

فكم شقيت في ذي الحياة فضائل..وكم نعمت في ذي الحياة عيوب

وكم شيم حسناء عاشت كأنها...مساوي يخشى شرها وذنوب

وثمة طائفة ثانية عالجت مشكل الغش بتركه والتغاضي عنه لأسباب أمنية صرفة، فنتيجة لتكاثر حوادث الاعتداء على المراقبين بعد انتهائهم من مهمة الحراسة ، آثرت هذه الفئة السلامة حتى لا تستعدي المترشحين أو ذويهم.

وهناك فئة ثالثة تسمح بالغش عن سبق إصرار وترصد، وتستعمله كجزء من رشاوى كثيرة تقدمها للتلاميذ من أجل شراء صمتهم عن تجاوزاتهم محققين بذلك سلما اجتماعيا، يقدم الطرف فيه الأول إتاوات تتمثل في منح النقط بسخاء كبير- الإعفاء من فروض المراقبة المستمرة - إعطاء التلميذ الحرية في فعل وقول مايشاء داخل الفصل - عدم تسجيل الغياب - التسامح في مطالبة التلميذ بإحضار ورقة السماح بالدخول بعد تغيبه في حصة غير حصصهم - المساعدة على الغش في الامتحانات الإشرافية... كل هذا وغيره يطبقه هؤلاء ببراعة يحسدون عليها متغيبين هلوسة التلميذ حتى يبقى في غيبوبة دائمة، وهو ما سيخلق لديه وعيا مقلوبا يحجزه عن تمييز الخبيث من الطيب.

إلى هؤلاء يرجع "الفضل" بنسبة كبيرة جدا في هذا الانتشار الواسع لظاهرة الغش، فقد تجاوزوا الإهمال إلى الإغراء والتحريض، طبعا ليس لسواد عيون أعزائنا التلاميذ، بل لمأربهم الشخصي الذي أشرنا إليه، منخرطين بذلك في إفساد العملية التعليمية وتخریبها وخلق جيل فارغ، الخواء والاستهتار وعدم القدرة على تحمل المسؤولية من أظهر سماته، وعلى مثل هؤلاء تصدق المقولة الآتية: خطأ المهندس يسقط على الأرض، وخطأ الطبيب يدفن تحت الأرض، وخطأ المدرس يفسد الأرض .

نتائج الغش في الامتحان

يشبه الغش في نتائجه بحر الأطباء الذي يشم المار بجانبه رائحة طيبة، وبمجرد أن يدفعه الفضول لتفتيشه يصدم برائحة نتنة غير تلك التي شمها في البداية، وهذا هو ديدن الغش، فقد تكون له نتائج "إيجابية" آنية، بيد أن نظرة ثاقبة متفحصة إليه تجعل المرء يكتشف أن إثمه ومساوئه ومضاره أكثر من "منفعته".

1. نتائج الغش على المستوى الآني(داخل حجرة الامتحان): من المعلوم أن العقل الإنساني لا يمكن أن يفكر في شينين دفعة واحدة، فالتلميذ الممتحن(بفتح الحاء)أمام خيارين لا ثالث لهما، إما أن ينكب على ورقته مفكرا، متأملا، محللا ومناقشا... وإما أن يجعل كل اهتمامه منصبا على ما أسميه "المشوشات"(أوراق الغش . المراقب . الزملاء...)، وحينئذ سيتحول الغش من مجرد وسيلة ميكانيكية لتحقيق نتيجة إيجابية إلى غاية في حد ذاتها، ليصبح ملء الورقة شغله الشاغل، معلقا الأمل على زميل "ثقة"، أو مراقب "متفهم"، أو أوراق تحمل مؤشرات الإجابة الصحيحة لتوفرها على ألفاظ واردة في السؤال! وكثيرا ما سجلت طرائف وغرائب بهذا الصدد،

منها أن تلميذا أرسل رسالة قصيرة من هاتفه النقال إلى زميل له يطلب جوابا معينا في مادة اللغة الفرنسية، ولانتهاء تعبئته توصل برسالة باللغة الفرنسية تدعوه إلى إعادة التعبئة، فانكب بسرعة جنونية على كتابة ما توهمه جوابا من صديقه!!!

2. نتائج الغش على مستوى الحياة المدرسية: ما يتعلمه التلميذ ويدرسه يعتبر رافدا أساسيا من روافد تبلور شخصيته الحالية والمستقبلية، فكل المعارف والمهارات والقدرات التي يتلقاها تترسخ في ذاكرته وتتحول إلى سلوكيات ومواقف وقيم ، وهنا أفتح قوسا لأشير إلى أن ما يشتكي منه التلميذ بخصوص نسيان المحفوظ بشكل بسيط جدا، لا يوجد نسيان على الإطلاق، توجد فقط أفكار ومعلومات متوارية تحتاج إلى زوينة ذهنية لتحريكها وتذكرها، فكلنا يتذكر بين الفينة والأخرى بشكل مفاجئ أشياء مرت عليها سنين طوال، بسبب حادثة معينة تحضر كمثير شرطي ، والأمر نفسه ينطبق على الامتحانات وفروض المراقبة المستمرة والأسئلة الممهدة للدرس ومختلف أنواع التقويم، فهي مثير شرطي قوي قادر على جعل التلميذ يتذكر دروسه بكل تفصيل إن أحسن التعامل معها، وابتعد عن المشتتات التي تلعب دور التعطيل لهذا المثير، هذه العملية تشبه إلى حد كبير وضعنا لحصى صغير في سطل ماء، في البداية سيترسب الحصى في القاع، لكن بمجرد تحريكنا للماء سيطفو على السطح.

إن الاعتماد على الغش والركون إليه يدفع التلميذ إلى أن يكون لنفسه "منطقة الأمان والراحة" التي تعني خمول العقل وتداعيه إلى النوم والكسل، بسبب تركه فضيلة التفكير، واعتماده على الجاهز دون أعمال النظر، وهو ما سيفضي في الأخير إلى عطالته وتعطله، ولهذا كم شاب

فتي بلغ عقله فترة الشيخوخة، وكم من شيخ بلغ من الكبر عتيا مازال عقله نابضا بالحياة بفضل القراءة وكثرة الاطلاع ، وتتضح هذه المسألة بالمثال الآتي: لو وضعنا إنسانا في غرفة صغيرة جدا، ووفرننا له كل ما يحتاجه من غذاء، ثم فتحنا عليه الغرفة بعد سنوات، وطلبنا منه أن يمشي ، لن يستطيع إلى ذلك سبيلا، لأنه عطل مهارة الحركة سنينا، وقد يحتاج منه الأمر ترويضاً وألماً ومحاولات كثيرة، وهذا ما يقع بالضبط للعقل، ففي فترة الاستعداد للامتحانات يشعر التلاميذ بألم في الرأس ودوار شديد، ويكونون مضطربين متوترين، لأنهم أيقظوا عقولهم على حين غفلة بعد سبات طويل، فصدر عنها رد الفعل هذا، وهنا يلعب الصبر دورا كبيرا في إرجاع العقل إلى رشده ، ستختفي كل الأعراض الآتفة الذكر بعد يومين على الأكثر، حينما يشعر هذا العقل ألا مناص له من الاستيقاظ ، فيترك التمارض ويهب ملبيا طلباتهم له بالتذكر والتخزين والتحليل...

3. نتائج الغش على مستوى الحياة العامة:يقول الرسول محمد صلى الله عليه وسلم: "من شب على شيء شاب عليه"، فالتلميذ الذي يمارس الغش في الامتحان يفتح ملفا في عقله الباطن عنوانه الغش، يقول عالم التنمية البشرية عمر بدران: "عقلنا الباطن يمثل البستان، وأي شيء تزرعه أو تبذره فيه سيثمر، والأفكار سرعان ما تتحول إلى واقع ملموس"، فالغش نبتة خبيثة تنتعش إذا وجدت الجو والتربة المناسبين، فتنمو وتعتظم حتى تصبح حاضرة في كل حركات صاحبها وسكناته، وملف الغش هذا سيتولى بعث الإشارات إلى العقل الظاهر في كل قضية أو موضوع أو حالة تواجه صاحبها، فيضع رهن إشارته الحلول المبهرة، والاقتراحات الناجعة، والوسائل والطرق المتميزة التي تأخذ بالألباب.

هذا التغلغل لملف الغش سيفضي إلى إحراق الملفات المضادة، وحتى تتضح الفكرة أكثر يمكن أن نقوم بالتجربة الآتية: ندرس تلميذا متفوقا في الغش مهارتين، الأولى في 'فن الغش'، والثانية في فن الإصغاء مثلا، في اليوم الموالي نجري له اختبارا في المهارتين معا، سنجد بل أدنى شك عاقلا المهارة الأولى، لأنها وجدت الملف الذي سيحتويها، أما الثانية فلن نعثر لها على أي أثر لأنها لم تجد الملف المناسب الذي سيكرم وفادتها، فانصرفت راحلة في أسرع وقت، وهذا ما يفسر لجوء مدرسي التربية غير النظامية إلى تلقين الحروف الأبجدية للعجائز في قالب غنائي شعبي، وافتحهم في ذلك، مسايرين ملف العقل الباطن القديم، مع استثماره في موضوع جديد .

هذا الحضور للغش والغياب لغيره من الملفات سيتخطى بالتلميذ أسوار المؤسسة، مغريا إياه باستعماله في البيت والشارع والسوق... حتى إذا كبر وتحمل مسؤولية من المسؤوليات المجتمعية مارسه بأريحية واطمئنان ، لأن الأصل . فكرة الغش . ضارب جذوره في أعماق اللاوعي، يقول الدكتور ابراهيم الفقي رحمه الله: "الأفكار هي التي تسبب لنا الإدراك والمعنى والقيم والاعتقادات والمبادئ"¹، فالإنسان إنتاج أفكاره وحصيلتها، وكما يقال: أنت الآن حيث أوصلتك أفكارك ، وستكون غدا حيث ستأخذك هذه الأفكار.

¹. الدكتور ابراهيم الفقي سيطر على حياتك ، ص 92.

نداء ومناشدة: أحبابي التلاميذ أحرقوا السفن.

حينما عبر القائد طارق ابن زياد البحر في طريقه لفتح الأندلس، أمر بإحراق السفن، حتى يضع جنوده أمام الأمر الواقع، ليجعل تفكيرهم منحصرا في شيء واحد لا ثاني له، ألا وهو تحقيق النصر، لأنه لو ترك السفن فربما كان جنوده سيتركونه بعد أن يحمى وطيس المعركة، ويفرون راجعين من حيث أتوا، هذه الواقعة التي تشهد على نكاء الرجل، أنتم أحبابي التلاميذ أوج ما تكونون إلى اعتمادها، رجاء أحرقوا كل مشوش من شأنه أن يجعل عقولكم تفر هاربة من مواجهة مصير معركة الامتحان، لا تنسوا أن الصدمة الأولى عند القراءة الأولية لأسئلة الامتحان أمر بدهي، حتى ولو كانت الأسئلة في منتهى البساطة والسهولة، وذلك بمثابة الصفحة تبادرنا بها ورقة الامتحان ، وفي هذه الحالة إما أن نستسلم ونفر هاربين مفوضين الأمر إلى جنود ضعاف (ما سميناه المشوشات)، ولما أن نمتص الصدمة ، ونعيد القراءة مرات عديدة، مرسلين إلى عقلنا الباطن رسالة مفادها ألا أحد سيحارب بدلا عنه ، وتأكدوا في هذه الحالة أن الأجوبة ستأتيكم تباعا وتنتال عليكم انتيالا.

المراجع المعتمدة :

- 1) سيطر على حياتك للدكتور إبراهيم الفقي، الطبعة الثانية.
- 2) قوة التحكم في الذات، الدكتور إبراهيم الفقي.